

Полімістецькі освітні системи

*Нащадки муз:
інтегративні школи
XX–XXI століть*



Збірник укладено для викладачів творчих та педагогічних ВНЗ, вчителів мистецтва, педагогів-організаторів, класних керівників, педагогів позашкільця та всіх, хто шукає практичні способи застосування театру в освіті. Його мета — не лише показати, що театр може бути корисним у школі, а й дати порівняльний інструмент для вибору відповідної форми роботи залежно від віку дітей, навчальної мети, формату уроку та умов організації навчання

Зміст

Нащадки муз: навіщо цей збірник	2
Ехо античного ідеалу: карта традицій	4
Висновки: Перспективи поліхудожньої парадигми в сучасній освіті	13
Список використаних джерел	13
Від античної «муси» до сучасної сцени: дитячий театр як інститут цілісного виховання	17
Висновки: Реінкарнація античного ідеалу	24
Список використаних джерел	25
Жак-Далькроз: ритмічні простори та візуалізація музики в освітньому середовищі	28
Історичне значення та трансфер концепції	34
Список використаних джерел	35
Карл Орф: синергія слова, ритму і сценічної дії в системі Orff-Schulwerk	39
Перспективи та спадщина орфівської театральної педагогіки	46
Список використаних джерел	46
Вальдорфська школа: від пентатонічного космосу до тотального театру класних п'єс	50
Висновки	57

Список використаних джерел	57
Баухаус: синтез мистецтв в естетичному вихованні дітей. Інтеграція предметного середовища, теорії форми та театральних практик	61
Історична спадщина та сучасні освітні траєкторії	72
Список використаних джерел	73
Реджио-педагогіка: «сто мов» дитини та сценічний синтез в ательє досліджень	80
Глобальний трансфер і сучасна рефлексія реджио-підходу	90
Список використаних джерел	91
Нова українська школа і театральна педагогіка: хто кого наздогнав	96
Обряд як педагогіка: від ритуальної синкретичності до досвіду ідентичності	101
Перспективи розвитку ритуально-орієнтованих освітніх середовищ	112
Список використаних джерел	114
Кінематограф як полімистецька педагогічна система	119
Висновки	139
Список використаних джерел	140
Школа діалогу культур: харківське коріння, українська традиція, світовий горизонт	147
Діалогічна основа театральності: психологічний аналіз Георгія Балла в межах Школи діалогу культур	148
Перспектива на майбутнє: цифрові діалоги та віртуальна театральність	156
Список використаних джерел	157
Школа діалогу культур: харківська матриця полімистецької педагогіки	158
Харківська практика: клас як сцена, театр як метод	158
Харківська теорія: Владислав Мединцев і наука діалогу	160
Міжнародний резонанс: від Харкова до culturedialogue.org	162
Замість висновку: чому ШДК важлива сьогодні	164
Список використаних джерел	165
Код і нащадки: замість підсумку	165
Додатки	167
Полімистецькі освітні системи: таблиця-карта для педагога:	167
Де живе головна сила системи?	169
Нащадки муз: навіщо цей збірник	

Є педагогічні ідеї, які не старіють — вони просто чекають, поки їх знову відкривуть. Ідея про те, що дитина розвивається цілісно — через музику, рух,

слово і образ одночасно — висловлена ще Платоном і досі звучить як виклик сучасній школі, де ці речі розписані по окремих клітинках розкладу.

Цей збірник зібраний для тих, хто шукає не окремі методи, а систему. Для студентів творчих та педагогічних вузів, для вчителів мистецтва і педагогів позашкілля — усіх, хто відчуває: щось важливе лишається поза уроком, коли мистецтва існують ізольовано одне від одного.

Тут зібрані вісім полімистецьких освітніх систем — від античної *mousikē paideia* до реджіо-педагогіки і Школи діалогу культур. Їх об'єднує одне: переконання, що синтез мистецтв — не естетична прикраса, а спосіб мислити і бути людиною. Театр присутній у кожній із них — іноді як центр, частіше як дух, що витає над педагогічним задумом.

Збірник є логічним продовженням і "парним партнером" попереднього видання — "Театральна педагогіка: архіпелаг досвіду", де систематизований власне театральний досвід XX–XXI століть. Там — театр у центрі. Тут — театр як принцип.

Як користуватися збірником

Статті написані як самостійні тексти і можуть читатися в будь-якому порядку. Перша стаття ("Ехо античного ідеалу") є оглядовою картою всього збірника — зручним початком для тих, хто хоче спочатку побачити ціле. Джерела наводяться наприкінці кожної статті; частина матеріалів із особистих архівів автора — вони так і позначені.

Особливо рекомендую завантажити збірник у NotebookLM або подібний інструмент і працювати з ним через запитання. Але: якщо якась система виявиться близькою — перевіряйте, доповнюйте, розслідуйте самостійно. Збірник — карта, а не вирок.

Євгеній Воропаєв, кандидат психологічних наук, доцент Харківської академії неперервної освіти, керівник дитячих театральних колективів

Ехо античного ідеалу: карта традицій

Стаття є вступною картою збірника: коротким оглядом восьми полімистецьких освітніх систем від античності до сучасності. Читач отримує загальний орієнтир — які традиції існують, чим вони схожі і чим відрізняються. Кожна система буде розгорнута окремо в наступних статтях.

Наскрізна теза: синтез мистецтв у педагогіці — не сучасний винахід, а повернення до антропологічної норми.

Протягом усієї історії педагогічної думки ідея об'єднання різних видів мистецтв в єдиний освітній процес виступала в ролі фундаментальної противаги фрагментарному, вузькоспеціалізованому підходу до розвитку особистості. У той час як класичні освітні моделі часто розділяли інтелектуальне, фізичне та естетичне виховання, найпрогресивніші системи прагнули створити «синкретичний простір», де музика, танець, театр, живопис і література не просто співіснують, а утворюють нерозривний сплав. Цей синтетичний підхід базується на розумінні того, що людське сприйняття за своєю природою полімодальне, а творче мислення найефективніше розвивається в умовах взаємодії різних знакових систем.

Дослідження художньо-освітніх систем, що здійснювали подібний синтез, дає змогу виявити глибокі філософські та психологічні підґрунтя, які виходять далеко за межі простого «вивчення мистецтва». Ці системи розглядають художню діяльність як інструмент пізнання світу, соціалізації та гармонізації внутрішньої структури людини. У цьому контексті системи Еміля Жака-Далькроза, Рудольфа Штайнера, майстрів Баугаусу, Лоріса Малагуцці та інші являють собою унікальні архітектурні проєкти людського духу, в яких мистецтво стає універсальною мовою освіти.

Античний ідеал: Мусичне виховання як першооснова хорейчного синтезу

Історичним фундаментом для всіх наступних інтегративних систем є давньогрецька концепція мусичного виховання (*mousikē paideia*). В античності

освіта не мислилася без глибокого занурення в «мусичні мистецтва», яким протегували музи. В основі цього процесу лежало «триєдність хореї», яка об'єднувала в нерозривне ціле слово (поезію), звук (музику) і жест (танець) [1]. Для давнього грека ці форми самовираження були гранями одного й того самого процесу — гармонізації душі через ритм і мелодію.

Платон і Аристотель у своїх працях підкреслювали, що метою виховання є «окультурення» молоді та досягнення чесноти через баланс фізичного, розумового і морального розвитку [1]. Згідно з їхніми поглядами, три частини людської душі потребують відповідного виховного впливу, який має забезпечувати єдина система. Мистецтво в цій системі виконувало роль «етичного формувальника». Наприклад, навчання грамоті було невіддільне від декламації Гомера, яка виконувалася наспівом і супроводжувалася ритмічними рухами. Таким чином, література, музика і танець становили органічний сплав, спрямований на досягнення «калокагатії» — ідеалу прекрасної та доброї людини.

Ритмічна гімнастика Еміля Жака-Далькроза: Тілесне втілення музичного змісту

На початку XX століття швейцарський композитор і педагог Еміль Жак-Далькроз здійснив революцію в розумінні зв'язку між звуком і рухом. Його система «ритмічної гімнастики» (або евритміки) будувалася на переконанні, що музичний ритм не повинен сприйматися виключно розумом; він має бути «фізично пережитий» [2]. Далькроз бачив у людському тілі посередника між музичним твором і внутрішнім світом слухача.

Ієрархія розвитку та методи кінестетичного синтезу

Далькроз розробив сувору логічну послідовність викладання, яка сьогодні вважається класичною у музичній педагогіці: ритм — звук — інструмент [3]. Цьому ланцюжку відповідали конкретні види активності:

- Фізичні вправи, спрямовані на розвиток усвідомленості рухів та м'язового контролю [3].

- Вправи для слуху та голосу (сольфеджио в русі) [3].
- Дослідження взаємозв'язків між пластикою тіла та механікою конкретного музичного інструмента [3].

Головною метою системи було не навчання техніки гри, а розвиток здатності «відчувати» музику [2]. Далькроз прагнув, щоб наприкінці навчання учень не просто «знав» теорію, а володів незборимим бажанням виразити себе через розвинені емоційні здібності [2].

Педагогічні механізми та психофізична регуляція

Інтеграція музики, руху та пластичного вираження в системі Далькроза здійснювалася через низку специфічних технік, спрямованих на розвиток «волюметричного сприйняття» музичного потоку [2].

Метод інтеграції	Опис механізму	Цільовий результат
Динамічна відповідність	Встановлення гармонійних зв'язків між м'язовою напругою та музичними акцентами.	Розвиток відчуття музично-пластичного ритму [2].
Просторово-часовий зв'язок	Організація руху тіла в межах музичного такту та фізичного простору.	Подолання опору простору через ритм [2].
Політимічна координація	Одночасне виконання різних ритмічних малюнків руками і ногами (наприклад, 3/4 і 4/4).	Розвиток нервової системи та когнітивної гнучкості [2].
Пластична імпровізація	Вільне втілення емоційного змісту музики через «музично-пластичні етюди».	Особистісна експресія та розкріпачення духу [2].

Система Далькроза виходила далеко за межі чистої естетики. Вона включала дихальну гімнастику і навіть рекомендації щодо оздоровлення організму, розглядаючи гармонійний ритм як основу не лише мистецтва, а й

фізичного здоров'я та морального вдосконалення [2]. Це була спроба «етизації культури» через розкріпачення людського тіла.

Вальдорфська педагогіка Рудольфа Штайнера: Антропософська єдність мистецтв

Вальдорфська система, що виникла у 1919 році в Штутгарті, є, мабуть, наймасштабнішою спробою в історії освіти перетворити весь навчальний процес на художній акт. Заснована на філософії антропософії Рудольфа Штайнера, ця система ставить своєю метою розвиток «цілої людини» через гармонію мислення (голови), почуття (серця) та волі (рук) [4, 5].

Евритмія як синтез видимого слова і звуку

Центральним і унікальним елементом вальдорфської школи є евритмія — мистецтво руху, яке Штайнер називав «видимою мовою» і «видимою музикою» [6, 7]. Евритмія не є танцем у звичному розумінні; це спосіб втілення духовних сил, закладених у мові та музиці, через людську пластику [6].

У процесі занять евритмією відбувається складний синтез:

1. Музичний синтез: Студенти втілюють тілом музичні інтервали, акорди, закони гармонії та навіть окремі тони [6, 8].
2. Лінгвістичний синтез: Звуки голосних і приголосних мають в евритмії відповідні жести. Рух рук може виражати «граматичну структуру», не обмежуючись лише звуковою оболонкою слова [6, 8].
3. Геометричний синтез: Групові рухи будуються на основі геометричних форм, роблячи математичні закони просторово відчутними [8, 9].

Ця практика спрямована на гармонізацію «душевно-духовної природи» дитини з її фізичним тілом [10]. Евритмія пронизує весь період навчання — від дитячого садка до випускного класу [6, 8].

Художнє викладання академічних дисциплін

У вальдорфській педагогіці мистецтво не є ізольованим предметом; воно інтегроване в усі дисципліни [4, 11].

Дисципліна	Метод художньої інтеграції
Математика	Вивчення геометрії через малювання форм; освоєння лічби через ритмічні рухи та плескання [5, 9]
Історія	Проживання історичних епох через щорічні театральні постановки («класні п'єси»), де діти самі створюють костюми та декорації [5, 9]
Природознавство	Ботаніка і зоологія вивчаються через уважне художнє спостереження та акварельний живопис у техніці «лессування» (lazure) [5, 12]
Рукоділья	В'язання, шиття та робота з деревом розглядаються як способи розвитку дрібної моторики, що напряду пов'язано з когнітивним розвитком мозку [9, 11, 13]

Особливе значення має використання кольору. Стіни класів фарбуються у специфічні м'які тони, а на уроках живопису діти працюють з рідкими акварельними фарбами в техніці «мокрим по мокрому», що дозволяє відчувати взаємодію кольорів без жорстких контурів [12, 13].

Баугаус: Експериментальний театр і синтез мистецтв у дизайні

У 1920-ті роки школа Баугаус (Німеччина) стала центром радикальних експериментів зі створення «нової людини» через синтез мистецтва, ремесла і техніки [14, 15]. Хоча ця інституція часто асоціюється з архітектурою, саме театральна майстерня стала місцем найвищої концентрації поліхудожніх ідей.

Театральна лабораторія Оскара Шлеммера

Оскар Шлеммер, призначений майстром театральної майстерні Баугаусу в 1923 році, бачив у сцені простір для дослідження законів руху людського тіла [16, 17]. Його «Триадичний балет» став вершиною синтезу танцю, костюма, музики та геометрії [18, 19]. Шлеммер перетворював танцюриста на «артистичну фігуру», чий рух визначалися формою костюма і геометрією

сцени [16]. У його майстерні об'єднувалися візуальні мистецтва (колір, форма, костюм), рух, звук (електронне та механічне акустичне обладнання) та архітектура (концепція «Тотального театру») [17, 18, 19].

Форкурс (Vorkurs) і сенсорний розвиток

Навчання починалося з підготовчого курсу, який сам по собі був актом синтетичного виховання. Йоганнес Іттен впроваджував дихальні вправи та медитацію для підготовки до творчого акту [20, 21]. Студенти експериментували з контрастами матеріалів, розвиваючи тактильну та візуальну чутливість [21, 22]. Ласло Мохой-Надь згодом трансформував цей курс у бік «технологічного синтезу» [14, 17].

Майстер	Фокус навчання	Метод синтезу
Йоганнес Іттен	Розвиток особистості та емоційності	Дихальні практики, суб'єктивне малювання, контрасти форм [21, 22]
Йозеф Альберс	Візуальна артикуляція та конструктивність	Експерименти з папером, вивчення об'єму, «навчання через помилки» [22, 23]
Ласло Мохой-Надь	Збагачення сенсорного досвіду та технологія	Кінетичні світлові структури, зв'язок з індустрією [14, 22]

Реджио-педагогіка: Феноменологія «Ста мов дитини»

Після Другої світової війни в Італії виник підхід Реджио-Емілія, заснований Лорісом Малагуцці. Ця система базується на переконанні, що дитина наділена «сотнею мов» для вираження своїх думок і почуттів [24, 25]. Школа розглядається як «ательє» — простір для досліджень [26].

Холістичний підхід до виражальних засобів

У Реджио-школах мистецтво не виділяється в окремий урок. Діти працюють над довготривалими проєктами, де переплітаються візуальні, перформативні, музичні та дослідницькі мови [26, 27]. Малагуцці стверджував,

що традиційна школа «краде дев'яносто дев'ять мов», відокремлюючи голову від тіла [27]. Синтез здійснюється через «педагогіку документування» [26, 28], а найважливішу роль відіграє «довкілля як третій вчитель» [28].

Обряд як педагогіка: від ритуальної синкретичності до досвіду ідентичності

Обрядова педагогіка — це найдавніший спосіб полімистецької освіти, що передував будь-яким формальним інституціям. У сучасному контексті обряд розглядається не як фольклорна екзотика чи музейний експонат, а як потужна антропологічна технологія. Він пропонує школі унікальний простір первісної синкретичності, де міф, музика, танець, слово і візуальний образ (маска, костюм) зливаються в єдине ціле. Для сучасної школи інтеграція обрядових практик відкриває шлях до глибинного патріотичного виховання: дитина пізнає ритм і код свого народу не з підручника, а через безпосереднє тілесне та емоційне переживання, формуючи стійку культурну ідентичність.

НУШ і театральна педагогіка: синергія реформи та живої практики

Нова українська школа (НУШ) декларувала перехід до дитиноцентризму, компетентнісного підходу та навчання через переживання. Проте театральна педагогіка вже давно є сформованим і визнаним у світі «брендом» саме такої освіти. Театр у школі — це не просто гурток, а універсальний інструмент соціалізації, розвитку емпатії (soft skills) та інтеграції академічних знань. Для сучасного вчителя, який стикається з інертністю системи, театральна педагогіка стає надійним містком між декларованими реформами та живою класною практикою, пропонуючи перевірені часом механізми гри, імпровізації та спільної творчості, ідеально відповідаючи запитам НУШ.

Кінематограф як полімистецька педагогічна система

Кінематограф сьогодні впевнено займає нішу, яку в античності обіймав театр. Як освітній підхід, кіно є природним спадкоємцем мусичної парадигми,

адже воно органічно поєднує слово, візуальний образ, звук і рух, додаючи до них унікальну здатність до рефлексії через монтаж та фіксацію артефакту. Залучення учнів до кіновиробництва та академічного кіноаналізу формує критичне мислення, медіаграмотність та візуальну культуру, необхідні в епоху цифровізації. Окремим, надзвичайно перспективним напрямом є терапевтичний кінематограф, що відкриває нові горизонти для психологічної підтримки та роботи з дітьми у складних життєвих обставинах.

Школа діалогу культур: харківське коріння та світовий вимір

«Школа діалогу культур» — це видатний інтелектуальний бренд, що виріс на перетині філософії діалогізму Михайла Бахтіна та розробок київської та харківської психолого-педагогічної школи (зокрема, Георгія Балла, Сергія Курганова, Веніаміна Литовського). Ця система перетворює клас на простір поліфонії, де зіштовхуються різні культурні логіки, а запитання цінується вище за готову відповідь. Урок тут стає театралізованою зустріччю з «Іншим», що виховує не просто носія фактів, а суб'єкта культури, здатного до глибокого естетичного та інтелектуального діалогу. Це вершина гуманістичної полімистецької освіти, де сама комунікація стає мистецтвом.

Порівняльна характеристика синтетичних освітніх систем

Для глибшого розуміння відмінностей у підходах до синтезу мистецтв доцільно порівняти їх за ключовими параметрами:

Освітня система	Філософська основа	Провідний інструмент синтезу	Основні види мистецтв	Вікова категорія
Е. Жак-Далькроз	Ритміка і фізіологія	Тілесний рух (ритміка)	Музика, пластика, ритм [2]	Усі вікові групи [2]
Вальдорфська школа	Антропософія	Евритмія та художній цикл	Мова, музика, танець, живопис, ремесло [5, 6, 8]	Від садка до 12 класу [9]

Баугаус	Модернізм і технократизм	Театральна сцена та майстерні	Театр, архітектура, дизайн, звук [16, 17]	Вища професійна освіта [23]
Реджіо-Емілія	Конструктивізм і демократія	Проекти в «Ательє»	Образотворче мистецтво, глина, світло, театр [24, 26, 27]	Дошкільнята та молодша школа [24]
Обрядова педагогіка	Етнопедагогіка, антропологія	Ритуальна дія, міф	Слово, музика, танець, візуальні мистецтва	Усі вікові групи (трансгенераційна передача)
НУШ і театральна педагогіка	Дитиноцентризм, гуманістична психологія	Театралізація, рольова гра, проєкт	Театр, література, музика, сценографія	Початкова та базова середня школа
Кінематограф	Медіафілософія, візуальна культура	Аудіовізуальний монтаж, екранна оповідь	Кіно, фотографія, звук, література (сценарій)	Підлітки та старша школа
Школа діалогу культур	Філософія діалогізму (М. Бахтін)	Поліфонічна дискусія, театралізований урок	Література, філософія, театр, музика	Середня та старша школа, студенти

Вплив синтетичного навчання на розвиток когнітивних здібностей

Аналіз цих систем показує, що інтеграція різних видів мистецтв має глибокий психологічний та нейрофізіологічний ефект. Сучасні дослідження підтверджують, що заняття, які об'єднують мовлення, музику і рух, активізують обидві півкулі мозку, сприяючи розвитку:

1. Просторового інтелекту: Евритмія та театральна діяльність у Баугаусі навчали людину відчувати об'єм і динаміку простору [9, 17].
2. Емоційного інтелекту: Проживання образів через різні модальності розвиває емпатію та здатність до саморегуляції [29, 30].

3. Креативності та гнучкості мислення: Використання «ста мов» дозволяє дітям знаходити нестандартні рішення задач, перемикаючись між різними знаковими системами [26, 27].
4. Дрібної моторики та когнітивної функції: Вальдорфський підхід до рукоділля розглядається як «інтелектуальний баланс», що запобігає перевтомі від суто академічного навантаження [11, 13].

Висновки: Перспективи поліхудожньої парадигми в сучасній освіті

Художньо-освітні системи, що здійснювали сплав мистецтв, протягом століть доводили свою життєздатність. Від античної хореї до сучасних Реджио-центрів, ці системи незмінно прагнули виховання цілісної людини. В умовах сучасної цивілізації, що характеризується ризиком фрагментації свідомості, досвід цих систем стає ще більш актуальним. Поліхудожній підхід пропонує шлях до відновлення «сенсорної цілісності» людини.

Майбутнє освітніх систем, ймовірно, лежить в інтеграції класичних методів синтезу з новими технологічними можливостями «цифрових мов» за умови збереження примату живого чуттєвого досвіду. Зрештою, усі розглянуті системи нагадують нам, що освіта — це мистецтво виховання людини, яка володіє всіма своїми «ста мовами».

Список використаних джерел

1. Моральне виховання в Давній Греції (на прикладі класичного періоду). Ресурси, огляди та новини освіти. URL: https://www.erono.ua/art/?SECTION_ID=128&ELEMENT_ID=5961
2. Еміль Жак-Далькроз та його метод. Дитяча музична школа... URL: https://aleksandrov.music.mos.ua/upload/medialibrary/43c/jacques_dalcroze_-pravka_2012.pdf

3. Консультація для вихователів «Система музичного розвитку Еміля Жака-Далькроза та Карла Орфа». Наркомпрос. URL: <https://narkom-pros.ua/metodicheskie-materialy/533-konsultaciya-dlya-vospitatelej-sistema-muzykalnogo-razvitiya-emilya-zhaka-dalkroza-i-karla-orfa.html>
4. Discover Waldorf Education | Purposeful, Holistic, and Inspired Learning. AWSNA. URL: <https://www.waldorfeducation.org/what-is-waldorf-education/>
5. Why Waldorf Steiner Education is Best for Your Child. Straits Waldorf. URL: <https://straitswaldorf.com/why-waldorf-steiner-education-is-best-for-your-child/>
6. Eurythmy - visible speech and music. Freunde Waldorf. URL: <https://www.freunde-waldorf.de/en/the-friends/publications/catalogue-waldorf-education/eurythmy-visible-speech-and-music/>
7. Understanding Eurythmy | Waldorf Education | North America. URL: <https://www.waldorfeducation.org/understanding-eurythmy/>
8. The Beautiful Art of Eurythmy. Rudolf Steiner School of Ann Arbor. URL: <https://www.steinerschool.org/about-us/blog032222/?tag=art>
9. Eurythmy. Portland Waldorf School. URL: <https://www.portlandwaldorf.org/eurythmy>
10. Eurythmy. Raphael House Rudolf Steiner School. URL: <https://raphaelhouse.school.nz/curriculum/eurythmy/>
11. 5 Reasons Why Art is Critical for Child Development. Green Meadow Waldorf School. URL: <https://www.gmws.org/blog-news/art-and-child-development/>
12. Waldorf education. Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Waldorf_education
13. Handwork. Waldorf Research Institute. URL: <https://www.waldorfresearchinstitute.org/pdf/Handwork-8-26.pdf>
14. Bauhaus. Saylor Academy. URL: <https://resources.saylor.org/wwwresources/archived/site/wp-content/uploads/2012/02/ARTH208-4.4.1-Bauhaus.pdf>

15. БАУХАУС И ВХУТЕМАС: СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ. КиберЛенинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bauhaus-i-vhutemas-sistemy-obucheniya>
16. The Bauhaus Theater: Oskar Schlemmer's 'design in motion' concept. SciSpace. URL: <https://scispace.com/pdf/the-bauhaus-theater-oskar-schlemmer-s-design-in-motion-3ha71eqsc2.pdf>
17. The Total Theater of Bauhaus. Senses Atlas. URL: <https://www.sensesatlas.com/the-total-theater-of-the-bauhaus/>
18. Oskar Schlemmer - Discover the Pioneering Bauhaus Creative. Art in Context. URL: <https://artincontext.org/oskar-schlemmer/>
19. The Theater of the Bauhaus. Lars Müller Publishers. URL: <https://www.lars-mueller-publishers.com/theater-bauhaus>
20. Preliminary Course, Workshops and Bauhaus Diploma. Das Bauhaus-Archiv. URL: <https://www.bauhaus.de/en/discover/article/preliminary-course-workshops-and-bauhaus-diploma/>
21. The Bauhaus, an Introduction. Khan Academy. URL: <https://www.khanacademy.org/humanities/art-1010/german-art-between-the-wars/bauhaus/a/the-bauhaus-an-introduction>
22. Lessons the Bauhaus Vorkurs Can Teach a 21st-Century Art Teacher. International Journal of Education & the Arts. URL: <http://www.ijea.org/v27n12/v27n12.pdf>
23. Principles and Curriculum | Bauhaus. Getty Research Institute. URL: https://www.getty.edu/research/exhibitions_events/exhibitions/bauhaus/new_artist/history/principles_curriculum/
24. Reggio Emilia approach. Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Reggio_Emilια_approach
25. Reggio Emilia Approach. Reggio Children. URL: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/>

26. The Hundred Languages of Children Explained Simply. Reggio Inspired.

URL:

<https://reggio-inspired.com/blog/2025/9/4/the-hundred-languages-of-children-explained-simply>

27. The Hundred Languages of Children. Reggio Kids. URL:

<https://www.reggiokids.com/the-hundred-languages-of-children>

28. The Hundred Languages of Children: What They Are & How They Inform Reggio Emilia Learning. Goodwin University. URL:

<https://www.goodwin.edu/enews/hundred-languages-of-children/>

29. Поліхудожній підхід при вивченні предметної області «Мистецтво».

Інфоурок.

URL:

<https://infourok.ru/polihudozhestvennyj-podhod-pri-izuchenii-predmetnoj-oblasti-iskusstvo-6830929.html>

Від античної «муси» до сучасної сцени: дитячий театр як інститут цілісного виховання

Стаття досліджує питання: чому сучасний дитячий театральний інститут є прямим спадкоємцем античної мусичної освіти — не метафорично, а структурно. Компоненти давньогрецької mousikē (мелос, орхестика, поезис, драма) зіставляються з реальною практикою дитячих театральних центрів. Висновок: дитячий театр, що існує десятиліттями і об'єднує музику, рух, слово і сценічну дію, є не «гуртком», а повноцінним виховним інститутом із тисячолітньою генеалогією.

У сучасній педагогічній науці та практиці позашкільної освіти спостерігається виразний повернення до холістичних (цілісних) моделей виховання, які були закладені ще в період античності. Діяльність потужних позашкільних творчих інституцій — таких як великі дитячі театральні центри з власною історією, репертуаром та гастрольною практикою — являє собою унікальний феномен, у якому реінкарнується давньогрецька концепція мусичного виховання (mousikē).

Якщо в попередніх розділах ми розглядали античний синтез як інструмент внутрішньої етичної гармонізації, то тут варто наголосити на його інституційному та матеріальному вимірі. Цей синтетичний підхід, що об'єднує музику, танець, хореографію, драматургію та прикладне ремесло, не є випадковим набором дисциплін. Він відображає глибокий онтологічний зв'язок між різними формами людського самовираження та пізнання. Аналіз цієї спадкоємності дозволяє побачити в сучасному дитячому театрі не просто «гурток за інтересами», а повноцінний виховний інститут, який формує гармонійну особистість через синергію мистецтв і ремесел.

Музичне виховання як універсальна освітня та сівіс матриця

Поняття «музичне виховання» в контексті давньогрецької культури було значно ширшим за сучасне розуміння музичної освіти. Воно охоплювало весь спектр діяльності під заступництвом дев'яти Муз і включало поезію, танець, спів, драматургію, а також основи наукового знання [1, 2]. В античному розумінні *mousikē* була не стільки набором технічних навичок, скільки методом соціалізації та інструментом «пайдеї» — процесу перетворення дитини на добродісного громадянина полісу.

Антична *mousikē* становила собою нерозривну єдність слова (*logos*), ритму (*rhythmos*) і мелодії (*melos*). В освітніх центрах Криту та Афін ця єдність слугувала базою для формування дисципліни та порядку в умах молоді [1]. Навчання передбачало не лише гру на лірі чи кіфарі, а й глибоке занурення в ліричну поезію, яку учні виконували під акомпанемент учителя на авлосі [1]. Цей процес привчав цінувати структуру, що згодом дозволяло їм ставати кваліфікованими учасниками суспільного та театрального життя [3].

Сучасний дитячий театр, що діє як творчий інститут, відтворює цю структуру через багатопрофільність свого навчального плану. У такому центрі дитина не просто «грає роль» — вона занурюється в середовище, де танець дає тілесну свободу, музика формує ритмічну організацію мислення, а сценічне ремесло (створення бутафорії, костюмів) пов'язує абстрактний творчий задум із матеріальною реальністю.

Компонент античної <i>Mousikē</i>	Функція в грецькій освіті	Аналог у сучасному театральному інституті	Педагогічний результат
Мелос (Музика)	Формування етичного облику (<i>ethos</i>), виховання дисципліни [1].	Вокальні класи, вивчення партитур, музичне оформлення.	Ритмічна організація психіки, естетична чутливість.

Орхестика (Танець)	Розвиток фізичної гармонії, підготовка до ритуальних ходів [5].	Хореографія, сценічний рух, пластичний тренінг.	Тілесне звільнення, координація, невербальна комунікація.
Поезис (Слово)	Вивчення героїчного епосу, риторика, декламація [4].	Робота з драматургічним текстом, сценічне мовлення.	Розвиток пам'яті, риторичних здібностей, критичного мислення.
Драма (Дія)	Катарсис, соціалізація через співпереживання героям [6].	Репертуарний театр, участь у виставах, імпровізація.	Емоційний інтелект, громадянська відповідальність.

Грецька музика пронизувала всі рівні соціального життя: від приватних симпосіїв до грандіозних державних свят [1, 4]. Аналогічно, великий дитячий театральний центр не обмежується стінами класу. Його діяльність виливається в соціальний простір через гастролі, фестивалі та відкриті покази, створюючи навколо себе специфічну культурну ауру, подібну до полісної культури.

Роль ритму і гармонії: від ритуалу до складної наративної структури

Античні мислителі приписували музиці й танцю терапевтичні та виховні властивості, розглядаючи їх як відображення гармонії космосу [2]. У школах Афін навчання гри на лірі переслідувало мету зробити душі юнаків більш «впорядкованими», що допомагало їм бути ефективними і в слові, і в дії [1].

У контексті сучасного позашкільного інституту цей аспект реалізується через синергетичний ефект полімістечтва. Хореографія в поєднанні з музикою вимагає від дитини найвищої концентрації. Коли до цього додається необхідність роботи з текстом і усвідомлення себе в просторі сцени, виникає потужний поштовх до когнітивного розвитку. Цей процес нагадує те, як грецька драма еволюціонувала від ритуальних танців у складні наративні структури, які вимагають від виконавця та глядача глибокої інтелектуальної участі [5, 7].

Techne як міст між мистецтвом і ремеслом

Однією з найяскравіших паралелей між античним вихованням і діяльністю потужного театрального центру є роль матеріальної творчості. Грецьке поняття *techne* (техне) об'єднувало в собі мистецтво, вміння, ремесло та прикладне знання [8]. Для давнього грека не існувало жорсткого поділу між «високим мистецтвом» і «ремісництвом»: і будівництво корабля, і написання трагедії, і виготовлення взуття вважалися проявами *techne* [8, 9].

Філософія *Techne* в освітньому середовищі

В античній філософії *techne* розглядалося як діяльність, яка «добудовує природу» [8]. Арістотель вважав, що майстер, який володіє *techne*, здатний не лише створювати речі, а й навчати інших, оскільки він розуміє принципи своєї роботи [8]. У сучасному дитячому театрі синтез танцю, музики та сценічного ремесла є прямою реалізацією цього принципу. Дитина проходить шлях античного творця:

- Інтелектуальний етап: Осягнення ідеї, аналіз тексту (грецький *logos*).
- Практичний етап: Виготовлення масок, костюмів, декорацій (грецьке *techne*).
- Перформативний етап: Втілення образу через рух і звук (грецька *mousikē*).

Тип <i>Techne</i> в античності	Застосування в освіті	Аналог у дитячому театральному центрі	Освітня цінність
Архітектоніка	Будівництво та інженерія	Сценографія, проектування декорацій.	Розвиток просторового та інженерного мислення.
Скевопея	Виготовлення начиння та реквізиту	Створення бутафорії, аксесуарів, костюмів.	Розвиток дрібної моторики, розуміння властивостей матеріалів.

Графіка Пластика	/ Живопис і ліплення	Робота над ескізами, грим, художнє оформлення.	Формування візуальної культури та естетичного смаку.
Кібернетика	Мистецтво управління (зокрема хором)	Режисура, лідерство у творчих групах.	Розвиток організаторських здібностей та відповідальності [8].

Прикладна творчість у такому інституті не є другорядним заняттям. Як зазначав Уно Сігнеус (батько педагогіки «слойда»), ручна праця необхідна для виховання незалежної та раціональної людини [10]. Майстерність у ремеслі вимагає планування, точності та здатності втілити абстрактну ідею у фізичному об'єкті [9].

Інтеграція ремесла і театральної естетики

У великих театральних центрах з власними майстернями діти часто залучаються до створення візуального образу вистави. У Давній Греції використання важких масок змушувало акторів максимально задіювати тіло і голос, перетворюючи фізичний об'єкт на інструмент розширення акторських можливостей [7]. Сучасне «сценічне ремесло» виконує ту ж функцію:

1. Сенсорна стимуляція: Робота з різними фактурами активізує нейронні зв'язки.
2. Культурна спадкоємність: Вивчення історичних технік шиття чи народних промислів дозволяє дітям «доторкнутися» до історії [10].
3. Інклюзивність: Ремесло надає можливість самовираження тим дітям, які мають труднощі з вербальною комунікацією, забезпечуючи їх повноцінну участь у житті колективу [9].

Театральний інститут як соціальний організм: Масштаб і структура

Важливішою відмінністю потужного позашкільного закладу від локального гуртка є його інституційний статус, який ріднить його з системою організації театральної справи в Давній Греції.

Репертуар і гастролі як форми культурної місії

В античності театр був громадянським обов'язком. Держава призначала архонтів та заможних спонсорів (хорегів) для організації постановок на Великих Діонісіях [3, 7]. Театр мав чітку структуру, репертуарну циклічність та професійні кадри [5, 11].

Сучасний дитячий театральний інститут демонструє схожу інституційну потужність:

- Власний репертуар: Це система вистав, які живуть роками і формують культурний порядок денний регіону (подібно до афіші Харківського зразкового театру дітей «Тимур» імені В. Є. Сідіна.
- Гастрольна діяльність: Подорожі колективу нагадують практику давньогрецьких гільдій «акторів Діоніса», які мандрували містами Еллади, об'єднуючи грецький світ спільним художнім контекстом [5].
- Історія та традиції: Наявність власної історії (як, наприклад, у Зразкового художнього театру музичного світложивопису Харківського обласного Палацу дитячої та юнацької творчості або великих Палаців творчості) створює систему спадкоємності, де старші учні передають досвід молодшим [13].

Театр як школа громадянськості

Участь у полісному театрі була формою участі в демократії. Глядачі та актори разом судили вчинки героїв [3, 6]. Сучасний дитячий театр виконує аналогічну функцію: працюючи над складною постановкою, дитина вчиться «нести свій тягар» у загальній системі, подібно до громадянина в демократичному полісі [6].

Характеристика інституту	Антична модель (Діонісії)	Сучасний дитячий творчий інститут
Фінансування	Державні літургії, хорегія [3].	Державне/муніципальне замовлення, гранти, меценатство.
Професіоналізм	Навчені трупи, акторські гільдії [5].	Кваліфіковані педагоги, професійне обладнання, майстерні.
Доступність	Масове відвідування, участь усього населення [3, 7].	Відкритість для широкого кола дітей, просвітницькі програми [15].
Освітній вектор	Навчання через співпереживання (катарсис) [6].	Проектна діяльність, соціально-психологічні тренінги.

Психологічні аспекти та педагогічні методики

Синтетичний характер навчання дозволяє досягти результатів, недоступних вузькоспеціалізованим гурткам.

Катарсис і емоційний інтелект

Арістотелівське поняття катарсису залишається центральним для розуміння педагогіки театру [6]. Занурюючись у «втільнений досвід» (embodied experience), дитина безпечно проживає складні життєві конфлікти. Це сприяє самопізнанню, розвитку емпатії та подоланню соціальних бар'єрів [14, 15].

Методологія активного навчання

Синтез мистецтв у театрі — це форма «інструктивної технології», корені якої сягають софістів [16]. Сучасний педагог, об'єднуючи хореографію, музику та ремесло, діє згідно з принципами Яна Амоса Коменського: навчання має починатися з чуттєвого сприйняття і завжди мати практичне застосування [16].

Педагогічний принцип	Античний / Класичний витік	Реалізація в театральному інституті
Наочність	Коменський: «Нічого не завчати, поки не зрозуміло» [16].	Вивчення епохи через створення костюмів і декорацій власноруч.
Міждисциплінарність	Mousikē як єдність усіх знань [4].	Інтеграція історії, літератури, музики та фізики (світло, звук) у виставі.
Колективізм	Хор як модель ідеального суспільства [7].	Ансамблева взаємодія, де успіх залежить від внеску кожного.

Історична пам'ять та гастрольна практика

Історія колективу — це його внутрішня «міфологія». У Давній Греції міфи служили основою для всіх постановок, забезпечуючи культурну зв'язність суспільства [7, 11]. Сучасний театр із довгою історією створює свої «легендарні вистави» та ритуали посвяти, що робить його потужним інструментом соціалізації.

Гастролі перетворюють центр на значущого суб'єкта культурної політики. Виїжджаючи на гастролі, діти стають «амбасадорами культури», набуваючи навичок адаптації та почуття відповідальності за представлення свого інституту на високому рівні.

Висновки: Реінкарнація античного ідеалу

Між мусичним вихованням у Давній Греції та діяльністю сучасного потужного дитячого театального інституту існує глибинна структурна спільність. Обидва феномени базуються на ідеї синтетичного розвитку особистості.

Ключові точки дотику включають:

1. Холістичний підхід: Об'єднання музики, руху, слова і матеріальної творчості.
2. Techne як основа майстерності: Визнання важливості практичного ремесла як фундаменту для високого мистецтва.
3. Інституційна значущість: Розуміння театру не як дозвілля, а як потужного соціального органу з чіткою структурною та громадянською місією.
4. Емоційно-етичне гартування: Використання театральної дії для розвитку емпатії та соціальної відповідальності.

Сучасний дитячий театр, що здійснює синтез танцю, музики і ремесла, є законним спадкоємцем античної пайдеї. У світі, що прагне до вузької спеціалізації, такі інститути зберігають безцінну можливість цілісного сприйняття світу, виховуючи не просто виконавців, а особистостей, здатних до созідання та глибокого розуміння краси і порядку.

Обмеження та критика підходу

Великі дитячі театральні колективи здатні створювати унікальне виховне середовище, проте їхня ефективність значною мірою залежить від особистості керівника та сформованих традицій. Іноді сильна корпоративна культура колективу може несвідомо обмежувати індивідуальність окремих учасників. Крім того, театральна діяльність потребує значних часових і емоційних ресурсів. Тому важливим завданням педагога залишається підтримання рівноваги між колективною дисципліною, творчою свободою та особистим життям дитини.

Список використаних джерел

1. Ancient Greek Music. World History Encyclopedia. URL: https://www.worldhistory.org/Greek_Music/
2. Ancient Greek Mousikē and the Origins of Greek Science. eMousike. URL: <https://www.emousike.com/mousike-ancient-greek-science>

3. Theatre. Wikipedia. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Theatre>
4. Mousikē, the Art of the Muses. eMousike. URL: <https://www.emousike.com/mousik%C4%93-the-art-of-the-muses>
5. History of Theatre: From Greek to Modern Day. UKessays.com. URL: <https://www.ukessays.com/essays/arts/modern-american-theatre.php>
6. Ancient drama applications in education and interactive entertainment. Digital Commons at LMU. URL: https://digitalcommons.lmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=classics_fac
7. Lessons From Ancient Greek Theater. On Location Education. URL: <https://www.onlocationeducation.com/blog/2019/05/28/2018-3-28-lessons-from-ancient-greek-theater>
8. Techne. Wikipedia. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Techne>
9. The Role of Craft in Special Education: Insights from the CRAEFT Program. MDPI. URL: <https://www.mdpi.com/2571-9408/8/8/303>
10. Historical Development of Handicraft Education in General Schools in Lithuania. EJMSTE. URL: <https://www.ejmste.com/download/from-handicraft-to-technologies-historical-development-of-handicraft-education-in-general-schools-in-7768.pdf>
11. How Greek Drama Shapes the Stage Today. Merchant Taylors' School. URL: <https://www.mtsn.org.uk/how-greek-drama-shapes-the-stage-today/>
12. Афіша спектаклів на 2026 рік. Дитячий театр ім. В. Є. Сідіна / Ticketland. URL: <https://www.ticketland.ua/teatry/teatr-im-ni-sac/afisha/>
13. Театр-студія «Синтез». Палац творчості дітей та молоді міста Мерефа. URL: <https://www.dtdm.tomsk.ua/unions/union/58>
14. Let's learn about ancient theatre by acting (students). Culture and Cultural Heritage (Council of Europe). URL: <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/-/let-s-learn-about-ancient-theatre-by-acting-students->

15. Роль театру в розвитку дитини: психологічні аспекти та педагогічні методики. Kassir.ua. URL: <https://msk.kassir.ua/article/rol-teatra-v-razvitii-rebyonka-psihologicheskie-aspekti-i-pedagogicheskie-metodiki>

16. Early forerunners: Before 1900. The Evolution of American Educational Technology / Emerald Publishing. URL: <https://www.emerald.com/books/monograph/20148/chapter/105399590/Early-forerunners-Before-1900>

Жак-Далькроз: ритмічні простори та візуалізація музики в освітньому середовищі

Теоретичні основи синтезу мистецтв у педагогіці Далькроза

Еміль Жак-Далькроз розробив новаторську систему художнього виховання, в основі якої лежала ідея глибокої інтеграції ментальних, тілесних та емоційних процесів [1, 2]. На відміну від традиційної академічної школи кінця XIX століття, орієнтованої на механічне освоєння виконавської техніки та пасивний аналіз теорії, Далькроз стверджував, що справжнє розуміння мистецтва можливе лише через проживання його законів усім тілом [3, 4]. Найпершим і найдосконалішим інструментом людини він проголосив її власний фізичний апарат [3].

Витоки цього підходу сягають дитячих років Далькроза, коли його мати навчала його музиці, спираючись на гуманістичні принципи Йоганна Генріха Песталоцці [5]. З цієї педагогічної традиції Далькроз перейняв найважливішу установку: «звук передує символу», що означає пріоритет безпосереднього чуттєвого досвіду над його графічним чи інтелектуальним позначенням [1]. Пізніше, у 1889 році, його зустріч зі швейцарським теоретиком музики Матісом Люссі остаточно закріпила інтерес молодого педагога до виразних функцій ритму, акцентуації та фразування, які на той час перебували на периферії музичної науки, поступаючись місцем гармонії та контрапункту [6]. Люссі допоміг Далькрозу усвідомити ритм як потужну, але приховану силу, що дримає всередині людської тілесності [6].

Синтез мистецтв у педагогіці Далькроза розумівся не як зовнішнє поєднання різних художніх форм, а як виявлення їхнього спільного психофізіологічного кореня [1, 7]. Цим коренем виступав ритм — універсальна організуюча сила, що регулює як часові мистецтва (музику, поезію), так і просторові (архітектуру, живопис) через рух людського тіла [8, 9]. Ритмічне

виховання розглядалося ним як метод упорядкування нервової системи, тренування уваги, розвитку уяви та гармонізації особистості загалом [2, 5].

Педагогічний метод Далькроза спирався на тріаду взаємопов'язаних дисциплін: ритміку (розвиток музикальності через кінестетичне сприйняття), сольфеджіо (виховання внутрішнього слуху та абсолютного інтонування) та імпровізацію [1, 3]. Вершиною цієї системи стала жива пластика (*plastique animée*), в межах якої учні переводили складні композиторські структури у скоординовані просторові рухи [2, 7]. Через живу пластику Далькроз демонстрував візуалізацію музики, де закони поліфонії, динаміки та форми ставали видимими, створюючи синестетичний міст між слуховим та зоровим сприйняттям [1, 7].

Театр як вища лабораторія синтетичного мистецтва

Театральне мистецтво посідало центральне місце в естетичній концепції Далькроза [9, 10]. Маючи професійний акторський досвід — у молодості він працював у гастрольній трупі, навчався в «Комеді Франсез» у Парижі та брав активну участь у студентському товаристві «*Belles-Lettres*», що ставило опери та драми, — Далькроз від самого початку бачив у театрі природне синтетичне середовище [3, 9, 10]. Попри застереження свого вчителя композиції Антона Брукнера, який у 1887 році стверджував, що театральна фальш здатна забруднити музичну чистоту, Далькроз продовжив шукати шляхи оновлення сцени, надихаючись зокрема оперними реформами Ріхарда Вагнера [11].

Педагог використовував театр як практичне втілення своєї системи, де індивідуальні ритмічні навички студентів об'єднувалися в колективній сценічній дії [7, 9]. Поворотним моментом у цій роботі стала його співпраця зі швейцарським режисером і теоретиком сценографії Адольфом Аппія, що почалася в 1906 році [12, 13]. Аппія виявив, що евритмічні вправи Далькроза пропонують практичне вирішення проблеми, над якою він довго розмірковував: як примирити тривимірне живе тіло актора з двовимірними ілюзорними декораціями традиційної сцени [12, 14]. Аппія сформулював закон, згідно з

яким музика фіксує драматичну дію в часі, архітектура сцени фіксує її в просторі, а ритмічний рух актора слугує сполучною ланкою, що об'єднує текст і фізичне середовище в художню цілісність [9, 10].

Практичним втіленням цієї теорії став Інститут музики та ритму в Хеллерау під Дрезденом, збудований у 1911–1912 роках як центр нової урбаністичної та художньої культури [6, 14]. Простір Великої зали (Grosser Saal) у Хеллерау був спроектований Далькросом і Аппія як єдиний прямокутний об'єм без порталної арки, рампи та поділу на сцену і партер [14]. Це архітектурне рішення переслідувало соціальну та педагогічну мету: нейтралізувати пасивність глядача, залучити його до єдиного ритуального дійства та відродити діонісійську єдність виконавців і публіки [15, 16].

Найяскравішою вітриною цього синтетичного театру стала постановка опери Глюка «Орфей та Еврідіка» в Хеллерау у 1913 році [9, 10, 13]. У ній сценічний простір був вирішений у вигляді абстрактної архітектури сходів і платформ, а хор і солісти рухалися в суворій ритмічній відповідності з партитурою, візуалізуючи музичну напругу через підйом і спуск сходами [14, 15]. Театр у педагогіці Далькроза перестав бути просто драматичною виставою; він перетворився на «живе мистецтво» (L'Œuvre d'Art Vivant), де тіло, простір, світло і звук існували в нерозривній поліфонічній єдності [15, 17].

Міждисциплінарний спектр мистецтв у далькрозівській педагогіці

У пошуках цілісного розвитку особистості Далькроз виходив далеко за межі класичного поєднання музики і танцю [4, 18]. Його педагогічна система активно асимілювала закони та інструменти інших видів мистецтв, перетворюючи їх на засоби тренування психофізичного апарату [1, 2].

Архітектура та сценографія

Співпраця з Адольфом Аппія привела до створення концепції «Ритмічних просторів» (Espaces Rythmiques) — серії графічних проєктів, що фіксують сходи, платформи, тераси та похилі площини [15, 19]. У педагогіці Далькроза ці архітектурні форми використовувалися як фізичні тренажери для тіла [15].

Сходи розглядалися як головна перешкода, що змушує тіло долати силу тяжіння та координувати баланс вертикальних і горизонтальних ліній [15].

Рух сходами вимагав від учнів зміни довжини кроку, м'язового зусилля та швидкості залежно від музичного темпу і метра [15]. Архітектура перестала бути статичним фоном; вона стала просторовим еквівалентом музичної структури, який учні освоювали тактильно та кінестетично [1, 9]. У Хеллерау студенти також вивчали основи ритмічної геометрії, співвідносячи пропорції власного тіла з об'ємами зали [9, 14].

Світлове мистецтво

Революція в сценічному освітленні, здійснена Аппія та Далькросом, напряду увійшла в їхню спільну педагогічну практику [12, 14]. У залі Хеллерау була змонтована унікальна система з 10 000 ламп, прихованих за напівпрозорими шовковими екранами стін і стелі [14]. Світло було поділене на розсіяне (що створює загальну видимість і атмосферу) та концентроване, або активне (що моделює форму тіла актора і відкидає динамічні тіні) [14, 17].

Світловий пульт керувався синхронно з музичним виконанням, реагуючи на зміни тембру, динаміки та настрою партитури [14, 17]. Далькроз використовував світло як візуальний аналог музичного контрапункту [14, 17]. Світлові хвилі, що змінювали колір та інтенсивність, слугували для учнів додатковим просторовим орієнтиром, стимулюючи їхню сенсорну чутливість і допомагаючи розподіляти енергію руху в часі та просторі [1, 2, 17].

Поезія, слово та мовна декламація

Далькроз розглядав усне мовлення як природне продовження музичного ритму [1, 11]. У його системі слово, жест і звук були рівноправними способами вираження часу та енергії [1]. Педагог розробив систему тренування дикції та декламації, засновану на координації дихання і мовних темпо-ритмів з фізичним рухом [11].

Для дітей ним були створені спеціальні формати — «Жестові пісні» (Chansons de Gestes) та «Дитячі хороводи» (Rondes Enf antines), де вокальне виконання і поетичний текст поєднувалися з пантомімічною грою [7]. Студенти

вчилися переносити метричні стопи віршів на рух ніг (кроки) і рук (диригування), що розвивало розуміння фразування та мовного інтонування [7, 11]. Цей досвід згодом використовувався у підготовці драматичних акторів для досягнення абсолютної музикальності розмовного тексту на сцені [9, 11].

Живопис та образотворче мистецтво

У програму Інституту в Хеллерау живопис і малюнок входили як обов'язкові предмети гуманітарного циклу [7]. Далькроз прагнув розвинути в учнів здатність сприймати візуальні образи та твори мистецтва не пасивно, а через моторний відгук [2, 20].

Студенти аналізували композиційні лінії, баланс мас, закони світлотіні в живописних творах і переводили їх у пластичні угруповання, створюючи живі рельєфи та фризиди [14, 20]. Візуальне мистецтво вчило студентів розуміти форму і пропорції, що безпосередньо впливало на естетичну гармонію їхніх рухів під час індивідуальних та групових імпровізацій [1, 4].

Систематизація художніх дисциплін у методі Далькроза

Інтеграція різних видів мистецтв у педагогічну практику Далькроза мала суворо системний характер. Кожне з використовуваних мистецтв мало свій унікальний механізм впливу і вирішувало конкретні завдання в межах загального психофізичного розвитку студента.

Вид мистецтва	Ключовий педагогічний інструмент	Механізм інтеграції в метод	Педагогічна функція
Музика	Сольфеджіо, імпровізація, слуховий аналіз [1, 3]	Активне слухання, переведення звукових сигналів у моторні імпульси тіла [1, 2]	Розвиток внутрішнього слуху, координація часу, простору та енергії [1, 3]

Танець і пластика	Ритмічна гімнастика, жива пластика (plastique animée) [2]	Використання ходьби, бігу та жестів для візуалізації музичної форми [7, 21]	Звільнення тіла від затискачів, розвиток м'язової пам'яті та координації [2, 7]
Театр	Драматична гра, сценічні етюди, хорова декламація [7, 9]	Об'єднання музики, тексту та пластики в межах єдиного сценічного завдання [9, 10]	Виховання універсального виконавця, розвиток емпатії та навичок роботи в ансамблі [9, 17]
Архітектура	Використання «Ритмічних просторів» Адольфа Аппія [15]	Подолання сходів, подіумів та похилих площин у русі [15]	Фізичне освоєння законів гравітації, маси, висоти та просторової геометрії [15]
Світлове мистецтво	Світлові партитури, керування «активним» і дифузним світлом [14, 17]	Синхронізація світлових пульсацій з динамічними відтінками музики [14, 17]	Сенсорна стимуляція, моделювання емоційної атмосфери дії [14, 17]
Поезія і слово	Декламація, хорове читання, жестові пісні [1, 7]	Накладення мовного метра і поетичних акцентів на рухові патерни [7, 11]	Постановка дихання, розвиток чіткої дикції, розуміння музичальності мови [7, 11]
Образотворче мистецтво	Малювання, створення пластичних «барельєфів» [7, 14, 20]	Переведення статичних візуальних композицій у живу просторову динаміку [14, 20]	Розвиток почуття візуальної гармонії, пропорції, контрасту і форми [1, 4]

Історичне значення та трансфер концепції

Розроблений Далькрозом міждисциплінарний синтез мистецтв справив глибокий вплив на формування європейського художнього авангарду першої половини XX століття [8]. Педагогіка Хеллерау продемонструвала, що навчання мистецтву може бути не сухою спеціалізацією, а комплексним розвитком людської соматичної і творчого мислення [6, 21, 22]. Цей досвід слугував відправною точкою для реформ у багатьох суміжних галузях художньої практики.

В області драматичного театру ідеї Далькроза вчинили переворот у принципах акторського тренінгу [9]. Імператорське театральне товариство в Санкт-Петербурзі під керівництвом князя Сергія Волконського активно пропагувало метод Далькроза, що призвело до його впровадження в практику МХТ під керівництвом Костянтина Станіславського [8, 9]. Концепція «темпо-ритму» Станіславського, що стала однією з основ його системи підготовки актора, на пряму розвивала далькрозівські ідеї про психофізичну єдність звуку і дії [11].

Всеволод Мейерхольд використовував принципи ритмо-динамічної координації для побудови своєї системи біомеханіки, вимагаючи від актора абсолютного контролю над тілом у просторі сцени [8]. У Франції Жак Копо і Шарль Дюллен інтегрували евритміку в свої акторські школи, проголосивши ритм ключовим елементом пластичного виховання актора [9]. У США метод проник через рух «Малих театрів» (Little Theatre movement) і школу Річарда Болеславського, який на пряму пов'язував акторську техніку з ритмічними законами архітектури і музики [9].

В області пластичних мистецтв і танцю далькрозівський метод слугував каталізатором для появи вільного танцю (free dance), вплинувши на таких піонерів хореографії, як Марі Рамбер, Ірма Дункан і сестри Візенталь [7, 18]. У дизайні та архітектурі принципи ритмічної організації простору, закладені в

Хеллерау, передбачили експерименти Баугаусу зі створення синестетичних світлових вистав і геометричних просторових структур [23, 24].

Педагогіка Еміля Жака-Далькроза, таким чином, заклала основи сучасної соматичної педагогіки та перформативних мистецтв, довівши, що тіло людини здатне слугувати універсальним медіумом, що об'єднує в собі всі виміри художньої творчості [21, 22].

Обмеження та критика підходу

Система Далькроза залишається одним із найефективніших способів розвитку ритмічного відчуття та тілесної музикальності. Водночас її успішність значною мірою залежить від особистості педагога, його музичної культури та здатності до імпровізації. У масовій школі складно забезпечити той рівень індивідуальної уваги, на який розрахована методика. Крім того, ритміка сама по собі не гарантує формування виконавської майстерності і потребує поєднання з іншими музично-педагогічними технологіями.

Список використаних джерел

1. The Approach of Emile Jaques-Dalcroze. Alliance for Active Music Making. URL: <https://www.allianceamm.org/resources/dalcroze/>
2. The Dalcroze Identity. Dalcroze.it. 2019. URL: https://www.dalcroze.it/wp-content/uploads/2019/02/05_20-Dalcroze_Identity.pdf
3. Émile Jaques-Dalcroze. Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile_Jaques-Dalcroze
4. The eurhythmics - jaques-dalcroze. Rhuthmos. URL: https://www.rhuthmos.eu/IMG/pdf/Jaques-Dalcroze_Eurhythmics.pdf
5. Embodiment in Dalcroze Eurhythmics. OuluREPO. URL: <https://oulurepo.oulu.fi/bitstream/handle/10024/34615/isbn951-42-7402-4.pdf?sequence=1>

6. Émile Jaques-Dalcroze. UC Press E-Books Collection. URL: <https://publishing.cdlib.org/ucpressebooks/view?docId=ft167nb0sp&chunk.id=d0e554&toc.depth=1&toc.id=d0e392&brand=eschol>
7. Sauer D. The Method of Émile Jaques-Dalcroze and its... Early Dance Circle. 2025. URL: <https://www.earlydancecircle.co.uk/wp-content/uploads/2025/01/10.Dorothea-Sauer-Emile-Jaques-Dalcroze.pdf>
8. The influence of Émile Jaques-Dalcroze on the art of movement in Revolutionary Russia. University of Birmingham's Research Portal. URL: <https://research.birmingham.ac.uk/en/publications/the-influence-of-%C3%A9mile-jaques-dalcroze-on-the-art-of-movement-in>
9. Dalcroze Eurhythmics and the Theatre. RODONI.CH. URL: <https://www.rodoni.ch/busoni/adriano/dalthea1.html>
10. Dalcroze Eurhythmics and the Theatre. RODONI.CH. URL: <http://www.rodoni.ch/busoni/adriano/dalthea1.html>
11. Konstantin Stanislavski and Emile Jaques-Dalcroze: historical and pedagogical connections between actor training and music education. Taylor & Francis. 2021. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/20567790.2021.1945811>
12. Appia and Dalcroze: Stage Innovations. Scribd. URL: [https://www.scribd.com/document/649075173/adolphe-appia-emile-jaques-dalcroze-a](https://www.scribd.com/document/649075173/adolphe-appia-emile-jaques-dalcroze-and)
nd
13. Appia, Jaques-Dalcroze, and Hellerau, Part Two: 'Poetry in Motion'. New Theatre Quarterly. URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/new-theatre-quarterly/article/appia-jaquesdalcroze-and-hellerau-part-two-poetry-in-motion/7BA59993E72F647CA1F3340B656849B6>
14. Theatre - Appia, Craig, Influence. Britannica. URL: <https://www.britannica.com/art/theater-building/The-influence-of-Appia-and-Craig>

15. Massarente A. Staging Movement: On Architecture and Dance through the Work of Adolphe Appia, Émile Jaques-Dalcroze and the Halprins. Burning Farm. URL: https://burning.farm/downloads/250219_BurningFarm_Massarente_17.pdf
16. Brejzek L. Adolphe Appia and the Emergence of Scenography. Wagner Society. URL: https://wagner.org.au/wp-content/uploads/2020/12/Brejzek_LWagnerSociety-44c.pdf
17. Adolphe Appia: Unifying Acting through Sets and Lighting. Belmont Digital Repository. URL: <https://repository.belmont.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=burs>
18. Dalcroze Eurhythmics in England: History of an Innovation in Music and Movement Education. University of Surrey. URL: https://openresearch.surrey.ac.uk/view/pdfCoverPage?instCode=44SUR_INST&filePid=13140347530002346&download=true
19. The Appian Way. Park Books. URL: <https://www.park-books.com/en/product/the-appian-way/1618?preorder=1>
20. The eurhythmics of Jaques-Dalcroze. Internet Archive. URL: <https://archive.org/download/eurhythmicsofjaq00jaqu/eurhythmicsofjaq00jaqu.pdf>
21. Habron J. The touch of sound: Dalcroze Eurhythmics as a somatic practice. Coventry University. URL: <https://pure.coventry.ac.uk/ws/files/4043624/habron2comb.pdf>
22. Positive Impact of Dalcroze Eurhythmics: A Systematic Review. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/387592172_Positive_Impact_of_Dalcroze_Eurhythmics_A_Systematic_Review
23. Palmer C. A 'choréographie' of light and space: Adolphe Appia and the first scenographic turn. Taylor & Francis. 2015. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23322551.2015.1024975>
24. Palmer C. A 'choréographie' of light and space: Adolphe Appia and the first scenographic turn. White Rose eprints. URL:

<https://eprints.whiterose.ac.uk/id/eprint/86263/12/Palmer%20Appia%20and%20the%20first%20scenographic%20turn%20DRAFT%5B1%5D.pdf>

Карл Орф: синергія слова, ритму і сценічної дії в системі Orff-Schulwerk

Педагогічна спадщина німецького композитора і гуманіста Карла Орфа, що здобула світове визнання під назвою «Орф-Шульверк» (Orff-Schulwerk), являє собою одну з найпоспідовніших спроб реформування мистецької освіти через повернення до синкретичних витоків творчості [1, 2]. В основі цієї концепції лежить ідея «елементарного музикування», яка не обмежується сухим вивченням нотної грамоти чи ізольованою технікою гри на інструментах. Вона інтегрує в нерозривне ціле музику, рух, танець, слово та театралізовану гру [1, 3, 4]. Орф розглядав естетичне виховання як цілісний процес розкриття людського потенціалу, де театр виступає не просто як зовнішня форма презентації результатів, а як фундаментальне середовище для проживання та освоєння художнього досвіду [3, 5, 6].

Методологічні основи елементарного музикування як синтезу мистецтв

В основі концепції Орфа лежить звернення до античного поняття *Musiké*, що позначало нерозривну єдність поетичного слова, пластичного руху та музичного звуку [2]. Композитор виходив з переконання, що здатність до художнього самовираження закладена в людині від народження і найяскравіше проявляється в дитячому віці через спонтанну гру [3, 4]. Дитяча гра поєднує в собі рух, мовлення та спів у недиференційованому, синкретичному стані [3, 7]. Orff-Schulwerk цілеспрямовано використовує цей природний синкретизм, поступово розвиваючи та диференціюючи його елементи в процесі навчання [3, 4].

Ритм виступає сполучною ланкою між музикою, мовою та рухом [4]. Навчання починається з природного мовного інтонування: імена, лічилки, дитячі дражнилки та найпростіші вірші слугують базою для формування почуття ритму і ладового слуху [7]. Ритмізація текстів допомагає дитині

підсвідомо відчуті гармонію та структуру рідної мови, що закладає підґрунтя для сприйняття поезії та літератури загалом [7].

Музыка в концепції Орфа нерозривно пов'язана з тілесним рухом, жестом і танцем [4, 8]. Рух розуміється максимально широко: від елементарних інструментальних жестів, таких як плескання, шльопання, притупування та клацання пальцями («звучні жести» або тілесна перкусія), до вільної пластичної імпровізації та диригування [4, 6, 7]. Мультисенсорний ефект тілесної перкусії підсилюється використанням спеціально розробленого інструментарію [6].

Інструментальна база Orff-Schulwerk включає прості у використанні штабшпілі (ксилофони, металофони, гlockenшпілі зі знімними пластинами), а також блокфлейти та різноманітну перкусію [1, 9]. Вирішальним імпульсом для створення цього арсеналу стало знайомство Орфа із західноафриканським ксилофоном (балафоном) та традиційною індонезійською музикою гамелан, чия звукова практика спиралася на прості гармонічні структури та ступінчасту гармонію [6]. Спрощена конструкція цих інструментів дозволяє дітям миттєво включатися в активну колективну творчість без тривалої попередньої підготовки, відчуваючи радість від швидкого досягнення художнього результату [4, 7].

Принцип «спочатку переживання, потім інтелектуалізація» визначає динаміку освітнього процесу [8, 10]. Діти спочатку освоюють музично-пластичний матеріал на практичному, тілесно-емоційному рівні, і лише потім переходять до фіксації досвіду через нотну грамоту [9, 10]. Процес сходження від найпростішої моторної активності до усвідомленої творчості структурований за чіткими стадіями розвитку:

Етап процесу	Психологічний механізм	Практичні прояви на занятті
Попередня гра (Preliminary Play)	Спонтанне дослідження звукових і рухових якостей матеріалу [3].	Вільне вилучення звуків з інструментів, дослідження простору [3].

Імітація (Imitation)	Точне відтворення дитиною моделі, запропонованої педагогом або однолітком [1, 9].	Ехо-повторення ритмічних малюнків, вокальних фраз або рухів [3, 9].
Дослідження (Exploration)	Спрямоване експериментування із запропонованими ідеями та формами [3].	Варіювання тембру, темпу, динаміки та просторових напрямків [1, 3].
Імпровізація (Improvisation)	Створення оригінального музично-рухового матеріалу в заданих рамках [3, 9].	Вільне варіювання мелодичних і ритмічних патернів без нотного запису [4, 6].
Нотація / Грамотність (Literacy)	Переклад накопиченого практичного та емоційного досвіду в знакову систему [1, 9].	Поступове опанування нотної нотації як логічного продовження живого музикування [3, 9].

Генезис театрального мислення Карла Орфа: від маріонеток до масових дійств

Інтерес Карла Орфа до синтетичного театру формувався протягом усього його життя, починаючи з раннього дитинства, і пройшов через кілька ключових етапів еволюції. Будучи дитиною, Орф створював і ставив лялькові вистави для своєї родини [11, 12, 13]. Він самостійно конструював декорації, писав короткі історії та складав музичний супровід для фортепіано, скрипки, цитри та гlockenspiel [12, 13]. Враження від відвідин дитячих вистав у мюнхенському Театрі на Гертнерплац та домашній ляльковий театр, успадкований від дідуся, заклали основу його переконання в тому, що елементарна музика від самого початку прагне сценічного втілення [6, 14]. У документальному фільмі Тоні Палмера композитор підкреслював, що саме ляльковий театр найбільше захопив його дитячу уяву і визначив його подальший шлях драматурга [11].

Заснування у 1924 році спільно з Доротеєю Гюнтер Школи Гюнтер (Günther-Schule) у Мюнхені стало поворотним моментом, що перетворив теоретичні пошуки Орфа на масштабний практичний експеримент [1, 2, 15]. Школа замислювалася як навчальний заклад нового типу для навчання гімнастиці, ритміці, музиці та танцю молодих жінок [1, 2]. У цей період на художній світогляд Орфа вплинуло знайомство з Бертольдом Брехтом, чії ідеї епічного театру та зонг-драми зміцнили прагнення композитора зруйнувати традиційну «четверту стіну» і перетворити глядача на активного співучасника дії [6, 8, 15].

Історичний контекст розвитку Orff-Schulwerk у 1930-ті роки демонструє складну траєкторію адаптації його ідей до соціально-політичних реалій Німеччини [2]. У 1935 році Орф спільно з ансамблем Школи Гюнтер та Гунільд Кетман створив музичне оформлення до радіоспектаклю «Держава Сонця» (Der Staat der Sonne), що транслиував актуальні державні ідеї [2]. Найважливішим етапом практичної реалізації масового синтезу мистецтв стала участь колективу Школи Гюнтер в Олімпійських іграх 1936 року в Берліні [2]. Оркестр Шульверка під керівництвом Гунільд Кетман забезпечив музичний супровід для масштабних пластичних композицій, виконаних трьома тисячами дітей і півтора тисячами дівчат за хореографією Доротеї Гюнтер [2]. Цей грандіозний тріумф зняв звинувачення критиків у «чужості» орфівського підходу національній культурі та забезпечив проєкту подальшу підтримку [2].

Дитячий театр як інструмент педагогічної інтеграції та психологічної адаптації

У повсякденній практиці Orff-Schulwerk заняття будується не за класичною шкільною схемою, а набуває характеру театралізованого ігрового сеансу [5]. Карл Орф був переконаний, що справжнє естетичне виховання можливе лише через залучення дитини до рольової, образної гри зі словом, звуком і простором [5, 16]. Театралізована гра в педагогіці Орфа виступає як

природний міст між хаотичною спонтанною активністю дитини та структурованою художньою творчістю [3].

Інтеграція елементів драми та рольової гри дозволяє ефективно вирішувати завдання психологічної адаптації та розвитку особистості [3, 17]. Вільний, ігровий характер занять нівелює страх оцінки та помилки, такий частий при академічному навчанні музиці, оскільки кожна дитина в орфівському класі визнається рівноправним учасником творчого процесу [1, 3]. Використання театральних масок, ляльок і рольових моделей дозволяє реалізувати ключові терапевтичні та розвивальні механізми, суголосні сучасній драматерапії [17, 18].

Психологічний механізм	Педагогічний зміст у системі Орфа	Результат для розвитку дитини
Драматична проєкція (Dramatic projection)	Перенесення внутрішніх переживань, страхів або конфліктів на ігровий персонаж або предмет [17].	Зниження рівня тривожності, безпечне реагування придушених емоцій [1, 17].
Уособлення та перевтілення (Personification)	Прийняття на себе ролі вигаданого персонажа, тварини, природного явища або неживого предмета [16, 17].	Розширення поведінкового репертуару, розвиток емпатії та соціального інтелекту [7, 17].
Тілесне втілення (Embodiment)	Фізичне вираження музичного образу, ритму або емоції через жест, міміку та позу [6, 17].	Покращення координації рухів, усвідомлення меж власного тіла, зняття м'язових затискачів [7, 19].
Терапевтичне дистанціювання (Distancing)	Можливість досліджувати складні життєві ситуації через вигаданий, казковий контекст [16, 17].	Розвиток навичок безконфліктного вирішення проблем та критичного мислення [3, 17].

Театралізація в Orff-Schulwerk не переслідує мету підготовки професійних акторів [3]. Акцент зміщений з демонстраційного результату на сам процес творення, де кожен учасник групи бере на себе відповідальність за спільну драматургію, розвиваючи навички міжособистісної комунікації та групової згуртованості [1, 10].

Сценічні твори Карла Орфа для дітей як практичне втілення синтезу

Орф створив унікальний репертуар дитячого музичного театру, який на практиці демонструє можливості синтезу слова, музики та сценічної дії. Ці твори створювалися для виконання звичайними дітьми і орієнтувалися на їхні природні експресивні можливості [1, 20, 21]. Центральне місце в цьому репертуарі посідають три твори, що демонструють різні грані орфівської театральної естетики:

«Різдвяна історія» (Die Weihnachtsgeschichte)

Написана спільно з Гунільд Кетман, ця п'єса є класичним прикладом орфівського синтезу [20, 21]. Сюжет базується на традиційному різдвяному вертепі [21]. Композитор свідомо використав баварський колорит і народний діалект, щоб зробити мову вистави максимально близькою та зрозумілою для юних виконавців, перетворюючи постановку на живе, органічне дитяче дійство («Bubenstück») [21]. Твір об'єднує читців, вокальні солі, дитячий хор та інструментальний ансамбль орфівських інструментів [21, 22]. У міжнародній практиці існують адаптації цієї вистави іншими мовами [20, 23].

«Гра про народження чудесного немовляти» (Ludus de Nato Infante Mirificus)

Ця сценічна драма являє собою складніше і масштабніше різдвяне видовище [24, 25]. На відміну від традиційної «Різдвяної історії», тут біблійні мотиви тісно переплітаються з міфологічними та фольклорними образами [25]. У виставі задіяні контрастні хорові групи, включно з хорами янголів, співочих квітів і навіть відьом [25]. Синтез мистецтв тут сягає високого рівня умовності:

вокальні партії чергуються зі складною ритмізованою декламацією, а сценічний рух підпорядкований суворому музичному метру [8, 25].

«Комедія про Воскресіння Христове» (Comoedia de Christi Resurrectione)

Великодня драма Орфа продовжує лінію мовного музичного театру [24, 25]. Музична партитура тут практично повністю виростає з ритмічної структури слова та виразного пластичного жесту [6, 8]. Використання декламаційних хорів та антифонного співу відсилає до традицій давнього літургійного театру та ранньої європейської поліфонії [6]. Вистава вимагає від дітей високої концентрації уваги, пластичної свободи та розвиненого почуття ансамблю [7, 19].

Параметри порівняння	«Різдвяна історія» [20, 21]	«Гра про народження чудесного немовляти» [24, 25]	«Комедія про Воскресіння Христове» [24, 25]
Виконавський склад	Читці, вокальні солісти, дитячий хор, ансамбль орфівських інструментів [21, 22, 23].	Читці, жіночий та хлоп'ячий хори, інструментальний ансамбль [25].	Читці, вокальні ансамблі, дитячий і дорослий хори, оркестр [25].
Драматургічна основа	Традиційний різдвяний вертеп, баварський фольклор [21].	Біблійний сюжет у з'єднанні з язичницькою міфологією [25].	Великодня літургійна драма [24, 25].
Мовна специфіка	Баварський діалект (існують регіональні переклади) [21, 23].	Висока літературна мова з елементами латини [25].	Стилізований літургійний текст, мовна декламація [6, 8].

Сценічне рішення	Побутовий, ігровий дитячий театр («Bubenstück») [21].	Містеріальний, умовний театр із розвиненою символікою [25].	Ритуальний, ритмізований театр жесту і слова [6, 8].
------------------	---	---	--

Перспективи та спадщина орфівської театральної педагогіки

Педагогічна концепція Карла Орфа справила глибокий вплив на розвиток сучасної мистецької освіти [1, 26]. Відмовившись від вузькоспеціалізованого, технічного підходу до навчання мистецтву, Орф повернув у педагогіку синкретичний метод, де музика, рух і театр утворюють нерозривне ціле [3, 4]. Дитячий театр у цій системі став не просто однією з форм позакласної роботи, а базовою методологічною моделлю, що дозволяє дитині освоювати світ у його цілісності та різноманітті [3].

Досвід роботи Школи Гюнтер, участь у масових культурних проєктах рівня Олімпійських ігор 1936 року, а також створення оригінального театального репертуару для дітей довели життєздатність та універсальність ідей Орфа [2, 14]. Попри те, що підготовка вистав для публічного показу не є єдиною метою Orff-Schulwerk, сценічне втілення створеного дітьми матеріалу визнається потужним мотивуючим і терапевтичним фактором [3]. Воно зміцнює віру дитини у свої творчі сили, розвиває навички колективної взаємодії та закладає основу для формування гармонійної, соціально адаптованої особистості [1, 3]. Сучасна педагогічна практика продовжує активно використовувати орфівські принципи, адаптуючи їх до нових соціокультурних викликів і підтверджуючи нетлінну цінність синтезу мистецтв [1, 26].

Список використаних джерел

1. Orff Schulwerk. Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Orff_Schulwerk
2. Dancing with devils: Carl Orff and National Socialism revisited. ResearchGate. URL:

https://www.researchgate.net/publication/375672538_Dancing_with_devils_Carl_Orff_and_National_Socialism_revisited

3. The Orff Schulwerk Approach. AOSA. URL: <https://aosa.org/about-aosa/the-orff-schulwerk-approach/>

4. Schulwerk und Musikpädagogik. Carl Orff Museum. URL: <https://co-mu.de/en/schulwerk-und-musikpaedagogik>

5. Освітній потенціал педагогіки Карла Орфа. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-potentsial-pedagogiki-karla-orfa>

6. Elemental Music. OS International - Orff-Schulwerk. URL: <https://www.iosfsjournal.com/lexicon-2/elemental-music>

7. Музично-педагогічна система Карла Орфа. URL: <https://www.maam.ru/detskij-sad/muzykalno-pedagogicheskaja-sistema-karla-orfa-ka-k-pedagogicheskaja-tehnologija-hudozhestveno-esteticheskogo-razvitija-doshkolnikov.html>

8. Introduction to Orff Schulwerk. Music Education Consultants, Inc. URL: https://www.musicedconsultants.net/uploads/1/0/1/6/101642100/dps_elem_music_workshop.pdf

9. The Orff Schulwerk Approach. Music ConstructED. URL: <https://www.musicconstructed.com/tool/the-orff-schulwerk-approach/>

10. The Orff-Schulwerk Process | Imitation, Improvisation, and Exploration. Making Music Fun. URL: https://www.makingmusicfun.net/htm/f_mmf_music_library/the-orff-schulwerk-process

11. Orff-Schulwerk and its Application in Music Education in Cyprus. Univerzita Karlova. URL: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/176527/120426025.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

12. Carl Orff. Wind Repertory Project. URL: https://www.windrep.org/Carl_Orff

13. Carl Orff. Weiner Elementary Original. URL:
<http://www.weinerelementary.org/carl-orff.html>
14. Carl Orff. Les Grands Ballets Canadiens. URL:
<https://grandsballets.com/en/composers/detail/carl-orff/>
15. Carl Orff. Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Carl_Orff
16. Visual and Performing Arts. California Preschool Instructional Network (CPIN). URL:
https://cpin.us/sites/default/files/fcab_resources/fcab_res_vpa/Final%20VPA%20Chapter.pdf
17. Understanding Drama Therapy Techniques. Scribd. URL:
<https://www.scribd.com/document/864448893/UNIT-2>
18. Lower | Grades 1-5. Cranbrook Schools. URL:
<https://schools.cranbrook.edu/academics/lower--grades-1-5>
19. San Francisco Conservatory of Music Dec 1, 2023 Catalog SF Ballet Students. SFCM. URL:
<https://sfc.edu/sites/default/files/2023-12/collegiate-catalog-connor-callaghan.pdf>
20. The Christmas Story by Carl Orff, Performed by Charlton Kings Junior School, Cheltenham England 1968. YouTube. URL:
<https://www.youtube.com/watch?v=qKqHL1piTas>
21. Die Weihnachtsgeschichte von Carl Orff, Gunild Keetman. Stretta Music. URL:
<https://www.stretta-music.de/orff-keetman-die-weihnachtsgeschichte-nr-144975.html>
22. Carl Orff/ Gunild Keetman - Weihnachtsgeschichte EP, Marsch Der Könige, Dormi Jesu, Gloria - 1963. YouTube. URL:
<https://www.youtube.com/watch?v=9Qe8f-USCvo>
23. Weihnachtsgeschichte: V. Gloria. YouTube. URL:
<https://www.youtube.com/watch?v=zwba3nk8-pU>
24. Carl Orff - Ludus De Nato Infante Mirificus EIN WEIHNACHTS-SPIEL RECORD ALBUM 33. eBay. URL:
<https://www.ebay.com/itm/204067761760>

25. Carl Orff – Ludus De Nato Infante Mirificus - Ein Weihnachtsspiel.
Discogs. URL:
<https://www.discogs.com/master/1812152-Carl-Orff-Ludus-De-Nato-Infante-Mirificus-Ein-Weihnachtsspiel>

26. A Handbook for Arts Educators. CARE-SS. URL:
<https://care-ss.frederick.ac.cy/docs/E-Book5-CARE-SS.pdf>

Вальдорфська школа: від пентатонічного космосу до тотального театру класних п'єс

Теоретико-філософське осмислення синтезу мистецтв: від Гетеануму до класної кімнати

Вальдорфська педагогічна система, що зародилася у 1919 році в Штутгарті, спирається на цілісну антропософську доктрину Рудольфа Штайнера, де фізичне, душевне та духовне становлення дитини розглядається як єдиний безперервний процес [1, 2]. Ключовим завданням тут виступає гармонізація трьох фундаментальних сил: мислення, почуття та волі, що метафорично і функціонально співвідноситься з триадою «голова, серце і руки» [3, 4].

Для досягнення цього балансу засновники системи звернулися до мистецтва не як до ізольованого естетичного предмета, а як до онтологічного методу пізнання світу [4, 5]. Штайнер розглядав художню творчість як канал зв'язку між матеріальною реальністю та надчуттєвим духовним світом [5, 6]. Справжнє мистецтво не імітує природу, а вловлює приховані космічні закони та матеріалізує їх у фізичному просторі [6–8].

Практичним прообразом цього тотального синтезу стала концепція Gesamtkunstwerk (сукупного твору мистецтва), де різні фактури, сенсорні ефекти та художні форми зливаються для глибокої трансформації свідомості [8, 9]. Архітектурним маніфестом цієї ідеї слугували Перший і Другий Гетеануми в Дорнаху, спроектовані самим Штайнером [7, 9]. У цих будівлях органічна скульптура (вільна від прямих кутів), настінний живопис рослинними фарбами та багатобарвне світло, що проходило крізь гравійоване скло, утворювали єдине середовище, що розвиває [8, 9]. Архітектурний жест Гетеануму («і будівля стає людиною») мав пробуджувати розуміння вищого призначення особистості [7, 10].

Цей синергетичний підхід був безпосередньо перенесений у шкільний простір [8]. Інтер'єри класів традиційно оформлюються в м'яких пастельних тонах із використанням техніки багат шарового лесування (lazure), завдяки чому стіни візуально змінюють відтінок залежно від освітлення, створюючи відчуття текучості простору [8].

У розробці теорії художнього синтезу брали активну участь найближчі соратники Штайнера [5]:

- Марія Штайнер-фон Зіверс (актриса) заклала основи мистецтва слова (Sprachgestaltung), перетворивши механічну декламацію на терапевтичний і педагогічний напрям [11, 12].
- Едіт Маріон (скульптор) брала участь у створенні монументальної дерев'яної групи «Представник людства», що візуалізує баланс духовних сил [5].
- Ліана Колло д'Ербуа розвинула терапевтичний підхід до живопису, де колір розглядається як «живе, кипляче море», а кожен відтінок несе специфічний душевний жест [5, 8].

В основі цієї естетики лежить глибоке протиставлення сухого інтелекту, локалізованого в «круглій» формі голови (яка лише пасивно відображає космос), і творчих сил, що народжуються з діяльності всього організму [13]. Сучасна прозаїчна мова, на думку Штайнера, втратила свою музичну та пластичну природу [13]. Відродження духовності вимагає повернення до мови як до сформованого жесту, де кожен голосний несе емоційну якість, а приголосний — пластичну силу [12, 13].

Евритмія та музичне виховання як первинні медіуми синергії

До того як дитина приступає до складних сценічних постановок, синтез мистецтв освоюється нею через евритмію та музику, які готують тіло, слух та емоційну сферу до комплексного вираження образів [3, 4].

Евритмія як пластичне вираження слова і музики

Створена у 1911 році за участі Лорі Смітс, евритмія переводить невидимі закони мови та музики у видимі просторові жести всього тіла [3, 14]. Тіло тут виступає як живий інструмент [15]:

- Мовна евритмія (speech-eurythmy) уречевлює фонетику. Голосні інтерпретуються як внутрішнє душевне переживання (відцентрові жести), тоді як приголосні моделюються як зовнішні скульптурні сили та перешкоди (формотворчі рухи) [15].
- Тональна евритмія (tone-eurythmy) візуалізує мелодію (підйоми, спади, інтервали), гармонію (напруга/розслаблення, мажор/мінор) та ритм [6]. Обов'язковою умовою є живий акомпанемент (зазвичай фортепіано), що привчає до чуттєвого ансамблевого музикування [3, 15].

Таблиця 1. Еволюція евритмічних вправ та інтеграція мистецтв за класами

Клас	Педагогічне середовище та зміст	Завдання фізичної координації	Просторові форми та жести
1 клас [3, 15]	Казкова атмосфера. Вірші зі зміною темпу і гучності.	Стрибки, біг навспиньки. Незалежна моторика пальців.	Рівномірне коло. Жести голосних/приголосних через гру. Жест квінти.
2 клас [15]	Байки про тварин, легенди про героїв.	Подолання прямого наслідування. Дзеркальні вправи.	Змієподібні лінії. Геометричні траєкторії всередині кола.
3 клас [15]	Будівництво, землеробство, ремесла.	Синхронізація ніг, рук і дихання. Завмирання і рух.	Групове проходження геометрії. Проживання приголосних (звук «К» як удар молота).

5 клас [15]	Гумористичні тексти, балади, рання класика.	Ритмічні кроки під гекзаметр. Складні стрибки.	Пентаграма (проживання пропорцій тіла). Лемніската (гармонічна вісімка).
6 клас [15]	Подолання підліткової незграбності та диспропорції росту.	Вправи з важкими мідними палицями для повернення контролю над тілом.	Гексаграма (полярність двох трикутників). Геометричні «вокальні форми».
10 клас [15]	Робота з кризою самоідентифікації та груповою динамікою.	Індивідуальні соло та дуети, що вимагають вольового зусилля.	Складні спіралі, каденції. Використання шовкових вуалей для розширення жесту.

Музичне виховання та пентатонічний космос

Музична програма підпорядкована принципу поступового «ущільнення» свідомості: від переживання «музика співає в мені» (7–9 років) до усвідомленого «я співаю музику» (14–18 років) [16, 17].

У молодших класах діти не вивчають нот і не підкоряються жорсткому метру [17]. Вони занурюються в «настрій квінти» та чистий пентатонічний лад, де відсутні півтони, що породжують дисонанси [17, 18]. Для цього використовуються інструменти «Хорой» (Choroi) — дитячі арфи, пентатонічні флейти та ліри з об'ємним, «непросторовим» звучанням [18]. Це дозволяє дітям імпровізувати, завжди отримуючи гармонійне співзвуччя, що зміцнює довіру до світу [18].

Після психологічного «Рубікону» (криза 9 років у 4 класі) діти відкривають полярність мажору і мінору, починають грати на смичкових інструментах і читають класичну нотацію [17].

Роль театру: концепція «педагогічної драми»

Дитячий театр у вальдорфській системі — це гранична точка збірки, де слово, музика, живопис і ремесло об'єднуються в єдиній соціальній дії [19–21]. Це не факультатив, а обов'язковий компонент навчального плану з 1-го по 12-й клас [21, 22].

Концептуальне ядро методу — «педагогічна драма», де терапевтичний процес підготовки має незрівнянно більшу цінність, ніж фінальний показ [19, 20]. Спектакль створюється не для демонстрації талантів, а як інструмент роботи з індивідуальністю дитини та соціальним здоров'ям класу [19, 20].

Терапевтичні завдання педагогічної драми:

- Емоційна інтеграція (7–14 років): Театр звертається до сфери почуттів, допомагаючи безпечно проживати складні конфлікти [21].
- Подолання підліткового егоцентризму: Драматичне мистецтво змушує вийти за межі власного «Я», розвиваючи глибоку соціальну емпатію [22].
- Психотерапевтичний розподіл ролей: Класний керівник, який знає дефіцити кожної дитини, призначає ролі компенсаторно. Замкнутий учень отримує лідерську роль, що вимагає волі, а гіперактивний — роль, що вимагає споглядальності та уваги до деталей [19, 20].
- Встановлення кордонів: Сцена стає захищеним простором для «зіткнення з внутрішніми межами», що відновлює баланс між «Я» і світом [22].
- Виховання волі: Необхідність вчити текст, координувати рухи з групою і долати втому формує справжню самодисципліну [22, 23].

Шкільний театр принципово уникає кастингів: весь клас задіяний одночасно, що виключає нездорове суперництво і розвиває взаємозалежність [19–21].

Таблиця 2. Систематична еволюція театральної програми

Клас / Етап	Драматургічний матеріал	Інтеграція дисциплін	Психолого-педагогічний фокус
1–4 класи [19–21, 24]	Казки, басні, міфологія. Тексти адаптуються вчителем.	Хорове спів, мовні хори, евримічні хороводи.	Згуртування класу. Подолання сором'язливості через злиття з хором.
5–7 класи [19, 21, 22]	Історичні та героїчні сюжети (Єгипет, Греція, Середньовіччя).	Мажор/мінор, проста хореографія, початок роботи над декораціями.	Вихід з кризи 9 років. Осмислення моральних мотивів, емпатія.
8 клас [19, 24]	Повномасштабна класика (традиційно — Шекспір).	Ручне шиття костюмів, ковка зброї, створення декорацій.	Формування особистої відповідальності за складний річний проєкт.
9–10 класи [19, 24]	Комедія, трагедія, грецька драма.	Сценічна мова (Sprachgestaltung), сценографія, світло.	Безпечне програвання полярних станів душі (від підлості до благородства).
11 клас [19, 24]	Блок «Дитячий театр». Написання сценаріїв для молодших класів.	Повний цикл створення спектаклю від ідеї до режисури.	Активізація критичного мислення, літературна творчість.
12 клас [19, 24]	Випускний спектакль (Senior Play). Демократичний вибір п'єси.	Самостійне адміністрування, технічне керівництво, логістика.	Символічний перехід у доросле життя, підсумок багаторічної праці.

Дитячий театр як вища точка синтезу мистецтв

Вальдорфський театр є живим втіленням концепції Gesamtkunstwerk [21].

У процесі підготовки відбувається органічне злиття дисциплін [19]:

- Літературний аналіз і художнє слово: Спираючись на Sprachgestaltung, учні використовують тембр, ритм дихання і силу звуку як пластичні інструменти, що оживляють поетичний склад [11, 12, 19].
- Живопис і сценографія: Декорації розписуються вручну лесувальними фарбами. Світлова режисура підкоряється метафізиці кольору: теплі тони виражають симпатію і радість, холодні — відчуження або інтелектуальну сухість [8, 12, 22].
- Прикладні ремесла: Школярі самі проєктують і шиють історичні костюми з натуральних тканин, фарбують їх рослинними барвниками, виготовляють взуття [19, 22]. Абстрактні історичні знання закріплюються через тактильний досвід.
- Музика і пластика: Мізансцени безпосередньо спираються на евричмічні навички володіння тілом і груповою геометрією [3, 15, 19].

Настільний ляльковий театр: берегий поріг синтетичного мистецтва

Театральний синтез починається задовго до школи — у дитячому садку, через камерну форму настільного та пальчикового театру [25–27].

Ляльки виготовляються з вовни, дерева, фетру та шовку. Їхня голова залишається гладкою, без прорисованого обличчя — це принципова вимога, що зберігає активність дитячої уяви [27, 28]. Залежно від сюжету дитина подумки «домальовує» ляльці емоції [27].

Педагог Рахіма Болдуїн Денсі підкреслює, що сучасна мультиплікація обрушує на дитину надлишково деталізовані образи, паралізуючи уяву [27]. Настільний театр з його неспішним темпом і м'яким світлом чинить глибокий терапевтичний вплив [27].

Сцена створюється на столі з допомогою коряг, шишок, каміння та шовкових хусток [27, 29]. Розповідач супроводжує дію тихою грою на

п'ятиструнній лірі [17, 29]. Це розвиває внутрішню візуалізацію та образну пам'ять, готуючи когнітивну базу для подальшого навчання без інтелектуального насильства над організмом [25].

Висновки

Синтез мистецтв у вальдорфській педагогіці — це послідовно реалізована антропософська концепція виховання цілісної людини [1, 21]. Мистецтво тут є єдиним способом уберегти душу дитини від ранньої односторонньої інтелектуалізації [2, 5]. Дитячий театр, що виростає з евритмії та музичного досвіду, вирішує найскладніші завдання душевного оздоровлення та соціальної інтеграції [22]. Проходячи шлях від казкових хорів до шекспірівських драм, учні вчаться чути інших, мислити в стресових ситуаціях і нести колективну відповідальність, готуючись до усвідомленого творення власної долі на світовій сцені [19, 22].

Обмеження та критика підходу

Вальдорфська школа пропонує цілісну художню модель виховання, однак її антропософські засади викликають неоднозначні оцінки в академічному середовищі. Частина дослідників вважає, що окремі світоглядні положення Рудольфа Штайнера не мають достатнього наукового підтвердження. Крім того, успішне впровадження вальдорфських принципів вимагає спеціальної підготовки педагогів та особливої організації освітнього середовища, що не завжди доступно масовій школі.

Список використаних джерел

1. Роль антропософських ідей Р. Штайнера в формуванні концепції вальдорфской педагогіки. URL: https://elar.urfu.ua/bitstream/10995/129871/1/978-5-88687-257-6_2022_077.pdf

2. Методики вальдорфской педагогіки. URL:
<https://inet-kniga.ua/blog/avtory/metodika-valdorfskoy-pedagogiki-idei-principy-prei-mushchestva/>
3. Eurythmy | Movement with Meaning. Kimberton Waldorf School. URL:
<https://www.kimberton.org/eurythmy-at-kimberton-waldorf-school-movement-with-meaning/>
4. The Role of Arts in Waldorf Education Nurtures Creativity and Holistic Development. Susquehanna Waldorf. URL:
<https://www.susquehannawaldorf.org/the-role-of-arts-in-waldorf-education/>
5. Art as Spiritual Pedagogy: The Aesthetic Rigor of Rudolf Steiner. Harvard Divinity School. URL:
<https://pes.hds.harvard.edu/publication/art-spiritual-pedagogy-aesthetic-rigor-rudolf-steiner>
6. Eurythmy. Wikipedia. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Eurythmy>
7. Architecture as a Synthesis of the Arts. SteinerBooks. URL:
<https://steinerbooks.org/products/9781855840577-architecture-as-a-synthesis-of-the-arts>
8. Beyond Straight Lines: The Art and Architecture of Rudolf Steiner. Invaluable. URL:
<https://www.invaluable.com/blog/beyond-straight-lines-the-art-and-architecture-of-rudolf-steiner/>
9. Goetheanum. Wikipedia. URL:
<https://en.wikipedia.org/wiki/Goetheanum>
10. Architecture as a Synthesis of the Arts. Rudolf Steiner. Google Books. URL:
https://books.google.com/books/about/Architecture_as_a_Synthesis_of_the_Arts.html?id=4mEDLo47lu0C
11. Speech and Drama. Goetheanum Medical Section. URL:
<https://medicalsection.goetheanum.ch/ikam-icaat/speech-drama>

12. Speech and Drama. SteinerBooks. URL:
<https://steinerbooks.org/products/9780880101424-speech-and-drama>
13. III. Speech as a Formed Gesture. GA 282. Speech and Drama (1959).
Rudolf Steiner Archive. URL:
<https://rsarchive.org/Lectures/GA282/English/APC1959/19240907d01.html>
14. Eurythmy - visible speech and music. Freunde Waldorf. URL:
<https://www.freunde-waldorf.de/en/the-friends/publications/catalogue-waldorf-education/eurythmy-visible-speech-and-music/>
15. Eurythmy. Waldorf Resources. URL:
<https://www.waldorf-resources.org/en/vertical-curriculum/eurythmy>
16. Music. Waldorf Resources. URL:
<https://www.waldorf-resources.org/en/vertical-curriculum/music>
17. Let There Be Music: The Music Curriculum in the Waldorf School,
Grades 1-8. Waldorf Music. URL:
<https://waldorfmusic.org/let-there-be-music-the-music-curriculum-in-the-waldorf-school-grades-1-8/>
18. The Art of Making Music. Erziehungskunst. URL:
<https://www.artofeducating.org/article/the-art-of-making-music>
19. Class Plays and Theater as Tools for Learning. Pasadena Waldorf. URL:
<https://www.pasadenawaldorf.org/insights/classplays-wl8ns>
20. The Waldorf Class Play | Waldorf Education | North America. URL:
<https://www.waldorfeducation.org/the-waldorf-class-play/>
21. Театр как часть учебного процесса. Воронежская вальдорфская
школа. URL: <https://drugayashkola.ru/2022/teatr-kak-chast-uchebnogo-processa/>
22. The Dramatic Arts and the Waldorf Curriculum. The Waldorf School of
Philadelphia. URL:
<https://phillywaldorf.com/blog/the-dramatic-arts-and-the-waldorf-curriculum>
23. Blog. Rudolf Steiner School of Ann Arbor. URL:
<https://www.steinerschool.org/about-us/blog.cfm?tag=Theater>

24. Theater Arts. Washington Waldorf School. URL:
<https://www.washingtonwaldorf.org/student-life/theater-arts/>
25. The Puppet Show. Waldorf Inspired Stargarden. URL:
<https://www.stargardenparenting.com/media/puppetshow.html>
26. ВАЛЬДОРОФ ДОМА | Предлагаем готовые разработанные занятия для детей. ВКонтakte. 2026. URL: <https://vk.com/waldorfdoma>
27. artpuppetry2. Sophia Institute. URL:
<https://www.sophiainstitute.us/artpuppetry2.html>
28. Wool Felt Waldorf Table Puppet Pattern. A Child's Dream. URL:
<https://achildsdream.com/wool-felt-waldorf-table-puppet-pattern/>
29. A Great Beginner course!! The Art and Joy of Lap Puppetry and the 'Instant Stage'! Juniper Tree Puppets. URL:
<https://junipertreepuppets.com/products/the-instant-stage-an-online-course-on-lap-puppetry-and-the-joy-of-the-one-second-stage>

Баухаус: синтез мистецтв в естетичному вихованні дітей. Інтеграція предметного середовища, теорії форми та театральних практик

1. Теоретико-педагогічні засади Баухаусу: концепція «розучування» та феномен дитячої творчості

Виникнення Вищої школи будівництва та художнього конструювання (Staatliches Bauhaus) в 1919 році в німецькому Веймарі стало реакцією на індустріалізацію та механізацію суспільства, що спричинили дегуманізацію праці та відчуження людини від продуктів власної діяльності [1; 2; 3; 4]. Засновник школи Вальтер Гропіус проголосив 终极ною метою повернення до синтезу мистецтв, об'єднання архітектури, скульптури, живопису та ремесла в єдине ціле, стираючи ієрархічну межу між «високим мистецтвом» і прикладним дизайном [1; 5].

Центральним методологічним принципом нової педагогіки стала концепція «розучування» (unlearning), що передбачала свідому відмову від усталених академічних конвенцій дев'ятнадцятого століття [8]. Замість традиційного копіювання гіпсових зліпків і наслідування класичним канонам французької Школи красних мистецтв (École des Beaux-Arts), Баухаус звернувся до довербальних, інтуїтивних і суто сенсорних способів пізнання світу [8; 9]. У цій системі координат дитяча творчість посіла привілейоване становище, ставши еталоном первинного, не зіпсованого цивілізацією художнього бачення [10; 11].

Теоретичний фундамент цього підходу формувався під впливом європейського руху за реформу освіти, що об'єднував ідеї Фрідріха Фребеля, Марії Монтесорі, Рудольфа Штайнера та Джона Дьюї [1; 8; 12; 13]. Основоположне значення мали праці австрійського педагога Франца Чижика

(Franz Čížek), який відкрив у Відні в 1897 році експериментальні дитячі художні класи [14; 15; 16]. Чижек проголосив принцип абсолютного невтручання дорослих у творчий процес дитини, вимагаючи «не вчити», а лише створювати стимулювальне середовище [10; 16].

Швейцарський художник Йоганнес Іттен, який розробив обов'язковий вступний курс Баухаусу (Vorkurs), був послідовним учнем Чижека [1; 10; 15]. Іттен переніс дитячі ігрові практики в навчальні аудиторії для дорослих, стверджуючи, що розвиток творчих здібностей має починатися з повернення до ігрових витоків (Spiel) [17]. У межах Vorkurs студенти практикували фізичну розминку, дихальні вправи та інтуїтивне малювання, покликані розкріпачити тіло і розум [6; 9].

Цей інтерес до дитячої безпосередності поділяли й інші майстри школи. Василь Кандинський і Франц Марк ще під час роботи над «Альманахом Синього вершника» (Der Blaue Reiter, 1912) стверджували рівність дитячого малюнка та академічного живопису, вбачаючи в обох прояв чистої «внутрішньої необхідності» [18; 19; 20]. Пауль Клее аналогічно захоплювався дитячим мистецтвом, називаючи його носієм вищої мудрості, яку необхідно оберігати від деструктивного зовнішнього маніпулювання [11]. У Баухаусі дитяча творчість перестала бути об'єктом поблажливого спостереження і перетворилася на ключовий методологічний інструмент, за допомогою якого вели пошук універсальної візуальної граматики [8; 9; 21].

2. Трансформація дитячого предметного середовища: реформаторський дизайн Альми Зідгофф-Бушер

Естетичне виховання в системі Баухаусу мислилося не як ізольоване викладання художніх дисциплін, а як тотальне занурення дитини в гармонійне, функціонально вибудоване предметно-просторове середовище [12; 22; 23]. Револьюційний прорив у цій галузі здійснила Альма Зідгофф-Бушер (Alma Siedhoff-Buscher), одна з небагатьох жінок Баухаусу, яка зуміла подолати гендерні обмеження [22; 24]. Попри упередження директора Вальтера Гропіуса,

який вважав, що жінки здатні працювати лише з двовимірними патернами в ткацькій майстерні, Зідгофф-Бушер 1923 року за підтримки Георга Мухе та Йозефа Гартвіга перейшла до майстерні дерев'яної скульптури [23; 24].

Її найвідомішим проєктом стало проєктування та меблювання дитячої кімнати в експериментальному будинку «Ам Горн» (Haus am Horn), представленому на першій великій виставці Баухаусу у Веймарі 1923 року [23; 24; 25; 26]. Зідгофф-Бушер повністю переосмислила дитячий простір, відмовившись від традиційної практики захащення кімнат важкими, списаними дорослими меблями [22; 23]. Вона сформулювала концепцію житлового середовища, яке пристосовується до потреб дитини, стимулює її самостійність і «росте» разом із нею [22; 23].

У дизайні дитячої кімнати Зідгофф-Бушер поєднала принципи конструктивізму з гуманістичною педагогікою Монтессорі та Песталоцці [22; 23]. Стіни кімнати було обладнано мийними світлими панелями-дошками, що легітимізували дитяче бажання малювати на вертикальних поверхнях [22; 23]. Меблі вирізнялися граничною геометричною ясністю, використанням світлих і чистих первинних кольорів на контрасті з домінуютьним білим тлом, що, на думку дизайнерки, підвищувало емоційний тонус дитини та сприяло її гармонійному розвитку [22; 23].

Кожен предмет інтер'єру поєднував утилітарність з ігровим потенціалом [22]. Пеленальний комод легко трансформувався в письмовий стіл, дитяча колиска (створена за мотивами знаменитого геометричного ескізу Петера Келера 1922 року) перетворювалася на підліткове ліжко, а багатофункціональний стілець-драбина міг слугувати візком, лавою або елементом для будівництва барикад [22; 23; 25]. Шафа для іграшок складалася з мобільних кубічних блоків, які дитина могла використовувати як сидіння, ящики, столи або колісні вагони [26]. Центральні дверцята цієї шафи було сконструйовано таким чином, що вони могли миттєво перетворюватися на ширму для лялькового театру [22; 26].

Зідгофф-Бушер також розробила всесвітньо відомий дерев'яний конструктор «Маленьке суднобудівне керівництво» (Kleine Schiffbauplanspiel, 1923), що складався з 22 кольорових фарбованих блоків різної геометричної форми [25; 26]. Відмовившись від реалістичних іграшок, які диктують жорсткі сценарії поведінки, конструктор запропонував концепцію гри з вільними елементами (loose parts play) [12; 26; 27]. Блоки могли перетворюватися на корабель, фортецю, міст або ворота виключно силою дитячої уяви [26; 27; 28].

Незважаючи на колосальний успіх цих розробок та їх подальше впровадження в практику роботи дитячого садка фірми Zeiss у Єні 1924 року, Гропіус висловив невдоволення [23; 24]. Він дратувався, що репутація жінки, яка конструює дитячі іграшки, завдає шкоди його академічному престижу [24]. Тим не менш, Зідгофф-Бушер увійшла в історію як першопроходець наукового та естетично бездоганного підходу до проектування дитячого мікрокосму [22; 23].

Таблиця 1. Порівняльний аналіз інновацій А. Зідгофф-Бушер та традиційного дизайну

Параметр проектування	Історична академічна модель	Концептуальна модель Баухаусу (А. Зідгофф-Бушер)
Організація простору	Залишковий принцип; використання не затребуваних дорослих меблів; відсутність обліку ергономіки дитини [22]	Цілісне, змасштабоване середовище, що відповідає фізичним і психологічним параметрам дитини [22; 23]
Функціональність меблів	Статичні, монофункціональні предмети (ліжко тільки для сну) [23]	Трансформація; здатність об'єктів «рости» разом із дитиною; багатофункціональність [22; 23]

Естетика та колір	Темні, важкі, пафосні зразки буржуазного стилю [22; 23]	Світле тло, чисті первинні кольори (червоний, жовтий, синій), геометричний мінімалізм [22; 23]
Ігровий потенціал	Пасивне споживання заздалегідь визначених сценаріїв [26; 27]	Концепція «вільних елементів» (loose parts); стимулювання фантазії та самостійного конструювання [12; 26; 27]

3. Сценічні експерименти: від сакрального ритуалу до кінетичної геометрії

Педагогічний вплив Баухаусу не обмежувався предметним дизайном і образотворчим мистецтвом; школа здійснила радикальну революцію в театральній педагогіці [2; 29; 30]. Театральна майстерня (Bühnenwerkstatt) стала експериментальним полігоном, де випробовувалися способи синтезу світла, кольору, форми, звуку та людського руху [2; 29; 31]. Еволюція сценічного методу в Баухаусі відображала загальний рух школи від містичного експресіонізму до конструктивізму та промислового дизайну [1; 29; 31].

Веймарський період (1919–1923) – під керівництвом Лотара Шраєра сцена перебувала під сильним впливом містичного експресіонізму групи Der Sturm [2; 29; 31; 32]. Шраєр трактував театральне видовище як сакральне, колективне дійство, спрямоване на духовне очищення людини [31; 32]. Персонажі його вистав (наприклад, у п'єсі «Розп'яття» 1920 року) перетворювалися на символічні архетипи, вбрані в громіздкі геометричні маски (Ganzmasken) [31; 32]. Для фіксації рухів, світлових проєкцій та мовних ритмів Шраєр розробив складну графічну систему сценічних партитур, що нагадувала музичну нотацію [32].

Дессауський період (1923–1929) – з приходом 1923 року Оскара Шлеммера на посаду керівника сценічної майстерні метафізичні пошуки було переведено на мову математичної точності, механіки та геометрії [2; 32; 33].

Ключовою проблемою для Шлеммера став закон руху людського тіла в просторі [2]. Він виходив із дуалістичної природи людини, яка поєднує в собі органічне начало (плоть, емоції) та механічний устрій (пропорції, фізичні закони) [2; 30]. Шлеммер стверджував, що традиційний ілюзорний реалістичний театр підпорядковує сценічний простір природній людині, тоді як абстрактний театр Баухаусу має перестворити саму людину, підкоривши її законам геометрії сцени [2].

Ця концепція знайшла завершене вираження в «Тріадичному балеті» (Triadisches Ballett), прем'єра якого відбулася в Штутгарті 1922 року, а найвідоміші покази пройшли в Дессау 1926 року [32; 34]. В основі балету лежала числова структура, підпорядкована закону троїчності: *Структура балету = 3 танцюри $\times$ 3 акти $\times$ (12 хореографій + 18 костюмів)*.

Сценічне дійство балету не мало традиційного наративного сюжету [2; 35]. Три акти являли собою послідовне дослідження кольору, форми та настрою: перший акт розгортався на лимонно-жовтій сцені в бурлескному, гротескному ключі [32; 35]; другий акт проходив у піднесених рожевих тонах, утілюючи святкову церемоніальність [32; 35]; третій акт являв собою езотеричну, містичну фантазію на чорній сцені, що йшла в безкінечність [32; 35]. Жорсткі об'ємні костюми з металу, дерева та пресованого картону перетворювали танцюристів на «живі скульптури» або маріонетки, радикально обмежуючи їхню природну пластику та змушуючи рухатися за суворо прописаними геометричними траєкторіями [2; 30; 35].

Шлеммер створив курс «Людина» (Der Mensch), де викладав формальні, біологічні та філософські аспекти людської будови, безпосередньо пов'язуючи анатомію з архітектурним простором [2; 33]. Взаємодія зі сценою вчила студентів і залучених в орбіту Баухаусу дітей сприймати власне тіло як інструмент просторового конструювання, розвиваючи кінестетичний інтелект і просторову уяву [7; 36].

Таблиця 2. Еволюція театральних майстерень Баухаусу та їхня педагогічна спрямованість

Параметр порівняння	Період Лотара Шраєра (1919–1923)	Період Оскара Шлеммера (1923–1929)
Філософська домінанта	Містичний експресіонізм; спіритуалізм; сакральний ритуал [31; 32]	Раціональний конструктивізм; дослідження механіки тіла в просторі [2; 32]
Сценічний метод	Використання тотальних масок (Ganzmasken); ритмізована декламація; партитурний запис [31; 32]	«Театр тотальності»; абстрактний жест; костюми як архітектурні модулі; пантоміма [2; 29; 30]
Педагогічне завдання	Духовне очищення; колективне співпереживання; розкриття релігійно-містичного чуття [31; 32]	Розвиток просторового мислення; дослідження синестезії звуку, кольору та форми; координація моторики [2; 29; 36]
Ставлення до техніки	Заперечення чистого техніцизму; акцент на символічному вираженні духу [31; 32]	Естетизація машинного руху; інтеграція світлових проєкцій, динамічних декорацій та електроакустики [29; 30; 31]

4. Ляльки та предметний театр: гра як інструмент подолання технологічної тривоги

Ляльковий театр і маріонетки посідали важливе місце в естетичних експериментах Баухаусу, виступаючи сполучною ланкою між професійною авангардною сценою та дитячим ігровим світом [31; 37]. Інтерес митців до ляльок мав глибокий гносеологічний характер [31; 38]. Маріонетка розглядалася як штучна модель, здатна втілити ідеальний синтез природних законів фізики й абсолютної просторової грації, недосяжної для живого актора через його психологічні затискачі й тяжкість плоті [31; 37].

Видатним зразком неофіційної, але надзвичайно впливової педагогічної практики стали рукавичні ляльки, створені Паулем Клее для його сина Фелікса [17; 39; 40; 41]. У період з 1916 по 1925 рік Клее виготовив власноруч близько п'ятдесяти ляльок [39; 40]. При створенні їхніх голів художник використовував знайдені в побуті утилітарні предмети: яловичі кістки, електричні штепселі, щітки для гоління, обрізки хутра, шкаралупу волоських горіхів та сірникові коробки [17; 40; 41]. Перші костюми для них пошила художниця Саша Моргенталер, але згодом Клее створював їх сам [40].

Ляльки Клее являли собою складні, позбавлені банального моралізаторства художні характери [39]. Перший набір персонажів спирався на традиційний німецький ляльковий театр Гіньяль (Kasperl und Gretl), однак невдовзі Клее перейшов до створення гострих соціально-політичних карикатур на буржуазію та політиків Веймарської республіки, включно з власним автопортретом [17; 41; 42]. Домашні вистави, які розігрував юний Фелікс у театрі, рамку якого було зібрано зі сторінок альманаху «Синій вершник», трансливали дух анархічної сатири та проникали в навчальні майстерні Баухаусу [17; 42]. Ці вистави давали змогу в неформальній, гротескній формі обговорювати внутрішні проблеми школи, приміряючи викладачів і студентів після затятих теоретичних дискусій [17].

Паралельно в надрах школи розвивався професійний предметний і ляльковий театр. У цей же період було створено інші знакові проєкти абстрактного лялькового та предметного театру:

- Марсель Браєр 1923 року в межах «Тижня Баухаусу» представив перформанс ABC Hippodrom, де двовимірними плоскими геометричними фігурами керували заховані за чорним полотном танцюристи [31].
- Йозеф Гартвіг і Курт Швердтфегер здійснили «Відбивні світлові ігри» (Reflektorische Lichtspiele, 1923), транслуючи ритмічні світлові проєкції через пофарбовані лампи та шаблони геометричних форм на екран [31].

- Андор Вейнінгер 1926 року створив проєкт «Абстрактного ревью» (Abstrakte Revue), де на рухомих кольорових площинах переміщалися геометричні маріонетки під механічні шуми та світлові ефекти [31].

Подібні практики мали колосальне значення для дитячого естетичного виховання [36; 38]. В епоху бурхливої індустріалізації та механізації суспільства, що породжувала в дорослих і дітей тривогу перед технологічним майбутнім, ляльковий і предметний театр пропонував безпечний простір для освоєння нової реальності [36]. Через конструювання іграшок, маніпулювання маріонетками та участь у простих тіньових і світлових видовищах діти вчилися керувати механічними процесами, перетворюючи лякливий світ машин на підконтрольний їм ігровий усесвіт [36; 38].

5. Праздникова культура та карнавальна педагогіка: розвиток ігрового інстинкту (Spieltrieb)

Естетичне виховання в Баухаусі виходило далеко за межі формальних навчальних програм і було інтегроване в повсякденне життя школи через розвинену праздничову культуру [5; 43; 44]. Вальтер Гропіус у маніфесті 1919 року проголосив обов'язковість підтримання дружніх зв'язків між майстрами та учнями в позанавчальний час за допомогою проведення театральних вечорів, концертів, поетичних читань і костюмованих балів [44]. Так виник феномен свят Баухаусу (Bauhaus-Feste), що стали найважливішим педагогічним інструментом розвитку ігрового інстинкту (Spieltrieb) [30; 44; 45].

Спираючись на ідеї Фрідріха Шиллера про те, що людина повністю вільна та гармонійна лише тоді, коли вона грає, Баухаус перетворив підготовку до свят на повноцінний навчальний процес [30; 44]. Студенти та залучені до життя школи діти тижнями працювали в майстернях над створенням декорацій, афіш, запрошень і костюмів [43; 44]. Свята супроводжувалися виступами власного джазового оркестру школи (Bauhaus Band) і вибудовувалися за законами театального перформансу [45].

Тематика костюмованих балів і свят вимагала від учасників глибокого занурення в образ, а не просто зовнішнього маскуванню [43; 44]. Відома Вечірка білої мухи (Weiße Fliege) 1922 року в Веймарі задавала темою «вертикаль»: гості з'являлися в яскравих головних уборах, високих комірах і довгих шарфах [44]. Металева вечірка 1929 року вимагала костюмів, що імітують хромовані поверхні та заклепки [44]. Каліграфічна вечірка концентрувалася на поєднанні танцю з письмом [44]. Вечірка червоних ниток 1925 року створила музичний символ вечірки – спільний хор, де кожен співав свою власну партію [44].

Ця карнавальна педагогіка розв'язувала найважливіші терапевтичні та освітні завдання [43; 44]. Вона руйнувала жорстку академічну ієрархію між викладачами та учнями, залучаючи їх до єдиного процесу творення [3; 44]. Маски та костюми вивільняли учасників від соціальних ролей і психологічних блоків, активуючи їхню творчу підсвідомість [31; 43; 44]. Карнавал у Баухаусі функціонував як жива лабораторія синестезії, де музика, танець, світло та пластика об'єднувалися в тотальний ігровий простір, формуючи нове покоління вільних від догм творців [43; 44; 46].

6. Гуманістична трансляція пропедевтики: терапевтична педагогіка

Фрідл Дікер-Брандейс

Трагічним і водночас найглибшим гуманістичним підтвердженням дієвості пропедевтичної системи Баухаусу стала діяльність Фрідл Дікер-Брандейс (Friedl Dicker-Brandeis) [47; 48; 49].

Випускниця Веймарського Баухаусу, яка навчалася там з 1919 по 1923 рік у Іттена, Клее, Кандинського та Шлеммера, вона ввібрала ключові принципи школи: теорію контрастів, дослідження внутрішньої структури матеріалів і концепцію естетичного співпереживання [47; 48; 49]. Гропіус відзначав її неймовірну різнобічну обдарованість і колосальну енергію [47; 50].

Депортована в грудні 1942 року нацистами до гетто Терезієнштадт (Терезін) у Чехословаччині, Дікер-Брандейс організувала там підпільну систему

художнього виховання для сотень ув'язнених єврейських дітей [47; 48; 49]. В умовах перенаселення, голоду, хвороб і постійного страху перед відправленням до таборів смерті вона використовувала модифіковану пропедевтичну систему Баухаусу як терапевтичний інструмент для реабілітації травмованої дитячої психіки [47; 48; 49]. Дікер-Брандейс бачила свою мету не у вихованні художників, а в порятунку «потрясіння внутрішнього світу» (shaken inner world) дитини, поверненні їй чуття часу, простору та внутрішньої свободи [47; 49].

Її терапевтична методика включала послідовне освоєння художньої граматики Баухаусу, адаптоване під екстремальні лагерні умови [47; 49]:

1. Вивчення ритму та форми. Використовуючи будь-які доступні обрізки паперу (включно з бланками нацистських військових наказів), обривки картону та рештки фарб, вона навчала дітей ізольованого аналізу елементів форми, ритму, кольору та текстури [48; 49]. Розділення складного візуального образу на складові частини давало дітям відчуття структури та контролю над хаотичним і загрозливим зовнішнім світом [48].
2. Практики концентрації та спостереження. Вона приносила на уроки прості об'єкти природи – травинки, гілки дерев, польові квіти – і просила дітей подовгу споглядати їх перед тим, як перенести образ на папір [48]. Це розвивало глибоку ментальну концентрацію та допомагало встановити інтимний, зіціловальний контакт із середовищем [48].
3. Метод «малювання без роздумів». Дікер-Брандейс практикувала вільні графічні сесії, у межах яких діти могли виплескувати свої приховані страхи, сні, спогади та пригнічені емоції на папір, минаючи раціональні бар'єри [48; 49].
4. Взаємодія зі сценою. Вона також спроектувала декорації та костюми як мінімум для двох дитячих театральних вистав у гетто, розуміючи сценічне дійство як простір абсолютної внутрішньої свободи та гри серед жаху ув'язнення [47].

Виступаючи на педагогічному семінарі в Терезіні влітку 1943 року, Фрідл проголосила кредо своєї терапевтичної педагогіки: «Освіта дає свободу ... вона пропонує людині здатність знайти точку опори в собі самій» [51].

Перед своєю депортацією до табору смерті Освенцім восени 1944 року (де вона загинула разом із чоловіком Павелом) Фрідл Дікер-Брандейс запакувала в дві валізи понад п'ять тисяч дитячих малюнків, які заховала на горищі будинку в Терезіні [47; 48; 49; 51]. Після війни ці малюнки були виявлені та передані до Празького єврейського музею, ставши безцінним свідченням здатності мистецтва зберігати людяність навіть у нелюдських умовах [49].

Історична спадщина та сучасні освітні траєкторії

Досвід Баухаусу в галузі естетичного виховання дітей і синтезу мистецтв заклав фундамент для більшості прогресивних освітніх моделей двадцятого століття [52]. Розроблений школою аналітичний метод дослідження форми й кольору ліг в основу сучасних програм художніх закладів вищої освіти в усьому світі, закріпивши пріоритет творчого процесу над репрезентативним результатом [52].

Пряме втілення ідеї Баухаусу отримали в Реджо-педагогії (Reggio Emilia Approach), розробленій Лорісом Малагуцці в Італії після Другої світової війни [13]. Малагуцці, спираючись на концепції Баухаусу та філософію Джона Дьюї, сформулював метафору «ста мов дитини», проголосивши право дітей на самовираження через найрізноманітніші види мистецтва й ремесла [13]. У дитячих садках Реджо-Емілії центральне місце зайняли спеціалізовані творчі лабораторії – ательє (ateliers), планування й дух яких безпосередньо наслідують майстерні Баухаусу, орієнтуючи дітей на тактильне дослідження матеріалів і вільне конструювання [13].

Вплив синестетичних ідей Баухаусу продовжує активно виявлятися в сучасних міждисциплінарних освітніх проєктах [46]. Яскравим прикладом цієї наступності слугують програми сучасних музичних фестивалів Баухаусу (таких

як фестиваль у Берліні 2024 року), де проводяться дитячі та сімейні воркшопи «Dot-Sound Composition» («Композиція точка-звук») [46]. У межах цих занять діти досліджують синестетичні взаємозв'язки кольору й звуку, створюючи графічні партитури простору, що прямо сходить до вправ Кандинського, Клее та композитора Стефана Вольпе [21; 46].

Подібні проєкти, як й екологічні звукові дослідження дітей під керівництвом сучасних саунд-артистів (наприклад, проєкт «Мистецтво слухання» з Сьюзі Іббарроу), підтверджують неперехідну актуальність на спадщини Баухаусу [46]. Прагнення школи об'єднати мистецтво з повсякденністю, активувати всі сенсорні канали сприйняття людини та надати дитині право на вільну творчу гру залишається головним орієнтиром для гуманістичної педагогіки двадцять першого століття [7; 12; 13].

Обмеження та критика підходу

Експериментальна педагогіка Баухаусу відкрила нові можливості синтезу мистецтва, дизайну і технологій, проте була розрахована переважно на мотивованих дорослих студентів. Перенесення її принципів у дитячу освіту потребує суттєвої адаптації. Деякі дослідники також зазначають, що прагнення до формальної досконалості та конструктивної логіки іноді відсуває на другий план емоційний і духовний вимір художнього досвіду.

Список використаних джерел

1. Bauhaus – Wikipedia. [Wikipedia.org](https://en.wikipedia.org/wiki/Bauhaus). URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Bauhaus> (дата звернення: 25.05.2026).
2. Schlemmer O. The Bauhaus Theater – Oskar Schlemmer's Design-in-motion Concept / O. Schlemmer // ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/338432606_The_Bauhaus_Theater_-_Oskar_Schlemmer's_Design-in_motion_Concept (дата звернення: 25.05.2026).

3. Bauhaus – Tate. [Tate.org.uk](https://www.tate.org.uk/art/art-terms/b/bauhaus). URL: <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/b/bauhaus> (дата звернення: 25.05.2026).
4. Charnley K. Art, Design and Modernity: The Bauhaus and Beyond / K. Charnley // Open Research Online. URL: https://oro.open.ac.uk/74308/1/oaiissue9_chnley_final-1.pdf (дата звернення: 25.05.2026).
5. The Bauhaus: The Idea Behind the School and Its Educational Programme. [Bauhaus.de](https://www.bauhaus.de/en/discover/article/the-bauhaus-idea-and-programme/). URL: <https://www.bauhaus.de/en/discover/article/the-bauhaus-idea-and-programme/> (дата звернення: 25.05.2026).
6. Principles and Curriculum. Bauhaus. [Getty.edu](https://www.getty.edu/research/exhibitions_events/exhibitions/bauhaus/new_artist/history/principles_curriculum/). URL: https://www.getty.edu/research/exhibitions_events/exhibitions/bauhaus/new_artist/history/principles_curriculum/ (дата звернення: 25.05.2026).
7. Hammad S. Reinterpreting Bauhaus Pedagogy in the 21st-Century Design Education: Cultivating Experimental Learning and the Development of Active Minds in the First-Year Studio / S. Hammad // ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/399347411_Reinterpreting_Bauhaus_Pedagogy_in_the_21st-Century_Design_Education_Cultivating_Experimental_Learning_and_the_Development_of_Active_Minds_in_the_First-Year_Studio (дата звернення: 25.05.2026).
8. Towards a Tangible Pedagogy. [Bauhaus-imaginista.org](https://www.bauhaus-imaginista.org/articles/6019/towards-a-tangible-pedagogy/). URL: <https://www.bauhaus-imaginista.org/articles/6019/towards-a-tangible-pedagogy/> (дата звернення: 25.05.2026).
9. Learning and Unlearning: Using hands-on Bauhaus exercises in art history classes. [Arthistoryteachingresources.org](https://arthistoryteachingresources.org/2018/03/learning-and-unlearning-using-hands-on-bauhaus-exercises-in-art-history-classes/). URL: <https://arthistoryteachingresources.org/2018/03/learning-and-unlearning-using-hands-on-bauhaus-exercises-in-art-history-classes/> (дата звернення: 25.05.2026).
10. Influence – Franz Cizek. [Franzcizek.myfreesites.net](https://francizek.myfreesites.net/influence). URL: <https://francizek.myfreesites.net/influence> (дата звернення: 25.05.2026).

11. Paul Klee's Red Balloon, the Bauhaus, and Degenerate Art. [Singulart.com](https://www.singulart.com). URL: <https://www.singulart.com/blog/en/2019/10/16/paul-klees-red-balloon-the-bauhaus-and-degenerate-art/> (дата звернення: 25.05.2026).
12. Bauhaus: The school that shaped how we live. [Panmacmillan.com](https://www.panmacmillan.com). URL: <https://www.panmacmillan.com/blogs/literary/influence-of-the-bauhaus-movement-bauhaus-design> (дата звернення: 25.05.2026).
13. Barbetti N. Loris Malaguzzi, John Dewey and the Bauhaus: similarities and influences in aesthetic education in the Reggio Emilia Approach / N. Barbetti // IRIS Unimore. URL: <https://iris.unimore.it/retrieve/23215a5a-997c-4e86-b092-23d2895b429e/Loris%20Malaguzzi%20John%20Dewey%20and%20the%20Bauhaus%20-%20Barbetti.pdf> (дата звернення: 25.05.2026).
14. Laven R. "Child Art Liberation" – The rediscovery of Franz Cizek / R. Laven // ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/283328438_Child_Art_Liberation_-_The_rediscovery_of_Franz_Cizek_Rolf_Laven_University_of_Teacher_Education_Vienna (дата звернення: 25.05.2026).
15. Franz Cizek – Wikipedia. [Wikipedia.org](https://en.wikipedia.org/wiki/Franz_Cizek). URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Franz_Cizek (дата звернення: 25.05.2026).
16. Laven R. The Cizek Story as Graphic Novel / R. Laven // ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/profile/Rolf-Laven-2/publication/345833916_The_Cizek_Story_as_Graphic_Novel_2020-04-24/links/5faf7e3345851518fda2e6ba/The-Cizek-Story-as-Graphic-Novel-2020-04-24.pdf (дата звернення: 25.05.2026).
17. The Bauhaus, Puppets and Play. [Puppetcentre.org.uk](https://www.puppetcentre.org.uk). URL: <https://www.puppetcentre.org.uk/animations-online/features/bauhaus-puppets-and-play/> (дата звернення: 25.05.2026).
18. The Blue Rider – Wassily Kandinsky. [Wassilykandinsky.net](https://www.wassilykandinsky.net). URL: <https://www.wassilykandinsky.net/blauereiter.php> (дата звернення: 25.05.2026).

19. A Major Work: the Almanach of the Blaue Reiter. Google Arts & Culture. URL: <https://artsandculture.google.com/story/a-major-work-the-almanach-of-the-blaue-reiter/HQVROr3L0YCXJg?hl=en> (дата звернення: 25.05.2026).
20. Vasily Kandinsky, Franz Marc. Der Blaue Reiter (The Blue Rider). 1912. Moma.org. URL: <https://www.moma.org/collection/works/9401> (дата звернення: 25.05.2026).
21. Color Bauhaus. Getty.edu. URL: https://www.getty.edu/research/exhibitions_events/exhibitions/bauhaus/new_artist/form_color/color/ (дата звернення: 25.05.2026).
22. Alma Siedhoff-Buscher. Fembio.org. URL: <https://www.fembio.org/english/biography.php/woman/biography/alma-siedhoff-buscher/> (дата звернення: 25.05.2026).
23. Alma Siedhoff-Buscher. Women's Legacy. URL: https://arte.womenslegacyproject.eu/catalog/67912061_en?locale=en (дата звернення: 25.05.2026).
24. Alma Siedhoff-Buscher – Wikipedia. Wikipedia.org. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Alma_Siedhoff-Buscher (дата звернення: 25.05.2026).
25. Bauhaus Bauspiel – Alma Siedhoff-Buscher. Ambimodern.com. URL: <https://ambimodern.com/bauhaus-bauspiel/> (дата звернення: 25.05.2026).
26. BAUHAUS SPIEL Alma Siedhoff-Buscher, 1924. Shopmies.com. URL: <https://shopmies.com/en/building-games/150-bauhaus-spiel.html> (дата звернення: 25.05.2026).
27. Alma Siedhoff-Buscher's Bauhaus Toy Design. Scribd.com. URL: <https://www.scribd.com/document/971752800/ALMA-SIEDHOFF> (дата звернення: 25.05.2026).
28. Construction Game . BAUHAUS . SIEDHOFF-BUSCHER . 1923. Designshop-bauhaus-dessau.de. URL: <https://designshop-bauhaus-dessau.de/en/bauhaus-icons/1358/construction-game-bauhaus-siedhoff-buscher-1923> (дата звернення: 25.05.2026).

29. The Total Theater of Bauhaus. [Sensesatlas.com](https://www.sensesatlas.com/the-total-theater-of-the-bauhaus/). URL: <https://www.sensesatlas.com/the-total-theater-of-the-bauhaus/> (дата звернення: 25.05.2026).
30. Theater at the Bauhaus (1925). [Thecharnelhouse.org](https://thecharnelhouse.org/2013/07/20/theater-buhne/). URL: <https://thecharnelhouse.org/2013/07/20/theater-buhne/> (дата звернення: 25.05.2026).
31. Bauhaus. World Encyclopedia of Puppetry Arts. URL: <https://wepa.unima.org/en/bauhaus/> (дата звернення: 25.05.2026).
32. Experimental Theater. Bauhaus. [Getty.edu](https://www.getty.edu/research/exhibitions_events/exhibitions/bauhaus/new_artist/body_spirit/theater/). URL: https://www.getty.edu/research/exhibitions_events/exhibitions/bauhaus/new_artist/body_spirit/theater/ (дата звернення: 25.05.2026).
33. The Legacy of Bauhaus Master Oskar Schlemmer. Google Arts & Culture. URL: <https://artsandculture.google.com/story/the-legacy-of-bauhaus-master-oskar-schlemmer/mwXB-i7Y-5JnKQ?hl=en> (дата звернення: 25.05.2026).
34. The Theater of the Bauhaus. [Lars-mueller-publishers.com](https://www.lars-mueller-publishers.com/theater-bauhaus). URL: <https://www.lars-mueller-publishers.com/theater-bauhaus> (дата звернення: 25.05.2026).
35. Modernity in Motion: Bauhaus' Triadic Ballet. [Dailyartmagazine.com](https://www.dailyartmagazine.com/100-years-of-bauhaus-its-dance-time-the-triadic-ballet/). URL: <https://www.dailyartmagazine.com/100-years-of-bauhaus-its-dance-time-the-triadic-ballet/> (дата звернення: 25.05.2026).
36. Bauhaus Theater of Human Dolls. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/284538917_Bauhaus_Theater_of_Human_Dolls (дата звернення: 25.05.2026).
37. PUPPETS AND THE AVANTGARDE. [Palazzomagnani.it](https://www.palazzomagnani.it/en/exhibition/puppets-and-the-avantgarde/). URL: <https://www.palazzomagnani.it/en/exhibition/puppets-and-the-avantgarde/> (дата звернення: 25.05.2026).
38. Education and Propaganda. World Encyclopedia of Puppetry Arts. URL: <https://wepa.unima.org/en/education-and-propaganda/> (дата звернення: 25.05.2026).

39. What Characters! Hand Puppets by Paul Klee. [Sophiainstitute.us](https://www.sophiainstitute.us/blog/what-characters-hand-puppets-by-paul-klee). URL: <https://www.sophiainstitute.us/blog/what-characters-hand-puppets-by-paul-klee> (дата звернення: 25.05.2026).
40. Paul Klee Hand Puppets. [Bauhausmovement.wordpress.com](https://bauhausmovement.wordpress.com/2016/10/27/paul-klee-hand-puppets%E2%82%AC%91BB%E2%82%BF/). URL: <https://bauhausmovement.wordpress.com/2016/10/27/paul-klee-hand-puppets%E2%82%AC%91BB%E2%82%BF/> (дата звернення: 25.05.2026).
41. Glove Puppets The Buddha of Bauhaus Paul Klee Made For His Son Felix. [Flashbak.com](https://flashbak.com/glove-puppets-the-buddha-of-bauhaus-paul-klee-made-for-his-son-felix-368609/). URL: <https://flashbak.com/glove-puppets-the-buddha-of-bauhaus-paul-klee-made-for-his-son-felix-368609/> (дата звернення: 25.05.2026).
42. Puppet Theatre by Paul Klee. [TheHistoryOfArt.org](https://www.thehistoryofart.org/paul-klee/puppet-theatre/). URL: <https://www.thehistoryofart.org/paul-klee/puppet-theatre/> (дата звернення: 25.05.2026).
43. Bauhaus Costume Parties (1920s). [Peoplesgdarchive.org](https://peoplesgdarchive.org/item/16688/bauhaus-costume-parties-1920s). URL: <https://peoplesgdarchive.org/item/16688/bauhaus-costume-parties-1920s> (дата звернення: 25.05.2026).
44. Festive and Theatrical. [Bauhaus-imaginista.org](https://www.bauhaus-imaginista.org/articles/4273/festive-and-theatrical/?0bbf55ceffc3073699d40c945ada9faf=6209b0656b9b907c758e571a1842ba88). URL: <https://www.bauhaus-imaginista.org/articles/4273/festive-and-theatrical/?0bbf55ceffc3073699d40c945ada9faf=6209b0656b9b907c758e571a1842ba88> (дата звернення: 25.05.2026).
45. Oskar Schlemmer's Bauhaus Parties. [Slowtravelberlin.com](https://www.slowtravelberlin.com/oskar-schlemmers-bauhaus-parties/). URL: <https://www.slowtravelberlin.com/oskar-schlemmers-bauhaus-parties/> (дата звернення: 25.05.2026).
46. 2024 Bauhaus Music Festival Berlin. [Bauhaus.de](https://www.bauhaus.de/wp-content/uploads/2025/05/bauhaus-music-2024_education-programme_EN.pdf). URL: https://www.bauhaus.de/wp-content/uploads/2025/05/bauhaus-music-2024_education-programme_EN.pdf (дата звернення: 25.05.2026).
47. Friedl Dicker-Brandeis. Jewish Women's Archive. URL: <https://jwa.org/encyclopedia/article/dicker-brandeis-friedl> (дата звернення: 25.05.2026).

48. Aesthetic Empathy in Teaching Art to Children: The Work of Friedl Dicker-Brandeis in Terezin. ERIC. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ868051.pdf> (дата звернення: 25.05.2026).
49. Children's drawings from the Terezin Ghetto. [Jewishmuseum.cz](https://www.jewishmuseum.cz/en/collection-research/collections-funds/visual-arts/children-s-drawings-from-the-terezin-ghetto/). URL: <https://www.jewishmuseum.cz/en/collection-research/collections-funds/visual-arts/children-s-drawings-from-the-terezin-ghetto/> (дата звернення: 25.05.2026).
50. Friedl Dicker-Brandeis and the Children of Terezin: An Exhibition of Art and Hope. [Archive.austria.org](https://www.archive.austria.org/jn-jan-2003/jewish-news-from-austria-2/2007/1/4/850651.html). URL: <https://www.archive.austria.org/jn-jan-2003/jewish-news-from-austria-2/2007/1/4/850651.html> (дата звернення: 25.05.2026).
51. Innovator, Activist, Healer: The Art of Friedl Dicker-Brandeis. [Thejewishmuseum.org](https://thejewishmuseum.org/exhibitions/innovator-activist-healer-the-art-of-friedl-dicker-brandeis/). URL: <https://thejewishmuseum.org/exhibitions/innovator-activist-healer-the-art-of-friedl-dicker-brandeis/> (дата звернення: 25.05.2026).
52. Phelan A. The Bauhaus and Studio Art Education / A. Phelan. [Jonkolko.com](https://www.jonkolko.com/phd/writing/25-08-02-bauhaus-and-studio-art-education). URL: <https://www.jonkolko.com/phd/writing/25-08-02-bauhaus-and-studio-art-education> (дата звернення: 25.05.2026).

Реджио-педагогіка: «сто мов» дитини та сценічний синтез в ательє досліджень

Філософські основи та деконструкція традиційної школи

Реджио-педагогіка, що виникла у другій половині XX століття в італійському місті Реджо-Емілія під керівництвом прогресивного теоретика та практика Лоріса Малагуцці, являє собою цілісну гуманістичну освітню систему [1, 2]. В основі цієї концепції лежить фундаментальне уявлення про дитину як активного суб'єкта («протагоніста») власного розвитку, який володіє колосальним потенціалом, вродженою цікавістю та невичерпними інтелектуальними ресурсами [1, 3, 4]. Філософські корені підходу спираються на праці видатних психологів і філософів: Жана Піаже, Льва Виготського, Джона Дьюї та Джерома Брунера [2, 5, 6]. Вони обґрунтували важливість соціальної взаємодії, емпіричного досвіду та конструювання знань у процесі безпосереднього контакту з навколишнім світом [4, 6, 7].

Центральною ідеєю Малагуцці стала концепція «ста мов дитини» [7]. Під «мовами» розуміються різноманітні символічні системи та способи репрезентації, через які діти пізнають світ, виражають свої почуття, теорії та гіпотези [1, 3, 8]. До них належать живопис, скульптура, музика, танець, театр, конструювання, письмо та наукове експериментування [1, 3, 8]. Традиційна освітня система піддається критиці за те, що вона штучно обмежує цей багатий арсенал, нав'язуючи стереотипне мислення, жорсткі рамки та залишаючи дитині лише вербально-логічні способи комунікації, фактично «крадучи дев'яносто дев'ять мов» [1, 7, 9]. Реджио-підхід прагне зберегти й розвинути всі сто мов, створюючи умови для їхнього безперервного синергетичного взаємозв'язку [1, 10].

Перехід від концепції «материнської школи» (*scuola materna*), де функції персоналу зводилися до простого догляду, до «школи дитинства» (*scuola dell'infanzia*) ознаменував глибокі зміни в статусі освітньої установи [7].

Дитячий садок почав розумітися як відкритий суспільний простір, що активно взаємодіє з міською громадою, батьками та культурними інституціями [2, 7]. Поява наприкінці 1970-х років ательє та посади ательєриста свідомо зруйнувала стару закриту модель дошкільних закладів [11]. Ця інституційна деконструкція підтримувалася важливими структурними реформами: одночасною присутністю двох педагогів у кожній групі, колегіальним характером планування та активною участю сімей через систему децентралізованого соціального управління [11].

Малагуцці сформулював шість ключових правил, що лягли в основу практичної взаємодії з дитиною: поважати її особистість і дивитися їй в очі, детально пояснювати правила та ставити запитання, замінювати оцінку «неправильно» на розуміння «по-іншому», пропонувати змістовний вибір без поспіху, знаходити можливість для навчання в будь-якій життєвій ситуації та визнавати, що фантазування для розвитку дошкільника важливіше за механічне читання [12].

Критерій порівняння	Реджио-педагогіка Лоріса Малагуцці	Традиційна педагогічна модель
Образ дитини	Протагоніст, дослідник, що володіє «ста мовами» та безмежним потенціалом [1, 3, 4].	Пасивний об'єкт («порожня посудина»), що потребує наповнення готовими знаннями [1].
Кадровий склад групи	Одночасна робота двох педагогів у класі, тісна співпраця з ательєристом [11, 13].	Один вихователь, що транслює нормативну інформацію групі [1, 7].
Освітнє середовище	«Третій вчитель» — відкрите, гнучке, естетичне середовище з достатком природного світла [1, 3, 7, 14].	Статичний, жортко структурований простір [7].

Характер навчального плану	Емерджентний (гнучкий), що народжується з інтересів та ініціатив дітей [1, 14].	Прописаний зверху, жортко регламентований у часі [14, 15].
Участь сімей	Активна співучасть батьків через соціальне управління та спільні проєкти [7, 11].	Спостережна роль на підсумкових святах та зборах [7].
Статус мистецтва	Інструмент пізнання, міждисциплінарний синтез та основа естетичного досвіду [5, 8, 13].	Виділене в окремі уроки прикладне вміння («вироби за шаблоном») [15].

Простір Ательє та естетичне вимірювання як епістемологія

Синтез мистецтв у Реджіо-педагогії реалізується через інтеграцію візуальних, пластичних, музичних та кінестетичних мов у єдиний пізнавальний процес [10, 13]. Цей синтез не є декоративним елементом, а виступає як спосіб конструювання знань [13, 16]. Просторовою основою для такого об'єднання слугує «Ательє» (atelier) — спеціально обладнана творча лабораторія, створена Малагуцці на противагу традиційним класам [11, 13, 15]. У кожному муніципальному дитячому садку Реджо-Емілії з кінця 1970-х років функціонує такий простір, наповнений різноманітними традиційними, природними та технологічними матеріалами: фарбами різної консистенції, глиною, металевію проволокою, природними елементами та цифровими інструментами [4, 11, 13].

Роботу в ательє координує «Ательєріст» (atelierista) — фахівець із художньою освітою [13, 15, 17]. Ательєріст не навчає дітей малювати чи ліпити за шаблоном; його завдання — стимулювати дитячу цікавість, допомагати освоювати різні виразальні техніки та перекладати абстрактні ідеї дитини в відчутні образи [15, 17, 18]. У тісній співпраці з класними педагогами ательєріст здійснює педагогіку документування — фіксує висловлювання дітей,

фотографує етапи їхньої роботи та аналізує їхні гіпотези, роблячи процес навчання видимим для самих дітей, педагогів і батьків [3, 16, 17, 18].

Найважливішою теоретичною основою роботи ательє є концепція «естетичного вимірювання» (aesthetic dimension), детально розкрита видатною ательєрською Веа Веккі, яка пропрацювала в дитячому садку «Діана» понад тридцять років [5, 13, 16]. Згідно з Веккі, естетика в освіті — це не просто зовнішня привабливість чи прикрашання, а «процес емпатії, що пов'язує Я з речами та речі між собою» [8, 13, 19]. Вона являє собою ставлення турботи, уваги до деталей, прагнення до сенсу та опору байдужості чи культурному спрощенню [5, 8, 13]. Естетичне вимірювання активізує навчання, оскільки допомагає встановлювати несподівані зв'язки між далекими явищами [5, 8]. Як зазначав Джером Брунер, естетичне виховання тісно пов'язане з «поетикою» — структурою художнього знання, яка проникає у всі види людської комунікації та пізнавальної діяльності [8].

Веккі попереджала про «ризик поверхневого естетизму, естетичного фасаду», коли зовнішня краса середовища стає самоціллю, а не інструментом пізнання [5]. Справжнє естетичне ставлення спонукає дитину побачити в малому велике: перетворити пелюстку маку на птаха в польоті, світлий привид чи краплю кольору на пшеничному полі [13]. У цьому процесі задіяні всі органи чуття, а дітям надається достатньо часу для експериментування, помилок, редагування та переробки своїх робіт [15].

Дитячий театр як синергетичний вузол «ста мов»

Дитячий театр і драматична гра посідають особливе місце в системі ста мов, виступаючи синтетичною художньою формою, яка органічно об'єднує рух, міміку, колір, пластику, ритм і мовлення [10, 20]. Специфіка використання театру в Реджио-педагогіці полягає у зміщенні акценту з демонстративного результату (підготовки професійних акторів) на сам творчий процес самопізнання та комунікації [10, 20]. Для дитини підготовка вистави чи лялькового представлення стає потужною мотивацією для дослідження світу,

тоді як педагог фокусується на фіксації індивідуального прогресу кожного учасника [10].

Театралізована гра сприяє різнобічному розвитку дитини, активуючи низку когнітивних та соціально-емоційних механізмів [20]:

- Розвиток комунікативних навичок та лексики: Говоріння від імені різних персонажів допомагає дітям подолати соціальні бар'єри, підвищує впевненість під час публічних виступів і сприяє значному розширенню словникового запасу [20].
- Соціалізація та командна взаємодія: Спільні постановки (наприклад, рольові ігри в імпровізовану пошту чи лікарню) вчать дітей домовлятися, розподіляти ролі, слухати інших та поважати чужу думку [20].
- Емоційна саморегуляція та емпатія: Театр надає безпечний простір для проживання та опрацювання складних емоцій (страху, розчарування, радості), а примірка на себе різних ролей розвиває здатність розуміти почуття інших людей (рольова реверсія) [20].
- Когнітивне моделювання та подолання травматичного досвіду: Ігрова драматизація дозволяє дітям екстерналізувати внутрішні конфлікти, страхи чи пережиті травматичні події, змінюючи їхній наратив і повертаючи собі відчуття контролю над ситуацією [20].

Еволюція театральної майстерності в Реджио-педагогіці наочно розкривається через аналіз тривалих проєктів, таких як «Проект маріонеток» (The Puppet Project) [21]. Цей проєкт демонструє, як механічне маніпулювання купленими іграшками трансформується в глибоку індивідуальну репрезентацію та колективну творчість за умови правильної організації педагогічного супроводу.

Етап розвитку проєкту	Використовувані матеріали	Виявлені обмеження	Педагогічне рішення	Результат і дитяча репрезентація
Початковий етап [21]	Куплені ручні ляльки з магазину [21].	Односкладков а взаємодія, відсутність сюжетного діалогу, агресивна поведінка ляльок [21].	Надання свободи під час вільної гри, спостереження за дитячою комунікацією [21].	Перехід до парної взаємодії, організація перших імпровізованих концертів [21].
Впровадження пальчикових ляльок [21]	Готові ламіновані зображення персонажів Disney [21].	Відсутність відчуття власності, технічні складнощі (ляльки зісковзували з пальців) [21].	Використання 35-мм плівкових касет та синтепону для надійного кріплення [21].	Самостійне виготовлення персонажів з помпонів, синельного дроту та лоскутів тканини [21].
Освоєння об'ємних форм [21]	Паперові пакети, пряжа, мереживо, бісер, елементи декору [21].	Складність передачі міміки та характеру персонажа [21].	Аналіз портретного живопису протягом року, відпрацювання мімічних рухів пензля [21].	Створення ляльок з деталізованими та впізнаваними рисами обличчя [21].
Створення плоских ляльок на паличці [21]	Дерев'яні палички, картонні контури тіл, колажні матеріали [21].	Перехід від хаотичної гри до необхідності дотримуватися сюжетної лінії [21].	Використання популярної ритмічної казки «Йдемо на ведмедя» як основи [21].	Точне співвіднесення дизайну ляльки з власним образом дитини, синхронізація рухів із піснею [21].

Світловий синтез [21]	Оверхед-проектор, плоскі прозорі силуети з целофану [21].	Обмеженість фізичного простору за традиційною ширмою [21].	Встановлення проєктора перед екраном, виведення зображення на всю стіну [21].	Перехід до масштабного театру тіней, інтеграція пластики тіла з плоскою проєкцією [21].
-----------------------	---	--	---	---

Драматичне мистецтво пронизує всю програму Реджио-центрів [20]. Воно використовується як інструмент глибокого занурення в культуру та мову, а також як метод тілесного освоєння абстрактних понять [9, 20]. Сучасні адаптації Реджио-підходу, такі як програма Staging STEM() , демонструють ефективність інтеграції театральних технік у вивчення точних та природничих наук [9]. Наприклад, кінестетична вправа Brain Dance допомагає дітям втілювати думки та емоції через скоординований рух, а метод створення статичних «живих картин» (tableau work) розвиває просторове мислення, контроль над тілом і здатність передавати складні змісти без слів [9].

Педагогіка театру тіней та фізика світла: синтез науки і наративу

Одним із найяскравіших прикладів міждисциплінарного синтезу науки та театру в Реджио-підході є робота зі світлом і тінню [22, 23]. Світлові столи, оверхед-проектори, лінзи, призми та дзеркала перетворюють навчальний простір на інтерактивну дослідницьку площадку [22, 23, 24]. У процесі маніпуляцій зі світловими приладами діти роблять фундаментальні природничо-наукові відкриття, що стосуються фізичних властивостей світла, прозорості, заломлення, відбиття та масштабування [22, 23].

Театр тіней виступає містком між науковим проєктом та художнім оповіданням [22, 25]. Використовуючи силуети предметів, прозору кольорову плівку та власні тіла, діти створюють драматургічні сюжети, у яких фізичні закони оптики переплітаються з фантазією [21, 23, 26]. Тіньові вистави слугують потужним стимулом для мовленнєвого розвитку, оскільки вимагають від дітей формулювання сюжетів, діалогів та звукового супроводу [25, 26]. У

процесі створення театру тіней діти розвивають інженерно-конструкторські навички, працюючи з різними типами ляльок та світловими установками [21, 23, 27].

Важливо зазначити, що концепція світла в Реджио-педагогіці напряду пов'язана з етичним принципом «прозорості» (transparency) [22]. Це означає не лише використання матеріалів, що пропускають світло, а й максимальну відкритість освітнього процесу для ідей дітей, голосів батьків та життя міської громади [22]. Світлова лабораторія ательє конструюється з використанням різного портативного та стаціонарного обладнання, дозволяючи дітям самостійно керувати ходом дослідження [23].

Обладнання лабораторії	Використовувані матеріали та loose parts	Наукові поняття та відкриття дітей	Прояви театрального синтезу
Оверхед-проектор [22, 23]	Магнітні плити, кольорові диски, скляні маркери, посуд з водою та олією [22, 23, 24].	Закони масштабування, густина рідин, накладання кольорів, оптичне спотворення [23, 24].	Створення масштабних динамічних декорацій, що проєктуються на стіни під час танцю [23, 24, 26].
Світловий стіл [22, 23]	Природні прозорі об'єкти (листя, пелюстки), рентгенівські знімки, геометричні тіла [22, 28].	Клітинна структура органіки, симетрія, змішування спектральних кольорів, контрастність [23, 26].	Настільний плоскісний театр силуетів, режисерська гра з напівпрозорими фігурками [7, 23].

Портативні джерела світла [23]	LED-ліхтарики, світлові палички, кольорові світлофільтри [23].	Прямолінійне поширення світла, утворення тіні при перешкодженні променю, кут падіння [23].	Камерні вистави в коробках-ширмах з кальки, ігри-вгадування силуетів [22, 23].
Світловідбиваючі поверхні [4, 23]	Дзеркала різної форми, металеві пластини, призми, CD-диски [4, 22, 23].	Заломлення світла, розкладання променя в спектр (веселка), симетрія відбиттів [4, 22, 23].	Пластичні перформанси з дзеркальним спотворенням простору, «ловці веселки» в інтер'єрі [4, 22].

Вивчення світла й тіні лягло в основу всесвітньо відомого проєкту дитячих садків «Діана» та «Гулівер» під назвою «У всього є тінь, крім мурах» (Everything Has a Shadow, Except Ants) [29, 30, 31]. У межах цього багатоаспектного дослідження діти вивчали поведінку тіней у різний час доби, створювали малюнки, розробляли гіпотези та конструювали власні пояснення природи оптичних феноменів [29, 30, 32]. Процес був задокументований і опублікований у вигляді книги, що відображає глибокий діалог між дитячою уявою та строгою науковою логікою [31, 32]. Паралельно в дитячому садку La Villetta було реалізовано проєкт «Історія тіні: Поетика зустрічі науки та наративу», який завершився створенням оригінального анімаційного фільму, повністю зрежисованого та озвученого дітьми [33, 34].

У ході цих досліджень тіньовий театр дозволив кожній дитині знайти свою унікальну роль [21]. Примітний зафіксований педагогами випадок із вихованцем Джорданом, дитиною із синдромом Дауна та помірними ментальними порушеннями [21]. Завдяки вільному доступу до оверхед-проектора Джордан зміг зайняти лідерську роль у групі, керуючи створенням ростових тіней та координуючи дії однолітків, що продемонструвало інклюзивний потенціал театральної педагогіки тіней [21].

Монументальний синтез: Проєкт «Театральний занавес: Кільце перетворень»

Вершиною інтеграції мистецтв, групової динаміки та громадянської залученості дітей став проєкт із створення нового театрального занавеса для історичного міського театру Аріосто (Ariosto Theater) в Реджо-Емілії у 1999 році [32, 34, 35, 36]. Цей масштабний річний проєкт, реалізований вихованцями дитячого садка «Діана» під керівництвом Веа Веккі, продемонстрував, що діти дошкільного віку здатні до складнішої колективної роботи та освоєння професійних творчих процесів [32, 35, 36, 37].

Проєкт розпочався з глибокого дослідження: протягом кількох тижнів п'яти- та шестирічні діти відвідували будівлю театру Аріосто, вивчаючи його архітектуру, інтер'єри та внутрішній устрій [32]. Ідея дизайну занавеса народилася з дитячого інтересу до природних метаморфоз — перетворення насіння на рослини та гусениць на метеликів, що виник під впливом флори навколо театру та перегляду анімаційних фільмів [32, 35]. Поворотною точкою в обговоренні стала фраза вихованця Джованні, який, намалювавши листок із очима, запропонував: «Моя рослина перетворюється... Давайте зробимо так, щоб усі речі, які ми малюємо, перетворювалися на щось інше?» [35]. Ця ідея задала вектор усій подальшій роботі [35].

Синтез мистецтв у цьому проєкті об'єднав традиційні графічні техніки та нові цифрові технології [32, 34]:

- Діти створили сотні індивідуальних малюнків рослин, квітів та комах [32].
- Ці ескізи були відскановані та завантажені в комп'ютер [32]. За допомогою педагогів діти маніпулювали цифровими зображеннями: масштабували їх, накладали одне на одне та комбінували, вибудовуючи складну загальну композицію [32].
- Отримані файли були роздруковані у вигляді гігантських копій [32].
- На фінальному етапі діти провели кілька тижнів безпосередньо в театрі, переносючи малюнки на тканину та розписуючи величезне полотно [32].

Результатом роботи стала складна живописна космогонія під назвою «Кільце перетворень» (The Ring of Transformations), де кожен елемент перебував у безперервному взаємозв'язку та генерував нові форми життя [35, 36]. Цей проєкт не лише збагатив міський простір видатним твором мистецтва, а й показав приклад справжньої соціальної партисипації, об'єднавши школу, місто та культурні інституції [35, 36, 37]. Він продемонстрував, що естетичне мислення дітей здатне вирішувати завдання монументального масштабу, що виходять далеко за межі традиційних шкільних поробок [15, 35].

Глобальний трансфер і сучасна рефлексія реджио-підходу

Поширення Реджио-педагогіки по всьому світу довело універсальність принципів Лоріса Малагуцці та їхню здатність адаптуватися до різних соціокультурних контекстів [7, 12]. Міжнародний досвід показує, що ключові елементи системи — проєктування розвивального середовища, емерджентне планування та інтеграція естетичного вимірювання — можуть бути успішно впроваджені навіть у рамках інших освітніх стандартів [7].

Прикладом успішного експериментального перенесення методики на вітчизняний ґрунт є досвід приватного дитячого садка «Уу-чуку-чук» у місті Якутську [7]. Впровадження реджио-підходу в екстремальних кліматичних умовах вимагало переосмислення взаємодії з батьківською спільнотою та створення «Реджио-клубу для батьків» [7]. Це дозволило перевести сім'ї з ролі пасивних глядачів у статус активних співавторів освітніх проєктів [7]. У рамках цієї роботи педагоги використовують сучасні цифрові канали комунікації, такі як закриті групи в месенджерах та онлайн-марафони (наприклад, «Як відвернути дитину від гаджета?»), навчаючи батьків організації спільного змістовного дозвілля на основі принципів вільної гри та дослідження [7].

Практика показує, що дитячі ініціативи лягають в основу міждисциплінарних проєктів, що об'єднують усі ключові освітні області [7]. Так, у проєкті другої молодшої групи «Зубата акула» відправною точкою (провокацією) послугувало читання ілюстрованої книги про морських

мешканців [7]. Пізнавальний інтерес одного з вихованців, підтриманий домашнім переглядом науково-популярного фільму, переріс у масштабне групове дослідження [7]. У ході проєкту діти малювали акваріум прямо на віконних шибках, ліпили з глини, конструювали паперові силуети риб, вели математичний облік («рахували зуби акули»), оформлювали індивідуальні авторські книжки та ставили настільні театральні вистави про життя підводного світу [7].

Досвід засвідчує, що впровадження Реджіо-підходу суттєво збагачує життя дитячого товариства: зростає кількість імпровізованих дитячих концертів, підвищується якість проєктної діяльності, а педагоги отримують професійну свободу для реалізації свого творчого потенціалу [7]. Таким чином, естетичне вимірювання та синергія ста мов дитини, сформульовані Лорісом Малагуцці, продовжують слугувати ефективним орієнтиром для гуманізації сучасного дошкільного освітування у всьому світі [1, 5, 7].

Обмеження та критика підходу

Реджіо-педагогіка справедливо вважається одним із найгуманістичніших освітніх підходів сучасності. Разом із тим її реалізація вимагає значних ресурсів: спеціально організованого середовища, високої кваліфікації педагогів та активної участі батьків. Практика показує, що окремі елементи підходу легко запозичуються, тоді як відтворення всієї системи поза культурним контекстом Реджіо-Емілії є складним завданням.

Список використаних джерел

1. Reggio Emilia Approach: A Guide to Early Childhood Learning. Beginningsearlylearners. URL: <https://beginningsearlylearners.com.au/what-is-the-reggio-emilia-approach/>
2. Reggio Education. Les Petits Plus. URL: <https://lespetitsplus.org/en/reggio-education/>

3. The Atelier: A Unique Artistic Expression for Children. KLA Schools.
URL:
<https://www.klaschools.com/insights/the-atelier-a-unique-artistic-expression-for-children>
4. The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. Tykes n Tots Daycare. URL:
https://tykesntotsdaycare.weebly.com/uploads/5/3/9/7/53974635/the_reggio_emilia_approach_to_early_childhood.pdf
5. Call for Proposals: North American Reggio Emilia Alliance. URL:
https://www.reggioalliance.org/wp-content/uploads/2025/10/NAR26_PeerReview_CallForProposals-edit.pdf
6. 5 Reggio Emilia Approach Examples to Try Today. A Strong Start. URL: <https://www.strongstart.com/reggio-emilia-approach-examples/>
7. Педагогіка Reggio Emilia: ідеї Лоріса Малагуцці та їхнє застосування в освіті. КиберЛенинка. URL:
<https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogika-reggio-emilia-idei-lorisa-malagutsi-i-ih-primenenie-v-obrazovanii>
8. Vea Vecchi. Gretchen's Visual Journal. URL:
<https://gretchensolinger.weebly.com/articles-and-responses/vea-vecchi>
9. Blending Movement and Mind: Fusing Arts Integration with the Reggio Emilia Approach. Alley Theatre. URL:
<https://www.alleytheatre.org/blending-movement-and-mind-fusing-arts-integration-with-the-reggio-emilia-approach/>
10. The Child's Expression and Exploration of the World. Hrcak. URL:
<https://hrcak.srce.hr/file/222668>
11. Ateliers. Reggio Children. URL:
<https://www.reggiochildren.it/en/rc/ateliers/>
12. Досвід впровадження Реджіо-підходу в дошкільному закладі. КиберЛенинка. URL:

<https://cyberleninka.ua/article/n/opyt-vnedreniya-redzhio-podhoda-v-doshkolnom-uc-hrezhdenii>

13. Art and Creativity in Reggio Emilia. Perlego. URL: <https://www.perlego.com/book/1609858/art-and-creativity-in-reggio-emilia-exploring-the-role-and-potential-of-ateliers-in-early-childhood-education-pdf>

14. Setting up a classroom inspired by Reggio Emilia. Community Playthings. URL: <https://www.communityplaythings.co.uk/learning-library/articles/drawing-from-the-reggio-emilia-approach>

15. The Artist's Studio: The Atelier and Atelierista. BarrKinderplay. URL: <https://www.barrkinderplay.com/post/the-artist-s-studio-the-atelier-and-atelierista>

16. Art and Creativity in Reggio Emilia. Agenda Bookshop. URL: <https://agendabookshop.com/products/art-and-creativity-in-reggio-emilia-1>

17. The Role of an Atelierista. Inspirations Nurseries & Forest Schools. URL: <https://inspirationsnurseries.co.uk/news/the-role-of-an-atelierista/>

18. What does an Atelierista do? Sabot School. URL: <https://www.sabotschool.org/blog/what-does-an-atelierista-do>

19. Rock art. Sand and Water Tables. URL: <https://tomsensori.blogspot.com/2017/04/rock-art.html>

20. The Importance of Dramatic Play in Child Development. Reggio Emilia Australia. URL: <https://reggioemilia.com.au/the-importance-of-dramatic-play-in-child-development/>

21. The Puppet Project. MPCMS. URL: <http://mpcms.blob.core.windows.net/473e5779-faf4-4eec-91f3-3e50486b6d52/docs/511c89e6-3b74-45ca-8dd5-7e615ab2cd73/puppet-project-book-2.pdf>

22. How to Use Light and Shadow in a Reggio-Inspired Classroom. Reggio-Inspired. URL: <https://reggio-inspired.com/blog/2020/8/30/how-to-use-light-shadow-in-your-reggio-classroom>

23. The Role of Light and Space in Reggio-Inspired Environments. Crayonary. URL: <https://crayonary.com/role-of-light-and-space-in-reggio-inspired-environments/>
24. Light and Shadow Project Revisited. Crozet Play School. URL: <https://crozetplayschool.wordpress.com/2015/03/03/light-and-shadow-project-revisited/>
25. Playing with Shadows – Shadow Puppetry. R&E-SOURCE. URL: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/download/323/355/1361>
26. Shadow Puppets and Overhead Projector Excitement! Art and Soul Preschool. URL: <http://artandsoulpreschool.blogspot.com/2013/03/shadow-puppets-and-overhead-projector.html>
27. Shadow Puppet Theater. STEAM Powered Family. URL: <https://www.steampoweredfamily.com/shadow-puppet-theater/>
28. Creating a Reggio-Inspired Learning Space at Home. Crayonary. URL: <https://crayonary.com/creating-reggio-inspired-learning-space-at-home/>
29. Everything Has a Shadow, Except Ants. Google Books. URL: https://books.google.com/books/about/Everything_Has_a_Shadow_Except_Ants.html?id=CrMPAQAAMAAJ
30. Everything Has a Shadow Except Ants. Reggio Alliance. URL: <https://www.store.reggioalliance.org/products/everything-has-a-shadow>
31. Everything Has a Shadow, Except Ants. Reggio Children. URL: <https://www.reggiochildren.it/en/rc/publishing/books-and-audiovisuals/everything-has-a-shadow-except-ants/>
32. Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects. MIT Media Lab. URL: <https://lcl.media.mit.edu/resources/readings/chapter6-excerpt.pdf>
33. Shadow Stories. Reggio Children. URL: <https://www.reggiochildren.it/en/rc/publishing/books-and-audiovisuals/shadow-stories/>

34. Publications & Resources. North American Reggio Emilia Alliance.
URL:

https://www.reggioalliance.org/wp-content/uploads/2023/10/NAR23_Resources_Catalog_v1.pdf

35. Theater Curtain. Reggio Children. URL:
<https://www.reggiochildren.it/en/theater-curtain/>

36. Theater Curtain: The Ring of Transformations. Reggio Children. URL:
<https://www.reggiochildren.it/en/rc/publishing/books-and-audiovisuals/theater-curtain>

37. Theater Curtain: The Ring of Transformations Vea Vecchi Reggio Emilia
2002. eBay. URL: <https://www.ebay.com/itm/167794372163>

Нова українська школа і театральна педагогіка: хто кого наздогнав

Коли у 2016 році Нова українська школа проголосила своїм принципом дитиноцентризм, компетентнісний підхід і навчання через переживання — у харківських дитячих театрах саме закінчувалася чергова репетиція. Діти виходили зі зали іншими, ніж увійшли. Педагоги цього не фіксували в документах. Вони просто знали: так і має бути.

Ця стаття — не про те, що НУШ неправильна. Реформа потрібна і важлива. Але є одна річ, яку варто сказати вголос: театральна педагогіка не підлаштовується під НУШ. Вона її випередила — на десятиліття, а в деяких речах — на століття.

І якщо ви — педагог, який шукає методи, а не інструкції; якщо ви втомилися від питань «а дайте нам готові плани» і «а нас цього не вчили» — ця стаття для вас.

Що проголошує НУШ — і що театр робив завжди

Компетентності

Реформа НУШ визначила десять ключових компетентностей. Серед них — комунікація, співпраця, емоційний інтелект, критичне мислення, креативність, ініціативність, громадянська свідомість.

Будь-який досвідчений керівник дитячого театру, прочитавши цей перелік, посміхнеться. Не іронічно — впізнаючи. Бо саме ці якості він вирощує щодня: на репетиції, де треба домовитися з партнером; у сцені, де треба знайти власне рішення; у виставі, де треба бути відповідальним перед глядачем і колективом.

Театр не «розвиває компетентності». Він створює простір, де вони потрібні для виживання — прямо зараз, у цій сцені, з цими людьми. Різниця між «розвивати» і «бути потрібним» — принципова.

Дитиноцентризм

НУШ проголошує: дитина — суб'єкт, а не об'єкт освіти. Її досвід, її запитання, її темп — у центрі педагогічного процесу.

Януш Корчак сформулював це ще у 1920-х. Василь Сухомлинський практикував у 1950-х. Дороті Хіткот обґрунтувала методологічно у 1960-х. Георгій Балл описав психологічний механізм у 1980-х. Харківські керівники дитячих театрів — усі ті, чиї колективи існують не рік і не два, а десятиліттями — живуть у цьому принципі щодня.

Реформа 2016 року не відкрила нічого нового. Вона дала системі дозвіл на те, що практики робили всупереч системі. Спасибі їй за це!

Навчання через переживання

Один із наріжних принципів НУШ — experiential learning, навчання через досвід і переживання. Не прочитати про страх — а пережити його в безпечному просторі. Не вивчити про співчуття — а відчувати його до персонажа, з яким ідентифікувався.

«Те, що пережито емоційно, запам'ятовується назавжди. Театр дозволяє не просто дізнатись про подію — а прожити її.» — з матеріалів харківської лабораторії театральної педагогіки

Арістотель назвав це катарсисом. Виготський — подоланням змісту формою. НУШ назвала це experiential learning. Назви різні — явище одне.

Відповіді на три типових заперечення

«Нас цього не вчили»

Це правда. Педагогічні університети дають предметну підготовку, але майже не дають інструментів роботи з живою групою дітей у стані творчого процесу. Це системна проблема, і вона реальна.

Але є й інша правда: базові форми театралізації не вимагають спеціальної акторської підготовки. Читання тексту в особах. «Гаряче крісло» — інтерв'ю з

персонажем. Застигла мізансцена. Рольова гра навколо навчального матеріалу. Ці прийоми доступні будь-якому вчителю, який готовий спробувати.

Питання не в тому, чи вас цього вчили. Питання в тому, чи ви готові навчитися — так само, як вчиться дитина: через пробу, помилку і повторну спробу.

«Дайте нам готові плани»

Це найпоширеніший запит — і найменш продуктивний. Готовий план театралізованого уроку схожий на готовий рецепт імпровізації: він є, але якщо слідувати йому буквально — імпровізації не вийде.

Театральна педагогіка — це не набір технік, які можна скопіювати. Це ставлення до дитини і до навчального процесу. Педагог, який цього ставлення набув, сам знайде форму. Педагог, який шукає форму без ставлення, отримає мертву виставу.

Саме тому цей збірник не є методичним посібником з готовими розробками. Він є картою досвіду — щоб ви орієнтувалися, а не йшли за GPS.

«В онлайні нічого не можна»

Можна — але інше. Пандемія 2020 року показала: театр онлайн не замінює театр живий, але й не є його беззмістовним сурогатом. Читання в ролях у Zoom, спільна розробка сценарію в Google Docs, відеозапис мініатюр і їхнє спільне обговорення — все це працює. Працює інакше, ніж у класі. Але суть лишається: дитина є суб'єктом, вона діє, вона має голос.

Онлайн — це не відмовка. Це інша сцена з іншими правилами. Театр завжди вмів адаптуватися до простору.

Що театральна педагогіка дає НУШ — і чого НУШ сама не дасть

НУШ може проголосити принципи. Може розробити програми. Може навіть змінити підручники. Але вона не може зробити одне: примусити клас стати живим організмом.

Живий клас — це не метафора. Це конкретний стан, коли кожна дитина відчуває, що її присутність має значення; коли між учасниками є справжня, а не імітована взаємодія; коли ризик помилки не страшний, бо помилка тут — частина процесу.

Цей стан не виникає від реформи. Він виникає від педагога, який знає, як його створити. І театральна педагогіка є найдавнішою і найперевіренішою технологією для цього — задовго до будь-якої реформи.

Тому наш посил простий: НУШ підтвердила те, що ви вже робите або хочете робити. Вона дала вам офіційний дозвіл. Скористайтесь ним — і не чекайте більше нічиїх дозволів.

П'ять кроків — для тих, хто хоче почати

Крок перший. Оберіть один текст із навчальної програми — будь-який предмет — і прочитайте його разом із класом в особах. Не репетируйте. Просто — в особах, з першого разу. Подивіться, що відбудеться.

Крок другий. Після вивчення будь-якої теми попросіть двох учнів зіграти коротку сцену: вони — персонажі або поняття з теми, що сперечаються між собою. Дайте хвилину на підготовку. Не оцінюйте — спостерігайте.

Крок третій. Посадіть одного учня на «гаряче крісло»: він — персонаж із щойно прочитаного тексту. Клас ставить запитання. Учень відповідає від імені персонажа. Це вчить і того, хто сидить у кріслі, і тих, хто питає.

Крок четвертий. Зупиніть клас у будь-який момент уроку і попросіть «застигнути» — як на фотографії — у позі, що відображає головну думку теми. Подивіться на живі скульптури. Запитайте: чому саме так?

Крок п'ятий. Після цих чотирьох кроків — зупиніться і запитайте себе: що змінилося в класі? Що змінилося у вас? Якщо щось змінилося — ви вже всередині театральної педагогіки. Вітаємо.

Обмеження та критика підходу

Театральна педагогіка природно узгоджується з принципами Нової української школи, однак її впровадження стикається з низкою практичних

труднощів. Театралізація потребує часу, гнучкого розкладу та відповідної підготовки вчителя. Не кожна тема потребує сценічного втілення, а надмірне використання рольових форм може знижувати їх педагогічну ефективність. Театр є потужним інструментом, але не універсальним розв'язанням усіх освітніх завдань.

Стаття підготовлена на основі матеріалів про НУШ (Концепція НУШ, 2016), досліджень з театральної педагогіки та практичного досвіду упорядника збірника.

Обряд як педагогіка: від ритуальної синкретичності до досвіду ідентичності

Стаття досліджує обрядову дію як найдавнішу педагогічну технологію людства — задовго до того, як педагогіка стала наукою. В основі аргументації — три тези.

Перша: обряд є найдавнішою технологією нумінозного досвіду у дитини — переживання трепету перед тим, що перевищує буденний масштаб існування (Р. Отто, А. Маслоу). Саме цей досвід є критичною точкою особистісного зростання, яку неможливо замінити жодним навчальним планом.

Друга: обрядова дія синкретична за природою — вона не знає поділу на предмети. Слово, рух, звук, простір, спільнота діють одночасно. Це робить обряд природним союзником театральної і полімистецької педагогіки.

Третя: занурення в обряд є формою ідентичності без ідеології — патріотизм як онтологія. Дитина, яка пережила народний обряд тілесно, знає щось про ритм свого народу не з підручника, а з власного досвіду. Це знання неможливо відібрати.

Матеріал статті розрахований на педагогів, готових шукати живі форми роботи — на перетині традиції і сучасності.

У сучасній теорії та практиці естетичного розвитку дитини домінують моделі, що спираються на можливості театрального мистецтва. Театр розглядається як універсальний інтегративний інструмент, що об'єднує слово, жест, музику, образотворче мистецтво та психологічне співпереживання. Однак історико-антропологічний аналіз показує, що генетичним та онтологічним попередником театру є обряд (ритуал). У той час як театр створює непереборну дистанцію між актором і глядачем у рамках художньої умовності, ритуал функціонує у просторі умовного та дійсного буття одночасно, стираючи межу між перформером і спостерігачем [1, 2]. Обряд володіє колосальним

інтегративним потенціалом, координуючи тілесний, емоційний, когнітивний та соціальний рівні розвитку дитини.

Глобальний ландшафт альтернативної освіти демонструє існування розвинених педагогічних систем, які використовують обрядову діяльність і ритуал не як допоміжний чи ілюстративний елемент, а як структуроутворювальний фундамент усього навчального процесу. Ці моделі дозволяють долати дисциплінарну роз'єднаність знань та гармонізувати психофізіологічний розвиток учнів.

Теоретико-антропологічні підстави ритуальної педагогіки

Для наукового розуміння механізмів, за допомогою яких ритуал конструє освітній простір, необхідно звернутися до фундаментальних соціоантропологічних концепцій. Теорія ритуального процесу Віктора Тернера вводить поняття структури та антиструктури, а також фазу лімінальності (пороговості) — проміжного стану переходу, у якому звичні соціальні ролі скасовуються і виникає «комунітас» (communitas) — стан безпосереднього, неструктурованого міжлюдського єднання та рівності [3, 4]. Тернер довів, що ритуал працює через два полюси значення: сенсорний (що залучає емоції, звуки, кольори, запахи) та ідеологічний (що містить соціальні норми та когнітивні зобов'язання) [5]. Ритуал конвертує соціальне зобов'язання в особисте бажання, використовуючи наркотичний вплив сенсорного святкування, що робить його потужним педагогічним механізмом інтеграції цінностей [5].

У свою чергу, Пітер Макларен у дослідженні «Навчання як ритуальний перформанс» піддав критиці традиційну школу, перенасичену авторитарними регулятивними ритуалами, спрямованими на дисциплінування тіла та відтворення класових відносин [6, 7]. Як альтернативу він запропонував концепцію «лімінального служителя» (liminal servant) — педагога, який свідомо використовує революційну лімінальність, міфи, метафори та соматичні ритми в

класі для демістифікації свідомості учнів та подолання епістемологічного дуалізму розуму і тіла [4, 6].

Дослідження Грейс Лау та Квок Кенга Хо в Гонконзі підтверджують, що ритуальні педагогічні практики в ранньому дитинстві безпосередньо відображають і транслюють глибинні міфічні та ідеологічні цінності вчителів, заповнюючи розрив між традиційними репродуктивними методами навчання та сучасними ігровими, орієнтованими на дитину підходами [2, 8, 9]. Таким чином, ритуал в освіті виступає не просто як формальність, а як соматичний носій культурного міфу [2, 8].

Таблиця 1. Теоретичні концепції ритуальної педагогіки

Теоретична концепція	Ключові автори	Основний педагогічний механізм	Освітній ефект
Теорія ритуального процесу та лімінальності [3, 5]	Віктор Тернер	Перенесення психічної енергії з сенсорного полюса на ідеологічний; створення стану <i>communitas</i> [3, 5]	Подолання відчуження, добровільне засвоєння цінностей спільноти, соціальна інтеграція [4, 5]
Навчання як ритуальний перформанс [6, 7]	Пітер Макларен	Діяльність педагога як «лімінального служителя», що руйнує авторитарні структури влади [4, 6]	Тілесне втілення критичного мислення, подолання дуалізму розуму і тіла [6]

Педагогіка ритуальних міфічних цінностей [2, 8]	Грейс Лау, Квок Кенг Хо	Трансляція глибинних соціокультурних міфів через формальні та неформальні мікроритуали [2, 8]	Реалізація шкільної місії на тілесному рівні, подолання розриву між теорією та практикою [2, 9]
--	----------------------------	--	---

*Вальдорфська педагогічна система: хронобіологічна регуляція та
календарні свята*

Вальдорфська модель являє собою найпоширеніший приклад секулярної педагогіки, повністю побудованої на ритмі та ритуалі [10, 11]. В основі цього підходу, створеного Рудольфом Штайнером, лежить уявлення про людину як ритмічну істоту, чиє здоров'я та когнітивні здібності залежать від гармонії внутрішніх і природних циклів [11, 12]. Життя у вальдорфських дитячих садках і школах організується як чергування «вдихів» (концентрація, прослуховування історій, індивідуальна робота) та «видихів» (активна гра, практична діяльність, садівництво) [12, 13].

Ритм у вальдорфському розумінні — це не просто механічний розклад, а процес безперервної трансформації [14]. Наприклад, методологія викладання використовує ритм сну і неспання, забування і спогаду [14]. Матеріал, представлений на уроці, свідомо відправляється в «забування» під час нічного сну, трансформуючись на наступний день у здатність і розуміння; на цьому хронобіологічному принципі побудоване блочне навчання (викладання епохами по 3–4 тижні) [14].

Тижневий ритм підтримується ритуалом «Кольорів дня» (Colors of the Day), де кожен день тижня співвідноситься з певною планетою, видом діяльності та крупою, що використовується для приготування ритуальної страви [12, 15].

Таблиця 2. Тижневий ритуальний цикл у вальдорфській педагогіці

День тижня	Колір дня [15]	Небесне тіло [15]	Педагогічна активність і домашній ритм [15, 16]
Понеділок	Фіолетовий	Місяць	Випікання хліба, прання, прибирання [15, 16]
Вівторок	Червоний	Марс	Рукоділья, художнє ремесло [10, 15]
Середа	Жовтий	Меркурій	Екскурсії, польові прогулянки, лісові походи [10, 15]
Четвер	Помаранчевий	Юпітер	Читання казок, підготовка лялькових вистав [15]
П'ятниця	Зелений	Венера	Прибирання класу, випікання, садівництво [10, 15, 16]
Субота	Синій	Сатурн	Сімейний відпочинок, вільні прогулянки [15]
Неділя	Білий	Сонце	Сімейні ритуали, підготовка до тижня [15]

Річний цикл вальдорфської школи структурується через календарно-обрядові свята [17, 18]. Восени святкується Михайлів день (Свято мужності), де діти проживають міф про Архангела Михаїла і дракона через випікання спеціального хліба, розучування пісень та проходження випробувань на сміливість [17, 18]. За ним слідує тихе свято Мартинів день та «Спіраль

світла» (у період зимового сонцестояння), коли дитина в повній темряві йде спіраллю з ялинових гілок, щоб запалити свою свічку від центрального вогню, що символізує пошук внутрішнього світла в періоди зовнішньої темряви [17]. Взимку в Новому Орлеані, наприклад, святкується Марді Гра з традиційним парадом коробок із взуттям [18], а навесні громада збирається на Травневий день з ритуальними танцями навколо травневого стовпа [18]. Ці фестивалі являють собою живі уроки, що розвивають волю, емпатію та причетність до космічних ритмів [17, 18].

Деколоніальні моделі Нової Зеландії: система Кура Каупана Маорі

У Новій Зеландії рух за відродження культури Маорі призвів до створення унікальної мережі освітніх закладів: мовних гнізд Te Kōhanga Reo, шкіл Kura Kaupapa Māori (що працюють на основі національної філософії Te Aho Matua) та просторів Marae-ā-kura у рамках середніх шкіл [19, 20]. Ці інститути являють собою радикальну альтернативу західній секулярній освіті, повертаючи в педагогіку категорії духовного благополуччя (waīhua) та общинного зв'язку предків [20, 21, 22].

Особливе місце в щоденній практиці займає Karakia — ритуальні заклинання та піснеспіви [23, 24]. Історично колонізатори та місіонери намагалися інтерпретувати Karakia як християнську молитву [24, 25]. Однак у традиційному розумінні Karakia — це швидко вимовлений ритмічний ритуальний чант, що вимагає абсолютної точності вимови; будь-яка помилка чи запинка могли, за повір'ями, зруйнувати захисне поле і завдати шкоди учасникам [24, 25, 26]. У сучасних секулярних державних школах використання Karakia викликає гострі політичні дискусії щодо порушення принципу світськості освіти, встановленого Законами про освіту 1964 та 1989 років [23, 24, 26]. Тим не менш, для Маорі Karakia залишається насамперед культурним ритуалом подяки та єднання, не пов'язаним із конкретним божеством, який центрує розум учнів тричі на день (вранці, перед їжею та перед відходом додому) [23, 25].

Педагогіка Maraе-ā-kura базується на традиційному інституті марае (священного місця зустрічей) [20, 27]. Ключовим освітнім ритуалом виступає Rōwhiri — складна церемонія привітання гостей [27, 28]. Вона складається з таких етапів:

- Wero: ритуальний виклик з боку воїнів господарів, що перевіряє наміри гостей [27].
- Karanga: закличний плач-привітання жінок, що зв'язує світи живих і предків [27].
- Whaikōrero: обмін офіційними промовами між чоловіками на священній території [27].
- Hongi: ритуальне дотикання носами та лобами, що символізує обмін диханням життя [28].

З антропологічної точки зору, Rōwhiri переводить гостей з потенційно небезпечного, священного стану тапу у стан звичайної соціальної безпеки поа [27]. Учні, активно беручи участь у підготовці та проведенні Rōwhiri, опановують складніші навички ораторського мистецтва, міжкультурної комунікації та соціальної відповідальності в рамках принципу ако (нероздільності викладання та учіння) [20, 27, 28].

Таблиця 3. Основні принципи Маорі в педагогіці Kura Каурара

Основний принцип Маорі	Педагогічний зміст у системі Kura Каурара	Обрядове проявлення
Whanaungatanga [20, 29]	Побудова та підтримання родинних зв'язків, сімейна атмосфера в класі [27, 29]	Ритуал представлення родоводу (whakapapa), спільна трапеза [20, 27, 28]
Manaakitanga [20, 27]	Прояв гостинності, турботи, щедрості та взаємної поваги [27, 29]	Ритуальне обслуговування гостей під час церемонії Rōwhiri [27]

Aroha [22, 27]	Безумовна любов, емпатія та повага до індивідуальності дитини [22, 27]	Прийняття кожної дитини як «обличчя своїх предків» (ancestor faces) [22]
Kotahitanga [20, 27]	Єдність цілей, колективна відповідальність за результати навчання [20, 27]	Щоденні ранкові сесії єднання (Tūrou Hawaiki!) [30]
Tautoko [20]	Взаємна підтримка вчителів, учнів і сімей за рамками формальних ролей [20]	Спільне подолання соціально-економічних труднощів громади [21]

*Етно-екологічні ритуали корінних народів: Тайвань, Амазонія та
Австралія*

Тенденція до деколонізації освіти знаходить вираження в легітимації ритуальних практик корінних народів у рамках державних систем експериментальної освіти.

Тайванські індігенні експериментальні школи (народ Атаял)

Після ухвалення в Тайвані Закону про шкільне експериментальне освіту (2014) та поправок до Закону про освіту корінних народів (2019), індігенні громади отримали право створювати експериментальні школи [31]. Навчання в них повністю підпорядковане аграрному календарю вирощування проса [31]. Ключовою інтегративною подією виступає обряд pslkotas (свято врожаю та подяки предкам) [31]. Педагогічний процес виходить за межі навчальних класів у камфорні ліси [31].

Учитель веде дітей стежками предків, наспівуючи історію міграції племені в традиційному жанрі усної історії Imhu [31]. Учні вдягають традиційні костюми, розсідаються в коло і здійснюють ритуал духовного примирення sbalay, під час якого старійшини розбризкують рисове вино на землю,

виражаючи подяку духу предків *utux bnikis* [31]. Процес підготовки підношень включає спільне приготування традиційної їжі в шкільній кухні, що розвиває навички «навчання через дію» та формує соматичний зв'язок із територією [31].

Ритуал ініціації Festa da Moça Nova (народ Тікуна, Амазонія)

У бразильській громаді Санта-Роза (Табатінга, регіон трьох кордонів Бразилії, Колумбії та Перу) традиційний обряд переходу дівчат у доросле життя — Festa da Moça Nova (Свято молодої жінки) — інтегрований у шкільний навчальний план на підставі Федеральної конституції 1988 року та Закону про директиви та основи національної освіти 1996 року [32].

Цей складний ритуал виступає як комплексний освітній простір [32]. Під час ізоляції дівчини старійшини передають їй знання про межі території, сімейне споріднення, екологію джунглів, традиційне харчування, пісні та ритуальні танці [32]. Використання національних рекомендацій RCNEI (1998) дозволило перетворити цей обряд на основу для двомовної, міжкультурної та орієнтованої на громаду освіти, де космогонія Тікуна стає фундаментом природничо-наукового та гуманітарного знання [32].

Програма «Ceremoney» в австралійських школах

В Австралії в рамках перегляду національної навчальної програми (Foundation to Year 10) як крос-культурний пріоритет була введена інтеграція історії та культури аборигенів і жителів протоки Торреса [33]. Як базовий ресурс використовується книга Ceremoney (автори Адам Гудес та Еллі Лейнг, ілюстрації Девіда Гарді), що відображає давні традиції народу Адняматханха [33].

Через концептуальні рамки «Країна/Місце», «Культура» та «Люди» учні опановують ритуальну мову Yura ngarwala [33]. Обряд тут вивчається не як історичний артефакт, а як жива дія, що зв'язує давні «пісенні стежки» (songlines) із сучасними екологічними завданнями, формуючи у школярів почуття відповідальності за землю (Country) [33].

Ведичний Гурукул: сакральна геометрія освіти та Samskaras

У давньоіндійській системі Gurukul (Гурукула), що відроджується в сучасній Індії (наприклад, Вайдичний Гурукул у Бангалорі, заснований у 1981 році), навчання являє собою цілісний спосіб життя в ашрамі [34, 35]. Тут стираються межі між побутом, працею, поклонінням і наукою [36].

Педагогічний процес підтримується системою Shodasha Samskaras — 16 ключових життєвих віх, маркованих ритуалами на основі Ману-сміті та Гріх'я-сутр [35].

- Aksharabhyasam/Vidyarambham: ритуал ініціації в грамотність (проводиться у віці від 2 до 5 років на свята Дуссехра або Васант Панчамі) [37]. Дитина виводить свою першу літеру на підносі з зерном, а її язик символічно очищається священною пастою з храму Гнана Сарасваті в Басарі (Телангана), що зв'язує набуття знань із духовним благословенням [37].
- Upanayanam (Brahmopadesham): обряд «наближення до вчителя» [35, 36]. Дитина отримує священну нитку (yajnopavita), що символізує духовне переродження, і ініціюється в Гаятрі-мантру [35, 36]. З цього моменту починається стадія учнівства (Brahmacharya) [35].

Навчальний процес будується за триступеневим методом пізнання: Sravana (активне слухання усного слова вчителя), Manana (критичне осмислення та логічний аналіз) та Nididhyasana (глибока медитація та соматичне засвоєння істини) [38]. Особлива увага приділяється збереженню чистоти вимови санскритської фонетики, що тренує слухову пам'ять учнів без використання письмових опор [38].

Щоденним інтегративним ритуалом є Yajna (Яджня/Хома), включаючи святкову Ayushya Noma на день народження [35, 39]. Філософський сенс Yajna визначається як «об'єднання всього воєдино» — тіла, дихання, розуму, почуттів і космосу [35]. Під час Агніхотри учні кидають у вогонь підношення (топлене масло грі, зерно), промовляючи мантри, що символізує подолання егоїзму за принципом «Ідам На Мама» (це не моє, це належить Творцю) [39]. Дим

ритуального вогнища розглядається як соматичні ліки та засіб очищення атмосфери від забруднень, зв'язуючи ритуал з екологічною освітою [39].

Альтернативні психофізичні та терапевтичні обрядові системи

Окрім традиційних етнокультурних моделей, у сучасній освіті розвиваються альтернативні акредитовані системи ритуальної педагогіки.

Угорський проєкт ParaStudio: розвиток ритуальної компетентності

В Угорщині розроблена та акредитована 40-годинна програма підвищення кваліфікації для вчителів «Ритуальна педагогіка — можливості розвитку ритуальної компетентності у дітей віком 4–12 років», очолювана Марією Пунк та Жужанною Жакаї [1]. Програма базується на паратеатральних і паралітургічних ідеях Єжи Гротовського і спрямована на подолання поведінкових розладів та труднощів у навчанні через розвиток тілесно-голосової чутливості [1].

У рамках цієї моделі виділяються три напрямки роботи:

- Ритуально-педагогічні сесії (4–12 років): групові ігри, що розвивають координацію, голосову імпровізацію та почуття колективної солідарності [1].
- Паратеатральний проєкт (14–36 років): курси усвідомлення тіла та мови за методом *via negativa* (очищення від затисків), що допомагають ізольованим підліткам екологічно виражати емоції [1].
- Паралітургічний проєкт (від 17 років): практика «Тілесного алфавіту» (Bodyalphabet) та ідеограм для дослідження трансцендентальної реальності людини через фізичний організм [1].

Індонезійський ритуал Batimung як екологічна педагогіка

У мусульманських регіонах Індонезії (серед народу банджар) досліджується інтеграція традиційного обряду Batimung (ритуальної парової бані на травах) у навчальні програми з екологічного виховання та етики [40]. Обряд, очолюваний жінками-старійшинами, функціонує як простір сталої

педагогіки [40]. Тіло дитини стає місцем пізнання, де ісламська духовність поєднується з ботанічними знаннями про екосистему та традиційною гігієною, кидаючи виклик патріархальним і суто когнітивним підходам у релігійній освіті [40].

Використання ритуальних метафор у секулярних класах

Сучасні фахівці з управління класом адаптують обрядові підходи індігенних цілителів для створення психологічно безпечного середовища [41]. Педагогічний процес вибудовується за п'ятьма ритуальними стадіями: визнання, покаяння, відшкодування, примирення та гуманізація [41].

У повсякденну практику вводяться прості соматичні ритуали центрування: початок уроку з хвилини мовчання, дотик до землі, використання ритуальних об'єктів (наприклад, роздача маленьких кам'яних сердечок для символічного включення «серця» в процес пізнання) [41]. Згідно з дослідженнями в галузі психології ритуалу, такі практики переводять мозок учня зі стану тривоги в стан готовності до контакту [16]. Внутрішній досвід учасника цілющого ритуалу проходить три стадії, описані Томасом Чордасом:

1. Схильність до зцілення (behavioral seeking): добровільне входження в простір ритуалу та прийняття його умовності [42].
2. Переживання сили (empowerment): соматичне відчуття злиття хаотичного світу учня з упорядкованою силою колективного ритму, барабанного бою або спільного співу [41, 42].
3. Конкретне сприйняття трансформації (perception of transformation): тілесне переживання полегшення, когнітивне оновлення та набуття нових поведінкових патернів [42].

Перспективи розвитку ритуально-орієнтованих освітніх середовищ

Синтетичний навчальний процес, що спирається на ритуал і обрядову діяльність, демонструє високу ефективність у подоланні ключової проблеми

сучасної освіти — фрагментації знань та відчуження тілесності від когнітивної діяльності. Ритуал, виступаючи історичним попередником театру, не вимагає від дитини уходу в репрезентативну ілюзію, але пропонує їй соматичне проживання смислів [1, 2, 6].

Глобальний досвід показує, що ритуалізація освітнього процесу успішно реалізується як у традиційних релігійно-філософських системах (Гурукул), так і в деколоніальних проєктах корінних народів (Маорі, Атаял, Тікуна), а також у секулярних терапевтичних та хронобіологічних моделях (Вальдорфська педагогіка, ParaStudio) [1, 11, 20, 31, 32]. Перспективи розвитку цього напрямку лежать у площині інтеграції принципів ритму, лімінальності та соматичного співпереживання в структуру масової школи, що дозволить зробити процес пізнання не механічним накопиченням інформації, а глибоким екзистенційним досвідом дорослішання.

Обмеження та критика підходу

Обрядові практики створюють потужний простір культурної ідентифікації та емоційного переживання традиції. Проте їх використання потребує особливої педагогічної делікатності. Існує ризик перетворення живої традиції на фольклорну декорацію або ідеологічний інструмент. Сучасна школа має не відтворювати минуле механічно, а допомагати дитині знаходити в ньому особистісно значущі смисли.

Обмеження та критика підходу

Кінематограф володіє винятковими можливостями інтеграції різних мистецтв і залишається найбільш впливовою культурною мовою сучасності. Водночас його доступність створює ілюзію простоти. Перегляд фільму сам по собі не забезпечує освітнього результату без подальшого аналізу та рефлексії. Крім того, існує небезпека витіснення безпосереднього художнього досвіду готовими екранними образами, що потребує свідомого педагогічного балансу.

Список використаних джерел

1. Home – Parastudio Egyesület. URL: <http://www.parastudio.hu/home/>
2. Pedagogy as Ritual: How Teachers use Rituals to foster their Mythical values in the Early Childhood Classrooms? ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/304241729_Pedagogy_as_Ritual_How_Teachers_use_Rituals_to_foster_their_Mythical_values_in_the_Early_Childhood_Classrooms
3. McLaren P. The Anthropological Roots of Pedagogy: The Teacher as Liminal Servant (1987). SciSpace. URL: <https://scispace.com/papers/the-anthropological-roots-of-pedagogy-the-teacher-as-liminal-5dwwwuj6rv>
4. Resisting Business-as-Usual in a Time of Liminality. Applied Anthropology. URL: <https://appliedanthro.org/news/commentaries/resisting-business-as-usual-in-a-time-of-liminality/>
5. Ritual and Educational Management: A Methodology. International Journal of Educational Management. URL: <https://www.emerald.com/ijem/article-pdf/doi/10.1108/EUM0000000001976/884221/eum0000000001976.pdf>
6. Fassbinder S. D. Interfering with Capitalism's Spell: Peter McLaren's Revolutionary Liminality. DergiPark. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/237119>
7. McLaren P. L. Schooling As A Ritual Performance: Towards A Political Economy of Educational Symbols and Gestures. Routledge & Kegan Paul, 1986. Scribd. URL: <https://www.scribd.com/document/415619647/Peter-L-McLaren-Schooling-as-a-Ritual-Performance-Towards-a-Political-Economy-of-Educational-Symbols-and-Gestures-Routledge-Kegan-Paul-1986-pdf>

8. Lau G., Ho K. K. Pedagogy as ritual: How teachers use rituals to foster their mythical values in the early childhood classrooms? EdUHK Research Repository. URL: <https://repository.eduhk.hk/en/publications/pedagogy-as-ritual-how-teachers-use-rituals-to-foster-their-mythi/>
9. Lau G., Ho K. K. Pedagogy as Ritual: How Teachers use Rituals to foster their Mythical values in the Early Childhood Classrooms? Hellenic Journal of Research in Education. URL: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8795/9016>
10. Nurturing Creativity and Imagination: The Waldorf Method in Early Education. Waldorf DuPage. URL: <https://www.waldorfdupage.org/blog/https/wwwwaldorfdupageorg/blog/2025/2/25/nurturing-creativity-and-imagination-the-waldorf-method-in-early-education>
11. Waldorf education. Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Waldorf_education
12. Rhythm, Rye and Repetition: Teachers Understanding of the Concept of Rhythm in relation to Food and Meals in Waldorf Kindergarten. DiVA portal. URL: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:2014247/FULLTEXT01.pdf>
13. The Role of Rhythm in Waldorf Education. The Denver Waldorf School. URL: <https://denverwaldorf.org/wisdom-of-waldorf/the-role-of-rhythm-in-waldorf-education/>
14. Learning through rhythm. Freunde Waldorf. URL: <https://www.freunde-waldorf.de/en/the-friends/publications/catalogue-waldorf-education/learning-through-rhythm/>
15. Waldorf colors of the day & rhythm chart. Little Round Schoolhouse. URL: <https://www.littleroundschoolhouse.com/blog/colorsoftheday>

16. How Rhythm and Routine Boost Emotional Intelligence. Waldorf Singapore. URL: <https://straitswaldorf.com/how-rhythm-and-routine-boost-emotional-intelligence/>
17. Festivals as Living Lessons: How Waldorf Traditions Nurture Courage and Connection. Susquehanna Waldorf. URL: <https://www.susquehannawaldorf.org/festivals-as-living-lessons-how-waldorf-traditions-nurture-courage-and-connection/>
18. Waldorf Festivals. WSNO. URL: <https://waldorfnola.org/festivals>
19. Kaupapa Māori: A Māori Approach to Transformative Change. MDPI. URL: <https://www.mdpi.com/2313-5778/10/2/59>
20. Marae-ā-kura: Teaching, learning and living as Māori. TLRI. URL: <https://tlri.org.nz/research/marae-a-kura-teaching-learning-and-living-as-maori/>
21. Indigenous Struggle for the Transformation of Education and Schooling. Ilisagvik College. URL: <https://ilisagvik.edu/documents/Transforming-Institutions-Reclaiming-Education-and-Schooling-for-Indigenous-Peoples.pdf>
22. Te Piko o te Māhuri: The key attributes of successful Kura Kaupapa Māori. Education Counts. URL: <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/maori/maori-medium-education/80403>
23. Confused: r/newzealand. Reddit. URL: <https://www.reddit.com/r/newzealand/comments/1apisei/confused/>
24. Banning Karakia in schools? A cultural can o' worms, or beat-up? Sparrowhawk/Kārearea. URL: <https://sparrowhawkkarearea.com/2016/05/16/banning-karakia-in-schools-a-cultural-can-o-worms-or-beat-up/>
25. If we ban the Bible from schools, will karakia be next? E-Tangata. URL: <https://e-tangata.co.nz/comment-and-analysis/if-we-ban-the-bible-from-schools-will-karakia-be-next/>

26. Religion in schools...what about karakia? Sparrowhawk/Kārearea. URL: <https://sparrowhawkkarearea.com/2017/05/04/religion-in-schools-what-about-karakia/>
27. Tikanga Māori kei te ao whakaako. Brill. URL: <https://brill.com/display/book/9789460915314/BP000009.pdf>
28. Navigating the unfamiliar in a quest towards culturally responsive pedagogy in the classroom. DOI. URL: <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2008.11.015>
29. Creating culturally-safe schools for Maori students. Educational Leaders. URL: <https://www.educationalleaders.govt.nz/content/download/597/5122/creating-culturally-safe-schools.pdf>
30. Tūrou Hawaiki: Morning karakia and waiata as culturally responsive pedagogy. The Australian Journal of Indigenous Education. URL: <https://ajie.atsis.uq.edu.au/ajie/article/download/326/581/1728>
31. Learning Otherwise: Indigenous Experimental Education and Plural Pathways in Taiwan. Taiwan Insight. URL: <https://taiwaninsight.org/2026/05/13/learning-otherwise-indigenous-experimental-education-and-plural-pathways-in-taiwan/>
32. Coming-of-Age Ceremony and Tikuna Indigenous School Education: Memories, Identities, and Community-Based Learning. EM Revista. URL: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/79931/43567/388512>
33. CEREMONY. Culture is Life. URL: <https://cultureislife.org/wp-content/uploads/2022/04/9781761065064.pdf>
34. Indian Education Systems: Gurukula Traditions and Methods of Knowledge Transfer. IJFMR. URL: <https://www.ijfmr.com/papers/2025/1/36532.pdf>
35. Vaidic Dharma Sansthan – Reviving Traditions, Preserving Heritage. URL: <https://vaidicpujas.org/>
36. AI Book for Education in Ancient India (AHIS-CC-603). Magadh University Sem 6 B.A. Ancient History – Wonderslate. URL: <https://www.wonderslate.com/wpmain/aibook?siteName=gptsir&bookId=111928>

37. How Traditional Literacy Rituals Shape Early Education. Beginners World. URL: <https://beginnersworld.com/how-traditional-literacy-rituals-shape-early-education>
38. 1 Vedic Education: An Ancient Paradigm of Holistic Learning. EuroAsia Publication. URL: <https://euroasiapub.org/wp-content/uploads/IJRESS13June25.pdf>
39. [GHHF] Bala Samskar Kendras – Students learned about Yagnam, Vedic Ritual, its method of doing, legend, and benefits. Global Hindu Heritage Foundation. URL: <https://www.savetemples.org/post/ghhf-bala-samskar-kendras-students-learned-about-yagnam-vedic-ritual-its-method-of-doing-legend-and-benefits/1848>
40. Ni'mah et al. "Islamic Educational Values in The Batimung Tradition". Unesa. URL: <https://journal.unesa.ac.id/index.php/jsss/article/download/40507/13474>
41. Reimagining Education through Ritual and Beauty. Faculty Focus. URL: <https://www.facultyfocus.com/articles/effective-classroom-management/reimagining-education-through-ritual-and-beauty/>
42. Placebo studies and ritual theory: a comparative analysis of Navajo, acupuncture and biomedical healing. PMC. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3130398/>

Кінематограф як полімістецька педагогічна система

Стаття ставить провокативне питання: чи не стало кіновиробництво новим синтетичним центром сучасної мистецької освіти — так само, як театр був центром античної? Автори аналізують досвід Франції, Каталонії, Шотландії, Південної Кореї і США, де кінематограф інтегрований у шкільні та позашкільні програми не як технічна навичка, а як педагогічна філософія.

Ключова теза: кіно як медіум є природним спадкоємцем мусичної парадигми — воно об'єднує літературу, виконавство, образотворче мистецтво, музику і просторовий дизайн в єдиний творчий процес. При цьому воно додає щось, чого не має живий театр: постійність артефакту, подвійну естетичну дистанцію і вбудовану рефлексію через монтаж.

Окремий розділ присвячений терапевтичному кінематографу — практиці, яка особливо актуальна для роботи з дітьми з особливими потребами, дітьми у складних життєвих обставинах і молоддю у стані травматичного досвіду. Для педагогів позашкільної мистецької освіти ця частина є особливо цінною.

Стаття не заперечує пріоритет театру — вона розширює горизонт: інструменти змінюються, антропологічна потреба залишається.

Педагогічна спорідненість кіно і шкільного театру: втілення екрана

У ландшафті сучасної мистецької освіти практика створення відео та фільмів учнями постала як прямий педагогічний наступник традиційного шкільного театру, переосмислюючи те, як учні переживають і опрацьовують драматичну репрезентацію [1, 2]. Обидва медіуми ґрунтуються на ключових принципах драматичної педагогіки (Drama-Based Pedagogy, DBP) та драми в освіті (Drama in Education, DiE): вони використовують активне, ігрове та втілене навчання, щоб супроводжувати учнів крізь колективне співтворення вигаданих світів [1, 2].

У контексті шкільного театру учні входять у різні ролі, долають драматичну напругу та колективно узгоджують значення, щоб досліджувати складні соціальні динаміки реального світу в безпечному, симульованому естетичному просторі [1, 3]. Ця театральна-орієнтована методологія поєднує мистецькі, естетичні цілі з чіткими педагогічними та освітніми результатами, заохочуючи дітей знаходити креативні рішення та рефлексію над складними, делікатними та дискусійними темами [1].

Кіновиробництво та суміжна з ним практика цифрового оповідання (Digital Storytelling, DST) переводять це драматичне втілення в технологічний та візуальний медіум [4, 5]. Коли учні беруть участь у створенні відео, вони не просто виконують ролі; вони мають концептуалізувати, створювати розкадровки, писати сценарії, режисувати та виконувати технічні ролі, такі як операторська робота та монтаж [5, 6]. Просторова та фізична взаємодія театру зберігається на етапі виробництва, коли учні мають фізично ставити сцени, планувати розстановку акторів та використовувати вербальну та невербальну експресію для передачі глибини персонажа [2, 7].

Однак кіно вносить фундаментальну структурну зміну: переведення миттєвого живого виконання в постійний цифровий текст [7]. Якщо театральна вистава є безпосередньою та ефемерною, то відеозапис можна зупинити, проаналізувати, змонтувати та переглянути знову [7, 8]. Ця постійність змінює рефлексивну здатність освітнього досвіду. У театральному навчанні рефлексія відбувається після вистави або через втручання фасилітатора в реальному часі [1, 2]. У кіновиробництві рефлексія вбудована безпосередньо в творчий цикл. На етапі монтажу учні аналізують власні зафіксовані жести, вокальні інтонації та просторові рішення, застосовуючи критичний погляд до власних репрезентацій реальності [9, 10]. Цей процес сприяє розвитку так званої міжмедійної компетентності — здатності критично декодувати та реконструювати значення через різні семіотичні та комунікативні реєстри [11, 12].

Цей технологічний перехід також вводить унікальний механізм дистанціювання. У драматерапії та шкільних драматичних інтервенціях «естетична дистанція» гри в персонажа захищає учнів від емоційного переповнення при роботі з делікатними або травматичними темами, запобігаючи психологічній дестабілізації [3, 13]. Кіновиробництво подвоює цю захисну дистанцію. Людина не лише ізольована грою вигаданої ролі; вона додатково захищена об'єктивом камери та подальшим процесом постпродакшну [7]. Монтуючи власні образи та наративи на екрані комп'ютера, учні екстерналізують свій досвід, перетворюючи сирі, суб'єктивні почуття на об'єктивний художній продукт [7].

Ця гібридна методологія надзвичайно ефективна при роботі з ідентичними групами населення, які традиційно охоплюються шкільною драматерапією: учні з особливими освітніми потребами та інвалідністю (SEND), молодь в альтернативних освітніх умовах, усиновлені або прийомні діти, які борються з ідентичністю та прив'язаністю, а також біженці чи маргіналізована молодь, що стикається з культурними та мовними бар'єрами [14].

У середовищах SEND, де живий театр сприяє командній роботі, комунікації та самооцінці для подолання ізоляції, кіновиробництво пропонує альтернативний, невербальний канал вираження, що вимагає меншої залежності від формальної писемності [14, 15]. В альтернативних освітніх умовах, де драма дозволяє учням досліджувати поведінкові виклики та емоції без осуду, орієнтований на процес етап рефлексивного монтажу в кіно сприяє глибокому особистісному примиренню та поведінковій залученості [4, 14]. Для усиновленої молоді та біженців, які використовують терапевтичне оповідання та роботу з персонажами для відновлення почуття себе та зв'язку, кінематографічне виробництво надає невербальний, візуальний шлях для безпечного дослідження травматичної історії, святкування культурного різноманіття та забезпечення ширшої аудиторії для їхніх новостворених особистих наративів [14, 16].

Вимір	Традиційна драматична педагогіка (DiE/TiE)	Кіновиробництво та цифрове оповідання (DST)
Медіум вираження	Фізичне втілення, живе виконання, усний діалог, ефемерна просторова присутність [1, 2].	Багаторівневі візуальні образи, записаний звук, цифрова графіка, нелінійний монтаж [5, 7].
Темпоральна природа	Миттєва, динамічна, існуюча лише в реальному часі [2].	Постійна, редагована, відтворювана, легко поширювана [5, 7].
Механізм дистанціювання	«Естетична рамка» рольової гри та метафоричного втілення персонажа [3, 14].	Подвійне дистанціювання через рольову гру в поєднанні з технічною медіацією та постпродакшн-монтажем [7].
Етап рефлексії	Обговорення під керівництвом фасилітатора, дебрифінг персонажа або аналіз драматичної напруги в моменті [1, 2].	Поточна структурна оцінка під час редагування розкадровок, чернових версій та переглядів однолітками [6, 9].
Первинне формування навичок	Міжособистісна комунікація, емоційна грамотність, емпатія, колаборативна групова динаміка [3, 16].	Цифрова грамотність XXI ст., візуальна композиція, управління проєктами, технологічне вирішення проблем [4, 15].

*Навчальні парадигми шкільного кіновиробництва: глобальний
компаративний аналіз*

У світовому масштабі інтеграція кіновиробництва в державні шкільні навчальні плани варіюється від високоцентралізованих, естетично орієнтованих

моделей до децентралізованих, утилітарно спрямованих програм. Ці моделі демонструють, як освітні органи влади намагаються збалансувати технічну професійну підготовку з креативним, культурним вираженням.

Франція: Cinéma-Audiovisuel (CAV) та «кінофільська» традиція

Франція представляє найбільш історично розвинену модель шкільної кіноосвіти, офіційно визнавши кінематограф як академічну дисципліну та форму мистецтва в середній освіті ще в 1984 році [17]. У французьких ліцеях (старша середня школа) учні можуть опановувати програму Cinéma-Audiovisuel (CAV) як сувору академічну спеціалізацію або як факультатив [18, 19]. Навчальна програма характеризується свідомим балансом між академічним аналізом фільмів та практичним виробництвом [18].

Для іспиту на бакалаврат (Baccalauréat) Міністерство національної освіти встановлює «лімітативну програму» обов'язкових фільмів, які учні мають вивчати глибоко [20]. Цей перелік включає знакові історичні та сучасні роботи, такі як «Таємниця за дверима» Фріца Ланга (1947), «Малята» Федеріко Фелліні (1953) та «Старша школа» Фредеріка Вайзмана (1968) [20]. Учні оцінюються за здатність аналізувати творчі рішення, історичні контексти та естетичні підходи [18, 20]. Наприклад, учні аналізують «Малят», щоб спостерігати, як підготовчі малюнки Фелліні відображають безперервний творчий процес (*création continuée*), який вони потім застосовують у власних художніх проєктах [20].

Паралельно учні співпрацюють із сертифікованими вчителями та запрошеними професіоналами індустрії — режисерами, сценаристами, монтажерами — для створення власних оригінальних кінопроєктів та ведення комплексного творчого щоденника (*carnet de création*) [18, 19]. Такий підхід гарантує, що технічні навички залишаються підпорядкованими розвитку індивідуальної, художньої точки зору [18, 21].

Глобальний взірєць: Cinéma, cent ans de jeunesse (CCAJ)

Розроблена в 1995 році відомим кінознавцем та педагогом Аленом Бергала в Cinémathèque Française, програма Cinéma, cent ans de jeunesse (CCAJ)

є, мабуть, найвпливовішою міжнародною рамкою естетичної кіноосвіти [22, 23]. Щорічно діючи в глобальній мережі шкіл, ССАJ організовує свій навчальний план навколо одного «кінематографічного питання» — наприклад, «Довгий план», «Погода», «Гра» або «Місце реальності у вигадці» [22, 24].

Методологія ССАJ відкидає конвенційні, комерційні формули кіновиробництва на користь «кінофільської педагогіки», що цінує зв'язок між реальністю, випадковістю та камерою [25]. Центральним завданням програми є «Хвилина Люм'єрів» (Lumière Minute), яка вимагає від учнів зняти одноминутний, немонтований кадр з нерухомою камерою, дозволяючи непередбачуваній природі реальності розгортатися [25].

Протягом навчального року учні проходять три ключові етапи: аналіз відібраних фрагментів зі світового кіно, що ілюструють річну тему; виконання структурованих практичних вправ («Правила гри»); та створення фінального десятихвилинного фільму, який демонструється на міжнародній зустрічі в Cinémathèque у Парижі [22]. Хоча модель ССАJ високо цінується за свій візіонерський, художній та експериментальний характер, вона становить структурні виклики для стандартних державних шкільних середовищ; оскільки навчальна програма повністю змінюється щороку, вчителям часто важко побудувати стабільні, повторювані інструкційні процедури [24].

Каталонія: Cinema en curs

Заснована в 2005 році культурною організацією A Bao A Qu, програма Cinema en curs розпочалася в каталонських школах і з тих пір розширилася на Мадрид, Галісію, Німеччину, Чилі та Мексику [26, 27]. Значною мірою спираючись на теорію «передавача» (passeur) Алена Бергали — яка позиціює кінематографіста як посланця, що передає пристрась до мистецької форми, — проєкт поєднує шкільних учителів із професійними режисерами для річних воркшопів [27, 28].

Програма інтенсивно фокусується на «жестах» кіновиробництва: супроводжуючи учнів віком від 3 до 18 років у спостереженні за світлом, звуком

та просторовим зв'язком між камерою та об'єктом [10, 27]. Навчальний план розглядає перегляд фільмів та кіновиробництво як нерозривні, проводячи високоструктуровані перегляди, де учні аналізують конкретні творчі рішення режисерів [10, 29]. Cinema en curs також функціонує як активна дослідницька лабораторія, використовуючи досвід класу для постійного розвитку трансферабельних педагогічних моделей та матеріалів [28, 29].

Велика Британія: шотландський проєкт «Our Cinema» та національна стратегія BFI

У Великій Британії кіноосвіта значною мірою координується через некомерційні організації, що підтримуються національними фінансовими органами. У Шотландії проєкт «Our Cinema» представляє високоструктуровану, державно підтримувану навчальну програму, розроблену для учнів старшої початкової та молодшої середньої школи [24]. Розроблена в 2021 році за підтримки Screen Scotland та Британського інституту кіно (BFI), програма адаптує елементи CCAJ та Cinema en curs у систематичний, повторюваний дворічний навчальний план [24].

У центрі «Our Cinema» лежить концепція «вернакулярного кіновиробництва» — заохочення молоді створювати кіно місцевого простору, голосу та життєвого досвіду, черпаючи натхнення з контрґегемоністських кінематографічних рухів, таких як італійський неореалізм та постколоніальне Третє кіно [24].

У ширшому масштабі BFI адмініструє масивну трирічну національну стратегію (фінансування £14,6 млн на цикл 2026–2029), що реалізується у партнерстві з благодійною організацією Into Film та National Saturday Club [30, 31]. Ця стратегія поділяється на три цільові фонди:

- BFI National Lottery Teaching with Film: сприяє культурній та візуальній грамотності в стандартних класах, з метою підготувати 9 000 учителів та охопити недостатньо представлені середовища та групи з особливими освітніми потребами (SEND) [30, 31].

- BFI National Lottery Young Creatives: підтримує створення позакласних кіноклубів для молоді віком 7–16 років, фокусуючись на трансферабельних цифрових навичках [30, 31].
- BFI National Lottery Careers and Progression: встановлює чіткі професійні шляхи, пов'язуючи раннє креативне кіновиробництво з прямими кар'єрами в кіноіндустрії Великої Британії [30, 31].

Південна Корея: подолання академічного тиску через ініціативи KOFIC

У Південній Кореї середня художня освіта історично віддавала пріоритет театру, живопису та танцю над кіно, значною мірою через висококонкурентну, орієнтовану на вступ до університету шкільну культуру [32]. Більшість кіноосвіти була зведена до вищої освіти або обмежувалася теоретичним «навчанням про фільм» [32].

Щоб протидіяти цьому, Корейська рада з питань кіно (KOFIC) запустила систематичне відродження молодіжної кіноосвіти [33]. Усвідомлюючи, що художня освіта не набуде популярності без структурованої інтеграції, KOFIC піонерувала розробку стандартизованих підручників для початкової школи в 2020 та 2021 роках [33].

Корейська навчальна програма структурована навколо трьох ключових парадигм: «сприйняття», «вираження» та «інтеграція в повсякденне життя» [33]. Замість підготовки елітних кінематографістів, навчальна програма розроблена як міждисциплінарний інструмент, що пов'язує кіновправи з основними предметами, такими як мова та література, історія та суспільствознавство [33]. Ця структурна конвергенція робить кіноосвіту доступною для звичайних шкільних учителів без вимоги обширної технічної експертизи [33].

Юрисдикція / Проект	Організації-спон сори	Навчальний мандат	Ключова педагогічна філософія
Франція (Ліцей CAV) [18]	Міністерство національної освіти [18]	Комплексна академічна спеціалізація або факультатив; зараховується до бакалаврату [18, 19].	Рівна інтеграція суворого історико-теоретич ного аналізу з художньою практикою під керівництвом професіоналів [18, 21].
ССАЖ (Глобальний/Фра нція) [22]	Cinémathèque Française [22]	Глобальна, позакласна або навчальна мережа щорічних проектів [22].	Естетичне відкриття кіно як мистецтва реальності та випадковості; відкидання комерційних формул виробництва [22, 25].
Каталонія (Cinema en curs) [26, 28]	A Bao A Qu, EQZE, Tabakalera [26, 28]	Навчальні воркшопи для віку 4–18 років, інтегровані в шкільний час [27, 29].	Відкриття кіно через пряме, сенсорне спостереження специфічних «жестів» та творчих рішень кінематографіста [10, 29].
Шотландія (Our Cinema) [24]	Screen Scotland, British Film Institute [24]	Структурований, повторюваний дворічний навчальний план державної школи [24].	«Вернакулярне кіновиробництво» — використання камери для фіксації локального простору, діалекту та безпосереднього

			культурного середовища [24].
Південна Корея (KOFIC) [33, 34]	Корейська рада з питань кіно, Міністерство культури [33, 34]	Стандартизована підручникова навчальна програма для початкової школи [33].	Міждисциплінарна освітня конвергенція, пов'язування кіновиробництва з повсякденним життям та основними академічними предметами [33].

Терапевтичне кіновиробництво та цифрове оповідання: переписування себе

Поза формальним класом, кіно- та відеовиробництво високо цінуються як терапевтичні та соціально-емоційні інтервенції. У центрах реабілітації молоді, громадських клініках та спеціалізованих групах підтримки створення цифрових наративів пропонує потужну альтернативу традиційній розмовній терапії або стандартній драматерапії.

Цифрове оповідання (DST): емерджентна грамотність та соціально-емоційний голос

Цифрове оповідання зазвичай передбачає створення коротких, двох-п'ятихвилинних мультимедійних творів, що поєднують особисті голосові записи, фотографії, музику та текст [5, 7]. У дошкільній та початковій освіті DST використовується для розвитку навичок емерджентної грамотності, таких як усний словниковий запас та розуміння наративу [8]. Дозволяючи дітям, які мають труднощі з формальним читанням та письмом, конструювати історії за допомогою візуальних символів та аудіозаписів, DST обходить традиційні бар'єри грамотності [7, 15].

У соціально-емоційних контекстах моделі, такі як «Emerging Digital Storytellers», використовують створення контенту, щоб допомогти дітям ідентифікувати почуття, будувати самосвідомість та встановлювати особистісну

агентність [5]. На рівні університету та молодіжних служб DST все частіше використовується як інструмент критичної педагогіки та адвокації [35, 36]. У групових проєктах учням часто доручають розповідати «історії інших людей» — наприклад, маргіналізованої або недостатньо представленної молоді, — змушуючи їх проводити етичні інтерв'ю, кидати виклик культурним стереотипам та розвивати глибоку, міжособистісну емпатію [35]. Наприклад, коли учні з привілейованих соціально-економічних прошарків інтерв'юють маргіналізовану молодь або старійшин громади, вони співпрацюють для конструювання автентичних наративів, що кидають виклик мейнстрімним стереотипам, одночасно розвиваючи критичне мислення на найвищих рівнях таксономії Блума [35].

Терапевтичне кіновиробництво: багатовимірне експресивне мистецтво

Якщо традиційні терапії, такі як музика, танець чи малювання, фокусуються на одному художньому медіумі, терапевтичне кіновиробництво функціонує як інтегративне, орієнтоване на процес втручання, що поєднує множинні форми експресивного мистецтва: письмо (сценарна терапія), візуальне оповідання (арт- та фототерапія), акторську гру (драматерапія) та саунд-дизайн (музикотерапія) [7].

За підтримки Expressive Therapies Continuum (ETC), терапевтичне кіновиробництво одночасно залучає моторно-сенсорні, перцептивно-афективні та когнітивно-символічні шляхи [7]. Це комплексне залучення надзвичайно ефективне для підлітків, які переживають тривожність, клінічну депресію або емоційне притуплення (ангедонію) [7]. Надаючи пріоритет особистому творчому процесу над комерційною цінністю або технічною досконалістю, кіновиробництво стимулює механізми внутрішньої винагороди та нейронні шляхи, пов'язані з активною агентністю та задоволенням [7].

Ключовим механізмом терапевтичного кіновиробництва є баланс між індивідуальним авторством та груповою кооперацією [7]. У типовій терапевтичній кіногрупі учасники ротаційно виконують технічні ролі —

чергуючись як оператори камери, помічники зі звуку або монтажери для проєктів однолітків, — зберігаючи при цьому повний «авторський» контроль над власним сценарієм та фінальним монтажем [7, 37]. Ця структура сприяє сильному почуттю спільноти та групової приналежності, одночасно надаючи індивіду можливість переписати власний особистісний наратив [7, 38].

Крім того, на відміну від миттєвої природи живої драматерапії або фізичної гри, кіновиробництво породжує постійний, відчутний артефакт [7]. Поширення цього завершеного медіапродукту в контрольованому, підтримуючому середовищі пропонує валідацію та потужне почуття завершення для молоді, яка раніше відчувала себе ігнорованою або недійсною [7].

Терапевтичне кіновиробництво: етапи процесу (за моделлю Expressive Therapies Continuum)

Етап	Назва фази	Зміст роботи
1	Моторно-сенсорна фаза	Робота з обладнанням: рух камери, фіксація природного світла та звуку, освоєння технічних інструментів через тілесний досвід.
2	Перцептивно-афективна фаза	Розкадровка, дизайн персонажа, підбір музики та кольорової гами, викликання емоційних тонів через візуальні образи.
3	Когнітивно-символічна фаза	Метафоричне написання сценарію, структурований наративний монтаж, аналіз символіки та смислових зв'язків.

4	Синтез (інтеграція)	Екстерналізація травматичного досвіду, переписування особистої ідентичності через створений медіа-артефакт.
Результат	—	Катарсис, відчуття приналежності, повернення особистої агентності.

Позакласні екосистеми та професійні мистецькі школи

У позакласному середовищі, некомерційних громадських медіацентрах та спеціалізованих художніх ліцеях відеовиробництво еволюціонувало з допоміжної діяльності в наріжний камінь залучення молоді та професійної підготовки.

Некомерційні громадські медіацентри

У муніципальних та недостатньо забезпечених громадських умовах організації, такі як Media Arts Center San Diego (MACSD) та Outside The Lens (OTL), надають комплексні, орієнтовані на проєкти відеопрограми [39, 40]. Ці центри діють на переконанні, що доступ до медіаінструментів є передумовою соціальних змін та громадянської залученості [39].

Програми адаптовані до різних демографічних груп молоді:

- Teen Filmmaker Boot Camps: інтенсивні курси з операторської роботи, запису звуку, сценарної майстерності та монтажу в Adobe Premiere Pro [39].
- Emerging Makers: фокусуються на молоді, залученій до системи правосуддя, надаючи технічні навички для дослідження тем відновлювального правосуддя та громадської реформи через документальне кіно [39].
- Workforce Development Initiatives: пропонують стипендії (наприклад, \$550) та професійні стажування в місцевих урядових та громадських

інституціях для підготовки молодих дорослих (віком 16–30) до прямої кар'єри в креативних індустріях [39].

- Hoover Heights Media Project: партнерство з місцевими старшими школами для навчання молоді технікам інтерв'ю, мовам кіно та колаборативному виробництву [39].
- Outside The Lens (OTL): інтегрує медіамистецтво та технології в школах K–8 для заповнення прогалин у художній освіті, одночасно готуючи старших підлітків та молодь перехідного віку (18–25) до коледжу та кар'єри через літні табори, громадські воркшопи та обширне навчання вчителів [40].

Спеціалізовані художні ліцеї: інтеграція проти спеціалізації

У секторі спеціалізованої середньої школи інституції інтегрують кіновиробництво двома різними способами: інтегрована модель та модель суверенного відділення.

Інтегрована модель: Fiorello H. LaGuardia High School of Music & Art and Performing Arts

У легендарній школі LaGuardia в Нью-Йорку навчальна програма консерваторського типу суворо організована навколо шести історичних «студій»: танець, драма, образотворче мистецтво, вокальна музика, інструментальна музика та технічний театр [41, 42]. У LaGuardia немає окремого, незалежного кіновідділення [41].

Натомість кіновиробництво інтегроване як міждисциплінарний інструмент в існуючі студії:

- Студія драми: інтегрує спеціалізовані курси з «акторської гри в кіно» поряд із класичною театральною історією та стандартними класами техніки Станіславського/Мейснера [42].
- Студія образотворчого мистецтва: включає цифрові медіа, комп'ютерну графіку та цифрову фотографію як розширені факультативи після завершення учнями двох років традиційного, спостережного малювання та живопису [42].

- Студія технічного театру: викладає цифровий звукоінженіринг, автоматизовані світлові технології та програмне забезпечення CAD, які є високотрансферабельними для кінозйомок [42].
- Музичні студії: використовують сучасну студію звукозапису SoundLab, дозволяючи вокальним та інструментальним спеціалістам записувати, редагувати, диригувати та виконувати оригінальні композиції [42].

Модель суверенного відділення: Art and Design High School та Frank Sinatra School of the Arts

На противагу інтегрованому підходу, інші спеціалізовані інституції Нью-Йорка, такі як Art and Design High School та Frank Sinatra School of the Arts, встановлюють «Кіно/Відеовиробництво» як окремий, суверенний фах [43]. За цією моделлю учні проходять високоселективний прослуховувальний процес, вимагаючи подання розкадровки, 500-слівного есе з сценарної майстерності та зразка фільмів, які вони раніше режисували або в яких працювали в знімальній групі [43, 44].

Після прийому учні слідують спеціалізованій, багаторічній навчальній програмі, що охоплює препродакшн (написання сценарію та розкадровка), продакшн (операторська робота та режисура) та постпродакшн (монтаж у професійних студіях, таких як Adobe Premiere Pro) [44].

Професійний план: The BRIT School (Велика Британія)

Високоселективна, безкоштовна школа The BRIT School у Кройдоні, Англія, представляє прем'єрну професійну модель середньої художньої освіти [45]. За підтримки British Record Industry Trust, школа підтримує видатну статистику: 99% її випускників вступають до вищої освіти або безпосередньо працевлаштовуються в креативному секторі [46, 47].

The BRIT School має два масивні, незалежні напрями, присвячені рухомому зображенню:

- Film and Media Production (FMP): акредитована ScreenSkills Select та присуджує дипломи UAL рівня 2 та 3 [47, 48]. Навчальна програма фокусується на наративному кіновиробництві, телевізійному мовленні та

створенні цифрового контенту, підтримуючи прямі партнерства з великими суб'єктами, такими як Sky Studios та Mercury Studios, для пропозиції професійних стажувань та майстер-класів [48, 49].

- Digital Arts: фокусується на графічному дизайні, ілюстрації, 2D/3D анімації, типографіці та інтерактивних медіа [45, 49]. Учні тренуються у спеціалізованих комп'ютерних лабораторіях, використовуючи передове, галузеве програмне забезпечення, включаючи Adobe Creative Cloud, Blender, Maya та Unreal Engine 5 [49].

Вища художня освіта: Kaywon University of Arts (Південна Корея)

Якщо середні школи фокусуються на вступному та фундаментальному професійному навчанні, Південнокорейський Kaywon University of Arts демонструє, як ці концепції повністю реалізуються у вищій художній освіті, пропонуючи розширені однорічні мажор-курси для отримання чотирирічних ступенів бакалавра [50, 51].

Kaywon надає спеціалізовані мажор-треки, розроблені для динамічної взаємодії з цифровим відео:

- Intermedia Art: поєднує традиційний живопис та скульптуру з цифровим відео, інтерактивними сенсорами та дизайном інсталяцій [50, 51].
- Moving Image Design: виховує креативних професіоналів, які розуміють, як застосовувати класичні принципи візуального дизайну до анімації, цифрового брендингу та технологій постпродакшну [51].
- Dramatic Space Creation: інтегрує фізичний сценічний дизайн та побудову декорацій з віртуальними просторами, технологією грінскріну та цифровим проєкційним мапінгом [51].
- Animation: фокусується на техніках планування, виробництва та постпродакшну, використовуючи спеціалізовані, 23-місні передові студії для підготовки учнів до міжнародної анімаційної індустрії [52].

Інституція	Організації-спонсори	Адміністративна модель	Первинний фокус навчальної програми
The BRIT School (ББ) [45]	British Record Industry Trust [45]	Суверенні професійні відділення (FMP та Digital Arts) [45].	Професійні дипломи рівня 2/3 з наративного кіновиробництва, телевізійного мовлення та цифрових мистецтв [48, 49].
Fiorello H. LaGuardia High School (США) [41]	Департамент освіти Нью-Йорка [41]	Міждисциплінарна інтеграція в межах «шести студій» [41, 42].	Традиційні консерваторські мистецтва (драма, образотворче мистецтво), використання кіно як допоміжного інструменту виконання [42].
Art and Design High School (США) [43]	Департамент освіти Нью-Йорка [43]	Суверенний мажор «Кіно/Відеовиробництво» [43, 44].	Студійне препродакшн, продакшн та постпродакшн з використанням професійних цифрових інструментів [44].
Kaywon University of Arts (Південна Корея) [51]	Gyewon Art Academy / KOFIC [51]	Спеціалізовані відділення вищої освіти [51].	Інтермедійне мистецтво, дизайн рухомого зображення, створення драматичного простору та професійне анімаційне виробництво [51].

Кіно як синтетична вісь: чи стає кінематограф центром сучасних мистецьких відділень?

Синтетична природа кіно — визначена його унікальною здатністю поєднувати літературу, виконавство, фотографію, живопис, просторовий дизайн та музику в єдиний медіум — історично позиціювала його як остаточну колаборативну форму мистецтва [11, 53]. Зі швидким переходом до цифрових технологій, віртуального виробництва та інтерактивних медіа, сучасні освітні інституції стикаються з критичним питанням: чи стає кіновиробництво центральною, організуючою віссю сучасних мистецьких відділень?

Філософський та структурний аргумент на користь синтезу

З соціо-філософської перспективи кіно функціонує як імерсивний, символічний простір, що реконструює реальність через візуальні, аудіальні та наративні структури [53]. У концепції міжмедійності цифрові медіа розчинили традиційні кордони між окремими формами мистецтва [11, 12]. Оскільки будь-який креативний текст — чи то музична композиція, дизайн сцени чи сценарій — може бути зафіксований та синтезований у формат цифрового відео, рухоме зображення виступає як природна точка конвергенції [11, 54].

Цей синтез змусив до серйозної реструктуризації стандартів мистецької освіти. Наприклад, National Core Arts Standards США створили окрему, суверенну категорію для медійних мистецтв поряд із традиційними візуальними мистецтвами, музикою, театром та танцем [55, 56]. National Art Education Association (NAEA) офіційно визначає медійні мистецтва як розширюване поле, що включає кіно, інтерактивну анімацію, цифрове виробництво, віртуальну/доповнену реальність та комп'ютерне програмування [57]. За цією рамкою технологічні інструменти розглядаються не як прості утиліти, а як первинні засоби багатомодального креативного вираження та учнівського голосу [57]. Навчальна програма структурована навколо нелінійних процесів Створення, Виробництва, Реагування та Зв'язування, дозволяючи учням систематично синтезувати множинні дисципліни в комплексні медіапродукти [58].

Однак ця синтетична інтеграція не позбавлена інституційного тертя. В університетських та художніх шкільних умовах часто існує історичний та дискурсивний розрив між традиційними, ізольованими програмами візуальних мистецтв (на нижніх поверхах інституційних просторів) та передовими, міждисциплінарними хабами досліджень-творення (такими як Hexagram у Монреалі або Milieux Institute) [54]. Майбутні викладачі мистецтва часто борються з синтезом своєї ідентичності як традиційних митців із швидкими технологічними вимогами цифрового дизайну, віртуального кодування та міждисциплінарних медійних мистецтв [54]. Постійна риторика, що закликає оновити шкільні навчальні програми, вимагає від педагогів розвитку «міжмедійної компетентності», щоб вони могли супроводжувати учнів у навігації, декодуванні та генерації нового значущого контенту через множинні семіотичні канали [11, 54].

*Синтетична конвергенція мистецтв у кінематографі (відповідно до
Національних стандартів мистецької освіти США)*

Вхідні дисципліни	Синтетичний вузол	Вихідні педагогічні процеси
Письмо		1. Створення (Creating)
Акторська гра		Генеративна ідея, візуальне планування, розробка концепції проєкту.
Живопис / Образотворче мистецтво	Кіно, анімація, виробництво VR	2. Виробництво (Producing)
Музика / Саунд-дизайн	як інтегративний медіум	Багатомодальний дизайн, технічне виконання, зйомка, монтаж.

Просторовий дизайн / Сценографія		3. Реагування (Responding)
		Естетичний аналіз авторського задуму, контексту, етичних аспектів.
		4. Зв'язування (Connecting)
		Поєднання особистих та суспільних наративів, рефлексія, презентація.

Інституційна реалізація синтетичної моделі

Ця синтетична модель найбільш помітна в закладах вищої освіти, які реструктуризували свої відділення, щоб розмістити рухоме зображення та медійні мистецтва в центрі своїх академічних пропозицій.

Emerson College: School of Film, Television, and Media Arts

Emerson College нещодавно реструктуризував свій історичний Департамент візуальних та медійних мистецтв у спеціалізовану Школу кіно, телебачення та медійних мистецтв [59]. Ця школа явно побудована на синтетичному фундаменті, пропонуючи практичну навчальну програму, що інтегрує традиційне кіновиробництво з фотографією, саунд-дизайном, анімацією, інтерактивним інсталяційним мистецтвом, віртуальною реальністю та віртуальним виробництвом [59]. Ґрунтуючи всі ці дисципліни на фундаментальній силі візуального оповідання, школа позиціює кіновиробництво як креативний хаб, що об'єднує візуальні, фізичні та технологічні мистецтва [59].

Occidental College: Media Arts & Culture (MAC)

У Occidental College відділення MAC об'єднує медійну теорію, історію та практичне виробництво під єдиним міждисциплінарним прапором [60].

Програма вимагає від студентів отримання креативної вільності в множинних жанрах, включаючи наративну белетристику, документальне кіно, експериментальне відео, анімацію та дизайн відеоігор [60].

Навчальна програма явно використовує синтетичну природу кіно для сприяння критичному аналізу, пропонуючи курси, такі як «Політика та поетика документалістики», «Створення фільмів за допомогою штучного інтелекту» (який експериментує з генеративними інструментами ШІ, одночасно досліджуючи їхні етичні наслідки для праці, дипфейків та авторства) та «Медійний активізм через партисипативне відео» [60]. Тут камера є не просто художнім інструментом, а критичною лінзою для аналізу культури, влади та соціального впливу [60].

Kaywon University of Arts (Південна Корея)

Як детально описано раніше, Kaywon систематизує цей синтез, відкидаючи ізольовані, традиційні розподіли мистецтв, натомість розробляючи відділення, такі як Intermedia Art та Dramatic Space Creation [51]. Інтегруючи фізичні декорації, цифрову фотографію та відео-проекційний мапінг в єдину навчальну програму, університет позиціює кіно та дизайн рухомого зображення як основну структурну вісь, навколо якої обертаються сучасне образотворче мистецтво, промисловий дизайн та технології [51].

Висновки

Глобальна еволюція кіноосвіти демонструє, що рухоме зображення більше не розглядається як периферійний факультатив або пасивний розважальний медіум у класних умовах. Натомість кіновиробництво утвердилося як суверенна академічна дисципліна, потужна соціально-емоційна інтервенція та центральний хаб для міждисциплінарної мистецької освіти.

У міру того як традиційні кордони між фізичними, цифровими та перформативними мистецтвами продовжують розчинятися, структурована методологія кіновиробництва — балансуючи між індивідуальним авторством та інтенсивною груповою кооперацією — надає життєво важливий шаблон для

культивування цифрового громадянства XXI століття, критичної грамотності та креативної агентності. Чи інтегроване в класичні мистецькі навчальні програми, чи встановлене як центр сучасних відділень медійних мистецтв, кінематографічне творення залишається одним із найпотужніших та найкомплексніших педагогічних інструментів, доступних у сучасній освіті.

Список використаних джерел

1. Drama in Education Reaching Beyond the "Art Form or Teaching Tool" Dichotomy. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/389036488_Drama_in_Education_Reaching_Beyond_the_Art_Form_or_Teaching_Tool_Dichotomy
2. The Effect of Drama-based Pedagogies on K-12 Literacy-Related Outcomes: A Meta-Analysis of 30 Years of Research (working paper). National Endowment for the Arts. URL: <https://www.arts.gov/sites/default/files/Research-Art-Works-OSU.pdf>
3. A Scoping Review on the Use and Potential of School-Based Drama Therapy to Enhance Socio-emotional Skills in Early Childhood. PMC. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10027591/>
4. Digital storytelling as a tool for teaching: Perceptions of pre-service teachers. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/281903475_Digital_storytelling_as_a_tool_for_teaching_Perceptions_of_pre-service_teachers
5. Digital Storytelling in Early Childhood: Student Illustrations Shaping Social Interactions. PMC. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6191536/>
6. Filmmaking | Media Arts Toolkit | PBS LearningMedia. URL: https://www.pbslearningmedia.org/resource/media_arts_classroom3/filmmaking/
7. Exploring the Role of Therapeutic Filmmaking as an... Bioclima.ro. URL: <http://bioclima.ro/Balneo851.pdf>
8. View of Exploring Digital Storytelling as a Pedagogical Tool for Emergent Literacy Skills | THE PRIMARY TEACHER. NalandaWay Foundation.

URL:

https://nalandaway.org/wp-content/uploads/2025/03/View-of-Exploring-Digital-Storytelling-as-a-Pedagogical-Tool-for-Emergent-Literacy-Skills-_THE-PRIMARY-TEACHER.pdf

9. The pedagogical impact of the gestures of filmmaking. UCL Press Journals. URL: <https://journals.uclpress.co.uk/fej/article/id/3631/>

10. In Praise of Love. Cinema en Curs. OCEC. URL: <http://www.ocec.eu/cinemacomparativecinema/index.php/en/23-n-5-pedagogies-of-the-creation/263-in-praise-of-love-cinema-en-curs>

11. Intermedial Postmodernism in Art: Concepts and Cultural Practices. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/362055563_Intermedial_Postmodernism_in_Art_Concepts_and_Cultural_Practices

12. Intermedial Postmodernism in Art: Concepts and Cultural Practices. Rupkatha. URL: <https://rupkatha.com/v14n202/>

13. Title: Film Therapy: Theoretical Foundations, Evidence-Based Applications, and Clinical Implications. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/397949848_Title_Film_Therapy_Theoretical_Foundations_Evidence-Based_Applications_and_Clinical_Implications

14. The Transformative Power of Dramatherapy in Schools. One Education. URL: <https://www.oneeducation.co.uk/the-transformative-power-of-dramatherapy-in-schools/>

15. Exploring the potential of digital storytelling in a widening participation context. Taylor & Francis. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131881.2024.2362336>

16. Drama therapy with pre-adolescents: A narrative perspective. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/240180709_Drama_therapy_with_pre-adolescents_A_narrative_perspective

17. High-school cinema curricula: Evidence of new trends in... UCL Press Journals. URL: <https://journals.uclpress.co.uk/fej/article/id/1266/>
18. La spécialité Cinéma Audiovisuel. Lycée Saint-Louis. URL: <https://saintlouis-lapaix.com/lycee-saint-louis/formations/bac-general/cinema-audiovisuel/>
19. L'option Cinéma Audiovisuel (CAV). Lycée Jean Rostand. URL: <https://lg-jean-rostand-roubaix.59.ac-lille.fr/de-la-seconde-generale-au-baccalaureat/l-option-cinema-audiovisuel-cav/>
20. Programme limitatif de l'enseignement de spécialité de cinéma-audiovisuel en classe terminale pour l'année scolaire 2023-2024. Ministère de l'Éducation nationale. URL: <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo27/MENE2216122N.htm>
21. Quel bac choisir pour travailler dans l'audiovisuel? SAE Institute. URL: <https://www.sae.edu/fra/insights/quel-bac-choisir-pour-travailler-dans-laudiovisuel/>
22. Consolidating an experimental pedagogy: Exploring ecologies of film education within France's Cinéma Cent Ans De Jeunesse and Scotland's Understanding Cinema project(s) between 2013 and 2019. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/347167819_Consolidating_an_experimental_pedagogy_Exploring_ecologies_of_film_education_within_France's_Cinema_Cent_Ans_De_Jeunesse_and_Scotland's_Understanding_Cinema_projects_between_2013_and_2019
23. 30 years of Le cinéma, cent ans de jeunesse: reflections on aesthetic film education. UCL Press Journals. URL: <https://journals.uclpress.co.uk/fej/article/id/3628/>
24. Our Cinema: exploring the development and proposal of a... ERIC. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1357021.pdf>
25. CCAJ as cinephiliac pedagogy: cultural reproduction and renewal through watching and making film. UCL Press Journals. URL: <https://journals.uclpress.co.uk/fej/article/id/3629/>

26. A Bao A Qu (Spain). François Matarasso. URL: <https://arestlessart.com/co-creation/projects/a-bao-a-qu-spain/>
27. Sixteen years of 'Cinema in progress': Exploring Cinema en curs's holistic approaches to film education in conversation with Núria Aidelman and Laia Colell. UCL Press Journals. URL: <https://journals.uclpress.co.uk/fej/article/id/236/>
28. EQZE will take part in Cinema en curs. Elías Querejeta Zine Eskola. URL: <https://www.zine-eskola.eus/en/news/0001-eqze-will-take-part-in-cinema-en-curs>
29. Cinema en curs: Transmission of film as creation and creation as experience. UCL Press Journals. URL: <https://journals.uclpress.co.uk/fej/article/id/670/print/>
30. BFI unveils £14.6m funding allocation for youth education and skills programmes. Screen Daily. URL: <https://www.screendaily.com/news/bfi-unveils-146m-funding-allocation-for-youth-education-and-skills-programmes/5217224.article>
31. BFI pledges £14.6m National Lottery good cause funding for education and skills development for 5 to 18-year-olds. British Film Institute. URL: <https://www.bfi.org.uk/news/bfi-pledges-146m-national-lottery-good-cause-funding-education-skills-development-5-18-year-olds>
32. Strategies for activating youth film education: focusing on the achievements and limitations of the Korea Film Council (2018–2022). UCL Press Journals. URL: <https://journals.uclpress.co.uk/fej/article/id/3357/print/>
33. Strategies for activating youth film education: focusing on the... UCL Press Journals. URL: <https://journals.uclpress.co.uk/fej/article/id/3357/>
34. About KOFIC. Korean Film Council. URL: <http://koreanfilm.or.kr/eng/main/AboutKOFIC.html>
35. Connecting Research and Practice in University Instruction: Digital Storytelling as a Pedagogical Tool. ERIC. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1487468.pdf>

36. Co-Active Therapeutic Filmmaking: A Methodology Pilot Project. DigitalCommons@Lesley. URL: https://digitalcommons.lesley.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1125&context=expressive_therapies_theses
37. Moving life therapeutic filmmaking groups. Deep Focus Art Therapy. URL: <https://www.deepfocusarttherapy.com/moving-life-groups.html>
38. "When You Make a Movie, and You See Your Story There, You Can Hold It": Qualitative Exploration of Collaborative Filmmaking as a Therapeutic Tool for Veterans. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/328308967_When_You_Make_a_Movie_and_You_See_Your_Story_There_You_Can_Hold_It_Qualitative_Exploration_of_Collaborative_Filmmaking_as_a_Therapeutic_Tool_for_Veterans
39. Education. Media Arts Center San Diego. URL: <https://mediaartscenter.org/home/education/>
40. Outside The Lens Programs. URL: <https://www.outsidethelens.org/programs/>
41. Fiorello H. LaGuardia High School. Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Fiorello_H._LaGuardia_High_School
42. Fiorello H. LaGuardia High School of Music & Art and Performing Arts - District 3. InsideSchools. URL: <https://insideschools.org/school/03M485>
43. High School Auditions. NYC Schools. URL: <https://www.schools.nyc.gov/enrollment/enroll-grade-by-grade/high-school/high-school-auditions>
44. LaGuardia Art Portfolio Development & Review | Queens & Manhattan New York City (NYC). Kweller Prep. URL: <https://www.kwellerprep.com/tutoring-services/shsat-exam-prep/laguardia-art-portfolio-development-and-review/>
45. BRIT School. Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/BRIT_School

46. Film and Media Production Teacher, Croydon. Tes Jobs. URL: <https://www.tes.com/jobs/vacancy/film-and-media-production-teacher-croydon-2168587>
47. Film & Media Production Course at The BRIT School receives Screen Skills accreditation. The BRIT School. URL: <https://www.brit.croydon.sch.uk/news/?pid=5&nid=6&storyid=19>
48. Film & Media Production. The BRIT School. URL: <https://www.brit.school/fmp14>
49. The Brit School. FashionABC. URL: <https://www.fashionabc.org/wiki/the-brit-school/>
50. KAYWON UNIVERSITY OF ART & DESIGN [Academics > Advanced Major Course > Advanced Major Course in Fine Art]. URL: https://en.kaywon.ac.kr/CmsHome/dep_06_02.aspx
51. Advanced Major Course. KAYWON UNIVERSITY OF ART & DESIGN. URL: https://en.kaywon.ac.kr/CmsHome/dep_06.aspx
52. KAYWON UNIVERSITY OF ART & DESIGN [Academics > Advanced Major Course > Advanced Major Course in Animation]. URL: https://en.kaywon.ac.kr/CmsHome/dep_06_04.aspx
53. Concept, types, genres, and functions of cinema art. Neliti. URL: <https://media.neliti.com/media/publications/642316-concept-types-genres-and-functions-of-c-988fdd57.pdf>
54. What is new in new media art education? Spectrum Research Repository. URL: https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/983109/7/Freire_PhD_F2017.pdf
55. National Visual Arts Standards. National Art Education Association. URL: <https://www.arteducators.org/resources/standards/national-visual-arts-standards/>
56. Media Arts Standards. OSPI. URL: https://ospi.k12.wa.us/sites/default/files/2023-08/mediaartsstandards_ada_passed_11-20-18_passed_11-15-19.pdf

57. NAEA Position Statement on Media Arts. National Art Education Association. URL:

<https://www.arteducators.org/resources/platform-and-position-statements/naea-position-statements-curriculum/523-naea-position-statement-on-media-arts/>

58. Customize Your Own Handbook. National Core Arts Standards. URL: https://www.nationalartsstandards.org/customize-handbook?discipline=Media%20Arts%2CTheatre%2CVisual%20Arts&process=Creating%2CPerforming/Presenting/Producing%2CResponding%2CConnecting&grade_level=12th%2CHS%20Novice%2CHS%20Intermediate%2CHS%20Proficient%2CHS%20Accomplished%2CHS%20Advanced

59. School of Film, Television, and Media Arts. Emerson College. URL: <https://emerson.edu/academics/schools-labs-and-centers/school-film-television-and-media-arts>

60. Media Arts & Culture. Occidental College. URL: <https://www.oxy.edu/academics/areas-study/media-arts-culture>

Школа діалогу культур: харківське коріння, українська традиція, світовий горизонт

Вступне слово упорядника

Коли я був молодим керівником дитячого театру, то діяв скоріш за все стихійно. Ставив вистави, їздив на фестивалі, писав п'єси, захоплювався — і не розумів, чим займаюся насправді. Не в сенсі «навіщо» — це я знав добре. А в сенсі «що саме відбувається, коли дитина виходить на сцену і повертається звідти іншою людиною».

Відповіді я знайшов у харківській науково-педагогічній лабораторії, яку очолював Георгій Олексійович Балл. Це він і його колеги — Сергій Курганов, Веніамін Литовський, Владислав Мединцев — дали мені мову для того, що я робив руками і серцем. Вони пояснили: дитячий театр є не розвагою і не гуртком, а антропологічно необхідним простором, де дитина отримує досвід рефлексивного подвоєння — здатності бути собою і водночас іншим, бачити себе з боку, думати від імені іншого.

Саме тут, у цій лабораторії, я вперше почув: театр є колискою європейської цивілізації. Не метафорично — буквально. І зрозумів, що дитячий театральний колектив, який існує десятиліттями, — це не «самодіяльність». Це жива педагогічна традиція, що бере початок у давньогрецьких містеріях і продовжується в кожній репетиції, де дитина вчиться бути людиною.

Матеріали цього блоку — не лише академічні тексти. Це частина особистого архіву автора-упорядника: конспекти семінарів, рукописи, листування, які не оцифровані і навряд чи доступні в інтернеті. Я вважаю своїм обов'язком зберегти цей досвід — не як музейний експонат, а як живий інструмент для тих, хто сьогодні будує дитячий театр і ще не знає, як назвати те, що вони роблять.

Діалогічна основа театральності: психологічний аналіз Георгія Балла в межах Школи діалогу культур

Георгій Олексійович Балл (1936–2015) — психолог, учень Григорія Костюка, один із засновників харківської школи діалогічної педагогіки. Доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Науковий доробок Георгія Олексійовича Балла, визначної постаті київської школи психології, являє собою витончене поєднання системної психологічної теорії, гуманістичної орієнтації педагогічної практики та філософської строгості Школи діалогу культур (ШДК). Центральне місце в пізніх працях Балла — і, безумовно, його найбільш нюансований внесок на перетині психології та освіти — посідає дослідження «театральності». У своїй роботі 1987 року «Про психологічний зміст театральності» Балл виходить за межі побутового чи професійного розуміння театру, визначаючи його як фундаментальний психологічний механізм особистісного розвитку та культурної взаємодії [1, 2]. У цьому звіті розглядається концептуалізація театру Баллом не як сценічного мистецтва, а як рефлексивного «удвоєння» свідомості, що уможливлює діалог між історично різними культурними логіками — необхідну умову в рамках ШДК.

Філософсько-історичний генезис театральності в радянській думці

Щоб зрозуміти вагу психологічного втручання Георгія Балла, необхідно розглянути його працю в контексті історичної траєкторії театру як соціальної та ідеологічної сили в радянському просторі.

Від революції 1905 року до початку 1930-х років театр був не просто культурним інститутом, а первинним механізмом трансформації суспільної свідомості [3]. У цей період театральні прем'єри слугували лабораторіями революційного етосу, де цінності, переконання та установки активно конструювалися відповідно до зароджуваної радянської системи [3].

Сила драматичного театру в цей період впливала з його інтенсивного емоційного впливу та глибокої інтертекстуальності з державною пропагандою, політикою та суспільним життям [3]. Однак ця інституційна основа театру також призвела до «деформованого вираження масової політики» за сталінського режиму, коли глядач часто ставав пасивним реципієнтом заздалегідь заданого ідеологічного монологу [3]. Праці Балла 1980-х років функціонують як психологічне відновлення цього театрального простору. Зміщуючи фокус із зовнішньої «керованої культури» на внутрішній «психологічний зміст», Балл відновлює роль глядача — і, відповідно, роль учня — як активного творця смислу [1, 3].

Трансформація ролі глядача

У ранньорадянському контексті глядач був центральною ідеологічною фігурою, на яку посилялися конкуруючі інтерпретаційні спільноти в «діалогах влади» [3]. Психологія Балла трансформує це з політичного діалогу в культурно-філософський. У Школі діалогу культур «глядач» — це внутрішня психологічна позиція. Ця позиція дозволяє індивіду спостерігати за власною участю в культурній логіці, не будучи повністю нею поглинутим.

Епоха	Основна функція театру/театральності	Позиція глядача	Контекстуальна мета
Революційна (1917–1932)	Трансформація суспільної свідомості та створення «нової людини» [3]	Пасивна / об'єкт ідеологічного конструювання [3]	Соціальне та політичне узгодження з державою
Середньорадянська	Деформована масова політика; утвердження єдиного ідеологічного монологу [3]	Конформістська; глядач як символ масової єдності [3]	Консолідація влади та придушення плюралізму

Діалогічна (Балл/ШДК — 1980-ті)	Рефлексивне удвоєння; внутрішній діалог між різними культурними голосами [1, 2]	Активна/рефлекси вна; глядач як охоронець внутрішньої свободи [1]	Інтелектуальний розвиток та культурно-історич не розуміння
---------------------------------------	--	---	---

Психологічний зміст театральності: теза 1987 року

У роботі «Про психологічний зміст театральності» Балл стверджує, що театральність є вищою психічною функцією, що передбачає «удвоєння» Я [2]. Це удвоєння є здатністю людської психіки розділяти «Я, що діє» та «Я, що спостерігає». Для Балла театральність є психологічною передумовою емпатії, рефлексії та, що найважливіше, здатності перебувати в культурній логіці, яка не є власною.

Механізм рефлексивного удвоєння

Балл визначає театральність як стан, за якого індивід свідомо приймає персону або «маску», зберігаючи при цьому усвідомлення відмінності між собою та цією маскою [1]. Це відрізняється від патологічної дисоціації; натомість це творчий та когнітивний інструмент. У контексті Школи діалогу культур цей механізм дозволяє учневі увійти в «логіку» давньогрецького філософа або середньовічного теолога.

Таке «удвоєння» забезпечує необхідну психологічну дистанцію для діалогу. Якщо учень просто «стає» давньогрецьким філософом, діалогу не виникає — лише імітація. Справжній діалог вимагає присутності сучасного Я (глядача) та історичної персони (актора). Прозріння Балла полягає в тому, що театральність є містком, який дозволяє цим двом сутностям співіснувати в єдиній свідомості [1, 4].

Тематичне порівняння ролей у діалогічній освіті

Наступна таблиця демонструє відмінності між традиційною рольовою грою та концепцією театральності Балла, застосованою в ШДК.

Характеристика	Педагогічна рольова гра (стандартна)	Театральність Балла (ШДК)
Мета	Набуття навичок або поведінкова практика	Філософсько-логічне дослідження «Іншого»
Психологічна глибина	Поверхнева імітація соціальних функцій	Глибоке проживання культурного «світогляду» або логіки
Рефлексивність	Вторинна; мета — «правильно виконати» роль	Первинна; мета — «спостерігати» логіку ролі
Ставлення до Я	Інтеграція ролі в персону	Збереження «діалогічного зазору» між Я та роллю
Культурна позиція	Монологічна (роль визначається сучасністю)	Діалогічна (роль представляє відокремлену історичну логіку)

Теорія задач Балла та театральний акт

Георгій Балл, ймовірно, найбільш відомий своєю «Теорією задач» (задачний підхід), яка розглядає людську діяльність як систематичний процес виявлення та розв'язання задач. Застосовуючи її до театру в межах ШДК, він трактує проживання культурної логіки як «задачу найвищого порядку».

Театральна задача як когнітивний виклик

У рамці Балла взаємодія з історичною культурою (наприклад, із Середньовіччям) — це не питання засвоєння інформації, а розв'язання «задачі побудови смислу». Учень повинен:

1. Виокремити логіку: ідентифікувати фундаментальні принципи культурного «іншого» (наприклад, примат Слова в середньовічній думці).
2. Смоделювати голос: сконструювати «театральну» персону, що говорить із цієї логіки.

3. Виконати діалог: вступити у взаємодію з іншими «логіками» в класі (представленими іншими учнями або текстами), зберігаючи цілісність прийнятої логіки.

Такий задачний підхід гарантує, що театральність — це не просто «розігрування», а суворий інтелектуальний труд. Учень постійно оцінює «валідність» свого виконання відповідно до історичних та логічних обмежень культури, яку він представляє [1, 5].

Школа діалогу культур: театр логік

Школа діалогу культур, заснована Володимиром Біблером та підтримувана Баллом у Києві, будується на ідеї, що людська свідомість за своєю природою діалогічна. Освіта, отже, має бути не передачею єдиної сучасної «істини», а розмовою між різними «істинами» історії.

Клас як сцена

У ШДК клас метафорично — а часто й буквально — перетворюється на театр. Однак цей театр прагне не до емоційного впливу чи «масової політики» ранньорадянської сцени [3]. Натомість він спрямований на «логіку культури». Балл стверджує: щоб дитина по-справжньому зрозуміла перехід від Античності до Середньовіччя, вона має пережити «театральну» напругу між цими двома світоглядами [1, 6].

Учень може роками проживати «Логіку Античності», де світ сприймається як завершений, прекрасний Ейдос (форма). Щоб перейти до «Логіки Середньовіччя», учень має зазнати психологічного зсуву — «театрального переходу», — за якого світ переосмислюється як творіння Слова. Балл припускає, що такий зсув можливий лише через психологічний механізм театральності, який дозволяє учневі «приміряти» новий світогляд, не відкидаючи старого [1, 4].

Інтертекстуальність культури та виконання

ШДК використовує «широку інтертекстуальність між театральними виставами, пресою, пропагандою, політикою та суспільним життям», зазначену

в історичному аналізі радянського театру [3]. У діалогічному класі ця інтертекстуальність переосмислюється. «Сценаріями» стають первинні тексти культури — Арістотель, Августин, Ньютон. «Суспільним життям» — спільнота класу. «Театральним виконанням» — артикуляція учнем цих текстів у діалогічному просторі.

Глядач та конструювання смислу

Центральне прозріння історичного дослідження театру полягає в «складному питанні переживання глядачем смислу — та його ролі в конструюванні смислу» [3]. Балл бере це соціологічне спостереження й застосовує його до індивідуального психологічного розвитку.

Внутрішній глядач

На думку Балла, найважливішим «глядачем» у Школі діалогу культур є сам учень. Цей «внутрішній глядач» — це частина психіки, що залишається вкоріненою в теперішньому, навіть коли «акторська» частина психіки досліджує минуле [1]. Саме ця дуальність породжує «смысл». Смысл не міститься ні в історичному тексті, ні в сучасному розумі учня, а виникає в діалозі між ними, опосередкованому театральним актом.

Це запобігає «деформованому вираженню» ідей [3]. У монологічній системі учневі кажуть, що означає текст. У діалогічній, театральній системі учень має «виконати» смысл, а потім «спостерігати» за цим виконанням, щоб перевірити його відповідність логіці культури. Це робить учня головним агентом власного інтелектуального та морального зростання.

Системна психологія та вплив київської школи

Праці Георгія Балла глибоко вкорінені в «київській школі» психології, яка наголошує на системному та гуманістичному підході. На відміну від жорсткіших, біхевіористських моделей, що іноді домінували в радянській науці, київська школа — під керівництвом таких постатей, як Балл, — зосереджувалася на внутрішньому світі, складності людських мотивів та важливості культурної медіації.

Ієрархія психологічних станів у театральності

Балл характеризує театральність як багатошаровий феномен. На найнижчому рівні це проста імітація; на найвищому — витончена форма «діалогічного існування».

Рівень театральності	Психологічний механізм	Результат у ШДК
Елементарний	Імітація та рольова гра	Первинне залучення до культурних артефактів
Рефлексивний	Намерене удвоєння Я; розділення актора/спостерігача	Критичний аналіз культурних логік
Діалогічний	Синтез множинних «голосів» в єдиній свідомості	Справжнє розуміння «Діалогу культур»
Екзистенційний	Театральність як спосіб буття; Я як витвір мистецтва	Етична та особистісна автономія; гуманістичний розвиток

Театральність як захист від ідеологічного монологу

Звертаючись до історичного аналізу того, як театр використовувався для «узгодження естетики з вимогами режиму» [3], просування Баллом театральності в 1980-х роках можна розглядати як форму інтелектуального спротиву. Навчаючи учнів психологічного змісту театральності, Балл вчив їх зберігати «приватний простір» всередині публічної персони.

Відновлення «діалогів влади»

Якщо ранньорадянський театр був «деформованим вираженням масової політики», де глядач слугував інструментом режиму [3], то Школа діалогу культур використовує театр для розбирання таких деформацій. Коли учень вчиться сприймати всі культурні «позиції» як театральні виконання, він стає менш сприйнятливим до «полеміки серед... тих, хто брав участь у боротьбі за

домінування» [3]. Театральність стає інструментом плюралізму та критичного мислення.

Педагогічні імплікації: спадщина «київського професора»

Як професор і доктор наук, Балл переймався практичним застосуванням цих психологічних теорій. Він стверджував, що «театр у школі» має бути не другорядним елементом, а серцем педагогічного процесу. Це передбачає:

- Дедогматизацію знання: розгляд наукових чи історичних фактів не як абсолютних істин, а як «голосів» у діалозі.
- Культивування рефлексивності: цілеспрямоване навчання учнів спостерігати за власними мисленнєвими процесами через театральні вправи.
- Інтеграцію емоції та логіки: використання «емоційного впливу театральних постановок» [3] для того, щоб зробити абстрактні філософські концепції відчутними та прожитими.

Вторинні інсайти: резонансні ефекти праць Балла

Поза межами безпосереднього контексту ШДК, праці Балла про театральність вказують на ширші імплікації для майбутнього психології та освіти.

Театральність як когнітивний універсалій

Праці Балла припускають, що театральність — це не лише доля «мистецьких» учнів, а універсальна когнітивна здатність. Подібно до того, як Виготський розглядав внутрішнє мовлення як основу мислення, Балл бачить у внутрішній «театральності» основу культурної грамотності. Здатність «розігрувати» проблему у власному розумі — дозволяючи різним рішенням «говорити» одне з одним — є фундаментальним аспектом високоуровневого розв'язання задач.

У театральності Балла присутній етичний вимір. «Граючи» Іншого, учень опановує форму радикальної емпатії. Однак, залишаючись «глядачем» [3], він не втрачає власного етичного підґрунтя. Цей баланс — між проживанням Іншого та збереженням Я — становить ядро гуманістичної психології Балла.

Перспектива на майбутнє: цифрові діалоги та віртуальна театральність

Хоча Балл писав у передцифрову епоху, його теорії надають основу для розуміння сучасних цифрових взаємодій. «Удвоєння» Я у віртуальних просторах — це форма театральності. Наполягання Балла на «психологічному змісті» та ролі «рефлексивного глядача» [1, 3] пропонує як застереження, так і орієнтир: без рефлексивної дистанції, що забезпечується театральністю, цифрова персона може стати «деформованим вираженням» масової політики, а не місцем справжнього діалогу.

Синтез внеску Балла в Школу діалогу культур

Праці Георгія Олексійовича Балла про театр і театральність надають психологічний «двигун» Школі діалогу культур. Він успішно подолав розрив між історичною силою театру «трансформувати свідомість» [3] та сучасною потребою в психології, що поважає індивідуальну автономію та культурний плюралізм.

Його стаття 1987 року «Про психологічний зміст театральності» залишається фундаментальним текстом для розуміння того, як природа «ніби-то» в грі та театрі є необхідною для «є» людського розвитку [2]. Визначаючи роль глядача в конструюванні смислу та роль актора в проживанні логіки, Балл створив системну модель діалогічного мислення. Це мислення — не статичне сховище фактів, а живий, театральний простір, де великі культури минулого продовжують розмову з сучасністю, забезпечуючи, щоб освіта залишалася «діалогом культур», а не монологом влади [1, 3, 6].

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Про психологічний зміст театрального // Психологія. — К., 1987. — Вип. 28. — С. 3–8.
2. Балл Г. О. Про психологічний зміст театральності. Питання психології. 1987. № 5. С. 84–90. URL: <http://www.voppsy.ua/issues/1987/875/875084.htm> (дата звернення: 27.05.2026).
3. Керована культура: Глядач і діалоги влади в ранньому радянському театрі. SciSpace. URL: <https://scispace.com/pdf/directed-culture-the-spectator-and-dialogues-of-power-in-4psnhr8uax.pdf> (дата звернення: 27.05.2026).
4. Балл театральність: матеріали пошуку. CyberLeninka. URL: <https://cyberleninka.ua/search?q=Балл+театральность> (дата звернення: 27.05.2026).
5. Балл Георгій Олексійович: сторінка науковця. Психологія в Україні. URL: <http://psychology.in.ua/scientists/ball-georgij-alekseevich/> (дата звернення: 27.05.2026).
6. Г. А. Балл театральність Школа діалогу культур: результати пошуку. URL: <https://www.google.com/search?q=Г.+А.+Балл+театральность+Школа+диалога+культур> (дата звернення: 27.05.2026).

Школа діалогу культур: харківська матриця полімистецької педагогіки

Фінальна стаття збірника повертає нас до витоку: харківська практика, що народилася на перетині психології, мистецтва та педагогіки, показала, як урок може стати сценою, а дитина — суб'єктом культурного діалогу. Цей досвід, пройдений крізь теоретичне осмислення та міжнародний резонанс, залишається живим орієнтиром для сучасної мистецької освіти.

Харківська практика: клас як сцена, театр як метод

Сергій Курганов: педагогіка перевтілення

Сергій Юрійович Курганов — вчитель математики і літератури, один із найяскравіших практиків Школи діалогу культур (ШДК). Його книга «Дитина і дорослий у навчальному діалозі» (1989) залишається найдоступнішим текстом про те, як діалог виглядає зсередини — не як метод, а як подія.

Курганов будував урок як драматичну дію. У нього була зав'язка — суперечність, розвиток — зіткнення різних логік, і кульмінація — момент, коли ніхто не знав відповіді і всі це усвідомлювали. Саме цей момент він вважав найціннішим: не розв'язання, а спільне стояння перед питанням.

Ключові принципи його педагогіки:

- «Ті ж і...»: нові учасники діалогу (Сократ, учитель фізики, новий учень) з'являються на сцені «діалогічного поняття» за театральним принципом, не витісняючи попередніх персонажів. Це зберігає «ліцейське братство» та унікальний голос кожного.
- Перевтілення вчителя: на уроці про форму Землі вчитель входить у роль «Стародавнього грека», відстоюючи позицію своєї культури. Таке «сократичне розхитування» перетворює учня на активного мислителя, якому особисто потрібно довести свою правоту.
- Культурологічні ампула: до другого класу формується «соціум розуміння», де кожна дитина здобуває інтелектуальне ампула —

«Граматик», «Поет», «Історик». У цих ролях діти не просто грають, а утримують певний спосіб розуміння предмета.

- Подвійне життя учня: у «гарячому» усному діалозі дитина ризикує, відстоюючи свою позицію; у письмовій роботі стає літописцем, який спостерігає за «героїчним» народженням поняття збоку.
- Урок як антична трагедія: у циклі вивчення Античності діалог будується за формою трагедії — із зав'язкою, перипетіями та розв'язкою, стаючи самостійним художнім твором.

Театр у педагогіці Курганова — це не декорація, а інструмент виявлення «точок здивування». Через театральну дію та зміну позицій учень виходить у «проміжок культур», де лише й можливе справжнє творче мислення.

Веніамін Литовський: синтетичний театр як фундамент освіти

У концепції В. Ф. Литовського (1951–2019) театр займає стратегічне положення, будучи центральною ланкою, що формує цілісний світогляд дитини. Це простір «самодетермінації» особистості в горизонті культури.

Литовський розглядав театр як матеріалізацію «внутрішньої мови» (за Л. С. Виготським) та спосіб онтологічного існування культури у свідомості дитини. Його «синтетичний театр» — це складна міждисциплінарна структура:

- Драматична дія та література: робота над текстом як герменевтичний процес, що оголює конфлікт смислів.
- Музика та ритміка: розвиток внутрішнього слуху як основи для розуміння гармонії світобудови.
- Точні науки в театрі: математичні задачі чи фізичні закони програються як елементи «ехо світу», виявляючи їхню культурно-історичну підґрунтя.

Критична відмінність театру ШДК від традиційного драмгуртка — фокус на авторській відповідальності. Дитина в ШДК є не виконавцем режисерської волі, а автором своєї дії. Театр стимулює розвиток діалогічності мислення — процес виявлення «іншого» всередині власного «Я».

Практичним втіленням цих ідей стала лабораторія при ПО «Комунар» (1988–1991), де клуб «Дзеркало» став майданчиком для експериментів.

Експеримент довів: залучення дітей у «театральний клас» радикально знижує рівень відчуженості від навчання. Соціалізація відбувалася не через адаптацію до норм, а через творчу самореалізацію.

Висновок Литовського: Театр у системі ШДК — це не підготовка до життя, а саме життя в культурі.

Харківська теорія: Владислав Мединцев і наука діалогу

Харківська школа не обмежувалася сценічними прийомами. Владислав Мединцев розвинув концепцію «Культурного простору особи» (КПО), перевівши педагогічну інтуїцію в площину понятійного та матричного моделювання психіки.

КПО як теоретичний фундамент

Центральним елементом системи є квазісуб'єкт — суб'єктивоване психічне утворення, що розглядається як культурний агент, здатний до самоуправління та зміни своїх станів. Навчання в ШДК — це не монолог учителя, а діалог між квазісуб'єктами всередині КПО дитини.

Мединцев пропонує п'ятирівневу модель структури КПО:

1. Система квазісуб'єктів особи.
2. Сфери локалізації (субкультурна та паракультурна).
3. Прагматичні субкультури (соматичні, побутові, професійні).
4. Тематичні субкультури.
5. Етно-історичні субкультури.

Науковий внесок полягає в переході до матричного та графового моделювання цих зв'язків, де кожен акт творчості трансформує всю систему.

Переосмислення музичного виховання

Мединцев критикує традиційний «співочий підхід» за монологізм. Його система реалізує концепцію «дитячого культурного конструювання». Дитина діє як автономний творець, створюючи унікальний звуковий світ, в якому утримується логіка людини XX–XXI століть у діалозі з архаїчними чи класичними пластами культури.

Критерій	Традиційна школа	Система К. Орфа / Е. Жак-Далькроза	Система В. Мединцева (ШДК)
Роль ритму	Допоміжний елемент музичної грамоти	Фундаментальна основа («азбука рухів»)	Інструмент реконструкції логіки історичного процесу
Інструменти	Академічні інструменти, домінування вокалу	Елементарні (шумові, ксилофони)	Від саморобних шумових знарядь до дослідження фізики звуку
Імпровізація	Вторинна, часто відсутня	Центральне місце, але часто як інтерпретація зразків	Автономне «культурне конструювання»; інструмент авторства
Позиція вчителя	Транслятор «правильних» зразків	Організатор свята, диригент ігрової дії	Дослідник, що створює умови для «незаданої» творчості

Дитячий театр як ядро педагогічної системи

У Мединцева дитячий театр — це форма існування синкретичної творчості, де слово, жест і звук невіддільні. Яскравий приклад — кейс «Чудо-Юдо»: двоскладність імені (хореїчний ритм) стає «законом», що диктує фізику персонажа. Ритмічна структура імені породжує кульгаву пластику та мовленнєву партитуру. Тут слово не описує дію — воно диктує фізичні обмеження, стаючи об'єктивною логікою образу.

Метою педагогіки мистецтв Мединцева є не «підготовка музиканта», а «отримання кращих людей» через самоактуалізацію. У дзеркалі культури, через конструювання театральних і музичних світів, дитина пізнає себе.

Міжнародний резонанс: від Харкова до culturedialogue.org

Теоретичні та практичні знахідки харківської школи не залишилися локальним явищем. У діалозі з міжнародними колегами ідеї ШДК отримали нове звучання, вплітаючись у сучасну філософію освіти та когнітивні дослідження.

Філософсько-педагогічні засади: від «освіченої людини» до «людини культури»

Сучасна школа переживає глибокий стратегічний кризис, викликаний вичерпаністю просвітницької моделі Нового часу. У парадигмі ШДК ми проголошуємо перехід до «людини культури», здатної утримувати у своїй свідомості несумісні логіки та смислові спектри як рівноправні. Синтез мистецтв тут — не допоміжний засіб естетизації, а фундаментальний спосіб формування розуму XXI століття.

Три рівні діалогу в ШДК:

1. Діалогіка: Логіка як діалог, де саме поняття народжується на межі буття та небуття.
2. Діалог історичних культур: Спряження Античності, Середньовіччя та Нового часу не як хронологічного ланцюжка, а як одночасних голосів у «великому часі».
3. Внутрішній діалог: Контрапункт голосів «поета» (художника) та «теоретика» всередині єдиної свідомості.

Театр і гра як онтологічна основа свідомості

Для педагогіки ШДК гра — не прелюдія до «справжнього» навчання, а універсальний локомотив психічного розвитку. Театралізація тут — механізм формування уяви як здатності переводити річ зі статусу наявного предмета в статус нескінченної можливості. У ШДК ми жорстко протиставляємо ігрову установку (утримання «внутрішнього образу») установці на «авторитетність» (пасивне прийняття готових значень).

«Ехо точок здивування»: механізм синтезу слова, числа та образу

У другому класі виникає феномен «ехо». Точки здивування починають резонувати, створюючи синтетичне поле. Цей процес ми визначаємо як трансдукцію — акт взаємоперетворення понять. Ключові зв'язки за А. Біблером:

- «Слово — число»: виявлення тотожності через ідею мови.
- «Число — явище природи»: конфлікт між ідеальним об'єктом математичного розуму та нескінченним різноманіттям природи.
- «Слово — Я-свідомість»: рефлексія через «слухання себе» у мовленні.

Цей «потрійний ехо-ефект» спирається на принцип додатковості Бора та Гейзенберга: ми утримуємо несумісність гуманітарного та природничо-наукового як умову цілісного бачення світу.

«Паперова школа» та театральність навчального діалогу

Метафора «паперової архітектури» Піранезі стає ключем до концепції «Паперової школи» І. Є. Берлянд і В. С. Біблера. Це простір уявних уроків-діалогів, де текст культури оживає як персонаж. Учитель займає позицію «театральної провокації»: його роль — «не розуміти» дитячу репліку, створюючи ситуацію змістовної труднощі. Це змушує дитину вступати в суперечку з самим Кантором, піднімаючи дитяче здивування до висот світової культури.

Мовленнєва культура як синтетична стихія

Рідна мова в ШДК — це «кипляча магма». Внутрішня мова учня — це інстанція творення смислів. Синтез проявляється через поетичну мову, яка виступає як «чужоземна мова», руйнуючи автоматизм сприйняття, та «човник» між внутрішньою семантикою смислів і зовнішньою граматикою значень.

Міжнародний семінар culturedialogue.org

Анатолій Волинець — один із тих, хто зробив ШДК живою традицією поза межами Харкова і України. Разом із Сергієм Копиловим, Давидом Богачиком, Тетяною Емайкіною та іншими він роками веде семінар, результати якого відображені на порталі culturedialogue.org.

Цей семінар — приклад рідкісної педагогічної витривалості: ідеї ШДК там не консервуються, а розробляються далі. З відривом від реальної шкільної практики — так, це правда. Але з вірністю духу діалогу — безумовно.

Для упорядника цього збірника лінія Волинця є свідченням того, що традиція не обривається, коли зникає інституція. Вона переходить у людей — і продовжується там, де є бажання думати разом.

Замість висновку: чому ШДК важлива сьогодні

Школа діалогу культур виникла в Харкові наприкінці ХХ століття як відповідь на педагогічний монолог. Вона запропонувала інше: урок як зустріч різних логік, клас як простір, де питання важливіше за відповідь, дитина — як суб'єкт, а не об'єкт виховання.

Як організований рух ШДК сьогодні значною мірою вичерпала себе. Але її ідеї не вичерпані — вони просто розсіялися по практиках тих, хто колись у ній брав участь. У тому числі — по практиці харківських дитячих театрів, які роками роблять те, про що ШДК говорила теоретично: будують простір, де дитина мислить, відчуває і діє одночасно.

Цей збірник є, серед іншого, спробою зберегти цей зв'язок — між теорією, що народилася в Харкові, і практикою, яка в Харкові продовжується.

Мистецтво тут — це повітря, в якому народжується Розум.

Обмеження та критика підходу

Школа діалогу культур належить до найбільш інтелектуально насичених педагогічних систем сучасності. Її головною перевагою є також її головна складність. Організація справжнього діалогу вимагає від педагога високої культури мислення, широкої ерудиції та готовності працювати в ситуації невизначеності. За формального використання методів діалог легко перетворюється на звичайну бесіду або дискусію, втрачаючи свою культуротворчу глибину.

Список використаних джерел

1. Курганов С. Ю. Дитина і дорослий у навчальному діалозі. — К.: Веселка, 1989.
2. Литовський В. С. Матеріали до педагогіки театрального синтезу. (Особистий архів упорядника).
3. Мединцев В. Б. Діалогічний метод і художньо-педагогічна практика. (Матеріали семінарів. Особистий архів упорядника).
4. Балл Г. О. Психологічні аспекти діалогічного навчання. — Київ, 2005.
5. Біблер В. С. Школа діалогу культур: ідеї та досвід. — Харків, 1995.
6. Culturedialogue.org — міжнародний науковий портал з проблем діалогу культур. URL: <https://culturedialogue.org>
7. Волинець А., Копилов С., Богачик Д. Діалог культур як освітня парадигма XXI століття. — Київ–США, 2020–2026. (Матеріали семінару culturedialogue.org).

Код і нащадки: замість підсумку

Вісім систем, розглянутих у цьому збірнику, різняться методами, епохами і культурними контекстами. Але між ними є спільна "порода" — глибинне переконання, що художня дія є формою пізнання, а не прикрасою до нього.

Далькроз повертав музику в тіло. Орф повертав ритм — до дитячого голосу та долонь. Штайнер будував школу як театр космосу. Баугаус навчав бачити мову форми в будь-якому предметі. Реджіо говорило про "сто мов дитини" — і чекало, якою мовою вона заговорить першою. Школа діалогу культур перетворювала урок на зустріч культур, де питання важливіше за відповідь.

Що їх об'єднує?

Можливо, орфічна інтуїція: людина є цілісною істотою, і виховання, яке розщеплює її на окремі "предмети", завдає їй онтологічної шкоди.

Для тих, хто знайомий із концепцією "Коду Орфея", між цими системами і сімома архетипами творчості відкривається багато цікавих паралелей. Діонісійський пульс живе в Далькрозі та Орфі. Аполлонічна ясність форми — в Баугаусі та Вальдорфі. Сократівський діалог — у ШДК. Гермесівська посередницька функція — у Реджіо з його "ста мовами". А сам Орфей, який повертає з підземелля втрачене, може бути прочитаний як мета всієї полімістецької педагогіки: повернути дитині ту внутрішню цілісність, яку надто часто розбирає на частини школа дорослих.

Зізнаюся: цей збірник народився не лише з книжок.

Мені пощастило багато років працювати поруч із дітьми, керівниками театральних колективів, викладачами мистецтва — людьми, які часто не знають гучних педагогічних термінів, але щодня роблять те, про що написані цілі дисертації. Вони співають, репетирують, шують костюми, сваряться через декорації, їдуть на фестивалі, втомлюються, починають спочатку — і створюють той особливий простір, у якому дитина раптом стає трохи більшою за саму себе.

Колись у моєму житті був дитячий театр із назвою — «Казка». Минуло багато років. Діти виросли, роз'їхалися по різних містах і країнах. Але іноді вони кажуть: «У нашому дитинстві була Казка». І тоді починаєш розуміти, що педагогічні системи живуть не тільки в книгах. Вони живуть у людській душі.

Можливо, саме тому мене так цікавлять усі ці школи, системи й традиції. За їхньою зовнішньою несхожістю я знову і знову бачу одну й ту саму надію: що мистецтво здатне не лише навчати, а й об'єднувати людину із самою собою, з іншими людьми та зі світом.

Цей збірник незавершений у тому сенсі, що кожна з описаних систем заслуговує окремої монографії. Але, можливо, в цьому і є його призначення. Він не закриває теми — він лише показує стежки.

Решта — за тим, хто відчув, що одна з них веде саме його дорогою.

Додатки

Полімістецькі освітні системи: таблиця-карта для педагога:

Система	Провідна мова	Центр розвитку	Ключове питання	Роль педагога	Найсильніша сторона	Можливе обмеження
Антична mousikē	Слово музика рух	+ + Гармонія особистості	Як виховати цілісну людину?	Наставник громадянина	Єдність етичного та естетичного виховання	Важко відтворити як систему
Жак-Далькроз	Ритм	Тіло	Як навчити відчувати музику?	Провідник тілесного досвіду	Формування музикальнос ті через рух	Висока залежність від майстерності викладача
Карл Орф	Гра та імпровізація	Творчість	Як повернути дитині радість музикування?	Партнер у грі	Швидке залучення до творчості	Може бракувати академічної системності
Вальдорфська школа	Образ	Цілісність розвитку	Як виростити гармонійну людину?	Художник виховання	Інтеграція мистецтва в усі предмети	Складність впровадження
Баугаус	Форма	Проектне мислення	Як навчити мислити через створення?	Майстер і дослідник	Синтез мистецтва, технології та дизайну	Менше уваги емоційній сфері
Реджіо-Емілія	Дослідження	Самовираження	Як почути дитину?	Співавтор і спостерігач	Розвиток суб'єктності дитини	Висока ресурсомісткість
Обрядова педагогіка	Символ	Ідентичність	Хто ми?	Носій традиції	Формування культурної пам'яті	Ризик формалізації традиції

НУШ + театральна педагогіка	Рольова дія	Соціальні компетентнос ті	Як навчати через переживанн я?	Організатор освітньої події	Природна інтеграція предметів	Потребує часу та підготовки
Кінема- тограф	Екранний образ	Рефлексія	Як осмислюват и сучасний світ?	Медіатор між екраном і дитиною	Поєднання всіх мистецтв у єдиній формі	Спокуса пасивного споживання
Школа діалогу культур	Запитання	Мислення	Як навчити думати?	Співрозмовн ик	Формування культури діалогу	Надзвичайно високі вимоги до педагога
Дитячий театр	Дія	Особистість	Як виросити людину через творчість?	Режисер і вихователь	Синтез усіх мистецтв у живому досвіді	Вимагає довготривалог о занурення

Де живе головна сила системи?

Система	Головна сила	Якщо дитині потрібно...	Подивіться насамперед на...
Далькроз	У тілі	Розкріпачити тіло	Далькроза
Орф	У грі	Подолати страх творчості	Орфа
Вальдорф	В образі	Створити гармонійне середовище	Вальдорф
Баугаус	У формі	Розвинути проєктне мислення	Баугаус
Реджіо	У дослідженні	Навчитися досліджувати світ	Реджіо
Обряд	У пам'яті	Відчути коріння	Обрядову педагогіку
НУШ	У діяльності	Навчитися діяти разом	Театральну педагогіку
Кінематограф	У рефлексії	Осмислити сучасну культуру	Кінематограф
ШДК	У діалозі	Навчитися мислити і запитувати	Школу діалогу культур
Театр	У переживанні	Прожити все одночасно	Дитячий театр