

миропонимання майбутнього вчителя музичного мистецтва і визначені основні пріоритети постнекласическої дидактики в вмісті вищого художественного виховання.

*Ключевые слова: постнекласика, постнекласическая рациональность, онтология, человекомерность бытия, высшее художественное образование, будущий учитель музыкального искусства, профессиональное миропонимание.*

M. M. Tkach, Doctoral Student of Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kyiv, Ukraine, e-mail: m.m.tkach1@gmail.com

**Post-nonclassical actualities of higher artistic education: ontological measurement**

The article analyzes the basic provisions of post-nonclassical rationality and determines its influence on the phenomenon of culture. The logic of reactualization of ontology is substantiated in connection with the affirmation of the human-based, value-based characteristics of being from the standpoint of post-nonclassical rationality. It has been researched that the formation of the Western European ontological tradition in the historical and philosophical discourse took place in two directions: ontology as a necessary component of classical theory of cognition and nonlinear ontology in nonclassical philosophy.

The author has proved that revealing the essential (ontological) foundations of musical art is an urgent task of modern art education, both general and higher. Instead, the challenges of the information society cause serious contradictions in the system of artistic education, since the applied concept of understanding music in the educational process prevails over the axiological one. In this regard, the requirements for the professional training of a future music teacher taking into account the post-nonclassical reality are growing significantly. This refers a new vision of higher artistic education, the search for a new methodology in the context of human ontology, strengthening the components of informal pedagogical practices in the content of education and the like. According to the author, it will contribute to the modernization of modern higher artistic education, further deepening its ontological and ideological orientation, strengthening methodological and methodological tools, etc. As a result, it will have a positive impact on the training of competitive professionals with a formed holistic professional worldview, able to identify unique values of the profession, generate new ideas and realize them, understand the world through the profession and their place in it by interpreting and constructing their own meanings and truths.

*Key words: post-nonclassics, post-nonclassical rationality, ontology, human-based being, higher artistic education, a future music art teacher, professional worldview.*

Стаття надійшла до редакції 13.01.2020 р.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-8885-2020-1-20-27>

УДК -044.247:[37:7]:159.923.2

**Масол Людмила Михайлівна,**

кандидат педагогічних наук, науковий керівник і експерт проекту ЮНЕСКО з мистецької освіти в Україні, м. Київ, Україна, [Imasol@ukr.net](mailto:Imasol@ukr.net)

## ІНТЕГРАЦІЯ? ІНТЕГРАЦІЯ. ІНТЕГРАЦІЯ... ІНТЕГРАЦІЯ! (Поліцентрична інтеграція змісту загальної мистецької освіти)

*У статті розкрито сутність феномену інтеграції в теорії педагогіки, висвітлено її філософські, культурологічні та психологічні основи. Наголошено на значенні культурних та естетичних універсалій і полімодальної сутності людської психіки для інтегративних педагогічних процесів. Висвітлено роль образних асоціацій, синестезії, емоційного інтелекту, синкретизму дитячого мислення і художньої творчості в мистецькій освіті. Обґрунтовано авторську концепцію поліцентричної інтеграції змісту загальної мистецької освіти, що стала науковим фундаментом для конструювання інтегрованого курсу «Мистецтво» і лінійки підручників для учнів 1–11 класів. Представлено класифікацію видів інтеграції, інтеграційні механізми й форми синтезу мистецтв. Визначено провідні інтегратори змісту курсу «Мистецтво» в початковій, основній і старшій профільній школі, які зумовлюють його дидактичну структуру й тематичну композицію. Висвітлено деякі особливості реалізації розроблених концептуальних ідей у початкових класах відповідно до стратегій і вимог Нової української школи.*

**Ключові слова:** загальна мистецька освіта, концепція поліцентричної інтеграції, зміст і структура інтегрованого курсу «Мистецтво», підручники, інтегратори.

Глобальні цивілізаційні процеси сучасності зумовлюють необхідність переосмислення стратегій загальної середньої освіти. Оптимальною для української школи проголошено інтегративну стратегію, реалізація якої має забезпечити розвиток творчого потенціалу особистості, критичного мислення, ціннісних орієнтацій, формування компетентностей, адекватних культурним реаліям техногенного суспільства. Нині естетизований медіапростір синтезує елементи візуальної, аудіальної, кінестетичної інформації, що стимулює формування в людини інтегративного типу мислення. Вплив медіа на процес

інтегрування художньо-естетичної інформації тією чи іншою мірою відбувається на рівні свідомості або підсвідомості дітей, але цей потенціал потрібно спрямовувати й корегувати, залучаючи широкий спектр відповідних педагогічних засобів і технологій. За таких умов об'єктивний, але спонтанний процес інтеграції найрізноманітніших естетичних імпульсів набудуватиме організованості, системності, отже й педагогічної ефективності. Тому не випадково провідною інновацією в Новій українській школі стало введення в початкових класах інтегрованого курсу «Мистецтво», який донедавна мав статус альтернативно-

го, адже вчителі могли обирати його за бажанням замість традиційних автономних предметів музичного та образотворчого мистецтва.

Українські вчені, які вивчають феномен освітньої інтеграції на філософському рівні (С. Клепко, В. Кремень), у дидактичній площині (В. Ільченко, І. Козловська та ін.), у контексті специфіки навчання в початковій школі (Н. Бібік, М. Іванчук, О. Савченко, В. Тименко та ін.) наголошують, що завдяки інтеграції ефективно відбувається систематизація знань учнів, формуються пізнавальні інтереси, відбувається становлення цілісної картини світу.

У галузі загальної мистецької освіти проблему інтеграції досліджували О. Кабкова, О. Курєвіна, Л. Савенкова, Н. Терентьєва, Г. Шевченко, Б. Юсов та ін., які переконливо довели доцільність інтегрованого навчання мистецтва й поліхудожнього виховання школярів на уроках і в позаурочний час як істотних чинників розвитку творчої особистості, її естетичної культури й духовності.

Разом із тим недостатня концептуалізація проблеми інтеграції в загальній мистецькій освіті та відсутність науково обґрунтованої методики викладання мистецтва на інтегративних засадах відповідно до вікових особливостей учнів початкової, середньої і старшої школи негативно позначається на якості масового практичного впровадження цієї інноваційної стратегії. Труднощі й суперечності посилюються внаслідок невідповідності більшості вчителів до викладання інтегрованих курсів, тому що у вітчизняній системі професійної педагогічної освіти панувала і продовжує панувати автономна підготовка фахівців з музичного або образотворчого мистецтва, а короткотривалі курси й семінари для вчителів у закладах післядипломної освіти й самоосвіта, зокрема дистанційна, не в змозі повноцінно замінити й суттєво розширити набуту раніше базову кваліфікацію.

Тому **метою статті** є висвітлення теорії інтеграції та обґрунтування авторської концепції поліцентричної інтеграції, реалізованої в програмах курсу «Мистецтво» для закладів загальної середньої освіти й експериментально

апробованих і впроваджених у практику підручників і посібників для усієї вертикалі шкільного навчання та виховання учнів 1–11 класів. Інтеграція художніх знань учнів трактується автором концепції як один із провідних принципів загальної мистецької освіти, яка ізоморфно відображає тотальну якість культури інформаційного суспільства епохи постмодерну.

*Інтеграція* (від лат. *integratio* – відновлювання, поповнення, від *integer* – повний, цілісний) – це стан внутрішньої цілісності, зв'язаності диференційованих частин і функцій системи, а також процес, що веде до такого стану. Інтеграція – утворення або відновлення цілісності, вища форма взаємодії, оскільки вона передбачає не лише взаємовплив і взаємозв'язок, а й взаємопроникнення елементів, координацію їх дій. Конструювання такої цілісності не може зводитися до штучного механічного сумування елементів, процес інтегрування в мистецькій царині передбачає відродження природних і пошук об'єктивно існуючих зв'язків між видами мистецтва. У результаті новостворений інтегрований курс набуває нових властивостей, зберігаючи у своїй структурі риси вихідних автономних елементів (згідно з аксіомою Арістотеля: ціле більше суми його частин).

Цілісність (холізм) і множинність (плюралізм) наукового знання співіснують нерозривно, як дві сторони медалі. Аналогічно в освіті поряд з інтеграцією діє протилежний процес диференціації, пов'язаний із відділенням частин від цілого. Наприклад, в образотворчому мистецтві виокремлюються елементи графіки, живопису, скульптури, а в музиці – спів чи інструментальна імпровізація. Влучно визначила різницю між цими поняттями Н. Ставська: диференціація пов'язана з зв'язанням елементів системи, а інтеграція – системи елементів.

Взаємовплив, взаємозв'язок, взаємопроникнення, взаємодія – інтегруючі чинники, за допомогою яких відбувається об'єднання частин у певний тип цілісності, основними з яких є:

– *комплекс* – багатогранна цілісність, яка складається з різних відносно самостійних елементів, що взаємодіють (передбачає диференціацію та інтеграцію);

– *синтез* – однорідна органічна цілісність з повним злиттям взаємодіючих елементів (виключає диференціацію).

Наведені положення екстраполюються також і за межі мистецької освітньої галузі, адже міждисциплінарні зв'язки нині посилюються, розмиваючи ustalені кордони між предметами, гуманітарними й негуманітарними сферами знання.

Інтеграція в мистецькій галузі має об'єктивні філософсько-естетичні, культурологічні, психологічні передумови й відповідні наукові основи.

Гіпотези В. Вернадського про ноосферу («сферу розуму» як духовну оболонку Землі й невіддільність часо-простору) підтверджуються в наш час руйнуванням існуючих столітніх мурів між науковими галузями та виникненням інтегральних за генетичною природою наук (культурологія, синергетика тощо). Загальнонауковий імовірнісний стиль мислення сучасності орієнтує на вивчення неоднозначних і принципово невизначених інтегральних систем в умовах багатофакторного детермування (В. Храмова).

У феноменологічній діалектиці О. Лосєва стверджується положення про цілісність і символічність художньої форми: мистецтво прагне не до того, щоб його *знали*, а до того, аби його *розуміли*. Знання можна передавати, а розуміння – складний процес індивідуального пошуку особистісно значущих смислів.

На міждисциплінарність спрямована філософія універсалізму, де синтезуючу роль починає відігравати естетика (В. Личковах). Культурологи на основі порівняльних методів розробляють універсальні моделі культури, знаходячи в усьому культурному розмаїтті людства спільні елементи, незважаючи на безліч етнічних відтінків. Схожість естетичних універсалій базується на біологічних і психологічних константах природи людини, відображаючи її внутрішній досвід.

Неначе загіпнотизовані фундаментальним положенням мистецтвознавства щодо часової природи музичного мистецтва й просторової природи графіки, живопису, скульптури, архітек-

тури, ми часто не помічаємо очевидно: і в музиці, і в пластичних мистецтвах часові й просторові характеристики тісно пов'язані, невіддільні. Усі поняття гармонії та поліфонії (інтервал, акорд, канон тощо) неможливо уявити без осмислення просторових координат музичної вертикалі. Аналогічно в пластичних мистецтвах століттями спостерігається намагання передати у статичному творі рух і час. Згадаймо клейма середньовічних ікон, які передавали сюжети релігійного життя в послідовних зображеннях. У живописі виникають диптихи й триптихи, серійність як умовний спосіб подолання часових обмежень. Щодо цього В. Холопова слушно зауважує: людина не стає сліпою, займаючись музикою, як і не стає глухою, звертаючись до живопису.

Архетип ритму, як чинник єднання, присутній у народному мистецтві: в орнаментах, хороводах, рефренах обрядових пісень. У процесі тривалої еволюції з первісного синкретизму виокремилися види мистецтв, які ми сприймаємо зором (візуальні), слухом (аудіальні) або зором і слухом одночасно (аудіовізуальні). Таке поєднання, що отримало назву *синтез мистецтв*, існує у двох формах. Перша включає тільки просторові мистецтва (архітектуру, скульптуру, декоративне мистецтво, монументальний живопис, дизайн ландшафтів та інтер'єрів). Прикладами є палацові комплекси, садово-паркове мистецтво. Друга форма поєднує просторові й часові мистецтва, як наприклад, театр чи кінематограф.

Теоретичне осмислення єдності часо-простору в культурі та глибинної спорідненості між звуком, кольором, числом, природними й космічними стихіями започаткували ще античні філософи («звукова гармонія небесних сфер») та автори стародавніх східних трактатів. Китайські теоретики, приміром, поширювали сакральність числа «5» на звук, колір, явища природи тощо. Богослови християнського Середньовіччя виявляли структурні закономірності універсуму через єдність естетичних принципів у храмовому мистецтві як образі світу.

Загадка глибинної спорідненості різних видів мистецтв хвилювала багатьох

мислителів минулого і сучасності, які намагалися її осмислити й пояснити (астроном Й. Кеплер і фізик І. Ньютон, письменник Й.В. Гете і філософ Р. Штайнер). Цією ідеєю захоплювалися митці: Р. Вагнер, О. Скрябін, В. Кандинський, М. Чюрльоніс, Я. Ксенакіс, Л. Дичко та ін. Спалахи інтересу до синтезу мистецтв періодично виникали в різні епохи, але найрезультативніше він виявився у ХХ ст., коли виникли кіномистецтво, кольоромузика, інсталяції тощо.

Об'єднавчі процеси в освіті визначаються полімодальною сутністю психіки людини, яка загалом є цілісною, незалежно від індивідуальних особливостей (В. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. Мерлін, Ю. Самарін, М. Холодна та ін.). Психологи наголошують, що системне дослідження індивідуальності передбачає обов'язкове вивчення *інтегральних властивостей* у складній взаємодії елементів, а декомпозиція окремих властивостей допустима лише з суто науково-дослідницькою метою через виокремлення певних якостей із загальної цілісності.

Представники гештальтпсихології спробували пояснити природу інтелекту з позиції пріоритетності сприймання цілісного образу в динаміці психічних утворень, довести вирішальну роль миттєвого схоплення відносин (інсайт). У контексті цієї теорії здатність до інтегрування мистяться в самому процесі попереднього природного синтезу, що має регулятивне та мотиваційне значення для перебігу інших психологічних процесів.

Конструктивну роль у процесах інтегрування відіграє мислення, основу якого складають операції аналізу і синтезу, а також комплекс основних прийомів: узагальнення, абстрагування, класифікація, систематизація, перенос засвоєних знань і вмій на інші предмети та явища. Згідно з теорією міжфункціональних зв'язків у пізнавальних процесах людини (увага, пам'ять, мислення) архітектоніка цілісності інтелекту задається процесами когнітивної диференціації та інтеграції (Б. Ананьєв). Інтелектуальний розвиток характеризується тенденцією до зростання кількості й обсягу кореляційних зв'язків між пізнавальними функціями різного рівня. Отже, критерієм

розвитку інтелекту вважається міра їх інтегративності.

Для психологічного обґрунтування освітньої інтеграції в галузі мистецтва особливо значущими є положення про асоціативне мислення Ю. Самаріна, за висловом якого «творче мислення – це мислення плюс уява». Учений класифікує рівні розумової діяльності залежно від поєднання асоціацій, серед яких виділяє такі види: локальні (найпростіші), частково-системні, внутрішньо-системні (часові, просторові, кількісні, причинно-наслідкові та ін.); міжпредметні та міжсистемні, що характеризують найвищий ступінь розумової діяльності. За характером становлення зв'язку розрізняють асоціації за тотожністю, за суміжністю, за контрастом. За джерелами сприймання інформації асоціативні уявлення розподіляються на іманентні (у межах однієї модальності) та трансцендентні (з різних модальностей), хоча в останніх одна з модальностей (зорова чи слухова або ін.) може бути «контролюючою».

У своїх працях М. Холодна вводить ще одну якість – «ментальний досвід», що зумовлює індивідуальну неповторність інтелекту особистості.

Проблема взаємодії словесного, музично-інтонаційного, візуально-образного, рухо-пластичного образів недостатньо досліджена психологами, хоча ще Б. Теплов у своїй відомій праці «Психологія музичних здібностей» звертав увагу на те, що слухові уявлення майже ніколи не бувають чисто слуховими і мають включати зорові, рухові та ін. У психології цей феномен отримав назву «синестезія» (від грецьк. – одночасне відчуття). Вона виникає тоді, коли у свідомості людини під впливом взаємодії різних чуттєвих модальностей, наприклад зорової та слухової, виникають полімодальні – звукокольорові образи. Психофізіологічним інтегратором стає об'єктивний зв'язок між слуховими й зоровими відчуттями, а також тактильними, вібраційними тощо.

Важливі психологічні спостереження щодо інтегральності художньої свідомості містяться у працях Р. Арнхейма. Він ґрунтовно досліджував процес візуального сприймання і виявив його принципіві закономірності, зокрема

динамічно-часові, які свідчать, що зорове художнє сприймання – не пасивний, а творчо активний динамічний процес, адже будь-яка лінія, найпростіша форма, намальована на аркуші паперу, порушує спокій і мобілізує рух у просторі.

Л. Виготський підкреслював важливе значення синкретизму дитячого мислення для розвитку особистості; вчений вважав, що художня творчість також синкретична (малюючи, діти мислять образами-ідеями, розповідають про зображені події, тобто драматизують, складають тексти цих «ролей» тощо). Осягнення психологічного явища інтерсенсорної взаємодії людських відчуттів і механізмів симультанного сприймання життєвих і художніх образів «накладаються» на характерні для дітей субсенсорні здібності (наприклад, особливу яскравість та емоційність образного сприймання), що зумовлює пошук і впровадження педагогічних засобів «художньої синестезії».

На інтегративному підході до художнього виховання дітей засновані відомі зарубіжні педагогічні системи ХХ ст. Е. Жак-Дальєкроза, К. Орфа, Р. Штайнера; проводили практичні експерименти в цій царині Б. Яворський і М. Леонтович.

Нині вчені визнають зростання ролі соціального (Е. Торндайк) або емоційного (Д. Гоулман) інтелекту, відсутність якого гальмує успішність людини в професійній кар'єрі та житті загалом. Емоційний інтелект – це група ментальних здібностей, які беруть участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій і емоцій оточуючих, що дає змогу мобілізувати власну емоційну енергію для досягнення життєвих цілей, реально оцінюючи себе, а також виявляти емпатію і соціальну відповідальність під час спілкування і співпраці з різними людьми. Мистецтво може допомогти дітям навчитися ефективно керувати своєю емоційною сферою.

У сучасній педагогіці, зокрема в теорії дитиноцентризму (В. Кремень), особистість учня розглядається як інтегруюча вісь, навколо якої центруються мета, зміст, методика та інші компоненти педагогічної системи. У новій архітектурі освіти, на думку С. Клепка, зникне однопредметність уроку й сучасна асиметрія педагогічної комуніка-

ції (педагог – учень). Подібні процеси спостерігаємо в освіті Фінляндії, де з цього року розпочалося впровадження системи навчання старшокласників у міждисциплінарному форматі. Замість окремих предметів (історії, географії, літератури, хімії, математики) вони вивчатимуть теми, явища, події, які самі обиратимуть. Вважається, що таким чином учні здобуватимуть комплексні знання про навколишній світ, звісно, за допомогою педагогів.

У педагогічній науці поняття інтеграції набуло багатозначності, учені по-різному трактують його сутність і масштаб. Аналіз та узагальнення різнопланових інтерпретацій цього педагогічного явища можна звести до наступної класифікації:

- Інтеграція як *сутність, закономірність* освіти;
- інтеграція як *освітня політика*, взаємоузгодження систем освіти у світі;
- інтеграція як *принцип модернізації* освіти відповідно до соціокультурних потреб;
- інтеграція як *освітня мета* (цілісна картина світу);
- інтеграція *змісту* освіти (інтегрований курс, програма);
- інтеграція *форм* навчання і виховання, удосконалення педагогічного процесу (інтегрований урок);
- інтеграція *способів взаємодії* педагога та учнів (інтегративна технологія).

Державний стандарт початкової освіти в Україні, в якому визначено зміст галузей та очікувані результати, відкриває широкі можливості для реалізації різних авторських підходів щодо інтегрованого навчання мистецтва. Затверджені МОН України Типові освітні програми для початкової школи, розроблені під керівництвом О. Савченко і під керівництвом Р. Шияна, у мистецькій галузі за змістом і вимогами не відрізняються; вони структуровані за трьома змістовими лініями: художньо-творча діяльність, сприймання та інтерпретація мистецтва; комунікація через мистецтво. Різниця полягає лише у викладі тексту: по класах у першій програмі чи за циклами (адаптаційно-ігровим і основним) у другій. Залишається широке поле можливостей для творчості авторів підручників.

Спираючись на власний багаторічний науково-педагогічний досвід, зокрема на результати теоретичних і експериментальних досліджень, нами було обґрунтовано авторську **концепцію поліцентричної інтеграції** змісту загальної мистецької освіти, яку реалізовано в навчальних програмах для початкової, основної і старшої школи та в лінійці підручників і посібників для 1–11 класів. Концепція репрезентована в монографії [6] і включає теоретичне обґрунтування основних структурних компонентів художньо-педагогічної системи (цілі – зміст – процес – результат – оцінювання); її функцій, принципів, цілей і завдань у єдності видів діяльності (сприймання та аналіз-інтерпретація творів мистецтва, художньо-практична діяльність, творче самовираження, комунікація на основі діалогу культур), що забезпечує формування в учнів ключових, міжпредметних і предметних компетентностей. Обмежений обсяг статті дає змогу розкрити лише системоутворюючу ідею цієї концепції – питання інтеграції з огляду на її актуалізацію, спричинену масовим впровадженням інтегративних курсів в НУШ.

Отже, на яких засадах будується зміст загальної мистецької освіти? Яка має бути архітектоніка, дидактична логіка і тематична композиція курсу «Мистецтво»?

На наше переконання, зміст загальної мистецької освіти має ізоморфно відображати реальну багатогранну художню картину світу й бути дидактично адаптованим відповідно до навчальних і виховних завдань. Спільним для всіх видів мистецтв є відображення в художніх творах закономірностей людського буття, тобто духовно-світоглядна спорідненість, що зумовлює логіку об'єднання навчального матеріалу в цілісні тематичні блоки. Естетичне ставлення особистості до себе та інших людей, до природи, культури й світу загалом – цінності, які мають бути базовими в моделюванні змісту освіти й поліхудожнього виховання особистості. Наголошуємо на цьому аксіологічному ракурсі!

Розробка інтегрованого курсу з будь-якого навчального предмета передбачає виявлення певних дидактичних підстав оптимального поєднання

та перетворення предметно-диференційованого змісту в інтегративний. Важливий дидактичний аспект інтеграції – знаходження загальної основи й механізмів об'єднання предметних знань з різних видів мистецтва для конструювання змісту інтегрованого курсу й розробки відповідних інтегративних технологій. Активізація дії різноманітних зв'язків між складовими педагогічної системи забезпечує не лише системність викладу художнього матеріалу, а й інтенсифікацію навчально-виховного процесу загалом. У своїх розробках, домірно до педагогічної ситуації, ми застосовували два основні види інтеграції: *індуктивно-взаємодіючий* (встановлення взаємозв'язків між компонентами – видами мистецтва, які виконують роль активного начала в утворенні цілісності) і *холістський*, що передбачає пріоритет цілого як «емерджентної» якості, що задає характер взаємодії компонентів і забезпечує вищий рівень упорядкованості.

Система змісту навчального курсу завжди складається з підсистеми дидактичних одиниць – навчальних елементів, поданих у внутрішній *предметній логіці*. У процесі створення інтегрованого курсу виникає нова *міжпредметна* логіка, що лише частково зберігає попередні параметри змісту автономних предметів, але водночас активізує різні типи зв'язків між ними. Тобто процедура інтегрування є процесом виділення стрижневих елементів – *інтеграторів* і упорядкування взаємодії між ними навколо певної ідеї (теми). Характер і обсяг зв'язків у межах теми різний – від окремих мистецьких фактів до узагальнюючих понять і світоглядних проблем. Тобто інтегратори можуть бути предметно-образні, емоційно-образні, понятійні, світоглядні. У царині мистецтва пріоритетними вважаємо універсальні категорії, такі як гармонія, ритм, стиль, жанр, художній образ, форма, симетрія, динаміка, контраст тощо, які виконують роль глобальних смислових одиниць. Спільні світоглядні теми створюють інтеграційне поле і спрямовують пошук конкретних взаємозв'язків – точок дотику, перетину та групування навчальних елементів змісту. Навколо такої спільної теми до-

бирається художній матеріал, вибудовується послідовність тем у межах семестру, року. Зазвичай усталена логіка автономного предмета (приміром традиційних музичного чи образотворчого мистецтва) гальмує бачення спільного за його межами, тому для «прориву» необхідно змінити кут зору і шукати нову логіку – інтегративну. Вона апіорі не може збігатися зі структурою предметів, що об'єднуються.

Завдання ускладнюється, якщо в інтегрованому курсі художньо-дидактичні одиниці поєднуються не навколо одного провідного компонента, а в поліцентричному режимі. Приміром, у мистецтві це можуть бути музика, живопис, танець, театр, кіно тощо. Просте сумування змісту автономних предметів не забезпечить повноцінну інтеграцію, потрібні «зустрічний рух» і спільна суперпозиція. Під спільним кутом зору виникають інші пріоритети й починають домінувати не окремі елементи, а «елементи-аналоги».

Предметність забезпечує фундаментальність освіти, але без інтеграції хоча б на елементарному рівні вона породжує явище, коли «за деревами не бачать лісу». Зазначимо, що за умов поліцентризму види мистецтв, репрезентовані у змісті інтегрованого курсу для розкриття спільної теми, зберігають певну автономність. Упевнені, що поліцентричне тлумачення інтеграції в мистецькій освіті здатне адекватно відображати художню реальність, не тожно, але ідентично.

Які ж інтегратори – педагогічні «ключі» нового курсу?

Сучасні школярі мають опанувати специфіку художньо-образної мови кожного з видів мистецтва, зрозуміти, що будь-який художній твір у неповторній формі передає дійсність, а ризняється вони лише засобами вираження. Тому курс мистецтва для початкової школи було розроблено на основі світоглядних координат. (При цьому світогляд розуміємо як максимально узагальнений духовний феномен, який складається з компонентів, що регулюють творчу активність і ціннісні орієнтації – погляди, уявлення, оцінки, ідеали, переконання). У ролі суперпозиції виступає ідея відображення в мистецтві універсальї реального світу:

1 клас. Абетка мистецтв.

2 клас. Краса **довкілля** в мистецтві.

3 клас. Образ **людини** в мистецтві.

4 клас. Світ **культури** у мистецьких шедеврах.

Авторська модель поліцентричної інтеграції передбачає виділення двох базових компонентів – «Музичне мистецтво» та «Образотворче мистецтво», які органічно поєднуються в тематичний цикл на основі загальної духовно-світоглядної орієнтації та збагачуються елементами інших – синтетичних мистецтв (хореографія, театр, кіно, цирк). Ідея *домінантності* зазначених компонентів – музичного та візуального (образотворчого) у початковій і частково в основній школі має своє теоретичне й методичне обґрунтування. Безперечно, присутнє намагання зберегти в інтегрованому курсі основний зміст традиційних предметів, що викладалися впродовж багатьох десятиліть в українській школі. Проте важливішою підставою став особливий статус саме цих видів мистецтв у загальному видовому та міжвидовому колі художніх явищ сьогодення. Музичне та образотворче мистецтва існують у художній культурі як відокремлено, так і входять до складу більшості синтетичних мистецтв (у різних співвідношеннях з іншими складовими). Тому в змісті курсу «Мистецтво» компоненти хореографія, театр, кіно трактуються як додаткові (зокрема і з причини відсутності в школах спеціального забезпечення для їх повноцінного практичного впровадження).

У середній школі в ролі провідних інтеграторів змісту курсу «Мистецтво» ми обрали універсальні поняття *жанр і стиль*. Жанрово-видова структура (5–6 кл.) дає змогу розглянути естетичні властивості й художньо-мовні особливості різних видів мистецтв в єдності змісту й форми та в контексті тематичних мініциклів, що поглиблюють і конкретизують теми початкової школи. Структурування курсу за *стилями й напрямками* мистецтва (7–9 кл.), що відображають культурні традиції та новаторство, сприяють розумінню учнями смислів художньої інформації в її історичному вимірі від стародавніх епох до сьогодення, завершуючи новітніми артпрактиками постмодернізму й формами поширення мистецтва.

У старшій школі зміст курсу «Мистецтво» (попередня назва – «Художня культура») спроектовано в рамках єдності горизонтальних і вертикальних координат (історичних і географічних). Обрано та обґрунтовано провідний інтегратор – принцип *культурних регіонів світу*, прийнятий ЮНЕСКО, за яким відбувається структурування навчального матеріалу. Нами акцентовано спрямованість курсу на професійні орієнтації старшокласників відповідно до обраного профілю – музичного, художнього, хореографічного, театрального, кінематографічного, музейного тощо. Для цього в підручнику розроблено серію практичних завдань для профільних професійних випробувань [9]. На жаль, цікавий і потрібний школярам курс, який було досить складно започаткувати у старших класах, після кількох років масового впровадження перенесено з базового компоненту навчального плану до групи обов'язково-вибіркових предметів.

Таким чином, у 5–9 класах, коли обсяг культурологічної складової змісту мистецької освіти поступово зростає, поділ видів мистецтва на домінуючі та додаткові втрачає пріоритетність, а в старшій школі взагалі стає недоцільним. Адже у вивченні мистецтва культурних регіонів світу поліцентризм набуває іншого забарвлення: у кожному з регіонів історично склалися свої мистецькі домінуючі, зумовлені релігійними, етнічними та багатьма іншими чинниками.

Потребує коментарів ще один аспект інтеграції, пов'язаний із необхідністю урівноважувати в освіті «емоцію» та «рацію», знаходити між ними гнучкий баланс. Зрозуміло, що в даному питанні потрібно орієнтуватися на основний «закон» художньої педагогіки – пріоритет ціннісного емоційно-естетичного ставлення над розумовим (суто логічним) осмисленням змісту мистецтва. Утім тут істотне значення мають вікові психологічні особливості здобувачів освіти. У початкових класах інтеграторами мистецьких комплексів стають зазвичай суголосні для різних видів мистецтва почуття, емоційні образи-аналогії, втілені різними художніми мовами. Наприклад, ліричні настрої природи в пейзажному живописі й пасторальній музиці (2 кл.); козацька героїка в україн-

ській музиці й монументальній скульптурі або почуття гумору в жартівливих піснях і п'єсах, шаржах і коміксах, мультфільмах (3 кл.). Естетичне сприймання емоційно споріднених явищ у різних видах мистецтва сприяє розвитку почуттєвої сфери, емоційного інтелекту, асоціативного мислення, уяви й фантазії учнів. Так звані «емоційні арки» стимулюють художню синестезію, і особливо сенситивним періодом щодо цього є молодший шкільний вік, коли цілісність світосприймання дитини ще не порушена освітнім предметоцентризмом, і діти з легкістю здійснюють далекі й близькі переноси знань і уявлень.

У педагогіці мистецтва роль інформаційної основи навчання виконує *тезаурус* паралельно з художнім образом, який ієрархічно деякою мірою навіть вищий за поняття, адже він органічно поєднує раціональне осмислення та інтуїтивне осяяння, не обмежуючи «креатосферу» особистості. На уроках у загальноосвітній школі учні опановують основи художніх мов, і для цього вчителі використовують багату палітру специфічних мистецьких термінів, які не заучуються формально, не запам'ятовуються відірвано від звучання музики чи аналізу картин і фільмів, а засвоюються на рівні *мистецтвознавчої пропедевтики* виключно в перебігу сенсорно-перцептивної і художньо-практичної діяльності. Саме тому в наших підручниках з «Мистецтва», починаючи вже з перших класів, виокремлюється обов'язковий блок «Поняття». Поступово з року в рік набувають розвитку інтелектуальні вміння учнів, і відповідно збільшується за обсягом та ускладнюється мистецький тезаурус – компас-орієнтир у безмежному морі термінів. Художній образ (ейдос) і поняття взаємодоповнюють одне одного: останні мовби «просвітлюють логікою» образні уявлення, емоційні відчуття, афекти, інтуїтивні прозріння, а вербалізація допомагає їх кращому усвідомленню.

Мистецькі терміни можуть збігатися повністю чи частково, не збігатися взагалі, мати різний масштаб спільної області перетину. Рівнозначні поняття часто фігурують під неоднаковими назвами в різних мистецтвах. Напри-

клад, слово музична «форма» ближче за змістом до поняття «композиція», ніж до однойменного поняття «форма» у пластичних мистецтвах. Спостерігаються і зворотні феномени: одним словом позначаються різні смислові явища. Так, широкоживане слово «динаміка» має різне значення: у музиці воно передусім передає гучність, а в образотворчому мистецтві – рух. Наведені терміни належать до надзвичайно багатозначних (їх чимало в мистецтві), тому вони мають властивість змінюватися залежно від масштабу й контексту їх використання.

До універсальних категорій належить *гармонія* – щось протилежне хаосу. У музиці це один із головних елементів музичної мови, поєднання звуків у співзвуччя – акорди, взаємозв'язок цих співзвучч у русі. В образотворчому мистецтві й архітектурі під гармонією розуміється поєднання різноманітних засобів виразності, які органічно доповнюють один одного, створюючи єдине ціле (наприклад, кольорова гармонія в живописній картині або гармонія ритмів архітектурної споруди).

Можна також навести чимало прикладів понять, однакових за назвами, але різних за значенням. Так, *мотив* у музиці означає найкоротший наспів, частину музичної теми, а в образотворчому мистецтві – це первинний елемент візерунка орнаменту. Під словом *штрих* у музичному мистецтві розуміється спосіб видобування звуків голосом чи на інструменті (стакато – уривчасте, а легато – зв'язне виконання); в образотворчому мистецтві – це лінія, риска, що виконується одним рухом руки, важливий засіб художньої виразності графіки.

Для унаочнення подібних зіставлень розроблено порівняльні словникові таблиці для учнів початкової та основної школи, які відповідають інтегративному формату курсу «Мистецтво» [7, с. 50; 8, с. 51–56]. Надаємо зразок цієї інновації (див. таблицю 1).

Коректне зіставлення мистецьких понять, порівняння їх значень у різних видах мистецтва з опорою на конкретні художні приклади й особистісний естетичний досвід учнів дають змогу поглибити розуміння мистецьких явищ

Таблиця 1

<b>Ансамбль (від фр. ensemble – «разом»)</b>		
<i>Музичне мистецтво</i>	<i>Візуальне мистецтво</i>	<i>Синтетичні мистецтва</i>
– спільне виконання (дует, тріо, квартет), злагоженість виконання кількох осіб, що грають або співають разом	– група творів мистецтва, об'єднаних спільним задумом, композицією, наприклад, архітектурно-скульптурний ансамбль площі, парку	– злагожена гра акторів у театрі, кіно

<b>Імпровізація (від лат. improvises – «несподіваний, непередбачуваний, раптовий»)</b>		
<i>Музичне мистецтво</i>	<i>Візуальне мистецтво</i>	<i>Синтетичні мистецтва</i>
– тип музикування, при якому творення музики відбувається під час її виконання	– створення візуальних образів без попередньої підготовки	– гра актора, який під час виконання ролі вносить певні зміни до твору мистецтва

і зв'язків між ними. Нагадаємо аксіоматичне положення мистецької педагогіки: будь-які асоціативно-образні зв'язки, паралелі й аналогії між видами мистецтв мають обов'язково враховувати специфіку художньої мови кожного з них. Адже «прямого перекладу» з однієї художньої мови на іншу бути не може.

**Висновок.** Таким чином, інтеграція в загальній мистецькій освіті є відповіддю на запити сучасної культури постмодерного суспільства. Розробка й впровадження інтегрованих курсів з мистецтва ґрунтується на фундаменті філософсько-культурологічних, психологічних і дидактичних досліджень та з урахуванням гуманітарно-естетичної специфіки нового навчального предмета.

Обґрунтована й експериментально апробована авторська концепція поліцентричної інтеграції змісту загальної мистецької освіти, зокрема курсу «Мистецтво» для 1–11 класів, має евристичний потенціал і здатна мобільно змінюватися, модернізуватися відповідно до нових освітніх вимог і перманентних соціокультурних трансформацій.

Започатковане в нашій країні масштабне впровадження інтегрованого курсу «Мистецтво» передбачає розробку не лише програм і підручників, а й методичного забезпечення. Опанування вчителями методики інтегрованого навчання мистецтва сприятиме перебуванню їхньої свідомості в напрямку відомого від одномірного вузького спеціалізованого бачення ролі мистецтва в школі, від звички протиставляти види

мистецтв замість пошуку схожих рис і властивостей. Прогнозуємо, що зміна педагогічного мислення буде не простим і досить тривалим процесом, адже інтеграція вносить в освіту певні ризики. Успішність реалізації нових ідей залежатиме від підвищення мотивації та педагогічної майстерності вчителів.

Інтеграція змісту загальної мистецької освіти (зовнішня і внутрішня, понятійна та світоглядна, повна або часткова) зумовлює **необхідність розробки** відповідних інтегративних художньо-педагогічних технологій з урахуванням вікових особливостей учнів і вимог Нової української школи, тому технологічні аспекти авторської концепції поліцентричної інтеграції будуть висвітлені нами в наступних публікаціях.

**СПИСОК ДЖЕРЕЛ:**

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934> (дата звернення: 11.10.19).
2. Типові освітні програми (МОН України). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programidlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення: 15.11.17).
3. Выготский Л. Воображение и творчество в детском возрасте. URL: <https://twirpx.com/file/21852/> (дата звернення: 11.10.19).
4. Данилюк А. Теория интеграции образования. Ростов-на-Дону, 2000. 440 с.
5. Клепко С. Интегративна освіта і поліморфізм знання. Київ – Полтава – Харків, 1998. 360 с.
6. Масол Л. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія. Київ : Промінь, 2006. 432 с.
7. Масол Л. Методика навчання мистецтва в основній школі : методичний посібник для вчителя. Київ : Шк. світ, 2012. 128 с.
8. Масол Л. Нова українська школа: Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 1–2

класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу : навчально-методичний посібник. Київ : Генеза, 2019. 208 с. : іл.

9. Масол Л. Мистецтво : Рівень стандарту, профільний рівень: підручник для 10 (11) класу закладів загальної середньої освіти. Київ : ВД «Освіта», 2019. 208 с. : іл.

10. Савченко О. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Генеза, 2002. 368 с.

**References:**

1. Kontsepsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannya zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [Concept of realization of state policy in the sphere of reforming of general secondary education «New Ukrainian School» for the period till 2029]. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>
2. Typovi osviti prohramy [Typical educational programs]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programidlya-pochatkovoyi-shkoli>
3. Vygotskii, L. (1997). Uiva i tvorchist u dytiachomu vitsi [Imagination and creativity in childhood]. Retrieved from: <https://twirpx.com/file/21852/>
4. Danyliuk, A. (2000). Teoriia intehratsii obrazovaniia [The theory of integration of education]. Rostov-na-Donu.
5. Klepko, S. (1998). Intehratyvna osvita i polimorfizm znannia [Integrative education and polymorphism of knowledge]. Kyiv – Poltava – Kharkiv.
6. Masol, L. (2006). Zahalna mystetska osvita: teoriia i praktyka [General Art Education: Theory and practice]. Kyiv: Promin.
7. Masol, L. (2012). Metodyka navchannia mystetstva v osnovnii shkoli [Methods of teaching art in primary school]. Kyiv: Shkilnyi svit.
8. Masol, L. (2019). Nova ukrainska shkola: Metodyka navchannia intehrovanooho kursu «Mystetstvo» u 1-2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu [New Ukrainian School: Teaching methods of integrated Art course in 1-2 grades of general secondary education institutions on the basis of competence approach]. Kyiv: Heneza.
9. Masol, L. (2019). Mystetstvo: Riven standartu, profilnyi riven: pidruchnyk dla 10 (11) klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Art: Level standard, profile level: a textbook for the 10 (11) class of general secondary education institutions]. Kyiv: VD «Osvita».
10. Savchenko, O. (2002). Dydaktyka pochatkovoi shkoly [Primary school didactics]. – Kyiv: Heneza.

**Масол Л.М., кандидат педагогічних наук, научний керівник і експерт проекту ЮНЕСКО по художественному образованию в Украине, г. Киев, Украина, lmasol@ukr.net**

**Інтеграція? Інтеграція. Інтеграція... Інтеграція! (Поліцентрична інтеграція змісту загальної мистецької освіти)**

В статтю раскрыта сутність феномена інтеграції в теорії педагогіки, освітлені його філософсько-естетичні, культурологічні та психологічні основи. Акцентовано значення культурних і естетичних універсальних, а також полімодальності людської психіки для інтегративних педагогічних процесів. Освітлена роль образних асоціацій, синестезії, емоційного інтелекту, синкретизму дитячого художественного мислення і творчості в загальному художественному освітньому процесі.

Обоснована авторская концепция полицентрической интеграции содержания общего художественного образования, которая стала научным фундаментом для конструирования интегрированного курса «Искусство» и линейки учебников для учащихся 1–11 классов, в которых реализована данная концепция. Представлена классификация видов интеграции, интеграционные механизмы и формы синтеза искусств.

Определены ведущие интеграторы содержания курса «Искусство» в начальной, основной и старшей профильной школе, которые обусловили его дидактическую структуру и тематическую композицию. Освещены некоторые особенности реализации разработанных концептуальных идей в начальных классах в соответствии со стратегиями Новой украинской школы.

*Ключевые слова:* общее художественное образование, концепция полицентрической интеграции, содержание и структура интегрированного курса «Искусство», учебники, интеграторы.

**L. M. Masol, PhD in Pedagogy, Scientific Advisor and Expert of the UNESCO Arts Education Project in Ukraine, Kyiv, Ukraine, lmasol@ukr.net**  
**Integration? Integration. Integration... Integration! (Polycentric Integration of the Content of General Art Education)**

This article unveils the essence of integration in the theory of pedagogy and highlights its philosophical, cultural and psychological foundations. Cultural and aesthetic universals and the polymodal essence of the human psyche are claimed to be imperative for integrated pedagogical processes. Attention is also paid to the role of imaginative associations, synaesthesia, emotional intelligence and syncretism of children's thinking and of their artistic creativity.

The author's conception of polycentric integration of the content of general art education is corroborated. This conception has become the scholarly basis not only for designing the content and structure of the integrated course «Art» at Ukrainian primary and secondary schools, but also for a series of textbooks for pupils from the first to the eleventh school year. In addition, the article provides a classification of the kinds of integration, integration mechanisms and forms of the synthesis of arts.

Moreover, the leading integrators of the content of the course «Art» are outlined in the context of primary, basic and high vocational education. These integrators predetermine the didactic structure and thematic composition of the course in question. Finally, some features of the application of the author's conceptual ideas at primary school are examined in light of the strategies and requirements of the New Ukrainian School.

Integration of the content of general art education (external and internal, conceptual and ideological, general or partial) promotes development of appropriate integrative art and pedagogical technologies considering the age-related characteristics of students and requirements of the New Ukrainian School. Therefore, the technological aspects of the author's concept of poly-centric integration will be in future issues of the journal «Art and Education».

*Key words:* general art education, the concept of polycentric integration, the content and structure of the integrated course «Art», textbooks, integrators.

Стаття надійшла до редакції 29.01.2020 р.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-8885-2020-1-27-31>, 34

УДК [37.091.33:78]:373.2(Далькроз)

## Завалко Катерина Володимирівна,

доктор педагогічних наук, професор НПУ ім. М. П. Драгоманова, Київ, Україна, [katrinzviolin@gmail.com](mailto:katrinzviolin@gmail.com)

# ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ДАЛЬКРОЗА В НАВЧАННЯ ДІТЕЙ МУЗИКИ

*Розглядаються основні положення методики музичного виховання і навчання Е. Жака-Далькроза – евритмії – та аналізується досвід її впровадження автором статті в Україні. Детально висвітлюються завдання, які вирішує дана методика, її принципи та основні положення. Простежуються вікові особливості дошкільників у опануванні основних навичок і музичних понять у методиці Далькроза. Розуміння основних принципів цієї методики дозволяє будь-який урок навчання гри на музичному інструменті та урок музики в школі доповнити вправами, що ефективно розвивають музичні здібності вихованців.*

**Ключові слова:** евритмія, Е. Жак-Далькроз, розвиток чуття ритму, музичні здібності, дошкільники.

Ключовою реформою Міністерства освіти України є створення Нової української школи та зміна підходів до навчання, а також змісту освіти. Так, замість запам'ятовування фактів та понять учні мають набувати компетентностей, формувати ядро знань, на яке будуть накладатись уміння користуватися цими знаннями. Відповідні зміни очікуються і в мистецьких школах як особливій ланці вітчизняної системи мистецької освіти, в яких передбачається розвиток у дітей спеціальних здібностей, набуття естетичного досвіду й ціннісних орієнтацій у процесі активної мистецької діяльності.

Для досягнення поставлених цілей необхідно оновити методичне забезпечення вчителя музики й педагогів мистецьких шкіл. З цією метою на основі вивчення успішного досвіду європейських країн варто впроваджувати провідні інноваційні методики. Однією

з найрозповсюджених у країнах Європи та Америки є методика музичного виховання Е. Жака-Далькроза [4; 6; 11; 13].

Серед авторів, які досліджували систему Далькроза в музичному навчанні дошкільників і учнів, необхідно відміти: Marie-Laure Bachmann [4], яка розкриває особливості навчання евритмії з дітьми різного віку; Eva Nivbrant Wedin [8] розглядає специфіку впровадження даної методики не лише з метою розвитку музичних здібностей дітей, а й навчання гри на музичному інструменті; проблемам музичного розвитку дошкільників через евритмію присвячена робота Vanderspar E. [12]; J.Schnebly-Black та Stephen F.Moore [9, 10] досліджують можливості даної методики в індивідуальному навчанні.

Сьогодні зазначена методика на слуху у вчителів, однак її грамотне впровадження і використання в музично-педагогічній практиці широким загалом