

УДК 37.091.313:[37.015.31:57.081+7]

Тарасенко Галина Сергіївна,

доктор педагогічних наук, професор, Вінницька академія неперервної освіти, заслужений працівник освіти України, м. Вінниця, Україна, e-mail: tarasenkogal@gmail.com

ЕКОЛОГІЗМ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ: ДОСВІД КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОШУКУ

У статті презентовано методологічне обґрунтування ціннісних підходів до інтегрованого навчання школярів засобами реалізації еколого-виховного потенціалу мистецтва й використання концептосфери художньої діяльності в цілому. Розкрито сутність екологізму мистецької освіти, який визначається тим, що в її межах відбувається специфічна (художня) форма обміну ціннісними підходами до природи, способами взаємодії з навколишнім світом, формами його естетичного перетворення.

Обґрунтовано педагогічний потенціал мистецько-асоціативного методу пізнання учнями природи, який сприяє виникненню в школярів сталих художньо-рефлексивних установок на сприйняття природи на основі утворення інтегрованої системи художніх асоціацій на її об'єкти та явища й народження в свідомості учня художньої картини природи, яка є вагомим результатом освітньої інтеграції і складником цілісного образу світу.

Ключові слова: екологізм, мистецька освіта, інтеграція, цінність, образ, асоціація, художня картина природи.

Як співвідносяться екологізм освітніх процесів та освітня інтеграція? Ці явища, з нашого погляду, пов'язані міцно і нерозривно, адже мають спільне ціннісно-смісловне коріння. Спробуємо це обґрунтувати, відштовхнувшись спочатку від освітньої місії інтеграції. Сьогодні вона включена до найвагоміших принципів реформування шкільної освіти в Україні. Це не випадково, оскільки вітчизняний і зарубіжний досвід свідчить про плідність такого освітнього

підходу. Впродовж кількох десятиліть провідні вітчизняні науковці (І. Бех, С. Гончаренко, В. Ільченко, С. Клепко, Ю. Мальований, В. Моргун, І. Підласий, О. Савченко та ін.) вважають інтеграцію однією з провідних тенденцій розвитку сучасного освітнього процесу. В цьому інноваційна сутність нинішніх освітніх реформаций.

Антитеза традиції та інновації фіксується в нашому житті щоденно, особливо коли традиція та інновація розглядаються в контексті модернізації освіти.

Якщо інновація є соціально і науково не вмотивованою, це викликає цілком зрозумілий спротив учасників освітнього процесу. Протилежність інновації та традиції стає менш очевидною в умовах сучасної глобалізації. Найкращий варіант – осмислити інновацію не як повну протилежність традиції, а як її розвиток і продовження, так би мовити – як інноваційну традиційність.

Сьогодні в освітан виникає закономірне питання: навіщо в шкільному навчанні, особливо в перші його роки, акцентувати на позитиві інтегрованого підходу, якщо предметоцентричний підхід є доволі результативним і нічим себе не скомпроментував? Справді, багаторічна вітчизняна практика навчання школярів дала безліч позитивних прикладів інтелектуального розвитку дітей на засадах предметної центрації. Утім, суттєві недоліки такого підходу подекуди впадали в очі і науковцям, і практикам.

Зокрема, стає все більш очевидним, що диференційоване викладання навчальних предметів не містить у собі достатніх умов для мислительного осягнення школярами цілісної картини світу, що спричиняє труднощі у встановленні учнями відношень між науковим поняттям чи функцією і відповідним предметом, викликає перешкоди у практичному застосуванні теоретичних знань. А це в підсумку не сприяє формуванню компетентності як найголовнішого результату освіти.

Викликає тривогу той факт, що предметноцентризоване навчання певною мірою стримує розвиток екологічної свідомості учнів. Ще в дошкільному віці в дітей народжується власний «образ світу». Попри всю свою недосконалість, він має істотну характеристику – цілісність сприймання навколишнього. Зі вступом дитини до школи ця цілісність руйнується через кордони між окремими предметами (О. Савченко). Традиційна логіка освітнього процесу зумовила відповідність навчальних дисциплін певним наукам. Певні цілісні утворення (зокрема природа) були розшматовані на окремі частини для детального (ізолюваного) вивчення в окремих шкільних предметах. Інтегрувати ж самостійно розрізнені знан-

ня в цілісну систему учень об'єктивно не може. Допоможуть тут лише інтегровані навчальні курси, які здатні забезпечити учневі в єдиному часовому діапазоні всеохоплююче відображення предмета чи явища з наступним перетворенням сприйнятого в суб'єктивну пізнавальну цілісність (І. Бех). Відновити втрачені зв'язки, синтезувати розрізнені знання школярів можна лише у процесі інтеграції, котра в даному випадку постає як механізм внесення єдності в розчленований світ знань з метою підвищення ефективності як їх здобування, так і використання [1].

Утім, інтеграція шкільних дисциплін на когнітивній основі серйозних зрушень в екологічній свідомості школярів, на наше переконання, не забезпечить. Якщо екологічну кризу розуміти як закономірний наслідок кризи гуманітарної, то стає очевидним, що поза проблемою цінностей цей суспільний дисонанс не владнати. Екологізм усіх форм суспільної свідомості (у тому числі освітніх процесів) варто тлумачити як світогляд, що спонукає діяльність людини та суспільства до гармонійного співіснування зі світом природи (Р. Кіркман). Екологізм визначає складну систему суспільних рефлексій і світоглядно-філософських настанов, що вибудовуються не лише на основі наукових екологічних знань [8]. Поза міцною аксіологічною основою цей процес не є життєздатним.

Мету статті вбачаємо в методологічному обґрунтуванні ціннісних підходів до інтегрованого навчання школярів засобами реалізації еколого-виховного потенціалу мистецтва та використання концептосфери художньої діяльності в цілому.

Наш концептуальний пошук спирається на твердження, що мистецтво та інтеграція – явища одного ряду. Синтетична природа мистецького образу апіорі передбачає інтегративний підхід до його опрацювання. Мистецькі дисципліни здатні якнайкраще і найповніше втілити ідею інтеграції. Знаменно, що дидактична інтегродогія, успішно вивчаючи закономірності інтеграції знань, виокремлює навіть своєрідні закони, за якими реалізується даний процес, – корелятивності (здат-

ність елементів інтеграції до узгодженої взаємодії); імперативності (поява якісно нових властивостей у результаті інтеграції); доповнювальності (народження диференціації внаслідок інтеграції) тощо (І. Козловська). У межах функціонування мистецтва в різноманітності його видів усі названі закони плідно реалізуються.

Художня діяльність, кодуючи віковий досвід взаємовідносин суспільства з природою, наближає людину до необхідності розв'язання найболючіших проблем буття, загострює відповідальність морального, естетичного, екологічного й загалом світоглядного вибору. Цьому якнайкраще сприяє природа художньої діяльності – вона є результатом органічного злиття інших видів діяльності. Тому до мистецтва застосовують поняття емерджентності, що означає виникнення в цілому нових якостей, відсутніх в його складових. Наслідком емерджентності вважається власне художнє. Підкреслюючи інтегративний характер такої властивості мистецтва, дослідники вказують на специфічне поєднання пізнавальної інформації, системи оцінок, комунікативних якостей (М. Каган). Завдяки ж інтегративності художня діяльність завжди була гранично наближена до природи і врешті-решт перетворилась на її образну філософію.

Мистецтво можна вважати феноменом культури, який замінює природну форму краси художньою формою. Звідси мистецтво заслуговує на роль парадигми парадигм, суперпарадигми, яка є орієнтиром для етики навколишнього середовища (Н. Маньковська).

Мистецтво, всеосяжно відображуючи естетику природи, створює своєрідні «моделі природи» (О. Лосєв). Мистецтво як культурний код може стати своєрідним способом передачі позитивного досвіду гармонізації взаємовідносин людини з природою. Художні образи природи значно розширюють критерії схвалення природи. Вони не є витвором довільної фантазії, оскільки набувають величезної соціальної значущості та виправданості. Не можна не погодитись із гіпотезою про мистецтво як про систему самозахисту ноосфери, що є її невід'ємною частиною. Збере-

ження ноосфери, таким чином, стає неможливим без збереження і розвитку мистецтва (В'яч. Іванов).

Екологізм мистецької освіти визначається тим, що в її межах відбувається специфічна (художня) форма обміну ціннісними підходами до природи, способами взаємодії з навколишнім світом, формами його естетичного перетворення. Цьому сприяють: знакова природа мистецтва; особливості художньої мови (асоціативність, метафоричність, багатозначність); загальноживані прийоми художнього зображення природи (експресія, символізація, гіперболізація, індивідуалізація та ін.); поліфункціональність мистецтва, яке реалізується як спосіб пізнання природи, як її образна філософія, як своєрідний «каталог» естетичної виразності її явищ та об'єктів, як могутній регулятор ціннісних орієнтирів стосовно її збереження.

Екологізм мистецької освіти послідовно сповідує *філософію холізму*, яка підводить до думки, що природу в школі слід вивчати з погляду її цілісності й нероздільності, адже вона не є механічною сукупністю частин (класів, видів, типів, розрядів тощо). Принцип педагогічного холізму передбачає обов'язкову опору не лише на раціональне осягнення учнями реалій життя природи, а й на інтуїтивно-іраціональне заглиблення в контекст вікових і ментальних особливостей сприймання та оцінки школярами світу. Цей, по суті одвічний, пошук шляхів об'єднання раціонального й чуттєвого, теоретичного й духовно-практичного пізнання природи може бути певною мірою зреалізований на базі мистецької освіти, її логіки й технологічних особливостей.

Мистецькі дисципліни, завдяки творчо-інтерпретаційній природі художніх образів, здатні забезпечити належний розвиток проєктивної уваги, дивергентного мислення, особистісної рефлексії тощо. Інтегрований підхід до викладання таких дисциплін у школі допомагає урівноважити лівопівкульний тип мислення учнів механізмами асоціативно-образного сприймання, що владно корелюють спосіб оцінювання школярами природи і світу в цілому. Вплетення мистецьких образів природи в систему інтегрованого навчання

учнів дозволить суттєво активізувати не лише «інтелектуалізацію почуттів» учня (Л. Виготський), а й «емоціогенність інтелекту» (І. Бех).

Найголовнішим очікуваним результатом інтегрованої освіти (у тому числі мистецької), на наше переконання, повинні стати народження в учня образу світу. Як цілісне утворення пізнавальної сфери особистості, образ світу виконує функцію початкового етапу й результату будь-якого пізнавального акту [6, с. 23].

Дослідники закономірно пропонують *інтеграційно-гуманістичний підхід* (Л. Тарасов) до освітніх процесів як основу для побудови цілісного образу світу, що передбачає трансформацію природничо-наукової традиції, тобто відмову від позицій стороннього спостерігача і перехід на позицію органічної єдності природи і людини. Інтеграція знань допомагає пізнанню мобільно рухатися як шир, так і вглиб. Гуманістичний підхід запліднює цей процес цінностями.

Мистецька освіта, реалізуючи екологізм власного змістового наповнення й технологій впливу на емоційно-вольову сферу школярів, завжди тяжіла до інтеграції. Відомі дослідники в царині мистецької педагогіки (Д. Кабалецький, Б. Неменський, Л. Предтеченська, О. Рудницька, Г. Шевченко, О. Щолокова, Б. Юсов та ін.) плідно працювали над реалізацією ідеї *комплексного та синхронного вивчення* вітчизняного та зарубіжного мистецтва в різноманітності його видів.

Протягом останніх десятиліть не менш успішно був реалізований *поліхудожній підхід* до викладання мистецтва в школі, забезпечений групою розробників під керівництвом Л. Масол (інтегрований курс «Мистецтво»). В основу цієї програми покладено принцип інтеграції художніх знань, оволодіння якими сприятиме розширенню асоціативних уявлень учнів, забезпечить формування основ цілісної художньої картини світу.

Аналізуючи проблеми художньо-дидактичної інтеграції, Л. Масол вагомим її фактором вважає універсальні поняття естетики й мистецтвознавства – ритм, композицію, форму, динаміку, контраст,

симетрію тощо. Саме вони, на думку дослідниці, можуть бути співставлені в різних видах мистецтва під час їх паралельного навчання [2, с.53–54]. Але ці ж поняття естетики можна з успіхом застосовувати для осмислення гармонії в природі. Саме мистецтво, спираючись на багатство художньо-виразних засобів, здатне допомогти дітям опанувати і критерії оцінки естетики природи.

Нині активно народжуються концепції мистецької освіти, які зорієнтовані на формування в школярів цілісної художньої картини природи. Зокрема, *концепція застосування в мистецько-освітній практиці резонансно-асоціативного методу* (Н. Шишлянникова) передбачає врахування звукової природи слова в поєднанні з музикою і кольором з метою формування в учнів цілісної художньо-образної картини світу. *Концепція екології візуальності* (Б. Столяров) пропонує урізноманітнити в освітньому просторі форми опрацювання інтенсивного візуального потоку на основі їх інтеграції (образотворче мистецтво, кіно, театр, фотографія, віртуальні музеї та ін.).

Плідною є польська *концепція різнобічного навчання* (В. Оконь), яка ґрунтується на засадах інтеграції інтелектуальної, художньо-емоційної та практичної активності учнів у процесі навчання й виховання. Інтеграція, по суті, полягає у створенні едукативних ситуацій з метою формування в дітей цілісної картини світу на основі активізації усіх видів діяльності, зокрема художньої (образотворчої, музичної, рухової тощо).

Особливий інтерес в контексті завдань нашого дослідження становить *культурологічний підхід* до освітніх процесів і в зв'язку з ним *концепція соціодинаміки культури* (А. Моль). Автор концепції опікувався формуванням у людини «екрана знань», що, по суті, можна вважати картиною світу, яка в кожного індивіда має свої характеристики за широтою (ерудиція), глибиною (теоретичністю), щільністю (взаємопов'язаність і мобільність), оригінальністю (сміливість вираження нового погляду). Якщо слідувати за думкою А. Моля, то глибина картини світу визначається «товщиною асоціацій»,

які виникають у процесі мислення і упорядковано охоплюють (інтегрують) декілька центрів відразу [3].

Як пов'язана культура та інтеграція і який тип культури варто вважати оптимальним для реалізації еколого-освітніх завдань? Якщо культура створює інтегрований ефект знань, її можна вважати гуманітарною. На відміну від її цілісності, існує інший тип культури – мозаїчна, яка народжується в умовах нарощення інформатизації і сили впливу засобів масової інформації внаслідок розпаду гуманітарної культури.

Якщо гуманітарна культура ґрунтується на міцному каркасі цінностей, а картина світу, нею народжена, схожа на мережу, чітко упорядковану відносно цих цінностей, то мозаїчна культура складається з «уриwkів і уламків» знань, їх окремих фрагментів, які певною мірою стикаються між собою, але не утворюють логічних конструктів. Гуманітарна культура народжується внаслідок організованого процесу пізнання – і це результат освітньої роботи. Учень оволодіває новим поняттям (усвідомлює нове явище) через його асоціацію з уже відомими спорідненими поняттями, тобто через визначення його місця в основній системі ціннісних координат [5]. Мозаїчну культуру натомість можна вважати еkleктичною, «дитиною буденної свідомості». Сьогодні, в епоху масової комунікації, під впливом ЗМІ вона, на жаль, набуває домінуючої ролі. Непомірно зрослий обсяг знань, розширення інформаційних потоків не дозволяють піддати знання ієрархізації, руйнують їх упорядкованість і цілісність картини світу (виникає «культура кросвордів і телевікторин», в умовах якої можна знати про все потроху і не задумуватися про взаємозв'язки фактів і явищ).

Освітні процеси, зокрема й мистецька освіта, можуть успішно функціонувати й реалізовувати власний еколого-освітній потенціал лише в мажах гуманітарної культури, яка здатна забезпечити «товщину асоціацій» (А. Моль) на зв'язок людини з природою. На рівні інтеграції освітніх галузей встановлюються зв'язки між цілями і завданнями однієї освітньої галузі та цілями і завданнями інших освітніх галузей.

Вирішуючи інтегровані завдання в ході спільної з педагогом діяльності, дитина з допомогою дорослого «притягує» ланцюжки асоціативних зв'язків і виокремлює якусь ознаку не саму по собі, а в системі інших властивостей і зв'язків, що є основою узагальнення. Мистецтво в цьому процесі набуває надзвичайно великого значення (не «ілюстратора», а цементуючої – емоційно-ціннісної – основи). Саме завдяки мистецьким образам можуть утворитися ланцюжки асоціацій на основі «зв'язку за сердечним почуттям» (К. Ушинський). Процес виділення істотних ознак відбувається тим успішніше, чим ширше орієнтується дитина в утвореному асоціативному полі.

Як наслідок, з конкретних когніцій формується цілісна картина світу, і чіткість народжених образів-уявлень допомагає учню орієнтуватися не лише в конкретній темі, а й у споріднених проблемах. Мистецькі знаки-образи природи, які існують ніби в «згорнутому» стані, є гарантом сміливості мислительного процесу, коли він рухається в невідомому напрямі. Асоціативне поле всіяко підтримує пошук розв'язку проблеми, пропонуючи мисленню своєрідні художні опори – образи-уявлення.

Це сприяє виникненню в учнів сталих художньо-рефлексивних установок на сприйняття природи – утворюється система художніх асоціацій на її об'єкти і явища, яку можна порівняти зі своєрідною «художньою аурую». Навколо певних об'єктів і явищ природи у свідомості школяра виникає і певний час утримується система художніх асоціацій візуального, слухового характеру, різного культурно-семантичного рівня. Так поступово народжується в свідомості учня художня картина природи, яка є вагомим складником цілісного образу світу.

Справжньою квінтесенцією формування у школярів художньої картини природи є народження нового ставлення до неї на ґрунті осмислених цінностей взаємодії людства з довкіллям. Тому дуже важливим етапом підготовки вчителя до інтегрованого уроку є чітке усвідомлення ним головної мети інтегрованого навчання, а також планування очікуваних результатів. Важ-

ливо передбачити, як урок сприятиме цілісності знань про природу на якісно новому рівні, а також які нові цінності він формує в дітей і як забезпечує вихід особистості учня на новий рівень морально-духовних чеснот. Таким чином, мистецька освіта на інтегрованій основі повинна обов'язково подолати фрагментарність і мозаїчність знань учнів про навколишній світ і про природу зокрема, забезпечити оволодіння не лише цілісними знаннями, а й комплексом універсальних людських цінностей.

Окремо хочемо зупинитися на аспекті підготовки вчителя до інтегрованого викладання мистецтва. Викладати інтегрований курс «Мистецтво» в школі (у тому числі в початковій) може не будь-який учитель, а лише той, який має відповідну фахову освіту і спеціальну підготовку в системі неперервної освіти. Тільки художньо підготовлений педагог здатний досягнути і практично втілити провідні суспільні ідеї-концепти, що втілюють найвищі людські цінності, і серед них – збереження природи й людини в природі. Для цього в учителя потрібно сформулювати належний рівень мислення – глобальний, інтегральний, а не обмежений вузькою специфікою спеціальності. Педагог повинен бачити світ і явища в ньому широко й цілісно, а це можливо лише на основі добре розвиненої ерудиції й належної глибини асоціативного мислення.

Б. Нестерович справедливо зазначає, що зневажання інтегрованого підходу, ізольований підхід до різних аспектів фахової підготовки (як ізольованих освітніх галузей) неминуче призводить до обмеженості і художнього, і загальнопрофесійного мислення вчителя, обумовлює низьку його компетентність у розумінні виховних можливостей мистецтва [4, с. 94]. Професійна компетентність педагога визначається не тільки науковими знаннями й уміннями, а й ціннісними орієнтаціями фахівця, рівнем загальної культури, розумінням себе та своєї ролі в освіті, здатністю до формування в дітей гуманітарного образу світу.

На базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, як приклад,

відбувалась багаторічна апробація авторського міждисциплінарного курсу «Еколого-педагогічна естетика» [7], створеного на основі проблемної інтеграції знань (філософії, педагогіки, психології, екології, мистецтва). Цільове призначення спецкурсу – розвиток у майбутніх учителів будь-якого фаху здатності холістично досягнути проблеми збереження природи шляхом розуміння унікальності екосистем через їхні естетичні характеристики. Серед завдань курсу є формування метазнань про природу та метанавичок її ціннісного освоєння. Даний курс має переваги над диференційованим вивченням природи – це поглиблена культурологічна та аксіологічна спрямованість, підсилені соціокультурні акценти, загальнофілософська основа, художня рефлексивність. Усе це інтегративно забезпечує осмислення майбутніми вчителями (як мистецьких, так і немистецьких спеціальностей) багатозначності взаємозв'язків людини з природою, поглиблення ціннісного аналізу культурних форм освоєння довкілля. Зміст курсу адаптований до фахової специфіки майбутнього педагога. Для викладачів мистецьких дисциплін змістово-аксіологічні центри замкнені навкруг відповідних художніх домінант – літературних, музичних, пластичних. Для викладачів «не мистецьких» предметів існує варіант із рівнозначним використанням естетико-екологічного потенціалу всіх видів мистецтва. Як показує практика, майбутні педагоги успішно опановують інтегрований курс завдяки його глибокій аксіологічній спрямованості, яка складає здорову альтернативу формальному утилітаризму ставлення до довкілля.

Підготовка студентів спеціальності «Початкова освіта» в цьому навчальному закладі протягом останніх десяти років ґрунтувалась на поліхудожньому підході.

Експеримент під егідою МОН України з комплексної підготовки вчителів початкових класів і мистецтва (керівник – М. Семко) тривав вісім років і успішно завершився з позитивною оцінкою його результативності. Близько двох сотень підготовлених учителів направлені для роботи в початковій

школі з правом викладання мистецтва на інтегрованій основі.

Нині є абсолютна необхідність створення в Україні системи комплексної підготовки вчителів мистецтва, використовуючи для цього науково-педагогічний потенціал факультетів мистецьких спеціальностей, педагогічних факультетів і закладів післядипломної освіти.

У **висновку** зазначимо, що на етапі концептуального пошуку в царині інтегрованої шкільної мистецької освіти повинні бути в єдності зреалізовані цілісний, ціннісний і діяльнісний підходи до створення у свідомості дітей образу світу, в якому чільне місце повинна посісти художня картина природи. Концептосфера мистецької діяльності здатна допомогти вчителю віднайти адекватні методи й форми освітньої роботи. Обґрунтований вище мистецько-асоціативний метод пізнання природи має очевидні переваги:

- дозволяє уникнути примітивної ілюстрування одного виду мистецтва іншим або конкретних природничих понять у навчанні дітей основ наук;
- дає можливість учителю контролювати глибину художньо-асоціативного поля у процесі сприйняття школярами об'єктів і явищ природи;
- тренує сенсорну культуру учнів, звертаючись безпосередньо до відчуттів і почуттів, вправляючи одночасно слух, зір, інші сенсорні системи та мислення дітей в миттєвому «схоплюванні» ціннісного сенсу життя природи;
- розвиває в дітей асоціативно-образне мислення, уяву, інтуїцію, оскільки спирається на невербальні канали спілкування;
- здатний «розмити» межі, що відокремлюють один шкільний предмет від іншого, створюючи основу для цілісного педагогічного процесу, в якому єдиним (спільним) предметом вивчення стає життя природи, різні грані її прояву через мову різних видів мистецтва в їх взаємодії;
- забезпечує взаємопроникнення знань, уявлень про природу, а також ціннісних ставлень до неї на художньо-образній основі, що сприяє багатовимірному гуманістичному баченню світу школярами.

Лише інтегративно сформовані особистісні цінності можуть стати сутнісним показником ефективності освітнього процесу та виконати функцію вищого критерію для орієнтації майбутніх громадян у соціокультурному просторі, що врешті визначить екологізм їхніх світоглядних установок і поведінкових програм.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива / І. Бех // Початкова школа. – 2002. – № 5. – С. 5–6.
2. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Харків : Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
3. Моль А. Социодинамика культуры / А. Моль. – Москва : Прогресс, 1973. – 406 с.
4. Нестерович Б. І. Педагогічні основи позакласної музично-виховної роботи в школі : навчальний посібник / Б. І. Нестерович. – Вид. 2-ге, доп. – Вінниця : ФОП Рогальська І. О., 2015. – 276 с.
5. Рыжов В. Культура как система. Опыт информационного анализа / В. Рыжов, Ю. Рыжов. – Litres, 2017. – 282 с. – Режим доступа: <https://www.litres.ru/v-p-ryzhov/kultura-kak-sistema-opyt-informacionnogo-analiza/>
6. Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира как парадигма психологического мышления / С. Д. Смирнов // Мир психологии. – 2003. – № 4. – С. 18–31.
7. Тарасенко Г. С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя: методологічний аспект / Г. С. Тарасенко. – Вінниця, 1997. – 112 с.
8. Kirkman R. Why Ecology Cannot Be All Things to All People: «Adaptive Radiation» of Scientific Concepts // Environmental Ethics. – 1997. – Vol. 12. – № 4. – P. 375–390.

REFERENCES

1. Bekh, I. (2002). *Integratsiia yak osvithnia perspektiva* [Integration as an educational perspective]. *Pochatkova Shkola*, 5, 5–6.
2. Masol, L. M., Haidamaka, O. V. Bielkina, E. V., Kalinichenko, O. V., & Rudenko, I. V. (2006). *Metodyka navchannia mystetstva u pochatkovii shkoli* [Methodology for teaching art in primary school]. Kharkiv: Vesta: Vydavnytstvo «Ranok».
3. Mol, A. (1973). *Sotsiodinamika kultury* [Sociodynamics of culture]. Moscow: Progress.
4. Nesterovich, B. I. (2015). *Pedahohichni osnovy pozaklasnoi muzychno-vykhovnoi roboty v shkoli* [Pedagogical fundamentals of extracurricular music educational work at school]. (2nd ed.). Vinnytsia: FOP Rohalska I.O.

5. Ryzhov, V. & Ryzhov, Yu. (2017). *Kultura kak sistema. Opyt informatsionnogo analiza* [Culture as a system. Experience of information analysis]. Retrieved from <https://www.litres.ru/v-p-ryzhov/kultura-kak-sistema-opyt-informacionnogo-analiza/>

6. Smirnov, S. D. (2003). *Mir obrazov i obraz mira kak paradigma psikhologicheskogo myshleniia* [The world of images and the image of the world as a paradigm of psychological thinking]. *Mir Psikhologii*, 4, 18–31.

7. Tarasenko, H. S. (1997). *Ekolohichna estetyka v systemi profesiinoi pidhotovky vchytelia: metodolohichniy aspekt* [Ecological aesthetics in the system of teacher training: Methodological aspect]. Vinnytsia.

8. Kirkman, R. (1997). Why ecology cannot be all things to all people: «Adaptive Radiation» of scientific concepts. *Environmental Ethics*, 12(4), 375–390.

Стаття надійшла до редакції 20.06.2018 р.

Дана стаття є логічним продовженням попередньої публікації у виданні «Мистецтво та освіта», присвяченій класифікації музичних ігор як педагогічного інструментарію у формуванні творчих умінь молодших школярів. Згідно з авторською класифікацією розглядається один із видів музичних ігор – інтерпретаційно-виконавські музичні ігри, їх підвиди. Розкривається методика формування творчих умінь школярів на прикладі даного різновиду музичних ігор, що налічує підготовчий, основний і рефлексивний етапи. Наводяться приклади реалізації ігromодулів упродовж пропедевтичної, експлікативної та творчої фаз виконавської діяльності учнів.

Ключові слова: музичні ігри, інтерпретаційно-виконавські музичні ігри, молодші школярі, творчі вміння, методика.