

Psichologiniai paauglių meninio ugdymo aspektai

Dalia Matijkiene

Vilniaus pedagoginis universitetas

Straipsnyje remiantis mokytojų ir mokinių apklausos rezultatais ir teorine literatūra nagrinėjami paauglių integruoto dailės dalykų mokymo koncepcijos psichologiniai pagrindai. Iškeliama holistinė kūrybos ir meninės veiklos prigimtis. Meno psichologijoje ji atsiskleidžia kaip dviejų priešingų asmenybės pradų – afektinio ir kognityvaus – vienovė meninio pažinimo procese. Visa tai kelia reikalavimą, kad meninio ugdymo turinys būtų grindžiamas teorijos ir praktikos sąveika. Ši sąveika dailės mokymo programoje pasiekama dviejų dalykų – dailės istorijos ir dailės kompozicijos pagrindų – integravimu.

Pagrindiniai žodžiai: šiuolaikinė kultūra, menas, intuicija, intelektas, emocijos, meninis pažinimas, meninis ugdymas, integracija.

Temos aktualumas. Paauglių dailės mokymo turinys yra viena iš aktualiausių, tačiau mažai analizuotų problemų Lietuvos dailės pedagogikoje. Ko reikia mokykloje per dailės pamokas, dirbant su 12–16 metų mokiniais? Ar užtenka suteikti daugumą sistemingų dailės istorijos žinių ir mokyti dailės raiškos pagrindų, akcentuojant amatą; ar, atmetus konceptualumą kaip svetimą meno prigimčiai, mokyti gryno estetinio išgyvenimo suvokiant meno kūrinį ir tokios pat estetiškos raiškos jį kuriant. Iš esmės tai dar nuo antikos laikų iškelto klausimo apie meno prigimtį konkretinimas meninio ugdymo aspektu.

Straipsnio **objektas** – integruotas meninis ugdymas šiuolaikinės ugdymo kultūros aspektu.

Pagrindinė tyrimo **problema** – teorinių žinių ir praktinės kūrybinės veiklos sąveika bei jų santykis, kuriant meninio ugdymo koncep-

ciją. Psichologijos aspektu ši problema išskyla kaip skirtingų žmogaus pradų – emocijų ir intelekto, arba afektinių ir kognityvių elementų – sąveika, ugdant harmoningą ir vientisą asmenybę.

Straipsnio **tikslas** – psichologiškai pagrįsti racionalumo ir iracionalumo vienovę, išreikšiančią meno esmę ir sudarančią sąlygas konstruoti meno pažinimo sritį, į kurią įeina dailės kūrinio suvokimas, meninė kūryba ir meninis ugdymas. Keliami šie **uždaviniai**: 1) aptarti pagrindinius paauglystės bruožus, siejant juos su menine kūrybine veikla; 2) išnagrinėti mokytojų ir mokinių apklausos rezultatus; 3) apibūdinti meninio ugdymo kryptis šiuolaikinės kultūros tendencijų aspektu; 4) išnagrinėti integruojamąją meno funkciją psichologijos literatūroje: a) L. Vygotskio meninės kūrybos ir suvokimo teoriją; b) R. Arnheimo vizualinio

mąstymo koncepciją; c) W. Dilthey'aus vadinio suvokimo teoriją; 5) pagrįsti teorijos ir praktikos vienovę meninio ugdymo struktūroje.

Paauglystės ypatumai. Psichologiškai grindžiant dailės ugdymą pirmiausiai svarbu apibrėžti paauglystės periodą, t. y. 12–16 metų mokinių, psichikos ypatumus ir pokyčius, lemiančius paauglio asmenybės raidą ir meninę estetinę veiklą. Paauglystėje keičiasi vaiku požiūris į savo kūrybą. Pasak V. Lowenfeldo, vaikams iki 11 metų svarbus pats piešimo procesas, o ne jo rezultatas. Vaikai daug ir mielai piešia, nors ir neįstengia visada įgyvendinti tai, ką kuria jų vaizduotė. Prasidėjus paauglystei paties proceso patrauklumas pradeda atslūgti ir atsiranda baigtinio rezultato interesas (V. Lowenfeld, L. Brittain, 1987, 395). Tai yra viena iš priežasčių, kodėl paauglystėje daugelis „meta“ piešti: mokinys mato, kad jo atliktas darbas neatitinka realaus arba vaizduotėje sukurto vaizdo, jis nežino, kaip jo pasiekti, ir todėl praranda domėjimąsi daile, o dėl naujų atsiradusio abstraktaus mąstymo išgalių jo kūrybinis potencialas realizuojasi kitose srityse, pavyzdžiui, literatūroje, konstravimu ir pan. (L. Vygotskij, 1967, p. 3). Su kritiniu savo kūrybos vertinimu taip pat siejasi paauglių susidomėjimas realistiniu vaizdavimu. Todėl daugelio autorių nuomone, šis periodas siejamas su realizmo terminu, pavyzdžiui, V. Lowenfeldas 12–14 metų vaikų piešimo stadiją vadiną *pseudonatūralistine*, vėlesnė – jaunuolių stadiją (14–17 metų), jo nuomone, labai panaši savo savybėmis į pastarąją (V. Lowenfeld, Brittain, 1987); J. McFee (1970) vaikų piešinius nuo 6,5 metų iki 16 metų priskiria *kultūrinio realizmo* etapui; R. Salome, B. Moore (1979) vyresnių nei 11 metų mokinių piešimo sta-

diją vadina *realistine*. Šių autorių nuomone, 12–16 metų paaugliai jau supranta abstrakciją ir simbolizmą, jie gali pavaizduoti linijinę, izometrinę ir erdvinę perspektyvą, objektų ir figūrų proporcijas, judesį, pasinaudodami šėšėliais modeliuoti erdvinius daiktus, kompozicinėmis raiškos priemonėmis perteikti nuotakas, būsenas, mintis.

Paaugliai ypač domisi įvairiausiomis technikomis, priemonėmis, technologijomis, siekdami ne tik patenkinti savo smalsumą, bet ir atlikimo kokybės. Šią išvadą patvirtina konstatuojamojo tyrimo, atlikto 1999 metais įvairiose Lietuvos mokyklose, anketinės apklausos rezultatai. Jie atskleidžia vieną iš svarbiausių motyvų, kodėl paaugliai mano, kad reikia dailės pamokų – tai noras išmokti piešti, sužinoti daugiau apie meną. Buvo apklausti 495 mokiniai iš įvairių tipų mokyklų: vidurinių, sustiprinto dailės mokymo ir dailės mokyklų. Į klausimą: „Kodėl reikia dailės pamokų mokykloje?“ mokiniai galėjo atsakyti pasirinkdami atsakymo variantus: a) per dailės pamoką galima atsipalaiduoti nuo įtampos, kuri būna per kitas pamokas, ir piešti savo malonumui; b) per pamoką galima išmokti piešti, sužinoti daugiau apie meną, sukurti kūrinį. Suprantama, mokiniai galėjo rinktis abu variantus. Kaip pasiskirstė mokinių nuomonė įvairiose mokyklose, pateikiama 1 lentelėje.

Šie duomenys rodo, kad mokinių nuomonės pasiskirstė beveik po lygiai: hedonistinę meno funkciją, pasižyminčią labiau pasyviu, pramoginiu meno vartojimu, rinkosi 54 proc. (48+6) mokinių, pažintinę-kreacinę meno funkciją, akcentuojančią asmenybės aktyvumą, – 52 proc. (46+6). Čia galima išžvelgti tam tikrą tendenciją, rodančią paauglių susidomėjimą pažintiniu meno aspektu, kuris yra gana

1 lentelė. Paauglių dailės mokymosi motyvų pasirinkimas

Atsakymo variantai	Mokykla										Iš viso	
	Antakalnio (vidurinė)		Ozo (vidurinė)		58-oji (sustiprinta dailė)		Šalčininkų (menų)		Joniškio (vidurinė)			
	Mokinių skaičius	%	Mokinių skaičius	%	Mokinių skaičius	%	Mokinių skaičius	%	Mokinių skaičius	%	Mokinių skaičius	%
a	115	60	77	56	13	16	6	24	29	51	240	48
b	77	40	61	44	49	59	16	64	24	42	227	46
a ir b	–	–	–	–	21	25	3	12	4	7	28	6

ryškus, palyginti su ankstesniais periodais, kai vaikai visų pirma siekia patirti malonumą iš meninės veiklos. Todėl svarbu šiuo periodu pradėti mokinius sistemingai pažindinti su dailės istorija ir su bendriausiais teoriniais kompozicijos pradmenimis, t. y. pagrindiniais komponavimo principais, priemonėmis, technika, ir jų praktiniu naudojimu.

Pažintinių aspektų suaktyvėjimas glaudžiai siejasi su paauglio pasikeitimu: „perėjimu prie asmeninės, unikalios individualios pažinių sistemos, kuri gali būti panaudota jo gyvenimiškai patirčiai interpretuoti“ (R. Žukauskienė, 1996, p. 314). Šio amžiaus mokiniams būtinas asmeninis meninis patyrimas, t. y. savarankiška praktinė meninė veikla komponuojant ir interpretuojant meno kūrinį. Tai siejasi su viena iš „meninės veiklos funkcijų, susijusių su individo raida – padėti jam išlaikyti savojo „aš“ kognityvinę struktūrą. <...> Kadangi pagal apibrėžimą meno kūryba yra grindžiama intencijomis ir savarankišku apsisprendimu, nuo jos turėtų priklausyti ir tai, ką vadiname savuoju egzistavimu“ (M. Csikszentmihalyi, 2000, p. 93). Taigi šiuo periodu labai svarbu sudaryti mokiniams sąlygas savarankiškai kurti ir interpretuoti meno kūrinį, suteikti jiems praktinių ir teorinių žinių.

Su didėjančiu savarankiškumu siejasi kitas svarbus pokytis, lemiantis meninės veiklos ug-

dymą, – tai savasties suvokimas arba tapatybės problema ir iš čia išplaukiančios aktyvios idealo paieškos. Taip pat šiuo periodu susiformuoja abstraktumu pasižymintis formalusis operacinis mąstymas. Dėl šių priežasčių „paauglys daug laiko praleidžia mąstydamas ir konstruodamas milžiniškas sistemas, susijusias su religija, etika ir kitais filosofiniais klausimais“ (R. Žukauskienė, 1996, p. 304–320). Todėl ypač svarbu supažindinti mokinius ne tik su dailininkų biografijomis, su aukštos kokybės ir kuo platesne meno kūrinų įvairove, kuri patenkintų labai skirtingus individualius mokinių poreikius, bet ir susieti šiuos konkrečius pavyzdžius su pasaulėžiūros ir kultūrologiniais klausimais, nūdienos aktualijomis. Be to, E. Eriksono nuomone, paauglystėje pozityviai, kūrybiškai išspręsta identiteto problema garantuoja sėkmingą tolesnių etapų raidą, skleidžiant savo kūrybinius gebėjimus (E. Erikson, 1968).

Ugdant vientisą harmoningą asmenybę būtina atsižvelgti į visus šiuos paauglystės psichologijos veiksnius ir juos sieti, pabrėžiant praktinės savarankiškos kūrybinės veiklos ir pažintinių teorinių žinių vienovę pačiame meninio ugdymo procese.

Šiuolaikinės meninio ugdymo kryptys. Tradiciškai egzistuoja du priešingi požiūriai į meną: viena vertus, teigiama, kad menas yra

būdas plačiau ir giliau suprasti ir atskleisti realybę, kita vertus, – neigiama pažintinė meno vertė. Šį supriešinimą lemia žmogaus dvasinio pasaulio padalijimas į dvi priešingas sritis – kognityvią ir afektyvią. „Jų santykis yra viena iš kardinalių epistemologijos problemų, kurią filosofai sprendė kelis šimtmečius (iš esmės iki šiol sprendžia). Šios problemos esmę jau XVII–XVIII a. išreiškė empirizmo ir racionalizmo supriešinimas.“ (B. Bitinas, 2000, p. 234) Tokia pozicija skatina aiškų sąmonės dualizmą: viena vertus, egzistuoja tai, kas aišku, logiška, pažinu, o kita vertus, visiškai iracionalumas, nepažinumas. Į meninį ugdymą taip pat žiūrima dvejopai, pagal tai, kokia paradigma remiamasi. Scientistinis požiūris akcentuoja pažintinį meno aspektą, teorines žinias, meno kūrinio turinį. Todėl sudarant meninio ugdymo programas remiamasi gamtos mokslų ir matematikos principais, taikomi racionalūs empiriniai pedagogikos kriterijai. Tokio požiūrio rezultatas – atotrūkis nuo praktikos, unifikacija, pačios meno specifikos nustūmimas, iškeliant gnosiologinę ir sociologinę jo paskirtį (Ž. Jackūnas, 1993, p. 9). Matydami tokį mokymo neadekvatumą daugelis muzikos ir dailės mokytojų atsisako pedagogikos mokslų ir remiasi savo, kaip menininko, patirtimi ir pedagogine intuicija (M. Csikszentmihalyi, 2000, p. 105). Kitas požiūris – estetizmas. Jis pabrėžia nekonceptualią meno esmę, formą, emocijų ir išgyvenimo svarbą, atmetant turinio prasmę kaip nereikšmingą ir nespecifinę meno savybę. Todėl pedagoginėje veikloje akcentuojamos emocijos, iškeliant subjektyvią saviraišką kaip pagrindinį principą ir metodą bei atmetant sistemingas žinias. Dėl šios priežasties dailės ugdymas suprantamas vienpusiškai: atmetama teorija ir metafizika, at-

sisakoma aksiologinių ir gnosiologinių meno aspektų. Dėl to randasi postmodernistinei kultūrai būdingas hedonistinės meno funkcijos iškėlimas į pirmą planą ir masinės kultūros suklestėjimas (K. Stoškus, 1989).

Be abejo, tarp šių dviejų kraštutinių požiūrių išsidėsto daugelis tarpinių, pripažįstančių kitos krypties pagalbinį, fakultatyvų vaidmenį. Taip pat ir daugelis blaiviai mąstančių mokytojų stengiasi išlaikyti šių kraštutinių mupusiausvyrą, juk, kaip sako A. Whiteheado, „Nėra sudvejintos tikrovės – yra daikto individualybė ir jo santykinis ir visuotinis aspektai. Viena kryptis neturi būti sureikšmintą kitos sąskaita. Nėra atskiros proto srities, protinė veikla vyksta patyrimo kontekste. Subjektyvus protas ir objektyvi esybė – organiška vienybė, aktyvi sistema“ (cit. iš: H. Ozmon, S. Craver, 1996, p. 74). Nors ši mintis buvo sakyta gana seniai – XX amžiaus pradžioje ir ne kartą buvo kartojama daugelio autorių filosofijos ir estetikos srityje, tačiau apie tokį „vidurio kelią“ visai nebuvo kalbėta Lietuvos autorių teoriniuose darbuose ir tuo labiau nepasirodė jokių praktinių, metodinių dailės pedagogikos rekomendacijų, išskyrus integruoto dailės ugdymo programą (D. Matijkienė, 1996). Apie tai Vakarų švietimo srityje aktyviai pradėta kalbėti tik XX amžiaus paskutiniu ketvirčiu, aiškiai apibrėžus dvi pagrindines edukologijos tyrimo paradigmas: viena vertus, egzistuoja funkcinis-struktūrinis, tikslinis-racionalus, į tikslus orientuotas, manipuliatyvus, hierarchinis ir technokratinis požiūris; kita vertus, turime interpretatyvų, humanistinį, konsenso siekiantį, subjektyvų ir kolegialų požiūrį. Pirmasis požiūris yra „tiesiškas“, jo esmė – kryptingi, logiškai išprotauti veiksmi, skirti spręsti iš anksto išmąstytas problemas. Ant-

rasis požiūris palieka kitokios interpretacijos laisvę ir galimybę naujai apibrėžti problemą dialogu, vykstančiu iki veiksmo arba net paties veiksmo metu. P. Keevesas (P. Keeves), aptardamas dviejų švietimo tyrimo paradigimų sąveiką, teigia, kad įvairios tyrimo paradigmos, naudojamos švietimo moksle – empirinė-pozityvistinė, hermeneutinė, arba fenomenologinė, ir etnografinė-antropologinė – papildo viena kitą. Jis kalba apie „švietimo mokslų tyrimų vienovę“, atskiria paradigmas nuo požiūrių ir kaip galutinės analizės išvadą tvirtina, jog yra tik viena paradigma, tačiau daugybė požiūrių (*The international encyclopedia of education*, 1994, p. 5054). Šis požiūris artimas JAV naujųjų kognityvistų kryptčiai, kuri skelbia, kad menas yra pažintinis ir kartu apreiškiantis intuityvumą, kūrybiškumą, emocionalumą. Įdomus šiai kryptčiai priklausančio žymaus JAV meno edukologo R. A. Smitho meninio ugdymo visuminio suvokimo planas (R. A. Smith, 2000). Šią problemą nagrinėja ir B. Reimeris knygoje „Muzikos edukologijos filosofija“ (B. Reimer, 1989). Jis teigia, kad egzistuoja du visiškai priešingi požiūriai į meno kūrinio prasmę bei meninį ugdymą, praktiškai apimantys visus meno aspektus: tai referencialistai, pabrėžiantys komunikatyviąją meno funkciją, ir formalistai, meną traktuojantys tik estetiškumo aspektu. Be to, B. Reimeris skiria trečią požiūrį į meną – tai ekspresionistai, teigiantys, kad menas gali perduoti ir nemeninę reikšmę ir kartu išreikšti grynai estetinę meno kūrinio prasmę. Tai reiškia, kad ekspresionistai apima abu pirmuosius požiūrius ir aiškina, kad menas yra tam tikras patyrimas, jungiantis du skirtingus elementus, išreiškiančius priešingas patyrimo dimensijas: meno suvokimą, kurį lemia pati meno specifi-

ka, ir meno reikšmės suvokimą, pasižymintį žmogiškojo gyvenimo prasmėmis (B. Reimer, 1989, p. 6). Tai reikšmingas teiginys, nes jis patvirtina meno, kaip holistinio reiškinių, pobūdį, kuris lemia ir meninio ugdymo holistiniu pagrindu raikalavimą. Šiai minčiai pritaria ir Lietuvos meno edukologas V. Matonis, sutikdamas, kad „tos meno pedagogikos koncepcijos, kurios tendencingai bando traktuoti universaliąją meno prigimtį, nuolat atsiduria kraštutiniuose. Demokratiniais principais grindžiama pedagogika į meno polifunktionalumą žiūri kaip į vientisą meninio dvasios aktyvumo visumą“ (V. Matonis, 2000, p. 11).

Meno sritis pasižymi integralumu, nes meninei veiklai reikia visų žmogaus pradų vienvės. Siekiant ugdyti harmoningą ir vientisą asmenybę, negalima akcentuoti tik vieno aspekto, todėl reikalinga tokia meninio ugdymo sistema, kurioje harmoningai derėtų visi žmogaus psichikos aspektai, psichologijoje pasireiškiantys kaip kognityvių ir afektyvių savybių, o dailės ugdymo srityje – kaip teorijos ir praktikos sąveika. Vadinasi, per dailės pamoką turėtų būti siejami teoriniai dailės istorijos ir kompozicijos pagrindai su praktiniais dailės kūrinio suvokimo ir kūrimo darbais.

Gilinantis į šį klausimą, reikšmingi apklausos, atliktos 2000 m. lapkritį ir 2001 m. rugsėjį Vilniaus pedagogų profesinės raidos centre, taip pat gauti asmeninio interviu rezultatai, atskleidžiantys mokytojų požiūrį į meninio ugdymo teorijos ir praktikos santykį. Šalies 87 įvairių mokyklų mokytojų atsakymai pateikiami 2 lentelėje.

Lentelės analizė ir mokytojų paaiškinimai rodo, kad beveik pusė apklaustų mokytojų mano, jog reikia sistemingumo, integruoto kūrybinės praktinės raiškos ir teorinių žinių ryšio,

2 lentelė. Mokytojų požiūris į meninio ugdymo teorijos ir praktikos santykį

Klausimai	Atsakymo variantai					
	Taip		Iš dalies		Ne	
	skaičius	%	skaičius	%	skaičius	%
1. Ar reikia 12–16 metų paaugliams integruoto dailės istorijos ir praktinių kompozicijos pagrindų mokymo?	37	43	50	57	–	–
2. Ar reikia sistemingo dailės istorijos dėstymo 12–16 metų paaugliams?	39	45	38	43	10	12

įtraukiant chronologiškai dėstomą dailės istoriją; vidutiniškai apie pusę mokytojų teigia, kad užtenka fragmentinio kūrybinių užduočių ir teorinių žinių ryšio bei tik pačius pagrindus liečiančios, tačiau sistemingos dailės istorijos; mažiausią grupę sudaro mokytojai, manantys, kad paaugliams dailę reikia dėstyti visai laisvai, be jokios sistemos, remiantis momento poreikiais, o sistemingą dailės istorijos kursą pradėti nuo 11 klasės, t. y. nuo 17 metų. Mokytojų komentarų analizė rodo, kad ši nuomonė siejasi su pirmenybės teikimu saviraiškos, emocijų laisvės metodui, t. y. praktiniams darbams, ignoruojant teoriją. Nė vienas mokytojas neteigė, kad per dailės pamokas visiškai nereikia sieti teorinių žinių su praktinėmis užduotimis. Taip pat nebuvo nė vieno mokytojo, maniusio, kad paaugliams užtenka tik dailės istorijos, t. y. mokymo, orientuoto tik į intelektą. Taigi vidutiniškai apie 90 proc. mokytojų neužtenka vienpusio, orientuoto tik į emocijas arba tik į intelektą, mokymo. Vadinasi, reikia naujo požiūrio ir problemos sprendimo. Jo esmė – „racionalumo“ ir „iracionalumo“ ryšys ir jų santykis konstruojant dailės ugdymo sistemą, jos turinio sudarymo principus, mokymo metodus ir vertinimo kriterijus.

Šio uždavinio sprendimas įmanomas tik jei specifinėje, „iracionalioje“ meno erdvėje vis dėlto rasime kokių „racionalių“ elementų, sudarančių sąlygas konstruoti meninio ugdymo sritį, į kurią įeitų meninė kūryba ir meno su-

vokimas ir kurią galima išreikšti kalba, t. y. logine forma. Problemos sprendimas remiasi rusų psichologo L. Vygotskio kūrybinės vaizduotės struktūros ir amerikiečių meno psichologo R. Arnheimo intencijos proceso analize, jas papildant vokiečių filosofo V. Dilthey'aus vidinio išgyvenimo teorija. Šie autoriai pabrėžia sintetinį kūrybos ir meno pobūdį bei įrodo sudėtingą, nevienalytę meninio suvokimo ir kūrybos prigimtį, kurioje siejasi visi žmogaus prigimties pradai: L. Vygotskis meną analizuoja kognityvių ir afektyvių-motyvacinių komponentų, R. Arnheimas – intencijos ir intelekto, W. Dilthey'us – jausmo, proto ir valios sąveikos aspektais.

L. Vygotskio meninės kūrybos ir suvokimo teorija. Knygoje „Vaikų vaizduotė ir kūryba“ (L. Vygotskij, 1967), gilindamasis į kūrybos procesą, L. Vygotskis jį sieja su vaizduotės veikla, kuri savo ruožtu glaudžiai siejasi su realia patirtimi ir emocijomis. Vaizduotės ir patirties, taip pat vaizduotės ir emocijų ryšys yra abipusis. Aukščiausia vaizduotės ir realybės forma yra tokia, kurios fantazijos rezultatas gali būti visiškai naujas, tačiau įkūnytas materijoje, ši įsikūnijusi vaizduotė realiai pradeda egzistuoti ir veikti kitus daiktus. Tokios vaizduotės produktas – realus technikos išradimas ar meno kūrinys. L. Vygotskis nurodo tokią kūrybinės vaizduotės produkto sukūrimo schemą: 1) elementai, iš kurių sudarytas šis produktas, paimti iš realybės; 2) vyk-

ta šių elementų perdirbimas, kurį sudaro: a) išpūdžių disociacija, t. y. skaidymas ir išskyrimas, sudarantis abstraktus mąstymo pagrindą; b) disocijuotų elementų pakeitimas, grindžiamas vidinių jausmų reakcija į išorinius išpūdžius; c) asociacija – disocijuotų ir pakeistų elementų jungimas subjektyvumo ar objektyvumo pagrindu; 3) sistemos ar sudėtingo vaizdo konstravimas iš atskirų vaizdų; 4) vaizduotės ikūnijimas išoriniais vaizdais, materijoje (ten pat, p. 17–24).

Iš schemos aprašymo aišku, kad abu veiksniai – intelektualus ir emocinis – yra būtini kūrybos aktui. Jausmas, kaip ir mintis, yra kūrybos priežastis, nes: „kiekvieną dominuojančią mintį palaiko tam tikras poreikis, siekis ar troškimas, t. y. afektinis elementas <...> kiekvienas dominuojantis jausmas (emocija) turi koncentruotis idėja, kuri suteikia jam kūną, sistemą, be ko jis taip ir liktų neaiškia būseną“ (ten pat, p. 17). Taigi jausmą ir fantaziją L. Vygotskis sujungia į vieną procesą, ir fantaziją traktuoja kaip emocinės reakcijos centrinę išraišką. Tokiu būdu pasiekiamas elementų, iš kurių susideda meninė reakcija, vienis: „viena vertus – pasyvus stebėjimas, kita vertus – jausmas“ (L. Vygotskij, 1987, p. 199–201). Tokiu būdu L. Vygotskis įrodo vieną iš svarbiausių savo meno suvokimo teorijos išvadų: „meno emocijų esmė ta, kad jos yra protingos emocijos <...> užuot pasireiškusios kumščių gniaužymu ir drebuliu, jos realizuojasi fantazijos vaizdais“ (ten pat, p. 203). Toliau L. Vygotskis įrodo, kad šios vienybės, susidedančios iš fantazijos ir emocijų, savybė – turinio ir formos dialektinis vienis, sukeliantis katarsį. Tai atitinka vieną iš esminių simbolio savybių, suformuluotą A. Losevo simbolio teorijoje: „Simbolis yra neišardoma bendro ir individua-

laus, realaus ir idealaus, begalybės ir baigtinumo tapatybė. Jame nėra viena iš šių pusių neperveria kitos ir jos abi sudaro pusiausvyrą“ (A. Losev, 1993, p. 20). Todėl meno kūrinys ir yra meninis simbolis, pasižymintis visomis struktūrinėmis ir funkcinėmis simbolio savybėmis.

Apibrėžęs meną kaip minties darbą, tačiau „visiškai ypatingą emocinį mąstymą“, L. Vygotskis daro tokią pedagoginę išvadą: „Nors šio mąstymo pagrindas yra afektų sritis, tačiau tai nereiškia, kad čia nėra jokių sąmoningų momentų ar jėgų, nes tuomet meninis ugdymas būtų neįmanomas. <...> Išmokyti kūrybinio meninio akto neįmanoma, tačiau galima padėti jam atsirasti. <...> Per sąmonę mes prasiskverbiamė į pasąmonę, galime taip organizuoti sąmoningus procesus, kad su jų pagalba sukeltume pasąmonės procesus, ir kas nežino, kad meninį aktą būtinai lemia racionalaus pažinimo aktai, supratimas, atpažinimas, asociacija ir t. t. Būtų klaidinga manyti, kad pasąmonės procesai, einantys po sąmoningų, nepriklauso nuo to, kokią kryptį mes suteikėme sąmoningiems procesams; organizuodami tam tikru būdu sąmonę susitikimui su meniu, mes iš anksto nulemiame šio meno kūrinio sėkmę ar nesėkmę“ (L. Vygotskij, 1987, 247).

L. Vygotskis emocinio mąstymo sąvoką grindžia vaizduotės ir emocijų ryšiu. Tai artima R. Arnheimo vizualiniam mąstymui (*visual thinking*) (R. Arnheim, 1988), kuris vyksta sąveikaujant racionaliems ir iracionaliems elementams intuicijos procese. Intuiciją R. Arnheimas nagrinėja remdamasis vizualinio meno principais ir šiuo aspektu papildė L. Vygotskio teorines išvadas.

R. Arnheimo vizualinio mąstymo teorija. Geštalto (*Gestalt*) psichologijos atstovas R. Arnheimas savo meninio pažinimo ir meno

pedagogikos teoriją grindžia visuminiu požiūriu į žmogų, į jo psichiką ir į įvairias jos raiškos formas. Straipsnyje „Dvilypė proto prigimtis: intucija ir intelektas“ (R. Arnheim, 1985) jis iškelia ir nuosekliai įrodo idėją, kad protui būdinga dvilypė prigimtis, tačiau šis dvilypumas, kurį sudaro intucija ir intelektas, funkcionuoja vieningai, o ne atsietai. Tiek mokslinio, tiek meninio pažinimo procese šios dvi psichikos funkcijos dalyvauja kartu, skiriasi tik jų vaidmuo. Todėl, R. Arnheimo nuomone, teigti, kad intelektas susijęs su gamtos mokslais ir matematika, o intucija – su menu ir kad intucijos, priešingai nei intelekto, negalima ugdyti, yra „klaidingapsichologijos atžvilgiu ir kenksminga – pedagoginiu <...> Intucija – ne mistinis regėjimas, o viena iš dviejų pagrindinių ir neatsiejamų kognityvios veiklos formų. Kartu su intelektu intucija dalyvauja visose operacijose ir visose žinių srityse, susietose su produktyviu mokymu. Kiekvienos iš šių formų veikla gerokai susilpnėja, kai nėra kitos formos paramos“ (ten pat).

R. Arnheimas pabrėžia, kad pažinimas, kurį jis traktuoja kaip žinių įgijimą plačiąja prasme, nuo pačių elementariausių iki sudėtingiausių, vyksta sąveikaujant dviem psichikos mechanizmams – suvokimui (pirminės informacijos rinkimas jutimo organais) ir mąstymui (informacijos apdorojimas centriniuose galvos smegenų centruose), vadinasi, ir suvokimas, ir mąstymas nefunkcionuoja atsietai. Tai, kas būdinga mąstymui – atskyrimas, išskyrimas, palyginimas ir t. t., būdinga ir elementariam suvokimui, tačiau visus mąstymo procesus grindžia jutiminis suvokimas. Taigi egzistuoja kontinuuminė pažinimo erdvė, išsidėsčiusi tarp tiesioginio jutiminio suvokimo ir pačių bendriausių teorinių konstrukčių. Intucija šiame

kontinuume – tai ypatinga suvokimo savybė, pasižyminti tiesioginiu sąveikos efekto jutimu praktinėje, arba *geštalo*, situacijoje. Kadangi suvokimas neatsiejamas nuo mąstymo, intucija dalyvauja kiekviename pažinimo akte ir visais jo lygmenimis (1985).

R. Arnheimo intucijos ir intelekto analizė pažinimo struktūroje atskleidžia, koku būdu vyksta intelekto ir intucijos sąveika. Objekto pažinimas prasideda nuo intucijos akto, kurio metu objekto vaizdas tiesiogiai suvokiamas kaip struktūrinis vienis. Po to pradeda veikti intelektas, kuris išskiria šios struktūros elementus, nustato jų ryšius ir iš naujo sukuria struktūrą loginio mąstymo lygmeniu. Intelekto darbo rezultatas yra apibendrinimas, kuris pastūmėja intuciją veikti toliau. Tada visas procesas kartojasi, tik jau kitu lygmeniu ir tokiu būdu, kylant vis į aukštesnį lygmenį, plečiasi pažinimo laukas. Intucija ir intelektas čia veikia ne absoliučiai atskirai, vienas po kito, t. y. kai veikia vienas, kitas visiškai pasyvus. Atvirkščiai, jie visada veikia kartu, tačiau įvairiomis proceso stadijomis skiriasi jų vaidmuo: kai vienas vaidina pagrindinį vaidmenį, kitas – pagalbinį, paskui jie keičiasi vietomis – kai dominuoja intelektas, intucija tarsi stovi jam už nugaros ir, išlaikydama visumos vaizdą, nukreipia intucijos veiklą į visumos dalių analizę; kai dominuoja intucija apimdama visuminį vaizdą, intelektas neišleidžia iš savo dėmesio atskirų dalių ir tokiu būdu daro poveikį visumai. Visa tai vyksta vienu metu pereinant iš vieno pažinimo lygmens į kitą. Šį procesą galima palyginti su einančiu žmogumi, kuris juda į priekį žengdamas žingsnį tai viena, tai kita koja, o ne šokinėdamas ant vienos kojos.

Galima pateikti daug konkrečių intucijos ir intelekto sąveikos kūrybinėje meninėje veik-

loje įrodymų pasitelkus meno istoriją, tačiau vienas iš akivaizdžiausių pavyzdžių yra Leonardo da Vinci. Daugelio menotyrininkų nuomone, jo genialumo priežastis ta, kad jam būdingi pabrėžtinai „intelektualumas, mokslinis metodas, matematinės taisyklės, ne tiek susiderina su tiesioginiu gamtos stebėjimu, intuityviu jos pajautimu, kiek įsilieja į pačią leonardiškosios kūrybos šerdį ir tokiu būdu sukuria visą jo teorijos ir praktikos pagrindą“ (Leonardo da Vinci, 1995, p. 12).

Taigi remiantis R. Arnheimu galima tvirtinti, kad intuityva, kaip ir kiekvienas kitas pažinimo procesas, yra visuminis, geštalto reiškinys, kuris niekuomet neveikia atsietai nuo logikos, t. y. čia vienijasi pojūčiai, tiesioginis suvokimas ir intelektas. Iš čia galima daryti išvadą, kad meninio ugdymo procese labai svarbu intuityvos lavinimas. Tai ir reikėjo įrodyti ieškant intuityvos ir simbolizavimo, kaip pagrindinio integruoto dailės ugdymo tikslo, ryšio (D. Matijkienė, 2000).

W. Dilthey'aus vidinio suvokimo teorija. Iškeltą meninio ugdymo uždavinį lavinti mokinių intuityvą, kad jie ne tik intelektu arba tik emocijomis, bet visybiškai, t. y. intuityviai, suvoktų meno kūrinio esmę ir savo meninėje veikloje galėtų kūrybiškai interpretuoti, padedama spręsti žymaus vokiečių filosofo, kultūros istoriko, psichologo W. Dilthey'aus „Aprašomosios psichologijos“ (W. Dilthey, 1996) teorija, nagrinėjanti tiesioginį dvasinės visumos pasiekimą „supratimo“ metodu. Ji papildo R. Arnheimo ir L. Vygotskio išvadas kultūrologiniu-psichologiniu aspektu.

Integruota dailės ugdymo sistema numato, kad per kultūros elementus – istoriją, religiją, mitologiją, socialinius procesus, meno kūrinius, per jų pažinimą, nustatant linijinius, logi-

nius jų ryšius ir taip pat jų išsidėstymą visoje struktūrinėje hierarchijoje, prieinama prie konkrečios kultūros esminių idėjų pažinimo. Tai yra intelektualinis procesas, primenantis judėjimą spirale įvairiais lygmenimis. Tokiu būdu sukuriama sąlyga visuminio suvokimo, kuris išgyvenamas viduje, t. y. intuityviai. W. Dilthey'aus vidinio suvokimo teorija teigia, kad toks vidinis suvokimas gali kilti pasitelkus loginį procesą. Vidinį suvokimą W. Dilthey'us aiškina kaip vidinį išgyvenimą, kuriame dalyvauja visos žmogaus psichikos galios – jausmai, protas, valia (W. Dilthey, 1996, p. 59). Nors autorius ir neįvardija, tačiau tokia suvokimo samprata artima intuityviam suvokimui. W. Dilthey'aus teigimu, nors vidinis suvokimas, kitaip negu išorinis, yra tiesioginis, vis dėlto jam būdinga tam tikras „intelektualumas“, t. y. elementarios loginės operacijos, tokios kaip atskyrimas, lyginimas, laipsnių ir skirtumų nustatymas, sujungimas, abstrahavimas, jungimas aukštesniu laipsniu ir t. t. Šių operacijų ypatybė ta, kad jos mentališkai nefiksuojamos, nes čia fiksuojamas ne procesas, o jo rezultatas, kuris yra išgyvenamas (ten pat, p. 58).

Nors, kaip toliau aiškina W. Dilthey'us, vidiniam išgyvenimui loginės operacijos yra būdingos, tačiau jo neįmanoma išreikšti sąvokomis, nes čia mąstymas susiduria su tokia patirtimi, kuri neapibrėžiama sąvokomis, o mėginant ją apibrėžti neišvengiamai randasi antinomijų. Todėl analizės reikia tik siekiant pažinti atskirus elementus ir suprasti funkcinius jų ryšius, nes analizei būdinga tam tikras gyvas, meninis proceso supratimas. Tačiau psichinio gyvenimo visuma neanalizuojama, vidinis gyvenimas negali būti sukonstruotas iš atskirų dalių jas sudedant, nes dingsta tokio

konstravimo proceso esmė. Todėl Dilthey'us daro tokią išvadą: siekiant vidinės visumos suvokimo, analizę galima užbaigti hipoteze (ten pat, p. 63–64).

Šias Dilthey'aus išvadas integruoto dailės mokymo sistemoje galima taikyti keliais aspektais:

1) susipažįstant su konkrečios kultūros daile į ją žvelgiama kaip į vieną iš visumos (kultūros) elementų ir kartu kaip į visumą, taip pat sudarytą iš elementų, kuriuos galima analizuoti ir tokiu būdu suprasti ir patį dailės kūrinį, ir kultūrą, kurios dalis jis yra. Terminas „supratimas“ čia vartojamas „diltėjįška“ prasme t. y. kad supratimui būdingas tam tikras iracionalumas;

2) mokiniui išgyvenant vidinį ir vientisą konkrečios kultūros suvokimą, kaip šio suvokimo rezultata, jis kuria kompoziciją – hipotezę, kuri yra šios kultūros tam tikro aspekto interpretacija ir taip pat intuicijos produktas, pasižymintis vienovės principu.

Čia remiamasi idėja, kad kiekvienas kultūros elementas tam tikru aspektu yra šios kultūros esmės įsikūnijimas. W. Dilthey'us šią idėją psichologiškai grindžia teigdamas, kad žmogaus psichika, t. y. vidinis jo gyvenimas, pasižymi struktūrine vienove; egzistuoja jos dalių – proto, jausmo, valios – struktūrinis ryšys, kuriam būdingas teleologiškumas (tikslingumas) ir kauzališkumas. Iš tikslingumo išplaukia raidos dėsnis, kuris aiškina, kad visą šią sistemą tikslingumas ir ryšys, pagrįstas vertybėmis, verčia judėti konkrečia kryptimi. Ši tikslinga raida ir lemia vientiso, gyvo ryšio atsiradimą, kurio reikšmė – tai brandaus žmogaus psichika, pasižyminti glaudžiu visų jos struktūrinių dalių sąryšiu, grindžiamu tikslais ir vertybėmis. Tą patį ryšį W. Dilthey'us pa-

stebi ir žmogaus sukurtuose produktuose, priartamas Hėgelio minčiai, kad tokie kultūros elementai kaip mitas, religija, menas, kalba yra objektyvuota žmogaus sąmonė (W. Dilthey, 1996, p. 65–71). Taigi kiekvienas kultūros istorijos elementas, kaip žmogaus dvasios tvairinys, glaudžiai susietas, ir šio ryšio pagrindas yra vidinis – tai psichinės, intuityviai gautos vienovės formos ir veiksniai. Vadinasi, viską jungia žmogus, jo siekiai ir vertybės, idėjos ir idealai. Todėl analizuojant atskirus kultūros produktus – kalbą, mitologiją, religiją, papročius, teisę, meną – išsiskverbiama į dvasinio (psichinio) vienio formas ir veiksnius. Studijuojant dailę svarbiausia ieškoti šio ryšio, kuris ir atsiskleidžia per įvairiausių kultūros elementus. Tai padeda konkretų dailės kūrinį suvokti iš esmės, t. y. išgyvenant jo vidinį sąryšingumą, o ne paviršutiniškai, formaliai. Psichologiškai tai reiškia, kad čia mėginama rekonstruoti sąmonę, sukūrusią meno kūrinį, bandant suprasti ir išgyventi šios sąmonės esmę, vidinę jos logiką ir grožį, iš esmės – tai fenomenologinio metodo taikymas. Svarbu, kad mokinys, pajutęs šią atskirų elementų esmę, galėtų ją išreikšti meniniu vaizdu – sukurta kompozicija ir tokiu būdu jis pateiktų konkrečios kultūros meninę interpretaciją. Juk kūryba, pasak M. Csizenmihalyi'o „neįvyksta žmonių galvose, tai žmogaus minčių ir sociokultūrinio konteksto sąveika. Tai greičiau sisteminis, o ne individualus fenomenas“ (M. Csizenmihalyi 1996, 23). Šias išvadas patvirtina A. Gaižučio pasakytą mintis, kad „sudėtingiausios problemos iškyla tuomet, kai prieinama prie meno kūrinio interpretacijos ir jo vertinimo, kai prireikia perprasti jo ženklinių, simboliinių, metaforinių tekstą. O tai padaryti subtiliai neįmanoma, jeigu stokojama erudicijos ir me-

ninio skonio“ (A. Gaižutis, 1993, p. 9). Taigi šis metodas grindžiamas siejant intuityvų kultūros pažinimą su menine kūryba ir taip pat atsižvelgiant į tai, kad egzistuoja palaiptinis artėjimas prie intuicijos atsiskleidimo. Vertinant iš esmės, šis procesas begalinis, nes pažinti kultūros esmę ir tapti kūrybišku žmogumi – siekiamas idealas, o artėjimas prie jo ir yra visas mokymo procesas. Realiai pasiekama, kad mokinys gali tik iš dalies ir tam tikru lygmeniu suvokti meno kūrinių, pateikti jo interpretaciją. Tačiau čia svarbiausia, kad atsirastų nuostata gilintis į meną, o ne tik naudojimąsi jo teikiama malonumais arba formaliai vykdant mokytojo reikalavimus.

Išvados

1. Daugelio mokytojų nuomone, dailės dalykų dėstymas paaugliams turi būti grindžiamas glaudžiu teorijos ir praktikos ryšiu.

2. Teorijos ir praktikos ryšys meninėje veikloje psichologiniu aspektu reiškiasi sintetiniu kultūros ir meno pobūdžiu, įrodančiu sudėtingą, nevienalytę meninio suvokimo ir kūrybos prigimtį, kurioje siejasi visi žmogaus pradai, apimantys tiek emocijų, intuicijos, tiek abs-

traktaus mąstymo sritis, kuri, kaip žmogaus psichikos savybė, kartu su intelektu sudaro vienovę.

3. Intuicija (R. Arnheim), arba „protingos emocijos“ (L. Vygotskij), arba „vidinio sąryšingumo supratimas“ (W. Dilthey), kaip meninio kūrybiškumo šerdis, nėra mistinė, nepasiekiamą savybė, kurios neįmanoma ugdyti. Atvirkščiai, ir pasaulinė kultūros istorija, ir psichologijos mokslo išvados įrodo, kad tai vienas iš pasiekiamų tikslų visais laikais ugdant žmogaus pažinimo ir kūrybines galias, kurios glaudžiai siejasi ir yra vienodai svarbios meninio ugdymo procese.

4. Konstruojant meninio ugdymo sistemą reikia remtis lemiamu intuicijos vaidmeniu ir ieškoti tokio racionalių ir iracionalių elementų santykio, kuris padėtų ugdyti meninę intuiciją, kūrybiškumą. Vadinas, ir meno kūrinio suvokimas, ir jo kūrimas turi remtis ir praktine veikla, ir teorinėmis žiniomis. Todėl būtina visus šiuos elementus derinti: meno kūrinių pažinimas turi būti grindžiamas tiesioginių jų stebėjimu, analize, teorinėmis žiniomis, taip pat papildant šį procesą komponavimo pagrindais, kurie savo ruožtu turi remtis individualiais išgyvenimais, asmenine patirtimi bei teorinėmis

LITERATŪRA

1. Arnheim R. *The Double-edged Mind: Intuition and the Intellect* // Eisner E. (Ed.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing*. Chicago, 1985.

2. Arnheim R. *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye. The New Version*. Berkeley and Los Angeles, 1988.

3. Csikszentmihalyi M., Schiefele U. *Meninis ugdymas, žmogaus vystymasis ir išgyvenimų ypatumai // Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos*. Vilnius, 2000. P. 91–103.

4. Csikszentmihalyi M. *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York, 1996.

5. Bitinas B. *Ugdymo filosofija*. Vilnius, 2000.

6. Dilthey – Дилтей В. *Описательная психология*. Санкт-Петербург, 1996.

7. *The International Encyclopedia of Education*. Oxford, 1994.

8. Erikson E. *Identity, Youth and Crisis*. New York, 1968.

9. Gaižutis A. *Kultūros vertybės ir erzalai*. Vilnius, 1993.

10. Jackūnas Ž. *Lietuvos švietimo plėtotė Europos edukacinių nuostatų kontekste // Lietuvos švietimo reformos gairės*. Vilnius, 1993. P. 86–101.

11. Leonardo da Vinci – Леонардо да Винчи. Избранные произведения. Москва, 1995.
12. Losev – Лосев А. Ф. Очерки античного символизма и мифологии. Москва, 1993.
13. Lowenfeld V., Brittain L. Creative and Mental Growth (8th ed). New York, 1987.
14. Matijkienė D. Dailės kompozicija ir kultūros istorija. Dailės kompozicijos pagrindų ir pasaulio civilizacijų istorijos integruotas kursas. Vilnius, 1996.
15. Matijkienė D. Meninio simbolio struktūra ir funkcijos: integruoto dailės mokymo teorinis pagrindimas // Švietimo reforma ir mokytojų rengimas: VII tarptautinė mokslinė konferencija. Mokslo darbai. Vilnius, 2000. P. 151–156.
16. Matonis V. Meninis ugdymas nūdienėje kultūroje. Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos. Vilnius, 2000. P. 7–24.
17. McFee J. Preparation for Art. Belmont, CA, 1970.
19. Reimer B. A philosophy of Music Education, (2nd ed.). New York, 1989.
19. Ozmon H. A., Craver S. M. Filosofiniai ugdymo pagrindai. Vilnius, 1996.
20. Solome R., Moore B. Development of Figure Concepts in the Graphic Artwork by Children from Different Countries. Chicago, 1979.
21. Smith R. A. Visuminio suvokimo link – humanitarinis meninio ugdymo planas // Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos. Vilnius, 2000. P. 43–57.
22. Stoškus K. Estetinis utopizmas ir estetinio auklėjimo samprata // Menas ir estetinis auklėjimas. Vilnius, 1989. P. 27–48.
23. Vygotskij – Выготский Л. С. Изображение и творчество в детском возрасте. Москва, 1967.
24. Vygotskij – Выготский Л. С. Психология искусства. Москва, 1987.
25. Žukauskienė R. Raidos psichologija. Vilnius, 1996.

THE PSYCHOLOGICAL ASPECT OF INTEGRATED ART EDUCATION

Dalia Matijkienė

Summary

kompozicijos ir kultūros istorijos žiniomis.

The article deals with psychological aspects of fine arts curriculum for teenagers. The modern trends of global cultural development, including Lithuania, which express themselves in postmodernist ideas of pluralism, polarity and axiological indifference, are decisive in arts education. They reveal a main problem of the elements ratio in the content of education: the problem of relationship between theoretical knowledge and practical creative activity.

In psychological aspect, this problem evokes the question of linkage between fundamental opposing human substances of emotions and intellect, rational and irrational, in the development of a congruous and consistent person. This problem can be solved on the basis of psychological theories of L. Vygotskij, R. Arnheim and W. Dilthey; they prove a synthetical nature of art and creativity as well as the complex and multifaceted nature of art and artistry perception that draw together all the essential qualities of a human

being including spheres of emotions, intuition and abstract thought. Decisive role in construction of art education system should be assigned to intuition: that will help us to find an optimal ratio of rational and irrational elements that evokes artistic intuition and creativity. In opinion of the teachers working with 12–16 year old teenagers the perception of artistic artefact as well as the process of its creation should be based on matching of practical activities and theoretical knowledge. This proves that while devising a system of artistic education for students of this age a very important role should be attached to the practical creative expression, at the same time linking it with the comprehension of the world culture (it is a task of methodology to find a balanced proportion of the two main elements). The perception of art objects should be based on their direct observation, analysis and theoretical knowledge, and on the basic knowledge of composition. All these components must be harmonized. At the same time all these components must be rooted in personal experience and theoretical knowledge.

Gauta 2001 11 05

Printa 2001 11 26