



УДК 378.016:78

Ольга Олексюк

ORCID iD 0000-0002-7785-1239

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та методики музичного мистецтва,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
бул. Давидова, 18/2, 02152 Київ, Україна,
o.oleksiuk@kubg.edu.ua

АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ПОВОРОТ В МИСТЕЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ – «ЗОЛОТИЙ» ПЕРЕТИН СТОЛІТЬ

Постнекласичні ідеї антропологічної педагогіки тісно взаємопов'язані з модернізаційними процесами у вищій мистецькій освіті. Евристичні перспективи антропологічних принципів є плідними при вивченні механізмів духовного потенціалу майбутніх фахівців.

Антропологічний поворот у мистецькій педагогіці ініціює сучасну форму її фундаментальності, викликану необхідністю інтеграції та гуманізації знання про людину в різних культурних контекстах.

Ключові слова: антропологічний поворот; мистецька педагогіка; парадигма освіти; постнекласична педагогіка; духовний розвиток.

Вступ. Історія вищої школи свідчить про те, що зміна освітніх парадигм відбувається в момент епохальних соціокультурних зрушень, стимулюючи і визначаючи становлення нових якостей суспільної свідомості і практики, нового типу культури, наукового мислення і принципів навчання. При цьому інтенсивність соціокультурних змін прямо залежить від того, наскільки мобільна, конкурентоспроможна та здатна до реформації система освіти у відповідності з новими парадигмами та уявленнями про освіченість.

Наразі, здійснюється перехід від знанневої моделі вищої школи до гуманістично-антропологічної парадигми освіти, основна відмінність якої в принципово новій домінанті змісту розуміння людини як цілісної особистості.

Динаміка гуманітарної методології останніх двох століть визначила дві головні тенденції її розвитку: по-перше – перехід від позитивістської домінанти до феноменології і далі через герменевтику – до визрівання персоно логічної домінанти; по-друге – зміщення акцентів осмислення дійсності: від настанови на осягнення істинно суцього (онтологія і теорія пізнання) до настанови на раціональне перетворення суцього у відповідності із законами його розвитку та виявлення нових його можливостей. Сутність цієї динаміки впливає із змісту гуманітарного знання в якому можна виділити декілька рівнів: 1) зовнішній рівень – соціальний; 2) культурологічний – розгляд конкретних культур і субкультур як систем трансляції соціального досвіду; 3) антропологічний – виявлення умов існування людини як такої; 4) персонологічний – знаходження форм, умов і гарантій формування, розвитку і співіснування особистостей; 5) духовний – рівень свободи як бу-

тєвої і позабуттєвої умови життя (Тульчинський Г. Л., 2009, с. 41).

Г. Тульчинський зауважує, що творчість і особливо геніальність як її вищий прояв не лише зумовлені здібностями чи майстерністю, а й пов'язані з деякими станами «прояснення» свідомості, що породжує гостре переживання цілісної гармонії світу. Інакше кажучи, творчість – завжди одкровення не бачених раніше відношень гармонічної цілісності світу. Але чому тоді це переживання приходить не до всіх, а до тих, до кого приходить, то не назавжди? Крім того автор вважає, що вищі цінності культури, такі як добро, істина, краса, свобода мають трансцендентний характер. Г. Тульчинський зазначає: «Є істинні судження, добрі вчинки, красиві люди і твори мистецтва, але ніхто і ніколи не бачив істину, добро, красу як такі... Тим не менше ці цінності, не будучи наявними в цьому світі, суттєво спливають на вчинки і поведінку людей, які шукають істину, прагнуть до добра і краси, йдуть заради свободи на барикади». Учений називає три моделі пояснення людської поведінки: 1) людина наділена субстанцією, яка визначає її поведінку – душа; 2) людина – іграшка зовнішніх сил, а її свідомість – арена їх взаємодії. Це можуть бути сили добра і зла, божественні і диявольські, а також сили соціальні (наприклад, класові інтереси); 3) людська поведінка визначається балансом зовнішніх та внутрішніх сил (Тульчинський Г. Л., 2009, с. 42).

Антропологічний підхід (Ш. А. Амонашвілі, Б. М. Бім-бад, К. Д. Ушинський та ін.) розвивається в межах педагогічної антропології і заявляє про себе як напрям, що інтегрує знання про людину як цілісну істоту, повноправного представника виду *Homo sapiens*, учасника виховного процесу. Слід зазначити, що антропологічний підхід широко втілю-

ється в практику гуманістичної педагогіки. Разом з тим, антропологічний поворот у мистецькій педагогіці ініціює сучасну форму її фундаментальності, викликані необхідністю інтеграції і гуманізації знання про людину в різних культурних контекстах.

В умовах соціальної та культурної аномії (Е. Дюркгейм і Р. Мертон), що «характеризується зникненням/розмиванням однієї ціннісної системи суспільства при несформованості іншої», коли сучасний інформаційний простір «рясніє антикультурним інформаційним контентом», що загрожує дитинству. В. П. Зінченко головне завдання сучасної освіти бачить у вихованні душі, бо «освіта без душі спустошує душу» (Зінченко В. П., 1995). Душа – це найскладніше з того, що людина пізнає. Говорячи про головні атрибути душі, вчений, звертаючись до «сміслообразу» платонівської душі, називає три її складові: пізнання, почуття і волю. Вибір «домінанти душі» як основного освітнього сюжету обґрунтований, з нашого погляду, як проблемна цілісності, так і цілком реальна загроза розвитку особистості в ціннісному розриві поколінь, ризиками втрати наступності упродовж останніх двадцяти років.

Поверненню душі в методичний та навчальний дискурс сприяє якраз педагогіка духовного потенціалу особистості, для якої сама душа є базовим культурним концептом, а одним із принципів організації змісту стає реалізація психологічного закону розвитку душі людини в єдності пізнання, почуття і волі. Цей психологічний закон сформульований ще К. Д. Ушинським, якому завжди був дорогий ідеал антропологічного універсалізму: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, значить вона повинна, передусім, пізнавати її в усіх відношеннях». «Психологічний закон розвитку душі людської», а не «схоластичну систему розподілу знань» вчений закликав покласти в основу розподілу шкільних предметів, які в кінцевому підсумку мають створити «стрункий образ світу в головах учнів». «Не окремі науки, а душа учня в її цілості та її органічному, поступовому і всебічному розвитку» – ось що має бути поставлено, по К. Д. Ушинському, в центр шкільної освіти (Ушинский К. Д., 2002). Сьогодні психологічний закон розвитку душі людини активно розробляється вже пристосовано до нових соціокультурних умов В. П. Зінченком і М. С. Каганом. Його здійснення стосовно вищої освіти в цілому означає реальний перехід від методології позитивізму, з його принципами жорсткої дисциплінарної спеціалізації, до сучасної методології інтеграції гуманітарного знання.

Останнім часом серед публікацій сучасних дослідників (зокрема Р. Асадулін, В. Пічугіна, В. Серіков та ін.) обґрунтовується думка про те, що специфічною особливістю педагогічної антропології є не тільки наявність цілісної системи поглядів на виховання, а й: 1) сприйняття людини як активного суб'єкта освітнього процесу;

2) аналіз самого освітнього процесу в діалектичній єдності виховного впливу на людину з одного боку, та самовиховання, саморозвитку, з іншого; 3) визнання вирішального значення самовиховання і саморозвитку головною рисою антропологічної педагогіки (Асадуллин Р. М., 2011, с. 53).

В. Пічугіна та В. Серіков стверджують, що «... методологічна криза в педагогічній науці може бути подолана в результаті зміни уявлень про її місце в просторі антропологічних наук. Педагогічна наука, на думку авторів, потребує цілісного знання про людину – про антропоформувальні фактори епохи, про провідні тенденції розвитку людини, про те, які її нові потреби і форми буття. Які новоутворення у світі людини?» (Пічугіна В. К., 2016, с. 22).

Мета статті – обґрунтування сутності і принципів реалізації антропологічного підходу в мистецькій педагогіці.

Виклад основного матеріалу. Основні напрями модернізації освіти мають торкатися системотворювальних основ традиційної освітньої парадигми: принципів, способу життя, педагогічних технологій, нормативної основи у вигляді навчальних планів і програм. Нові педагогічні «скріплення» традиційної освітньої парадигми рано чи пізно асимілюються старим на всіх рівнях освіти. При цьому прогресивні інновації, що відповідають вимогам інформаційного суспільства, включаючи нові педагогічні технології, несуть всі ознаки нової освітньої парадигми, активно впроваджуються у навчальних закладах усіх рівнів, прагнучи стати всезагальними. У концепції А. Вербицького справедливо зазначається, що «... нові педагогічні технології активно «поневіряються» біля закритих дверей, залишаючись «маревом», оскільки сторонні віками сформованої технократичної традиції «передавання знань», не збираючись просто так здавати свої позиції» (Вербицький А. А., 2014, с. 10).

Автор підкреслює, що, щоб зрозуміти причини кризи системи освіти у всьому світі, слід вийти за її межі і звернутися до проблеми співвідношення освіти і суспільства в індустріальну та інформаційну ери. Сутність цієї проблеми полягає в суперечності між роллю освіти в індустріальному суспільстві, яка озброювала людину фундаментальними знаннями на все життя і неперервним розвитком технологій і соціально-економічних умов життя людей в інформаційному суспільстві, пов'язаних з необхідністю навчатися упродовж усього життя в системі неперервної освіти і самоосвіти.

А. Вербицький наголошує, що традиційна освітня парадигма, побудована на ідеї прямої передачі відомого досвіду від одного покоління до іншого, виявилася в опозиції до нового способу зв'язку між поколіннями. У рамках нової освітньої парадигми мова має йти не стільки про відкриття відомих наукових закономірностей і законів, скільки про перетворення цього знання в особистісно-значущі способи діяльності.

Сучасна наукова та освітня ситуація багатьма дослідниками характеризується як «антропологічний поворот». Для антропологічного повороту в сучасному гуманітарному знанні кінцевим результатом стає людина в її соціально-орієнтованій знаковій діяльності, людина, яка пізнається, насамперед, через знакові «медіатори – тексти» (С. Хоружий). На відміну від класичної семіотики антропологічний поворот в гуманітарних науках стає стратегічно важливим, оскільки ХХ століття було надзвичайно бідним на наукові досягнення в тому, що стосується людини в цілому (Іванов В. В., 2014, с. 86). У зв'язку з цим, стає очевидним факт, що в третьому тисячолітті людина не тільки може, а й повинна стати епістемопороджувальним центром як всієї гуманітарної науки в цілому, так і гуманітарної освіти зокрема. У ситуації, коли зміст освіти не регламентований пошук нового «об'єктиву» має призвести до побудови нової методики – антропологічної, відповідальної за особистісні результати освіти.

Перед педагогічною наукою постає завдання парадигмальної класифікації і систематизації на широкій філософській-антропологічній основі різних концепцій освіти, як зарубіжних, так і вітчизняних з подальшою розробкою проведеної систематики антропологічної моделі освітнього процесу. Так, у відповідності з рівневою методологією, в рамках парадигм здійснена різнобічна, триврівнева систематизація існуючих концепцій освіти, на основі різних уявлень про природу людини та її місця в структурах освіти. Триврівневність, згідно з концепцією Л. Липської розуміється як своєрідна вертикальна системність: від філософсько-антропологічних основ тієї чи іншої педагогічної концепції до її процесуальних і прикладних програм. Різнобічність означає системність горизонтальну, перш за все, в плані описування широкого спектру різних концепцій освіти, сформованих на основі того чи іншого філософсько-антропологічного напрямку. Л. Липською (Липская Л. А., 2006, с. 26) здійснена класифікація концепцій освіти на основі імпліцитно присутніх філософсько-антропологічних ідей. Це дозволяє розглядати різні філософсько-антропологічні підходи – аксіологічний, культурологічний, герменевтичний тощо. Названі вище концепції інтегровані в більш широкі педагогічні напрями і розглянуті в їх взаємозв'язку з напрями філософської антропології. Ці напрями будуються за принципом симетрії і відображають протилежні погляди на природу людини – як істоти природно-тілесної чи релігійно-духовної, раціональної чи ірраціональної, соціокультурної чи унікально-індивідуальної. Вони можуть бути представлені у вигляді бінарних опозицій, виходячи із зовнішньої чи внутрішньої детермінації людини.

Інтеграційна педагогічна антропологічна парадигма покликана об'єднати різні аспекти

філософського та педагогічного людинознавства в єдину предметну галузь. Вона виходить із принципу цілісності людини – як єдності фізичного і психічного, тілесного і духовного, соціального та індивідуального в ньому, фіксує спрямованість, орієнтацію дослідження і побудови сучасної антропологічної моделі освіти.

Відкрита модель людини та освіти ґрунтується не тільки на новій суб'єктній (гуманістичної) парадигмі, вона включає і елементи старої системи, що базується на об'єктній парадигмі, поєднуючи в собі інтереси як загальнонаціональні, так і окремої особистості, її духовні параметри. Було б нерозумним повністю руйнувати традиційну (об'єктну) парадигму освіти, оскільки вона, втілюючись у педагогічній практиці не тільки в нашій країні, а й в усіх європейських країнах, забезпечила успіхи європейської культури і цивілізації. Зруйнувати цю систему освіти до підстави означає зруйнувати його фундамент. Мова йде не про революційну, а про поступову зміну філософсько-антропологічних основ педагогіки, про створення єдиного педагогічно-антропологічного простору на основі інтеграції об'єктної і суб'єктної парадигм, яка впливає з об'єктно-суб'єктної природи людини. Під таким простором ми розуміємо педагогічно створюване об'єктивне і суб'єктивне середовище, що включає діалектично пов'язані процеси інтеграції, адаптації, індивідуалізації та персоналізації особистості.

Відповідно, цілі і завдання освіти, його зміст, методи, засоби і форми органічно мають бути включені в цілісний педагогічно-антропологічний простір, обумовлений різними, що доповнюють один одного філософсько-антропологічними підходами.

Таким чином, антропологічний поворот уже зробив теоретичний внесок у розвиток категоріального апарату, який, багато в чому, зумовив сучасний ареал антропологічної дидактики і методики. Це культурологічний підхід з його дослідницькою орієнтацією на технологію роботи з невербальними (музика, образотворче мистецтво, декоративно-прикладна культура) та вербальними (культурознавчі та мистецтвознавчі тексти) артефактами. *Артефакт культури — штучно створений об'єкт, що має знаковий або символічний зміст. Артефактами культури можуть бути створені людьми предмети, речі, а також феномени духовного життя суспільства: наукові теорії, забобони, твори мистецтва та фольклор* (Мишати-на Н. Л., 2014).

Погоджуючись з такою думкою, зауважимо, що сучасна педагогіка лише наближується до дослідження закономірностей розвитку людини як цілісності, але вже сьогодні відомо, що духовність людини та її суб'єктність залежать від інтеграції емоційного, інтелектуальної, мотиваційної, когнітивної та інших особистісних сфер. Перехід до «людиновимірної освіти»,

адекватної закономірностям становлення цілісності людини, ґрунтується на принципах пізнання людської природи, персоніфікації освітнього процесу, метакогнітивної детермінації освітнього процесу і духовно-гедоністичного потенціалу освіти (К. Гавриловець, Е. Титовець та інші).

В умовах персоніфікації педагогічного процесу у вищих мистецьких навчальних закладах студент має можливість співвіднести зовнішні сторони буття і майбутньої професійної діяльності зі своїм духовним потенціалом. Персоніфікація слугує інтегратором ціннісної свідомості і наповнює особистісним сенсом його діяльність. При цьому слід враховувати, що філософія людини і філософія мистецтва взаємообумовлені. У цьому зв'язку Г. Щербакова зазначає, що філософія музики – це філософія самопізнання людини; для філософського осмислення музики і музичної освіти має бути сформована в педагогіці музичної освіти потреба і здатність до діалогу в часі просторі. Однією з ефективних форм реалізації персоніфікації музично-педагогічного процесу є механізми художньої фасилітації, яка розглядається як посилення процесів пізнання, самопізнання особистості через осягнення нею художніх текстів. Ідея інтегративного, філософсько-антропологічного знання, пізнання людини і її цілісності тільки починає реалізовуватися в педагогічному процесі вищих мистецьких навчальних закладів. Водночас науковці стверджують, що педагогіка вже усвідомлює багатовимірність самої людини, необхідність створення єдиного антропологічного простору в освіті.

У нашій концепції духовного потенціалу мистецької освіти (Олексюк О. М., 2010) обґрунтовано принцип персоніфікації освітнього процесу – це передусім відновлення у студентів зв'язку їхньої діяльності, у тому числі професійної, з особистісними сенсами буття. В умовах персоніфікації освітнього процесу суб'єкт має можливість співвіднести зовнішні сторони буття і майбутньої професійної діяльності зі своїми духовними потребами, індивідуальною системою цінностей, особистою культурою. Основними формами реалізації цього принципу в мистецькій вищій освіті є ідея діалогу культур і методика художньої фасилітації.

Іншою формою реалізації принципу персоніфікації у вищій мистецькій освіті є художня фасилітація як активізація процесів осягнення художніх текстів. З нашого погляду, художня фасилітація покликана, по-перше, створити напружене енергетичне поле духовного єднання студентів шляхом перенесення домінанти на «Іншого» і отождолення з «Іншим» у процесі роботи над художнім твором. По-друге, на рівні раціонального осягнення художнього тексту студенти осмислюють отриману інформацію відповідно до особистих світоглядно-ціннісних позицій.

Принцип метакогнітивної детермінації освітнього процесу означає створення умов для усві-

домлення закономірностей власного духовного розвитку студентів. Ф. Джонсон (Johnson Ph., 2002) вважає невід'ємною складовою професійної освіти формування у студентів здатності розпізнавати обставини власного життя, які вплинули на структуру ціннісної свідомості і світоглядних переконань.

Наші дослідження рівнів сформованості духовного потенціалу студентів з використанням методики Т. Лірі свідчать про наявність особливостей у динаміці та співвідношенні актуальної та ідеальної «Я – концепції» всіх досліджуваних. Незважаючи на різноманітність індивідуального досвіду, дослідження підтвердило універсальність механізмів, що приводять студентів до подальшого духовного самовдосконалення. Такими механізмами передусім є звернення до цікавих прикладів з історії художньої культури, а також аналіз життєвих ситуацій видатних особистостей у сфері мистецтва. Стимулювання метакогнітивної активності студентів дає їм змогу усвідомлювати здатність підноситися, трансцендувати над власним мисленням і переконаннями.

Духовно-гедоністичний принцип реалізації духовного потенціалу вищої мистецької освіти спрямовує суб'єктів на відчуття духовної повноти буття. Вагомий гедоністичний потенціал притаманний методам стимулювання творчої самореалізації студентів, використання ситуацій успіху. При спиранні на ідею «педагогіки спокою та активності» в методиках стимулювання творчої самореалізації студентів здійснюється пошук розумного поєднання спокою та динаміки. Тільки завдяки можливостям міжособистісної взаємодії, яка ґрунтується на зміні емоційної і розумової активності повним спокоєм, можна найбільшою мірою стимулювати духовні потенції майбутнього фахівця.

Отже, розглянуті наукові положення щодо реалізації духовного потенціалу вищої мистецької освіти свідчать про те, що якісна підготовка фахівців вимагає нових методологічних і організаційних ресурсів. Визначені принципи реалізації духовного потенціалу вищої мистецької освіти підкреслюють необхідність концентрації педагогічних зусиль на створенні ефективних моделей, технологій та умов духовного розвитку студентів.

Історичний аналіз дає змогу побачити динаміку змін у формуванні філософсько-антропологічного підходу. Різні концепції, теорії, системи, організації, зміст і методи мистецької освіти визначаються в кінцевому підсумку станом культури і впливом нових форм збереження переробки і передавання інформації.

На початку третього тисячоліття педагогічна наука дедалі більше усвідомлює, що розв'язання освітніх проблем передбачає новий філософський погляд на людину. Сучасні вчені (Н. Голованова, Л. Ліпська, Л. Лузіна та інші) стверджують, що різні філософсько-антропологічні напрями (зокрема, трансцендентальний, феноменологічний та інші)

виражають певну філософську позицію і щодо освіти. Саме антропологічні аспекти філософського знання дають педагогічній антропології узагальнені уявлення про людину, що лежать в основі педагогічної антропології, педагогічних поглядів на сумісність педагогіки. Завдяки органічній єдності антропологічних напрямів можна розкрити педагогічні відносини, в яких відбувається становлення людського в людині.

Цілком очевидно, що в сучасних умовах відмови від лінійної концепції прогресу і відповідних їй класичних філософських інтерпретацій науково-педагогічне співтовариство дедалі більше усвідомлює необхідність нового погляду як на мистецтво, так і на його виховний потенціал. При цьому виникає низка проблем, що вимагають ретельних досліджень з мистецтвознавства, соціології, культурології, а також фізики, біології, математики тощо. Ці галузі об'єднують те, що вони досліджують універсальні закономірності становлення і розвитку духовного потенціалу особистості.

Висновки. Антропологічний поворот у мистецькій педагогіці ініціює сучасну форму її

фундаментальності, викликаній необхідністю інтеграції і гуманізації знання про людину в різних культурних контекстах. Сучасні вчені вважають, що педагогічна наука потребує цілісного знання про людину – про антропоформувальні фактори епохи, про провідні тенденції розвитку людини, про те, які її нові потреби і форми буття.

Стає очевидним факт, що в третьому тисячолітті людина не тільки може, а й повинна стати епістемопороджувальним центром як всієї гуманітарної науки в цілому, так і гуманітарної освіти зокрема. У ситуації, коли зміст освіти не регламентований пошук нового «об'єктиву» має призвести до побудови нової методики – антропологічної, відповідальної за особистісні результати освіти. Перехід до «людиновимірної освіти», адекватної закономірностям становлення цілісності людини, ґрунтується на принципах пізнання людської природи, персоніфікації освітнього процесу, метакогнітивної детермінації освітнього процесу і духовно-гедоністичного потенціалу освіти.

Література

1. Асадуллин Р. М. Пути познания сущности человека / Р. М. Асадуллин // Педагогика. – 2011. – № 8.
2. Бим-Бад Б. М. Аксиомы педагогики / Б. М. Бим-Бад // Педагогика, 2010. – № 2. – С. 19-23.
3. Вербицкий А. А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы / А. А. Вербицкий, Н. А. Рыбакина // Педагогика. – 2014. – №2. – С. 3-14.
4. Днепров Э. Д. Феномен Ушинского [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=705
5. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании / В. П. Зинченко. – М.: Тривола, 1995. – 64 с.
6. Зинченко В. П. О душе и ее воспитании / В. П. Зинченко // Развитие личности. – 2002. – № 1. – С. 54-83.
7. Иванов В. В. Место семиотики культуры среди наук о человеке в XXI ст. / В. В. Иванов // Человек в истории, история в сослагательном наклонении. – М., 2014 – С. 86-87.
8. Кукушин В. С. Общие основы педагогики : учеб. пособ. для студ. пед. вузов / В.С. Кукушин. – Ростов-на-Дону : МарТ, 2002. – 224 с.
9. Липская Л. А. Философско-антропологический фундамент современного образования / Л. А. Липская // Педагогика. – 2006. – №2. – С. 23-28.
10. Мишати́на Н. Л. Какие образовательные результаты мы формируем и оцениваем? / Н. Л. Мишати́на, И. П. Цыбулько. – Педагогика. – 2014. – № 2.
11. Олексюк О. М. Концептуальні основи постнекласичної мистецької педагогіки : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Ніжин, 24-25 квітня 2015 р.) / відп. Ред. В. В. Ревенчук. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – 125 с. – С. 3-4.
12. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 448 с. – С. 218-219.
13. Олексюк О. М. Педагогічні засади реалізації духовного потенціалу вищої мистецької освіти / О. М. Олексюк // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. – Київ, Інститут вищої освіти України, 2010. – 0,5 д.а.
14. Пичугина В. К. Гуманитарная парадигма как перспектива преодоления методологического кризиса в педагогике / В. К. Пичугина, В. В. Сериков // Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 19-30.
15. Тульчинский Г. Л. Новая антропология: личность в перспективе постчеловечности / Г. Л. Тульчинский // Вопросы философии. – 2009. – № 4. – С. 41-56.
16. Ушинский К. Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 2. / К. Д. Ушинский. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 496 с.
17. Хоружий С. С. Театр ситуаций / С. С. Хоружий // Библиотека «Института Синергийной Антропологии». – 2008. – С. 430. – Режим доступа: http://synergia-isa.ru/?page_id=4301#H
18. Johnson Ph. A metacognitive affective approach to values education. – Melbourne, 2002.

ANTROPOLOGICZNY ZWROT PEDAGOGIKI SZTUKI –
«ZŁOTY PODZIAŁ» WIEKÓW

Oleksjuk Olga, doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, kierownik katedry teorii i metodyki muzycznej sztuki, Kijowski uniwersytet im. B. Grinczenki, bulwar Dawydowa, 18/2, 02152 Kijów, Ukraina, o.oleksiuk@kubg.edu.ua

Postnieklasyczne idee pedagogiki antropologicznej są ściśle związane z procesami modernizacji szkolnictwa wyższego sztuki. Heurystyczne perspektywy antropologicznych zasad są owocne w badaniu mechanizmów duchowego potencjału przyszłych specjalistów.

Antropologiczny zwrot w pedagogice artystycznej inicjuje nowoczesną formę jego fundamentalności, wynikającą z konieczności integracji i humanizacji wiedzy o człowieku w różnych kontekstach kulturowych.

Słowa kluczowe: antropologiczny zwrot; pedagogika sztuki; paradygmat edukacji; postnieklasyczna pedagogika; rozwój duchowy.

ANTHROPOLOGICAL TURN IN ARTISTIC PEDAGOGY –
«GOLD» SECTION CENTURIES

Oleksyuk Olga, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of Chair of Theory and Methods of Musical Art, Borys Grinchenko Kyiv University, 18/2 Davydova, 02152 Kyiv, Ukraine, o.oleksiuk@kubg.edu.ua

Postnonclassical ideas of anthropological pedagogy are closely linked with the modernization process of higher art education. Heuristic perspectives of the anthropological principles is fruitful in studying of future specialists' spiritual potential mechanisms.

Returns soul to methodical and academic discourse contributes just spiritual education potential of the individual to which the soul is a basic cultural concept, and one of the principles of the content is implementation of the human soul's psychological law in the unity of knowledge, feeling and will.

Knowing the unique laws of the spiritual world in the process of interaction with the environment, the person has the choice of development's ways. Thus the problem of the individual's spiritual potential in the arts, her professional growth, ability to self-reflection and formation of global competency in a new covered through humanistic orientation of postnonclassical pedagogy.

Contemporary art education only approaching to the study of human development's patterns as a whole, but today we know that the spirituality of person and his subjectivity depends on the integration of emotional, intellectual, motivational, cognitive and other personal areas. Anthropological turn in art pedagogy initiates its fundamental modern form, is due to integration and humanization of knowledge about person in different cultural contexts.

Key words: anthropological turn; art education; education paradigm; postnonclassical education; spiritual development.

Стаття надійшла до редакції 27.07.2016

Прийнято до друку 29.09.2016