

ВЗАЄМОДІЯ ВИДІВ МИСТЕЦТВА В ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОМУ РОЗВИТКУ ДИТИНИ ЗА УМОВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Олена Рудакова

Основою цілеспрямованого та систематичного художньо–естетичного розвитку дітей в загальноосвітній школі є естетичний цикл дисциплін. До його складу входять предмети, що мають назви, які відповідають головним видам мистецтва. Міцний зв'язок, що існує між музикою, літературою та образотворчим мистецтвом, визначається тим, що кожен з них своїми специфічними засобами розкриває внутрішній світ людини, особливості навколишнього світу.

Актуальність проблеми витікає зі специфіки впливу вищезгаданих мистецтв на раціональну та емоційну сфери свідомості особистості, з чого можна зробити висновок про необхідність забезпечення комплексного впливу різних видів мистецтва на школяра. Так, головна функція літератури – передача інформації, а отже, вплив її творів на процес мислення є очевидним. Музика, відповідно, має величезні можливості впливу на емоційну сферу особистості, а образотворче мистецтво, викликаючи предметні та предметно-емоційні асоціативні зв'язки, здійснює активізуючий вплив на інтелектуальну та емоційну сфери психіки, тому комплексна взаємодія мистецтв у навчально-виховному процесі (за умови систематичного характеру), з одного боку, забезпечує повноцінне й усебічне відображення навколишньої дійсності, з іншого – сприяє багатогранному розвитку свідомості особистості, активізуючи її індивідуальний художній розвиток.

Предметом нашого зацікавлення є педагогічні умови ефективності комплексного використання різних видів мистецтва на уроках естетичного циклу в загальноосвітній школі.

Основні завдання, які ми ставили перед собою: 1) розкрити психологічні та педагогічні аспекти художньо – естетичного розвитку учнів; 2) освітити процес художньо–естетичного розвитку школярів засобами комплексної взаємодії мистецтв; 3) розглянути втілення ідеї синтезу мистецтв у зарубіжній мистецькій педагогіці та в роботах українських та російських митців, педагогів; 4) розглянути впровадження у навчально–виховний процес загальноосвітнього навчального закладу поліхудожнього виховання учнів.

Вивчення сучасної методичної літератури приводить до висновку, що впровадження комплексу мистецтв у виховний процес є одним із пріоритетних напрямів дослідження. Аналіз наукової літератури дає уявлення про сучасний рівень розробленості проблеми в цілому та окремих її аспектів. Особливий інтерес у межах обраної теми випускної роботи викликають наукові праці, в яких предметом спеціального дослідження виступає ідея комплексного впливу мистецтва (П.Блонський, Є.Квятковський, М.Леонтович, Н.Мірецька, Б.Неменський, С.Шацький, Г.Шевченко, Б.Юсов, Б.Яворський).

Характер роботи визначив необхідність звернення до наукових досліджень, предметом яких стало вивчення проблеми використання комплексної взаємодії мистецтв у педагогічному процесі (І.Держинська, Д.Кабалевський, М.Киященко, Б.Ліхачов, М.Леонтович, М.Максимова, Г.Мартьянова, В.Неверова, Т.Рейзенкінд, О.Рудницька, В.Сухомлинський, М.Таборідзе, Б.Юсов та ін.).

Визначаючи чинники ефективності комплексного впливу мистецтва на особистість, психологи базуються насамперед на кардинальному принципі цілісності організму, його життєдіяльності, що пояснюється природною взаємодією органів чуття. Комплекс різних видів мистецтва розширює можливості асоціативної діяльності свідомості, що активізує уяву, процес мислення, поглиблює розуміння образу. Володіючи відносною самостійністю, комплекс мистецтв набуває нового звучання, підлягаючи ідейному задуму твору, що є основним. Художній образ при залученні різних мистецтв у комплексі набуває нової якості як за змістом, так і за формою, за рахунок чого і підсилюється його дія.

Сукупність окремих видів мистецтва може зробити особистість дійсно багатогранною. Комплексне опанування мистецтва оптимізує творчі здібності та сили людини, розвиток її фантазії, уяви, артистичності, інтелекту, тобто формує універсальні людські здібності для будь-яких сфер діяльності.

Творчо мислячий учитель, який систематично використовує справжнє співзвуччя мистецтв, досить швидко переконається, що такий шлях активізує пізнавальну діяльність школярів, збагачує їх художньо-естетичний досвід, формує художні смаки, оцінки, ідеали, надихає учнів на творчість в усіх сферах діяльності, тобто сприяє творчому розвитку особистості.

Художньо - естетичний розвиток школярів засобами комплексної взаємодії мистецтв на уроках естетичного циклу

Протягом століть чимало мислителів намагалися винайти й запровадити різні навчально-виховні системи, які б якнайкраще задовольняли природні та культурні потреби людини. Сьогодні розробляються освітні моделі, які ґрунтуються на гуманістичних засадах, тобто є особистісно зорієнтованими, і відображають особливості сучасного соціокультурного простору.

У межах старої освітньої парадигми формувалася людина, яка знала й уміла (людина-виконавець), сучасна школа має виховувати людину, яка мислить і прагне творити (людина духовна). Розвитку такого творчого типу мислення сприяє мистецтво завдяки власній природі художніх образів, які мають надзвичайно широкий спектр можливих інтерпретацій, особистісних тлумачень у семантичному полі художньо-інформаційного повідомлення. Яку ж саме людину формує сьогодні школа? Всупереч психологічним закономірностям уже з початкової ланки навчання школярів спрямовується переважно на розвиток раціональних механізмів мислення, а емоційно-образні завантажуються менше порівняно з вербальними, тому розвиваються повільніше, гальмуються. Види мистецтва – музичне та образотворче – викладаються автономно, хоча між ними існує безліч зв'язків у єдиному просторі художньої культури. Наслідком такого типу навчання є поступове згасання притаманних дітям молодшого шкільного віку асоціативного сприйняття матеріалу, багатой фантазії, творчої уяви.

Синтез мистецтв

У процесі тривалої еволюції із первісного синкретичного мистецтва виокремилися різні його види. Одні з них ми сприймаємо зором (візуальні), інші – слухом (аудіальні). Але паралельно з ними завжди розвивалися і такі види мистецтва, які поєднують зорове і

слухове сприйняття (аудіовізуальні). Органічне поєднання різних мистецтв отримало назву синтезу мистецтв.

На практиці синтез мистецтв завжди існував у двох формах. Перша включає тільки просторові мистецтва, які ми сприймаємо зором: архітектуру, скульптуру, декоративне мистецтво, монументальний живопис, дизайн ландшафтів та інтер'єрів. Тобто поєднуються різні образотворчі, зокрема й образотворчо-утилітарні мистецтва.

Друга форма поєднує просторові й часові мистецтва, які ми сприймаємо і зором, і слухом одночасно. Наприклад, хореографія, де міцно злилися виразні можливості музики, танцю, пантоміми, або театр, що включає літературу, музику, образотворче мистецтво. Історія художньої культури свідчить, що одні синтетичні мистецтва були поширені з давніх-давен (танець, театр, мистецтво рукописної книги), інші є породженням технічної цивілізації (кіно, телебачення, відео, кольоромузика).

Кожний вид мистецтва, з одного боку, спрямований на максимальне виявлення, посилення специфічних і неповторних художньо-мовних особливостей, з іншого – всі вони намагаються, як свідчить художньо-історична практика, врахувати й використати досвід інших мистецтв, щоб розширити власні межі й можливості.

Інтегративні підходи у зарубіжній мистецькій педагогіці

На інтегративному підході до художнього виховання дітей засновані відомі зарубіжні педагогічні системи Е.Жак-Далькроза, К.Орфа, Р.Штайнера; практичні експерименти в цій галузі здійснювали Б.Яворський і М. Леонтович.

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 і танцювального руху. Інтегратором у цій оригінальній художньо-педагогічній системі став ритм. Педагог був переконаний, що базисом, з якого починається навчання дітей мистецтву, має бути ритміка – вільні танцювально-пластичні рухи, які приносять естетичну насолоду

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 почуття ритму в пластиці тіла. Тривала й вельми плідна педагогічна практика К.Орфа спрямовувалась 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* стали виконання декламаційних і ритмічних вправ (слова, фрази, монологи й діалоги у «перекладі на барабан»), вільна словесна, музична, ритмічна, пластична імпровізація, індивідуальне і 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. Останній передбачав сценічну гру-імпровізацію оркестру на вільну або конкретну тему («Хвилювання», «Ярмарка», «Морський прибій»). Так здійснювалась колективна імпровізація: від музичної через танцювальну до театральної (вистава, переважно різдвяна містерія).

Розгляд інтегративних підходів у зарубіжній мистецькій педагогіці буде не повним, якщо не висвітлити бодай побіжно оригінальний досвід естетизації всього навчально-виховного процесу у вальдорфських школах [2, с. 11,12]. Як відомо, у них мистецтво посідає надзвичайно важливу роль: зміст усіх навчальних дисциплін має естетико-виховне наповнення, розширено блок спеціальних мистецьких предметів, яким присвячується по кілька годин у другій половині кожного навчального дня (до нього входять уроки мови, літератури, музики, живопису, ліплення, євритмії, малювання форм, театру, заняття художньо-прикладного циклу – квітникарство, садівництво, гончарство, обробка деревини й металу, рукоділля, виготовлення іграшок). Засновником та ідеологом вальдорфських шкіл Рудольфом Штайнером (1861-1925) з метою цілісного художньо-естетичного розвитку учнів уведено нові оригінальні навчальні предмети «Євритмія» і «Малювання форм». Оригінальність змісту і технологій викладання предметів «Євритмія» і «Малювання форм» у вальдорфських школах полягає у новому пропедевтичному інтегральному трактуванні сутності художнього формотворення у процесі органічної взаємодії графічної та рухової діяльності учнів. На відміну від «геометричного методу» викладання образотворчого мистецтва, яка в системі масового естетичного виховання копіює методики спеціалізованих шкіл, підхід вальдорфських учителів спрямовується насамперед на пробудження емоційно-естетичного ставлення до процесу художньої діяльності. Саме ці позиції мають практичний інтерес, адже у вітчизняній школі майже відсутні спроби впровадити емоційний «вільний художньо-пластичний рух», «безсюжетне малювання», тим більше – їх взаємозв'язок.

Втілення ідеї синтезу мистецтв в роботах українських та російських митців, педагогів

Оригінальну концепцію музичного виховання на інтегративній основі розробляв і втілював у власній практиці український і російський музикознавець і педагог Б.Яворський (1877—1942). В обґрунтуванні власних педагогічних принципів він виходив із розуміння цілісності сприйняття дитиною оточуючого світу та мистецтва, активного залучення асоціацій під час музичної, візуальної та рухової творчості. Зорові відчуття діти реалізували в малюнках, які відображали настрої від прослуханої музики (сукупність ліній, кольорових плям, абстрактних пейзажів). Далі процес зорових асоціацій поглиблювався: учні мали графічно зображувати тему музичного твору (умовна конструкція музичної архітекτονіки) і водночас відтворити в кольоровій гамі динамічний розвиток музичного образу; крім того, залучалися живописні матеріали, що відображали образну структуру твору, спонтанні малюнки музичних настроїв, графічні схеми музичних форм. Паралельно застосовувалися такі види художньо-творчої діяльності учнів: рухові імпровізації (зокрема вправи Е.Жак-Далькроза), вокальні імпровізації (пов'язані з ладовими відчуттями), створення віршів, колективне музикування на дитячих інструментах, підготовка і розігрування театральних вистав. Технологія формування зорових асоціацій була орієнтовно такою:

- цілісне сприйняття музичного образу учні відображали при першому прослуховуванні твору однією кольоровою лінією (наприклад П.Чайковський «Солодка мрія» — бузковою фарбою),

- при наступних прослуховуваннях малюнок деталізувався – три-частинна структура п'єси відмічалася трьома кольорами (перша і третя – одного темно-фіолетового тону),
- потім окремими короткими мазками виділялося кожне інтонаційне зерно, інтонаційні зміни викликали відповідні зміни насиченості кольору.

У спільних бесідах учні коректували власні творчі рішення щодо вибору кольорів, які часто були однаковими у багатьох дітей.

Ідеєю синтезу мистецтв, яка актуалізувалася на початку ХХ ст. (творчість композитора О.Скрябіна, художника В.Кандинського, поетів-символістів та ін.), захоплювався й український композитор М.Леонтович. Дослідниця його педагогічної діяльності Л.Іванова зазначає, що композитор був одним із перших вітчизняних митців, який звернувся до ідеї синтезу музики й світла і тлумачив її як естетичну потребу нового підходу до навчання й виховання учнів загальноосвітньої школи. Невеликий практичний досвід композитора щодо вивчення взаємозв'язків між музикою і 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 поверхневому – сюжетно-тематичному рівні, а в плані психофізіологічної природи цього явища, емоційно-естетичного впливу на учнів мистецьких засобів. 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.

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 в слухачів-глядачів. Він був упевнений, що дітям подібні співставлення 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 і 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 і виховання (О. Скрябін, М. Чюрльоніс).

Проблема взаємодії (комплексу, синтезу) мистецтв, міжпредметних зв'язків, інтегрованих курсів останні десятиліття активно привертає увагу дослідників у сфері педагогіки мистецтва і на різних концептуальних і методичних засадах розв'язується щодо початкової, основної і старшої школи.

Крок до предметної інтеграції в галузі образотворчих мистецтв зроблено педагогами-художниками, які в культурологічному ракурсі досліджували явище композиції (синонім структури, цілісності, гармонії й завершеності). В.Щербіна розробив систему формування композиційних умінь учителя образотворчого мистецтва, що складається з груп вправ: одна спрямована на опорні композиційні знання та вміння, друга – на комплексні та інтегративні (кожна з цих підсистем включає множинність міні систем локального спрямування). Слушно наголошуючи, що педагогу необхідно навчитися відчувати композицію в усьому – природі, довкіллі, мистецтві, педагогічних явищах, М.Пічкур розглядає міжпредметну значущість композиції як головну її цінність. Він пропонує шлях набуття навичок композиційного мислення через засвоєння універсальних закономірностей і засобів композиції, робить основний акцент на встановленні зв'язку композиції з різними галузями знань, зокрема сфер художньої і педагогічної діяльності.

У пошуку, спільних міжвидових точок дотику й обґрунтуванні доцільності інтеграції в галузі мистецтва дослідниця Г.Москвіна до об'єктивних художньо-педагогічних підстав відносить: єдину природу мистецтва, естетичне ставлення до світу, аналогічність творчого пошуку митців будь-якого фаху, художній образ, універсальність засобів художньої виразності різних видів мистецтва, художній пафос, смислову та стильову єдність, асоціативно-емоційну природу.

Оригінальні моделі художньо-педагогічної організації змісту інтегративного курсу пропонують автори програм з художньої культури (Л.Кондрацька, Л.Предтеченська, О.Щолокова та ін.), більшість із яких ґрунтуються на синтезі словесної, музичної і візуальної творчості та побудовані переважно за хронологічним (циклічним, цивілізаційним) принципом.

В основу більшості програм інтегрованих курсів, розроблених російськими вченими під керівництвом Б. Юсова в контексті його концепції поліхудожнього виховання школярів, зокрема «Живий світ мистецтва» для початкової школи, покладено взаємозв'язок «слово – звук – колір – рух», а також ідею «художніх подій» – творчих колективних занять («фантазій»).

Оригінальну концепцію і програму «Синтез мистецтв» для дошкільників і молодших школярів розробила О.Куревіна, яка обрала інтегратором авторського курсу естетичні категорії (опубліковано повний комплект підручників і робочих зошитів, методичних рекомендацій для усіх класів початкової школи). Ще одна особливість цієї програми полягає у включенні до її інтегрованого змісту компонента «технології», що значно посилює її прикладні аспекти.

Окрім зазначених, розроблено чимало програм для початкової школи, в яких види мистецтв інтегруються навколо одного провідного виду, яким найчастіше стає музика, рідше – образотворче мистецтво. Найпопулярнішою є тематична (сюжетна) інтеграція, коли навчальний матеріал добирається за принципом зовнішньої формальної спорідненості образів і тем художніх творів – поетичних, музичних візуальних. Хрестоматійним прикладом, яких можна навести чимало, є така тріада: п'єса П.Чайковського «Осінь пісня» з циклу «Пори року» – вірш О. Пушкіна «Унылая пора, очей очарованье...» – картина І. Левітана «Осінь». Існує досвід використання колекції з художніх творів, які об'єднані в блоки за естетичними категоріями («героїчне», «ліричне»,

«епічне», «трагічне» тощо) або за емоційно-образною спорідненістю образів («сум», «радість» тощо).

У роботі з учнями молодшого шкільного віку застосування такої локальної тематичної інтеграції не викликає заперечень, проте не можна лише цим обмежуватися. Незважаючи на дещо ілюстративне тлумачення суто тематичних зіставлень (за зовнішньою сюжетністю), не варто взагалі від них відмовлятися, тому що 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. Не спростовуючи зазначений тематичний підхід, підкреслимо, що в структурній взаємодії елементів змісту інтегрованих курсів з мистецтва мають бути об'єктивно відображені системні зв'язки. Складнішою, проте й ефективнішою з огляду на усвідомлення учнями бодай на елементарному рівні закономірностей художнього мислення у перебігу співставлення специфічних мов кожного з видів мистецтва (вербальної, інтонаційно-звукової, візуальної, мови жестів і рухів) є організація предметно-інтегративного навчання, центральною ідеєю якого є універсальні художньо-естетичні закономірності «ритм», «контраст», «симетрія», «композиція» тощо. Це можливо за умов поліцентричної інтеграції змісту, де всі види мистецтв, що поєднуються в змісті предмета, водночас зберігають свою автономність. На наше переконання, поліцентричне тлумачення цілісності та інтегративності мистецької освіти здатне адекватно відобразити структуру реальної художньої картини світу, не тотожно, але ідентично.

Висновок

Будь-які різновиди моделей художньої інтеграції активізують емоційно-естетичне сприйняття й особистісне пізнання учнями мистецтва, адже саме завдяки зіставленню і порівнянню, виділенню спільних і відмінних рис у мистецьких явищах стимулюється розвиток художньо-творчих здібностей. У початковій школі поліхудожнє виховання з домінантою синкретичних форм творчості стає фундаментом художнього мислення учнів, яке активно розвивається в середніх класах у процесі поглибленого пізнання мистецтв на матеріалі широкого спектра художніх зразків різних епох і стилів, жанрів і форм, а також під час вивчення курсу художньої культури в старших класах, тобто на завершальній стадії опанування предметів художньо-естетичного циклу в школі, що сумарно забезпечує формування цілісної художньої картини світу.

Використані джерела

1. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников. – Луганск, 1990. – 180 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М. : Педагогика, 1987. – 341 с.
3. Григорьев Н.Д., Шевченко Г.П. Проблемы взаимодействия искусств в системе эстетического воспитания // Эстетическое воспитание в школе. Вопросы системного подхода. – М., 1988. – С. 61-67.
4. Кабалецький Д.Б. Як розповідати дітям про музику? – К. : Музична Україна, 1982. – 189 с.

5. Кабкова Е.П., Савенкова Л.Г., Сухова Т.И., Юсов Б.П. Программа факультатива “Живой мир искусства” (1-4 кл.). – М., 1991. – 67 с.
6. Когда все искусства вместе ... – М., 1995. – 107 с.
7. Методика навчання мистецтва у початковій школі : Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х. : Веста: Видавництво «Ранок», 2006.— 256 с.
8. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти. – К. : Муз.Україна, 1982. – 144 с.
9. Проблемы эстетического развития личности школьника / под ред. А. И. Бурова. – М. : Педагогика, 1987. - 96 с.
10. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти . Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392. – Електронний ресурс. Режим доступу : zakon.rada.gov.ua/go/1392-2011-p
11. Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах ukraine.uapravo.net/data/base32/ukr32498.htm
12. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики. – К. : Освіта, 1991. – 98 с.
13. Сухомлинський В. А. Духовный мир школьника / В. А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1976. – 317 с.
14. Теплов Б. М. Психологичні питання художнього виховання // Известия АПН РРФСР. – Вип 11. – М. : Л., 1947. – С. 106.

Жовтень, 2013 рік. Відомості про автора:

Рудакова Олена Олександрівна – заступник директора з виховної роботи, вчитель образотворчого мистецтва комунального закладу «Луганська середня загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 37».