

## ІНТЕГРАЦІЙНІ КОНСТАНТИ ВЗАЄМОДІЇ ВИДІВ МИСТЕЦТВ В ІСТОРІЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Лілія Солодовнік

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

Розкрито сутність навчання музики й естетичного виховання особистості в історичній ретроспективі та вимірах сьогодення, проаналізовано засади інтегративної освіти як світоглядно-виховної моделі й людиномірної методологічної бази застосування інтеграційних констант взаємодії видів мистецтв в історії музично-педагогічної думки. Зазначено, що стратегії розвитку загальної мистецько-культурологічної освіти мають спрямовуватися на оновлення згодом її методологічних засад, на проектування змісту освіти на основі різних моделей інтеграції (предметної, міжпредметної, міжгалузевої, поліцентричної, глобальної), на розроблення педагогічних технологій особистісної орієнтації на основі діалогічної взаємодії, на визначення перспективних цілей, що гармонізують соціальне й особистісне в особі учня.

### Ключові слова:

інтегративна освіта, людиномірна світоглядно-виховна модель, взаємодія видів мистецтв, історія музично-педагогічної думки.

### Солодовник Лилия. Интеграционные константы взаимодействия видов искусств в истории музыкально-педагогической мысли

Раскрывается гуманистическая ценность обучения музыке и эстетического воспитания личности в исторической ретроспективе и измерениях настоящего, анализируются принципы интегративного образования как мировоззренчески-воспитательной модели и человекомерной методологической базы применения интеграционных констант взаимодействия видов искусств в истории музыкально-педагогической мысли. Отмечается, что стратегии развития общего художественно-культурологического образования должны направляться на обновление прежде всего ее методологических основ, на проектирование содержания образования на основе различных моделей интеграции (предметной, межпредметной, междисциплинарной, полицентрической, глобальной), на разработку педагогических технологий личностной ориентации, основанных на диалогическом взаимодействии, на определение перспективных целей, гармонизирующих социальное и личностное в личности ученика.

### Solodovnik Liliya. The integration constants of art forms interaction in the history of musical-pedagogical thought

The work reveals the essence of musical and aesthetic education of personality in historic retrospective and modern dimensions; the author analyzes the basic principles of integrative education as a worldview-educative model and a human dimensional methodological basis of applying the integrative constants of the art forms interaction in the history of musical-pedagogical thought. It is noted that the strategies of general artistic and culturological education are to be directed at the renewal of its methodological principles, at project development of education on the grounds of different models of integration (subject, inter-subject, inter-branch, polycentric, global), at the development of pedagogical technologies of personal orientation which are based on the grounds of dialogical interaction, definition of perspective aims that can harmonize the pupil's social and personal sides.

integrative education, human dimensional worldview-educative model, art forms interaction, history of musical-pedagogical thought.

Багатовікова музично-педагогічна практика змушує піддавати сумніву можливість існування універсальної методології та відповідної педагогічної системи. Разом із тим, плюралізм поглядів на сутність навчання й виховання в історичній ретроспективі та у світових і регіональних вимірах сьогодення перебуває в постійній динаміці й свідчить про вічне прагнення до ідеалу.

Глобальні процеси сучасного цивілізаційного розвитку визначають необхідність становлення нової парадигми навчання, одним із можливих векторів якої визнається тип інтегративної освіти, що в широкому філософсько-культурологічному розумінні може стати необхідним підґрунтям для створення адекватної запитах реальності світоглядно-виховної моделі мистецької освіти та консолідуючим чинником у процесі формування та співіснування різноманітних підходів до навчання й виховання школярів засобами мистецтва. Потреба оновленого філософського бачення проблеми й художньо-педагогічного мислення мають викликати відповідні зміни й у педагогічній практиці, адже, як свідчить історія, ці процеси та явища завжди розвивалися у взаємнокореляційній

залежності. З іншого боку, умови загальноосвітньої школи з мінімальним обсягом годин, що відводяться на дисципліни художньо-естетичного циклу, змушують шукати ефективні шляхи інтеграції художньо-естетичних знань, уявлень, цінностей, досвіду учнів у часі та просторі.

Проблему взаємодії (комплексу, синтезу) мистецтв, міжпредметних зв'язків, інтегрованих курсів останніми десятиліттями активно досліджують науковці у сфері педагогіки мистецтва та на різних концептуальних і методичних засадах розв'язують щодо початкової школи (В. Алеєв, Н. Аніщенко, Е. Белкіна, Т. Крижанівська, О. Куревіна, Т. Михайлова, Т. Надолінська, Т. Науменко, Н. Терентьєва, В. Тименко, В. Юсов), основної (П. Волкова, Ю. Солодовніков, Г. Шевченко) і старшої школи (Л. Предтеченська, Л. Рапацька, Н. Фунтікова), а також в умовах професійної педагогічної освіти (О. Бузова, Н. Грибуніна, Л. Кондрацька, Т. Костогриз, Г. Падалка, Т. Рейзенкінд, І. Хімік, Т. Челишева, О. Щолокова та ін.).

Інтеграція як процес створення цілісної та багатовимірної картини світу сьогодні набуває ста-

тусу одного з провідних методологічних принципів освіти, адже вона ізоморфно відображає тотальну якість постмодерністського інформаційного суспільства. Водночас не можна не визнати релятивізму науково-педагогічних позицій щодо цього явища, що стимулює теоретичні та прикладні розробки, насамперед технологічні, які забезпечуватимуть не лише змістовий, а й процесуальний бік навчання, виховання й розвитку учнів на засадах інтеграції. Сучасні культурологи на основі порівняльних методів розробляють на стику антропології та психології нові універсальні моделі культури, виявляючи в розмаїтті культурного досвіду людства спільні елементи. Учені, зокрема, підкреслюють структурно-естетичну єдність світової культури, незважаючи на типологічні та етнічні відмінності. Саме тому актуальною вважаємо потребу розглянути засади взаємодії видів мистецтв в історії музично-педагогічної думки.

Метою нашої статті є аналіз інтеграційних констант взаємодії видів мистецтв в історії музично-педагогічної думки.

Історія свідчить, що деякі синтетичні мистецтва були поширені з давніх-давен (танок, театр, мистецтво рукописної книги), інші є породженням технічної цивілізації (кіно, телебачення, відео, кольоромузика). Наприклад, хореографія, де міцно злилися виражальні можливості музики, танцю й пантоміми, або театр, що охоплює літературу, музику й образотворче мистецтво. Таким чином, очевидним є спрямування мистецтва на максимальне виявлення, посилення специфічних і неповторних особливостей, врахування та використання досвіду інших мистецтв для розширення власних меж, взаємодії та синтезу.

На цікаві спостереження щодо подібних «запозичень» натрапляємо в характеристиках засобів виразності музики, які відображають не тільки суто слухові відчуття (динамічний, гучний, тихий, ледь чутний звук), кінетичні відчуття (пружний ритм, хаотичне звучання, кружляння), а й інші візуальні ознаки, що передають освітленість і забарвленість тону (світлий, темний, прозорий, сліпучий, яскравий, тьмянний, мерехтливий, блискотливий, осяйний, сріблястий), просторові (високе чи низьке, близьке чи далеке) або тактильні відчуття звуку (гострий, твердий, оксамитовий).

Інтегративний підхід до музичного виховання дітей покладено в основу відомих зарубіжних педагогічних систем Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, Р. Штайнера. Практичні експерименти в цій галузі були здійснені Б. Яворським [6, с. 117] і М. Леонтовичем.

Основою цілісної концепції гармонійного художньо-естетичного виховання швейцарського педагога Еміля Жак-Далькроза (1865–1950) стала ідея відродження втраченої з часів античності синкретичної єдності музики, слова й танцювально-

го руху. Педагог був переконаний, що базисом, на якому розпочинається навчання дітей мистецтва, має бути ритміка – вільні танцювально-пластичні рухи, які дарують естетичну насолоду. Своє кредо педагог висловив відомим афоризмом: «Ти сам твір мистецтва; відкрий мистецтво в самому собі, у своєму тілі» [5, с. 192]. Домінантою творчого розвитку учнів була імпровізація, під час якої створювалися виразні рухо-пластичні образи. Е. Жак-Далькроз не переймався тим, щоб навчити учнів техніки, віртуозності, адже був категоричним противником розвитку репродуктивних здібностей, наслідування сталих взірців, що культивувалося в методиках того часу. Головним завданням, на його переконання, було пробудити в кожному учневі індивідуально неповторне внутрішнє природне відчуття ритму засобами спеціальної «гімнастики почуттів» і, як наслідок, гармонізувати тілесне, психічне й духовне, стимулювати креативний потенціал особистості. Ідеї швейцарського педагога щодо поліхудожнього (полісенсорного, музично-рухового) виховання набули поширення в усьому світі. Вони не втратили актуальності й сьогодні, коли одним із провідних завдань гуманістичної освіти визначено створення умов для всебічної творчої самореалізації особистості.

Відомий німецький композитор і педагог К. Орф (1895–1982) став не просто послідовником далькрозівської виховної системи, він її значно розвинув – посилив музичний аспект і ввів театральний. Найближчим до коренів усіх мистецтв К. Орф уважав танець, а музичне виховання дітей не уявляв без одночасного розвитку відчуття ритму в пластиці тіла. У побудові інструментально-ритмічної системи початкової музичної освіти він використав широковживаний вислів, перефразовавши його: «спочатку був барабан», тобто – ритм, адже барабан – це метафора [5, с. 192]. Тривала й вельми плідна педагогічна практика К. Орфа спрямовувалася на максимальне стимулювання творчого розвитку учнів. Він уважав, що ритму не можна навчити, його треба вивільнити з організму людини – «розв'язати». Засобами досягнення цієї мети стало виконання декламаційних і ритмічних вправ (слова, фрази, монологи й діалоги у «перекладі на барабан»), вільна словесна, музична, ритмічна, пластична імпровізація, індивідуальне й колективне музикування з використанням багатого набору дитячих інструментів, музично-рухові ігри та інсценізації на фольклорній основі [5].

Педагог створив унікальний мистецький синтез – дитячий музично-танцювальний театр, який передбачав сценічну гру-імпровізацію оркестру на вільну або конкретну тему («Хвилювання», «Ярмарок», «Морський прибій»). Так здійснювалася колективна імпровізація: від музичної через

танцювальну до театральної (вистава, переважно різдвяна містерія). У 1965 р. К. Орф опублікував «Меморандум», де виклав свої рекомендації щодо «музичного виховання» (ностальгія за античним синкретизмом) у дитячих садках і школах. Він пропонував об'єднати спів, малювання, ритміку (рух), виховання, мовлення в єдиний комплекс [5, с. 213]. Частково ці ідеї педагога-гуманіста втілювалися в сучасних так званих «інтегрованих» школах, які сьогодні діють у системі художньої освіти Німеччини паралельно зі «спеціалізованими» (І. Шкелебей). Завдяки діяльності Інституту Орфа в Зальцбурзі (1961), його педагогічну систему вивчають у всьому світі, зокрема, вона широко використовується в арт-терапії.

Аналіз інтегративних підходів у зарубіжній мистецькій педагогіці не буде повним, якщо не висвітлити бодай побіжно оригінальний досвід естетизації всього навчально-виховного процесу у вальдорфських школах [2, с. 11, 12], заснованих на давньогрецькій ідеї «евритмії» (у Платона – мистецтво руху, «зримої мови» і «зримої музики»), відповідно до якої закономірності руху в просторі зумовлюються поетичною або музичною формою твору, тобто вони не випадкові, не спонтанні, а ізоморфні музичному або поетичному образу, що звучить ніби в унісон із внутрішнім емоційним станом виконавця. Слід визнати, що педагогічний потенціал евритмії досить потужний: дитина вчиться не просто виконувати певні рухи (копіювати за зразком), а вільно самовиражатися під музику, рухаючись у просторі та створюючи «живий ритм» і власний емоційний стан. При цьому вдосконалюються координація рухів і рівновага у просторі, активізуються воля, творчі здібності (уява, фантазія), виявляється природна здатність дітей до синтезії. Якщо евритмія досягає мети, то в учнів виникає нова форма естетичного переживання – «слух, що бачить» і «зір, що чує». Аналогічне спрямування на виявлення насамперед духовної енергетики мистецтва притаманне й урокам музики. Достатньо одного прикладу: учні вальдорфських шкіл здатні виражати в рухах абстрактні музичні поняття: інтервали (квінта, терція, октава), мажорну та мінорну гами, пентатоніку, руками вільно «малюють» вони у просторі геометричні форми, які відповідають розвитку музики, вчать танцювальними жестами й рухами під музику виражати певні почуття (подив, надію, захоплення, радість, страждання тощо).

Цілісність народної культури, синкретизм фольклорних традицій і обрядів – чи не найяскравіший і неперевершений зразок природної інтеграції поетичного слова, музики, хороводних рухів, елементів театральної дії, педагогічна ефективність якої доведена багатомісячним існуванням етнопедагогіки. Тому саме цей «фольклорний» тип інтеграції, генетично споріднений із синкретизмом

дитячої гри, активно використовують учителі музики.

Ідеєю синтезу мистецтв захоплювався український композитор М. Леонтович. Він був одним із перших вітчизняних митців, хто звернувся до ідеї синтезу музики та світла й тлумачив її як «естетичну потребу нового підходу до навчання й виховання учнів загальноосвітньої школи» [3, с. 59]. Невеликий практичний досвід композитора щодо вивчення взаємозв'язків між музикою та світлом через сприйняття музичних звуків і розмаїття світлотіньових відтінків кольорових зображень на картинах художників привертає увагу насамперед тим, що зіставлення музичного й образотворчого мистецтв відбувалося не на верхньому (сюжетно-тематичному) рівні, а на рівні психофізіологічної природи цього явища – емоційно-естетичного впливу мистецьких засобів на учнів. До унікальних педагогічних експериментів варто віднести застосування педагогом-музикантом світломузики в одній із київських гімназій (1919). Кольорові світлові зображення демонструвалися під час звучання музичних творів: хору М. Лисенка «Вічний революціонер», фортепіанної «Баркароли» П. Чайковського, «Місячної сонати» Л. ван Бетховена. Так, під час виконання останнього із зазначених творів зал поринав у кольорову «гаму», в якій переважали блідо-зеленуваті промені світла на тлі блакитних і білих.

Під час взаємодії музики та світла, на думку М. Леонтовича, відбувається злиття звуко-світлових комбінацій, акорди підказують переливи променів і ледь помітні порухи тіней. У розмові з учителем малювання Д. Ільченком, який створив ілюстрації до «Місячної сонати» Бетховена, Леонтович зауважував: «Нічні фарби не можуть бути дуже яскравими, та й коливання звуків не дають гармонії, за яку ви кажете. Мені здається, що тут мусять бути темно-блакитні (у Д. Ільченка панівна фарба блакитна, а тло – блідо-зелене) – це матиме серйозніший зміст і величніший спокій мрій» [1]. Цілком очевидно, що М. Леонтович спостерігав і свідомо шукав перцептивні зв'язки та аналогії між звуком і кольором. Наведемо його дуже показове висловлення щодо бетховенської сонати зі згаданої вище розмови з учителем малювання Д. Ільченком: «Мене цікавить, які фарби ви брали для високих тонів і які для низьких. Мене цікавить ваша спроба тому, що я сам часто думаю про те, щоб з'єднати звуки з фарбами: у моїй уяві це складається так: художники й музики мають дещо спільне: там – різноманітні фарби, тут – звуки; тільки не знаю, які основні фарби і скільки їх? У мене часто виникає таке питання: великі коливання дають темні фарби, малі – світлі?» [1].

М. Леонтович – митець витонченого музичного мислення, оригінального композиторського

стилю; його хорові обробки українських народних пісень – це зразки мініатюр, фактура яких мовби «малюється» різнобарвною колористичною палітрою звукових нюансів. Тому не дивно, що саме в цього митця виникло переконання: вплив кольору разом із звучанням музики викликає яскраві емоційні стани у слухачів-глядачів. Він був упевнений, що дітям подібні зіставлення цілком зрозумілі, тому взаємодію музики й живопису необхідно використовувати в естетичному вихованні. Педагог уважав за доцільне ознайомлювати учнів з аналогією «сім кольорів спектра – сім тонів музичної гами», з уявленнями про паралелі між кольорами та інтервальними співвідношеннями тонів. Тобто ідею «кольорового бачення» звуку (синопсії) він осмислював не тільки як митець, а й як педагог. Він, мабуть, був першим серед представників вітчизняної мистецької освіти, хто розпочав експериментально впроваджувати кольоромузику в шкільну практику. І саме в цьому українській педагогіці належить пріоритет, на відміну від інших країн, де поліхудожні ідеї обмежувалися переважно межами творчості й повільно проникали в систему навчання й виховання.

Сучасні дослідники зазначають, що в роботі з учнями молодшого шкільного віку застосування такої локальної тематичної інтеграції є доцільним, проте не можна лише цим обмежуватися [7]. Незважаючи на дещо ілюстративне тлумачення суто тематичних зіставлень (за зовнішньою сюжетністю), зовсім відмовлятися від них не слід, оскільки художньо-виховна результативність такого підходу доведена багаторічним педагогічним досвідом. Наприклад, доречними будуть інтегровані уроки при опануванні спільних для всіх видів мистецтв тем «Весняні настрої» (осінні, зимові, літні), «Образи природи», «Героїчні мотиви» тощо. Інтеграторами в подібних мистецьких комплексах стають суголосні естетичні почуття, образи-аналогії, втілені різними художніми засобами. Складнішою, проте й ефективнішою, з огляду на усвідомлення учнями бодай на елементарному рівні закономірностей художнього мислення у процесі зіставлення специфічних мов кожного з видів мистецтва (вербальної, інтонаційно-звукової, візуальної, мови жестів і рухів), є організація предметно-

інтегративного навчання, що ґрунтується на універсальних художньо-естетичних закономірностях – «ритм», «контраст», «симетрія», «композиція» тощо. Це можливо за умов поліцентричної інтеграції змісту, де всі види мистецтв, що поєднуються у змісті предмета, водночас зберігають свою автономність, завдяки чому, на нашу думку, поліцентричне тлумачення цілісності та інтегративності мистецької освіти здатне адекватно відобразити структуру реальної художньої картини світу.

Наприкінці роботи зазначимо, що інтегративно зорієнтована мистецько-культурологічна освіта передбачає не лише посилення суб'єктивної сторони діяльності учнів (навчання), а й значне зростання вимог до художньо-педагогічної діяльності вчителя. Саме він проєктує стратегію розгортання педагогічної взаємодії, від його професіоналізму, світогляду, культуротворчих здібностей і особистісних прикмет залежить успішне чи невдале впровадження будь-якої педагогічної системи, теорії, концепції. На відміну від традиційної педагогіки, де вчитель виконує функцію основного носія інформації, яку намагається якнайкраще донести до учнів, його роль у впровадженні інтегративної освіти, що детермінує необхідність не просто значного професійного зростання, а й широкої художньої ерудиції та високої педагогічної майстерності, полягає у формуванні в учнів готовності до перманентних змін, безперервної освіти й самоосвіти [4].

Водночас зростає значення технологічної (функціональної) грамотності вчителя мистецтва з огляду на прискорене підвищення техногенності культурно-мистецької інфраструктури в суспільстві. Отже, стратегії розвитку загальної мистецько-культурологічної освіти мають спрямовуватися на оновлення щонайперше її методологічних засад, на проєктування змісту освіти на основі різних моделей інтеграції (предметної, міжпредметної, міжгалузевої, поліцентричної, глобальної), на розроблення педагогічних технологій особистісної орієнтації, які ґрунтуються на основі діалогічної взаємодії, на визначення перспективних цілей, що гармонізують соціальне й особистісне в особі учня.

#### Список використаних джерел

1. Гордійчук М. М. М. Д. Леонтович : нарис про життя і творчість / М. М. Гордійчук. — К. : Держ. вид-во образотворчого мистецтва і музичної літератури, 1977. — 134 с.
2. Гуманистическая направленность штайнеровской педагогики : метод. пособие / Пер. с фин. ; редкол. : Пузанов Б. П. (отв. ред.) и др. — М. : Владос, 1999. — 150 с.
3. Іванова Л. Педагогічні ідеї М. Леонтовича / Л. Іванова // Музика в школі : зб. статей. Вип. 8. — К. : Музична Україна, 1982. — С. 58—62.

#### References

1. Gordiychuk, M. M. (1977). *M. D. Leontovich : essay on life and creative works*. Kyiv : State publishing house of the decorative art and musical literature. [in Ukrainian]
2. Puzanov, B. P., (Ed). (1999). *Humanistic orientation of Steiner's pedagogy : methodological guidebook*. Moscow : Vlados. [in Russian]
3. Ivanova, L. (1982). *Pedagogical ideas of M. Leontovich*. In : *Music at school*. Kyiv : Muzychna Ukraina. [in Ukrainian]
4. Klepko, S. (1998). *Integrative education and poly-*

4. Клепко С. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С. Клепко. — Київ ; Полтава ; Харків : ПОІПОП, 1998. — 360 с.
  5. Леонтьева Э. В. Карл Орф / Э. Леонтьева. — М. : Музыка, 1984. — 334 с.
  6. Морозова С. Основные направления и приемы развития детского творчества в педагогической деятельности Б. Яворского и его учеников // Из истории музыкального воспитания: хрестоматия / Сост. О. Апраксина. — М. : Просвещение, 1990. — С. 113—120.
  7. Холопова В. Музыка как вид искусства : учебное пособие / В. Холопова. — СПб. : Лань, 2000. — 320 с.
- morphism of learning.* Kyiv–Poltava–Kharkiv : POIPOP. [in Ukrainian]
  5. Leontieva, E. V. (1984). *Karl Orff.* Moscow : Muzyka. [in Russian]
  6. Morozova, S. (1990). *Main directions and methods of the child creativity development in the pedagogical activity of B. Yavorskiy and his disciples.* In : Apraksin O. (Ed.). *From history of musical upbringing : a reader.* Moscow : Prosveshcheniye. [in Russian]
  7. Kholopova, V. (2000). *Music as an art form : teaching guidebook.* St.-Petersburg : Lan'. [in Russian]

**Відомості про автора:**

**Солодовнік Лілія Валентинівна**  
Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького,  
вул. Леніна, 20, м. Мелітополь,  
Запорізька обл., 72312, Україна.

*Надійшла до редакції: 19.03.2013 р.*

*Прийнята до друку: 11.04.2013 р.*

**Рецензент:** доктор мистецтвознавства,  
професор Мартинюк Т. В.