

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

О.Є.РЕБРОВА

**ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ
ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ
В ПРОЕКЦІЇ ПЕДАГОГІКИ МИСТЕЦТВА**

Монографія

Суми – 2023

УДК 378+700.7+370.7

Р31

*Рекомендовано до друку Вченою радою Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д.Ушинського» (протокол № 13 від 24 червня 2021 року).*

Рецензенти:

А.В. Козир – доктор педагогічних наук, професор;
Т.В. Мартинюк – доктор мистецтвознавства, професор;
Г.Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор;

Реброва О.Є.

Р31 Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: [монографія]. Друге видання, перероб. і доп. / О.Є. Реброва. – Суми, ФОП Цьома С.П., 2023. – 310 с.

ISBN 978-617-8095-34-5

У монографії розглянуто сутність художньої ментальності, сукупність категорій, через які вона визначається: художня картина світу, художній світогляд, художнє мислення, інтерпретація тощо. Уточнено сутність даних понять у контексті ментальних процесів мистецької освіти. Представлена сукупність функцій художньої ментальності в освітньому процесі. Культурологічний, герменевтичний та ін. підходи до художньої ментальності, праксеологічний та праксіметричний - до художньої ментальності особистості, їх застосування в проекції мистецької педагогіки зумовили введення в науковий обіг поняття «художньо-ментальний досвід». У зв'язку з цим у монографії уточнено базові поняття «естетичний досвід», «художньо-естетичний досвід», «ментальний досвід». Фаховий контекст художньої ментальності дозволив обґрунтувати сутність та побудувати компоненту структуру художньо-ментального досвіду майбутніх учителів та майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Друге видання доповнено глосарієм, містить редагування, уточнення деяких ключових понять та феноменів художньої ментальності. Книга адресована науковцям, аспірантам, магістрантам, студентам педагогічних та мистецько-педагогічних навчальних закладів.

УДК 378+700.7+370.7

ISBN 978-617-8095-34-5

© Реброва О.Є.

© ФОП Цьома С.П., 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ I ХУДОЖНЯ МЕНТАЛЬНІСТЬ У МИСТЕЦЬКО-ОСВІТНІЙ ПРОЕКЦІЇ	8
1.1. Сутність та особливості художньої ментальності	8
1.2. Атрибутивні компоненти та процеси художньої ментальності в контексті педагогіки мистецтва.....	54
1.2.1. Художня картина світу в співвідношенні з художньою ментальністю в проекції педагогіки мистецтва.....	55
1.2.2. Художній світогляд як основа формування художньої ментальності.....	66
1.2.3. Ментальна сутність художнього стилю в процесі навчання мистецтву	71
1.2.4. Ментальні ознаки художнього мислення	80
1.2.5. Художній образ та його ментальна сутність в мистецькому навчанні	96
1.2.6. Свідоме-безсвідоме в художньо-творчих ментальних процесах.....	104
1.2.7. Сприйняття мистецтва в контексті художньої ментальності	115
1.2.8. Інтерпретація творів мистецтва як ментальний процес.....	123
ВИСНОВКИ	142
РОЗДІЛ II ФУНКЦІОНАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ХУДОЖНЬОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ	145
2.1. Амбівалентність художньої ментальності та її конвергентно-педагогічна функція	146
2.2. Художня ментальність творчої особистості: застосування праксіметричного підходу	155
2.3. Ментальні цінності мистецької освіти	163
ВИСНОВКИ	183
РОЗДІЛ III ЕКСПЛІКАЦІЯ ПОНЯТТЯ «ХУДОЖНЬО- МЕНТАЛЬНИЙ ДОСВІД МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН»	186
3.1. Сутність понять «досвід» та «ментальний досвід».....	187
3.2. Методологічні основи поняття «художній досвід» та «художньо-ментальний досвід»	204

3.3. Сутність та компонентна структура художньо-ментального досвіду майбутнього вчителів мистецьких дисциплін	219
3.3.1. Концептуальні передумови побудови компонентної структури художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін.....	219
3.3.2. Побудова компонентної моделі художньо-ментального досвіду майбутніх учителів та майбутніх викладачів мистецьких дисциплін	245
ВИСНОВКИ	277
ПІСЛЯМОВА	281
ГЛОСАРІЙ	284
ЛІТЕРАТУРА	289

ПЕРЕДМОВА

Аналіз історичного розвитку феномена ментальності та становлення категорії «ментальність» показує, що після виникнення в побуті та в філософському пізнанні ментальність потрапляє у мистецтво, в публіцистику і стає предметом глибокого осмислення з боку різних наук, зокрема історичної антропології та культурології. М.-Ф.Вольтер, М.Пруст, У.Раульф, Р.Емерсон послуговуються в своїх працях поняттям «ментальність», тим самим створюючи підґрунтя для усвідомлення художньої ментальності та її впровадження в науковий обіг та мистецьку педагогічну практику.

Художня ментальність як поняття застосовується в філософії і культурології (В.Буряк, В. Буященко, М. Епштейн, І.Стадник,), мистецтвознавстві (Л.Джулай, О.Маркова). У педагогіці мистецтва немає чіткого визначення цієї категорії, але є яскраво виражені художньо-ментальні процеси: формування художнього світогляду (О.Рудницька), художньої картини світу (І.Романюк), художнього мислення (Л.Масол, Н.Миропольська, О.Отіч, І. Пясковський), духовної сфери особистості вчителя (О.Олексюк, М.Ткач), орієнтація на етнохудожній сегмент культури, виховання молоді на основі сформованих художніх цінностей, що охоплюють та відображують сформовані цінності нації, держави, народу, розвиток емоційної та духовної сфер особистості тощо (І.Зязюн, Е.Кучменко, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Щолокова).

Аналіз наукової літератури з педагогіки мистецтва засвідчив фрагментарне або епізодичне звернення до ментальної проблематики. Стосовно підготовки майбутніх фахівців в галузі мистецтва феномен ментальності досліджувала О.Огонезова-Григоренко, вказує на ментальний аспект підготовки вчителя музичного мистецтва Н.Сегеда, ментальність розглядається як базовий рівень духовного потенціалу в дослідженнях О.Олексюк і М.Ткач. Категорія «художня ментальність» в зазначених дослідженнях не представлена.

Між тим, епізодичне, апріорне застосування поняття «художня ментальність» у науковій літературі актуалізує потребу в його чіткій інтерпретації, визначенні сутності феномена, який це поняття позначає, його структурні та процесуальні ознаки, властивості, на які має спиратися мистецька педагогіка.

Як мистецтво у цілому, так і художня ментальність, зокрема, виконують певні функції в еволюції мистецтва та культури. Поліфункціональність художньої ментальності зумовлена полімодальністю зазначеного феномену; ця властивість є продовженням багатоаспектності родового поняття – ментальність. У монографії модальності художньої ментальності визначаються в проекції мистецького навчання та виховання. У цьому контексті обґрунтовані її атрибути та ментальні процеси, наприклад: художнє мислення, стереотипи художньої свідомості та поведінки, свідомі та позасвідомі процеси, пізнання, емоційні реакції та ціннісні ставлення до явищ мистецтва, що сформовані на основі етнонаціональних традицій, загальнолюдських культурних цінностей, засвоєння духовної спадщини людства. Зазначене дозволило уточнити смислову сутність та різновиди ментальних цінностей мистецтва, зокрема ментальних цінностей мистецької освіти.

Сучасна наукова думка в галузі мистецтва актуалізує тезу, що напрямом розвитку мистецької педагогіки майбутнього, її провідним принципом є інтеграція в усіх її різновидах. У зв'язку з цим особливо важливим уявляється завдання сформувати особистість, здатну осягнути сутність інтеграційних процесів, відчувати їх, екстраполювати до свого власного життя як щось особистісно значуще, важливе, прийняти у свій ментальний досвід. Праксеологічний та конвергентний підходи стосовно художньої ментальності дозволили застосувати поняття «художньо-ментальний досвід», розкрити його сутність на основі уточнення понять «естетичний досвід», «художньо-естетичний досвід», «ментальний досвід» як родових, а також схарактеризувати відмінності художньо-ментального досвіду від традиційних, усталених понять.

У проекції мистецької педагогіки художньо-ментальний досвід представлений в його стратифікаційному, фаховому аспекті, що дало можливість обґрунтувати та розкрити сутність поняття «художньо-ментальний досвід майбутніх учителів та викладачів мистецьких дисциплін», його складну структуру. Складність та конвергентність зазначеного феномену зумовлена конгломератом різновидів досвіду, які забезпечують формування основних компетентностей майбутніх фахівців у галузі мистецької та мистецько-педагогічної, зокрема, музичного-педагогічної освіти. Концептуальною основою набуття художньо-ментального досвіду стає підвищення якості фахової освіти від художньої грамотності

через освіченість, компетентність, культуру, до фахової художньої ментальності.

Відомо, що людина проходить у стислому вигляді історичні етапи розвитку людства. На цій основі стереоскопічним вектором художньої ментальності особистості визначені історично розвинені типи художньої свідомості: від міфологічного, релігійного, фольклорного до ціннісного, художньо-світоглядного та художньо-наукового. Зазначені типи в сучасному освітньому процесі стосовно ментальності зумовлюють вибір змістових ліній для формування художньо-ментального досвіду, домінантою якого є осягнення, опанування художніх цінностей минулого, їх екстраполяція на сучасність та проєктивна стратегія на майбутнє.

У підготовці майбутніх учителів та майбутніх викладачів мистецьких дисциплін художня ментальність як властивий мистецтву феномен, функціонує та проявляється в художньо-комунікативних та творчо-виконавських процесах (сприйняття, відтворення, інтерпретація), що в результаті формує художньо-ментальний досвід особистості.

Пропонована монографія розкриває зазначені питання. Представлені матеріали є результатом теоретичного узагальнення та осмислення багаторічної педагогічної практики автора в навчальних закладах різного ступеню: загальноосвітньої школи та університетах України на факультетах мистецького та мистецько-педагогічного профілю; враховані результати дослідницьких розвідок, аналіз експериментальних даних, отриманих під час підготовки майбутніх фахівців на усіх рівнів вищої освіти (бакалаврський, магістерський, доктор філософії). Монографія містить змістовий та художньо-інформаційний контент, який ґрунтується на викладанні таких дисциплін як Мистецька педагогіка, Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва, курс виконавської майстерності (фортепіано), Теорія і методика викладання хореографічних дисциплін у закладах вищої освіти.

Монографія також містить окремі методичні ракурси, які пройшли перевірку в ході педагогічного експерименту.

Ключові слова: художність, художній досвід, художня ментальність, художньо-ментальний досвід, світогляд, майбутні вчителі музичного мистецтва, майбутні викладачі мистецьких дисциплін, компетентність, виконавська підготовка, художній стиль, художній образ, художнє мислення, інтелектуальна активність, художнє сприйняття, інтерпретація, художньо-творче самовираження, ідентифікація, твори мистецтва, мова мистецтва.

РОЗДІЛ I

ХУДОЖНЯ МЕНТАЛЬНІСТЬ У МИСТЕЦЬКО-ОСВІТНІЙ ПРОЕКЦІЇ

1.1. Сутність та особливості художньої ментальності

Процес пізнання та відображення сучасного суспільного простору здійснюється у вимірах нових категоріальних систем, що відбивають складні, інтегровані процеси глобалізованого світу. Особливо цікавим є пошук категорій пізнання, які є спільними для наукової сфери та педагогічної теорії і практики. До таких категорій відноситься «ментальність» або «менталітет».

Якщо звернутися до визначення ментальності в представників школи «Анналів» (М.Блок, Ж. Ле Гофф, Ж.Дюбі, Л.Февр, ін.), то кристалізується розуміння ментальності як інтердисциплінарного феномену, який або позначається певними метаформа, суголосно з ними (духовна оснастка, картина світу, образ мислення тощо), або розуміється як категорія, що позначає достатньо складні міждисциплінарні явища і процеси, що виникають в координатах відомості, відчуттів, стереотипів поведінки, цінностей, усього того, що надає типу мислення певних унікальних властивостей (Krzysztof Pomian, 1978; Peter Burke, 1991).

Доцільно нагадати, що до нових категорій, які сьогодні також активно впроваджуються в науково-дослідницький процес мистецької освіти, відносяться «полікультурність», «поліхудожність», «полікультурне виховання», «інтеграція та взаємодія мис-тецтв», «духовний потенціал особистості», «духовна культура вчителя» «модернізація мистецької освіти», «професійне становлення вчителя мистецьких спеціальностей», «герменевтичні уміння» (О.Горожанкіна, О. Линенко, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отіч, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Щолокова та ін.). Застосування категорії «ментальність» та «менталітет» представлено в дослідженнях таких вчених як Л.Джулай, О.Огонезова-Григоренко, Е.Стрига та ін.

Розглядаючи можливості застосування нових категорій в науковому обігу мистецької освіти, звернемо увагу на теоретичні положення в галузі художньої культури, які, на думку О.Щолокової, дозволяють включити в систему підготовки студентів нові категорії і поняття, наприклад, такі як «художня картина світу», «творчий метод» та інші. У контексті підготовки вчителя мистецького профілю варто «залучати широке коло естетичних категорій, які об'єднуються у певні групи, наприклад: відображення дійсності у мистецтві; структура аналізу; онтологія мистецтва; сприймання мистецтва; порівняльний аналіз мистецтва» (Щолокова, 2011, с. '17). До таких категорій ми відносимо художню ментальність, яка застосовується для позначення та осмислення складних явищ інтерпретації як сучасного художньо-історичного мислення, так і інтерпретації художніх образів скрізь призму властивостей епохи, стилю художнього методу творчої особистості, завдяки і на засадах яких він був втілений в художній текст.

Визначаючи сутність поняття «художня ментальність», ми виходили з того, що ментальність як предмет наукового пізнання виступає у двох аспектах:

- Феномен, що виявляється в психологічній та етнопсихологічній сфері, зокрема регіональній (В.Буряк, Г.Гачев, Р.Додонов, В.Ларцев, І.Стадник, Т.Стефаненко, І.Старовойт, інші); культурно-історичній (М.Бахтін, Т.Гетало, П.Гуревич, О.Кривцун, К. Леві-Строс, А.Метельов, Е. Панофські, П. Франкастел, Й.Хейзинга, К.Юнг, О.Яремчик); суспільно-соціальної, професійній сфері (Б.Гершунський, Е.Дюргейм, Ф.Кремень, В.Лутай, А.Гуревич, Е.Фром, Ж.Ле Гофф Л.Леві-Брюль, інші).
- Складний інтегрований атрибут духовності особистості, що утворює уявну картину світу (Ж.Дюбі, Л.Виготський, О.Леонт'єв, М.Ярошевський); тип мислення (Л. Леві-Брюль, А.Бергсон, Л.Февр, М.Блок, М.Холодна, І.Меркулов, Й.Масуда, Ч.Ламсден, Е.Уілсон); ціннісні орієнтації в галузі мистецтва (Ж.Ле Гофф, Б.Гершунський, І.Дубов, С.Кулікова, О.Рудницька, А.Фурман); стереотипи поведінки, зокрема, професійної (Э. Дюркгейм, Г.Джулай, О.Огонезова-Григоренко, інші). Зазначений атрибутивний комплекс відображує різноманітні аспекти набуття життєвого досвіду особистості, забезпечує процес її духовного збагачення.

Беручи до уваги багатоаспектність феномену ментальності, під час обґрунтування дефініції «художня ментальність» ми визначили модальності, через які художній інваріант представлений найбільш конкретно. Відповідність визначених модальностей художній сфері подаємо в таблиці № 1.

Визначення поняття «художня ментальність» вимагало уточнення її двох складників: ментальність та художність. Поняття «ментальність» було докладно презентовано в попередній монографії та публікаціях (Реброва, 2007; 2008; 2012), тому зацентруємо увагу на понятті «художність». Його аналіз та осмислення показав, що це поняття досить повно розкрито в науковій літературі. Воно є ключовим в естетиці (М.Бахтін, АЛ.Левчук), мистецтвознавстві (Б.Асаф'єв, С.Безклубенко, М.Бонфельд, О.Жарков, О.Лосєв, В.Медушевський, В.Холопова, С.Шип, В.Шульгіна, Б.Яворський) та мистецькій освіті. В останній художньо-естетичне виховання особистості є головною метою навчального процесу (І.Зязюн, Н.Кіященко, Л.Масол, Н.Миропольська, Г.Падалка, О.Шевнюк, О.Отіч, О.Щолокова ін.). Однак для уточнення сутності поняття «художня ментальність» необхідно знову звернутися до константи «художність».

Таблиця 1

Модальності ментальності у відповідності до художньої сфери

<i>Атрибутивні модальності ментальності</i>	<i>Модальності художньої сфери</i>
Картина світу	Уявлення художньої картини світу
Багатодисциплінарність	Інтеграція мистецтва – поліхудожність, синестезія
Мовно-комунікативні атрибути	Семантика художньої мови
Образ мислення	Художньо-творче мислення
Етнонаціональне коріння ментальності	Національні ознаки мистецтва
Емоційний дух народу	Емоційність як екзистенційна якість мистецтва
Стереотипи поведінки	Стереотипи сприйняття, художньо-перцептивні еталони
Культурно-ментальні традиції, установки; ціннісні орієнтації	Художньо-ціннісні орієнтації

Різні аспекти художності відображені в спадщині таких видатних мислителів і діячів культури як Аристотель, Г.Гегель, Ф.Шиллер, Ф.Достоевський, О.Лосєв, І.Еккман, Ж.Марітейн. Пізні-

ше проблематика художнього знайшла відображення в працях Ю.Борева, М.Кагана, Б.Мейлаха, С.Раппопорта, Ю.Лотмана та інших науковців.

У загальному розумінні художність – це основна особливість мистецтва, що відрізняє його від інших форм відображення та пізнання життя, дійсності тощо . Цим терміном позначають внутрішні якості естетичних феноменів, відмінних від реального життя та культурної творчості, тобто таких, що виникають та існують лише у мистецтві. Доцільно нагадати, що «культурна творчість» – це загальне поняття, яке характеризує різноманітні форми прояву творчості людини в різних галузях культурного життя, зокрема в науці, педагогіці, навіть у побуті. З психологічної точки зору значущість творчості визначається не лише створенням чогось нового, а перш за все, творчим розвитком особистості. Крім того, важливим є внесок творця в історію науки та мистецтва. На це звертали увагу Л.Виготський, А.Матейко, В.Моляко, М.Морозов, Я.Пономарьов, С.Рубінштейн, В.Рибалко, О.Потебня та інші науковці. Але «художність» – це безпосередній атрибут мистецтва та мистецької творчості, того, що складає умовну реальність, зображену в його образах.

Основою художнього є природна властивість людини до естетичного чуття. І воно має свої ментальні ознаки. За висловленням М.Киященка (), у людей, які прагнуть самовдосконалення, поширення духовного кругозору, досвід спілкування зі світом буде відбуватися постійно упродовж життя, поповнюватися новими враженнями, почуттями, переживаннями, які стають матеріалом нескінченного вдосконалення. М.Киященко наводить твердження С.Аверінцева, з якого вбачається, що в історії розвитку культури в кожному місті для виявлення або пробудження природи людського відчуття існував свій стиль ставлення до життя, свій смак і такт, свої традиції, які ретельно культивувалися. Там нагромаджувався естетичний досвід попередніх поколінь, який ставав початковим, первинним досвідом кожної людської істоти, що народжується й входить в життя. Закцентуємо увагу на тому, що автор не називає такий досвід ментальним, однак наведені характеристики дають підстави стверджувати, що йдеться про ментальний естетичний досвід, який базується на природних естетичних почуттях людини. Отже художність, як основна якість мистецтва, має свої критерії в певних культурно-історичних зрізах. Це зумовлено, по-перше, уявленнями картини світу за тими

традиціями, в межах яких вона формується; по-друге, розумінням критерію краси як естетичної категорії, яка найбільш суттєво впливає на художньо-мовний спектр мистецтва. Але інші категорії також можуть викликати певні почуттєві реакції у представників різних культур. Усвідомивши це, інтерпретація художніх творів стає більш зрозумілою та відповідною до сутності явищ, які вони відбивають, сприймається вже як певний художній стереотип, відповідний до художньо-культурного зрізу. Наведемо декілька таких ментальних образів – типів та відповідних їм уявлень краси на прикладах стародавніх культур. Деякі характеристики та поняття запозичені з концепції В.Мартінова (1997), зокрема, метафізичний, романський, готичний типи краси тощо.

Так, стосовно традиційних уявлень про Єгипетську культуру визначаємо наступне:

- підпорядкування законів природи волі, енергії розуму та почуттям людини;
- безмежність людських можливостей.

На цьому заснований і *метафізичний тип краси*, який передається в мистецтві через гармонію з природою; тяжіння до досягнення мінливої краси життя на землі. Стосовно самої людини, то краса визначається в знаннях та здібностях, вони – шлях досягнення вищої краси. Зазначене знайшло відображення в характерних ознаках мистецтва: монументальність; гармонійність, строгість, геометричність, наявність імпресіоністичної техніки в портретах.

Культура античної Греції традиційно визнається як культура «космологосу», в основу якої покладено принципи гармонії людини та космосу; одухотворення природи (гілозоїзм) та формування на цій основі естетичного чуття природних явищ. Наслідком дії цих принципів стає розквіт міфологічного світосприймання та світорозуміння, в обрії якого формується уявлення краси через гармонію. Але уявлення краси змінюється в античному світі Греції відповідно до історичних подій та розвитку суспільства. Якщо в поліській культури Греції культом стає краса фізичного тіла людини, зумовлена героїчною концепцією краси; то в класичну добу виникають зміни естетичних орієнтирів та формується психологізм відчуття краси. Це позначається на драматичній експресії образів в поезії, скульптурі, інших видах мистецтва. Виникають і відповідні до цього поняття: «евтюмія», «атараксія», що пояснюють стан душевного спокою (Гайденок, ін., 2008).

Культурні надра Стародавньої Греції народжують три типи краси, які будуть періодично домінувати в різних історико-часових зрізах: дарійський тип краси – героїчне проявлення духу людини; іонійський тип краси – гармонія, ліризм, жіночність; корінфський тип краси – культ почуттів, вишуканості, помпезності, зовнішньої експресії.

Середньовічна культура – в основі її художньо-ментального типу стає вища цінність – Бог, який є найвищою красою, ідеалом духовності, недосяжної простій людині.

Це спричинило розвиток усвідомлення цінності та смислу кожної митті життя. Виникають два типи краси:

Романський тип краси – поєднання суворості, аскетизму, монументальності з глибоким прагненням приблизитися до Бога;

- метафізичне відчуття краси;
- осмислення гріховності буденного життя;

Готичний тип краси – поглиблення цінності духовного життя людини;

- містичне відчуття краси;
- посилення символізму та ірраціональності;

Культура доби Відродження – домінування принципу гуманізму в педагогіці, зокрема, в художній творчості. Крім цього домінуючого принципу, який одразу асоціюється з добою Відродження, зауважимо ще на таких, як-от:

- антропоцентризм – провідний принцип розуміння світу, проголосив принцип всебічного розвитку особистості;
- творчий розвиток самої людини;
- одночасний та рівномірний розвиток розуму, тіла і душі;
- єдність теоретичного і практичного оволодіння всесвітом та мистецтвом;
- естетичне осмислення природи, яка є найвищим проявом краси;
- культивування жіночої краси.

Після такого невеликого екскурсу більш зрозумілим стають деякі визначення художньої ментальності, представлені в наукових джерелах та авторських концепціях. Стосовно сучасних уявлень щодо краси, наведемо висловлення Н.Арнокура, присвяченого розумінню краси в музиці. На його думку, коли музика перестала бути центром нашого життя (автор має на увазі історичну проекцію розуміння та інтерпретації музики), усе змінилося: як прикраса буття вона має бути завжди красивою (що

чітко декларувалось після Французької революції з виникненням романтичного стилю); вона не повинна турбувати або лякати людину. Сучасна музика не відповідає таким вимогам, оскільки подібно усім іншим видам мистецтва стала відображенням сучасного стану душі (Цит. Mertl M. ,1999).

Дійсно, через мистецтво, зокрема музику, ми усвідомлюємо процес психічної еволюції людства; художня творчість певного народу або етносу є унікальним складом художнього мислення, що сформувалось упродовж декількох поколінь в процесі переживання ними історичних подій, природних катаклізмів, руйнівних війн, усього, що знаходило емоційних відгук у духовності народу та відбивалося в мистецтві. Так, наприклад, теза «краса в малому», яка характеризує естетичні принципи японського мистецтва, визначилася поступово як наслідок «гео-чинника», а згодом стала впливати на позасвідомому рівні на формування принципів художнього світобачення, споглядального типу світосприйняття наступних поколінь. Гомофонний стиль музичного мислення китайців, обумовлений одноголосною народною музикою, увійшов міцно в музичне мислення нації, через те в їх музичній педагогіці спостерігаються труднощі опанування поліфонічним стилем, навіть у тих музикантів, які почали займатися музикою дуже рано.

Символізм східного театру зрозумілий дітям сходу без пояснення, але зовсім не зрозумілий європейцям, навіть з поясненнями. Разом з тим розмаїття художнього символізму входить до побуту китайців, навіть молодь використовує символізм мистецтва на художньо-побутовому рівні. «Філософія серця» (Г. Сковорода), яка притаманна слов'янському, а ще більше українському етносу, проявилася в особливому емоційно-чуттєвому, духовно-образному складі мистецтва, через сприйняття якого поступово сформувався особливий емоційний «психо-код» українського етносу: не споглядання, а глибинне відчуття краси, добра, прагнення духовності. Це підсилюється рисами, притаманними українському національному менталітету: особливе ставлення до «релігійної духовності» (В.Липинський, С.Ярема), роль родини та замкненість на родинному житті (Ю.Бойко, І. Мірчук), індивідуалізм (М.Костомаров, М.Грушевський, В.Янів), почуття прив'язаності до землі. Усе це вплинуло на особливість емоційності українського менталітету, на його ліризм, естетичність, пісенність, своєрідний гумор, що й складає ознаки його

художності. Отже, визначивши художність як явище, яке залежить від часових та історійко-культурних зрізів, звернемося до розкриття сутності «художньої ментальності».

За визначенням О.Глазиріної, художня ментальність – це своєрідний склад художнього мислення і переживання в конкретну художньо-історичну добу (Глазырина, 2000). Приймаючи таке тлумачення як початкове, робоче, докладно розкриємо його якісні ознаки й структурні компоненти. Сутність художньої ментальності закладена в глибині самого мистецтва. Мистецтво спирається на такі можливості задля виявлення образів, які є і в природі, і в науці, і взагалі в творчій діяльності людини, навіть і її науковій діяльності. Наука взагалі є вищим проявом творчості, оскільки створює нові знання, що мають цінність для усього людства. Йдеться про лінію, звук, слово, жест, кольори, кадр тощо. Але їх використання у творчому процесі відбиття дійсності дуже різні, навіть протилежні. Вони стають засобами виразності мистецтва, засобами символізації сприйнятого, пережитого, чуттєво усвідомленого ставлення до явищ дійсності. У той же час, вони є атрибутами мови певної науки: лінія – математики, геометрії, креслення тощо; звук – фізики, акустики; слово – лінгвістики, фонетики; жест – знак спілкування тощо. Отже засоби є однакові, а їх функціональна приналежність, зміст та сутність різні.

Використання означених засобів за напрямом визначається схильністю особистості до типу творчості: наукової або художньої. Про відмінність у визначенні знаків науки і мистецтва пише С.Шип. Зокрема він нагадує, що ідея такої відмінності належить американському поету та літератору Дж.Ренсому, який на початку 40-х років ХХ століття пропонував «принципово відрізнити «естетичні знаки» художнього твору від символічних знаків, притаманних науковій мові (Шевнюк, 2004, с. 70). С.Шип наголошує на художності як атрибутивній якості знаків мистецтва (Шип, 2008). Ми поділяємо точку зору науковця і в подальшому дослідженні будемо розуміти художність як безпосередній атрибут мистецтва та відповідних йому явищ в педагогіці мистецтва.

Художньо-етнічний контекст символізації мистецтва знаходимо в поясненнях О.Рудницької. Автор пише: «Кожна нація як етносоціальна спільнота характеризується єдиним семіотичним полем – системою загальновідомих для всіх її представників знакових засобів, зокрема засобів художньої символіки, що забезпечує взаєморозуміння та взаємодію членів суспільства.

Наприклад, у традиційно-побутовій культурі українського народу важливу художньо-пізнавальну функцію здавна виконувала вишивка, що прикрашала інтер'єр українського житла. Символом гармонійності і краси навколишнього світу, моральних чеснот життя є образи золотої ниви пшениці та блакитного неба, вишневого саду, зелених дібров. «Занурення» у це семіотичне поле, його усвідомлення, почуття приналежності до нього формує самосвідомість людини, в тому числі, національну самосвідомість, що є найважливішою ознакою культури особистості» (Рудницька, 2002, с. 45-46). Отже розглянемо основні *модальності ментальності* у співвідношенні з художністю як властивістю мистецтва, зумовленою культурно-історичними й часово-просторовими факторами.

У ракурсі ментальності категорія «художність» найчастіше зустрічається в словосполученні «образ світу», що точніше оформлено в літературі як концепт «художня картина світу», тобто образ світу, зображений в мистецтві (В.Медушевський, Б.Яворський, В.Біблер, Г.Гачев, Б.Мейлах та інш). Це «згусток культурного середовища в свідомості людини» (Ю.Степанов), «комплекс основних уявлень про світ, за допомогою якого свідомість людини переробляє та упорядковує картину світу, котра виникає шляхом хаотичного та різнорідного сприйняття та вражень (Жидков & Соколов, 2003, с. 33). У мистецтві, яке створює художню картину світу, мова йде про художню свідомість, що забезпечує процеси сприйняття та упорядкування уявлень про світ. Художня свідомість окремої особистості має своєрідний каркас «індивідуальної картини світу» – взаємозв'язану та емоційно забарвлену систему образів, – не тільки зорових, а й звукових, смакових, дотикових та інших (Там саме, с. 87). Таким чином, погоджуючись з точкою зору науковців, ми визначаємо синестезійний характер художньої картини світу, а отже і художньої ментальності.

Співвідношення художньої картини світу і художньої ментальності представлено у дослідженні М.Петрова (2002). На думку науковця, поняття «художня ментальність» співвідноситься з поняттям «художня картина світу»; у процесі даного співвідношення виявляється нетотожність двох термінів: поняття «художня ментальність» виступає в якості передумови формування художньої картини світу. Остання реалізується в процесі кристалізації намірів і задумів художника (художньої ментальності)

за допомогою певного набору виражальних засобів. Іншими словами, поняттю «художня ментальність» притаманна інтенціональність, яка посилюється і знаходить тіло, будучи втілена в художній картині світу» (Петров, 2002, с. 4). В цілому погоджуючись з автором, висловимо все ж зауваження: по-перше, інтенціональність як якість властива феномену художньої ментальності, а не поняттю «художня ментальність»; по-друге, вважаємо не зовсім коректним вбачати матеріалізацію художньої ментальності в художній картині світу, оскільки остання є скоріше метафорою, але уточнення його еквіваленту в матеріальній формі не існує. Художня картина світу не виникає з якогось одного, окремо взятого образу, вона формується поступово та виявляється як в індивідуальній, так і в суспільній свідомості; впливає тим самим на мистецькі узагальнення під час сприйняття і переживання художніх образів. До цього ж, художні образи можуть бути схожими, але по-різному свтолрені в різні епохт, тобто різними свідомостями. Можна припустити, що ці два явища дійсно зв'язані між собою і художня ментальність формує певні уявлення щодо художньої картини світу, але вона й сама зумовлена існуючими поглядами на останню в певному історико-культурному зрізі та просторі. Так, наприклад, раціональність класичного стилю в мистецтві Європи була зумовлена певними викликами часу, домінуючою філософією та стратегією розвитку держав, що й переносилося в мистецтво, його формоутворення; проте усі ці риси зникли під впливом емоційно-депресивних станів пост революційної доби, змінивши уявлення художньої картини світу. Остання набула якості індивідуальних емоційних ставлень художника до світу та оцінювання його кризь власну духовну сферу почуттів.

Коллективна свідомість може впливати й на індивідуальну свідомість миця. До цього варто додати вплив властивостей мови, якою користується митець, якою він мислить. Наведемо приклад: тембральна ієрархічність китайської мови, структурування слів шляхом сполучення двох ієрогліфів, які однаково вимовляються, відбивається на характерних інтонаціях музичних творів китайських композиторів: часткові регістрові переключення, домінування коротких фраз, скоріше звуковідображення природи, птахів, музичних інструментів, ніж мови людини. Спостерігається і відповідна до цього виконавська манера китайських студентів навіть європейської музики: поверховість звукоздобуття, рухливість, інтонаційна примітивність, невміння та відсутність відчуття

інтонаційного співвідношення сильних та слабких звуків. Інший приклад – зумовленість музичної мови Б.Бартока ментальністю угорського народу та особливостями угорської мови: наголос на перший склад слова, різкі переривання фрази тощо (Геді, 2012, с. 24). Але можна навести і протилежний приклад: неспівуча німецька мова не позначилася на виразності та співучості народних німецьких пісень та мелодійної виразності музики німецьких композиторів. Це можна пояснити явищем компенсаторики: мелодійна виразність німецької музики начебто компенсує відсутність виразності німецької мови.

Картина світу в мистецтві знаходить своє пояснення через певні метафори, наприклад: «другий світ», побудований людиною для себе і поставлений між уявним і реальним світом (М.Хайдерег); «досвід свідомості» (І.Сеченов); «внутрішній світ людини» (Б.Ананьєв); «дзеркало, в якому ми бачимо себе у цілісності» (К.Юнг); «система образів (зв'язку між ними)... образи, що складають картину світу є не тільки (і не стільки) зоровими, а й слуховими, дотиковими і нюховими, які найчастіше забарвлені емоційно» (Жидков & Соколов, 2003, с. 69).

В.Жидков і К.Соколов у праці «Мистецтво і картина світу» проводять цікаву, з нашого погляду, класифікацію ознак-критеріїв, властивих картині світу в мистецтві, яку ми віднесемо до модальності «уявлення художньої картини світу». Це: масштабність, чіткість, світ та морок, емоційна забарвленість, присутність минулого, сучасного та майбутнього, самоузгодженість, аналітизм і синтетизм, виокремленість суб'єкта із зовнішнього середовища, активність-пасивність, знаковість (символічність), рефлексивність, насиченість міжлюдськими взаєминами, конформізм, детермінованість світоустроєм, ступінь загальної розвиненості, особливості розвитку репрезентативної системи (Жидков & Соколов, 2003, с. 71-76).

Ми вбачаємо в деяких критеріях чітку відповідність загально-суспільній та індивідуальній ментальності:

- до *загально-суспільної ментальності* відносяться такі критерії, як масштабність, знаковість (символічність), детермінованість відростками, присутність минулого, сучасного та майбутнього, світ та морок;
- до *індивідуальної ментальності* відносяться рефлексивність, насиченість міжлюдськими взаєминами, конформізм, особливості розвитку репрезентативної системи.

Під час наших аналітико-узагальнюючих розвідок ми будемо звертатись до визначених різними авторами ознак картини світу, що відповідають художній ментальності. Так, наприклад, художній образ світу став предметом аналізу музикознавця О.Сокола для визначення класифікації музичних ремарок. Автор виводить конструкції категорій психологічного образу світу, в основі яких лежать феномени «руху», «буття», «людини» тощо. За ними він класифікує всі музичні ремарки. До сфери Буття (внутрішній світ) відносяться категорії «просторовість», «предметність», «рух» (час). Сфера «Людина» містить категорії: відчуття, свідомість, діяльність, темперамент. Основними типами психологічного образу світу в концепції О.Сокола визначено: «буденний тип», «міфологічний тип», «естетичний (художній) тип, «науковий тип» (Сокол, 2007, с. 46).

Художній образ світу в концепції Б.Яворського представлений через стилеутворення в мистецтві. Конкретності він набуває по відношенню до композиторської творчості, яка визначає тип, або стиль мислення композитора за ознаками: буденність, міфологічність, художність, науковість. Б.Яворський також обгрунтував існування синтетичних типів композиторських стилів. Наприклад, творчості С.Танєєва властиве співпроникнення наукового та художнього типів мислення, а в творчості М.Глінки та М.Мусоргського поєднуються буденний та художній типи мислення, або стиля (Сокол, 2007). Сам автор не використовував поняття «художня ментальність композитора», але його пояснення наводять на думку, що він говорить про ментальні процеси по відношенню до феномену творчості взагалі й на прикладах конкретних творчих особистостей зокрема. Про це Б.Яворський пише так: «Я йду не від композитора, а від принципів музичного мислення, від причин, що організували це мислення. Тому я визначаю ряд понять, серед яких енергія збудження та її оформлення: темперамент, пристрасність, емоційність, вольовий початок у їх єдності – характері». Це феномени, які відносяться до емоційного та підсвідомого. Але далі автор має на увазі іншу площину, яка відноситься до історичних ознак стилеутворення: це історичні види та їх ідеологічно-музичний вияв – куртуазність, моторність, галантність, сентиментальність, діамантність, бравурність, романтичність, інстинктивність, інтуїтивність, імпульсивність тощо (Яворський, 1987, с. 16, 184-187). Отже, перелічуються якості, що формуються внаслідок багатьох історико-культурних,

соціальних, виховних факторів, які створюють художньо-ментальний пласт мистецтва певного часу та простору.

У контексті ментальності (відбиття образу світу в мисленнєвих, уявно-світоглядних, емоційно-забарвлених та стереотипно-реакційних, стереотипно-діяльнісних процесах) картина світу, за критеріями Б.Яворського, О.Сокола, В.Жидкова, К.Соколова та інших авторів, є цілісним, синтетичним, інтегративним утворенням. Науковці стверджують, що картина світу є утворенням, що характеризує людину найбільш цілісно, оскільки відбиває її *досвід, свідомість та поведінку* (Жидков & Соколов, 2003, с. 77). Цілісність та синтетичність картини світу, як культурно-психічного утворення, обумовлюють значущість *художньої* картини світу, яка відображує взаємовідношення людини та буття засобами мистецтва і сприяє створенню духовного простору, зміцнюючи цілісність реального світу духовною творчою енергією. У сукупності всі зазначені критерії притаманні саме художній картині світу.

Іншим атрибутивним модусом ментальності в нашому теоретичному дослідженні визначено багатодисциплінарність, сполучення різних аспектів стосовно інтерпретації ментальності (Реброва, 2012). Стосовно художньої проєкції це проявляється в інтеграційних, зокрема, в поліхудожніх та синестезійних явищах мистецтва. З цим кореспондується і основна характеристика художньої картини світу, якій властиві такі ознаки, як *синтетичність і цілісність*. У проєкції мистецької освіти це позначається на стратегії розвитку особливих якостей художнього сприйняття, тобто, *на синестезії сприйняття* художніх образів, що відтворюють картину світу, а також, на інтеграції сприйняття синтетичного образу з емоційним ставленням до нього, оскільки «ментальність – це рівень свідомості, на якому думка, яка ще не відділена від емоції, від підсвідомих стереотипів і шаблонів» (Жидков & Соколов, 2003, с. 33). Чжоу Є вказує на особливу роль художніх емоцій. На думку дослідниці, художні емоції «...актуалізують проблему їх гетерогенності у мистецькій творчості відповідно до здатності індивіда одномоментно переживати спектр відчуттів, заснованих на ціннісному ставленні до ідейного смислу художнього твору, який об'єктивує співвідношення художніх образів, форми й різноманітних засобів виразності. Художні емоції підпадають під вплив властивих людині психічних станів, що супроводжують процеси відчуття, сприйняття, мислення, дії» (Чжоу Є, 2020, с. 202).

Отже, художня ментальність, завдяки такій модальності як художня картина світу, містить у собі синтетичне-образне та емоційно забарвлене уявлення про світ, що виникає й формується на основі створення, сприйняття та розуміння художніх знаків та символів. Вони застосовуються у мистецтві на основі вироблених художніх традицій і художнього мислення творця, який їх творчо переробляє.

Художня ментальність в педагогічних проєкціях спирається на цілісність, синестезійність сприйняття мистецтва, оскільки воно відповідає більш повному уявленню художньої картини світу. Термін «синестезія» прийшов в естетику з психології і дослівно означає «співчуття» (від грецької «sun» та aishesis – відчуття). У психології цим терміном визначають гармонійне полімодальне сприйняття, коли здійснюється процес накладання різних за типом асоціацій в одномоментному сприйнятті явища (Ананьев, 1982; Б.Галєєв, 2004; 1982; Б.Немов, 1998; С.Osgood & Tzeng, 1990; A.Wellek,1963). Обґрунтовуючи це явище, Н.Коляденко пише, що в якості психологічного феномену синестезія або співвідчуття є взаємодією окремих модальностей сприйняття (візуального, слухового, кінестетичного), що дає не мономодальний, а цілісний, *полімодальний образ світу* (Коляденко, 1997, с. 4). І.Герасимова наголошує на накладанні різних модальностей сприйняття саме під час когнітивного акту (Герасимова, 1996, с. 98). За концепцією Ч.Осгуда, синестезія відіграє важливу роль в експериментальних дослідженнях із застосуванням методу семантичного диференціалу, оскільки дозволяє оцінити просторові уявлення різних модальностей, які викликаються асоціативними зв'язками, тобто відчуття однієї модальності виникає під впливом іншої (Osgood & Tzeng, 1990). Синестезія в когнітивному художньому акті стимулює міжсенсорні асоціації, виконуючи компенсаторну функцію. Звертаючись до концепцій Л.Виготського (1987) і С.Раппопорта (1968; 1978) щодо існування ієрархії рівнів сприйняття мистецтва від низького до суто художнього, зауважимо, що *саме художнє сприйняття і відрізняється полімодальністю та синестезією*. Завдяки асоціаціям та емоційно насиченим враженням під час художньо-перцептивного процесу здійснюється цілісне сприйняття образу на основі принципу доповнення основного виду сприйняття (наприклад, слухового) іншими видами (зоровими, кінестетичними тощо). Г.Савчин (2018) узагальнює позиції Н.Коляденко, Б.Голєєва, інших науковців стосовно впливу синестезії на художню

свідомість митців та тих хто сприймає мистецтво. Важливим аспектом є встановлення відмінностей стосовно тоумачення синестезії різними науками: психолого-педагогічними, мистецтвознавчими та філософськими. На цій основі дослідниця потрактує синестезію як «... універсальний спосіб актуалізації культури людської чуттєвості у сфері мистецької творчості» (Савчин, 2018, с. 264).

У культурології і мистецтвознавстві вчені вказують на такі ознаки синестезії, як «асиміляції художньо-мовних засобів», «нашарування відчуттів» тощо (Коляденко, Галєєв, ін.), що нерідко зустрічається в художній творчості. В історії розвитку мистецтва відомі факти захоплення явищами синестезії видатними творчими особистостями. Наприклад, синестезія у творчості О.Білого стала однією з характерних рис, яка проявилася в музичній ритмічності, особливому *стереоскопічному баченні світу*. Слід пригадати синестезійні властивості творчості О.Скрябіна, М.Римського-Корсакова, Е.Т.А.Гофмана, В.Кандинського, Дж.Уістлера, І.Рєпіна, А.Рембо, М.Чюрльоніса, А. Шенберга, багатьох інших. У їх творчій спадщині знаходимо не лише використання синтезу мистецтва, а й синестезію різноманітних відчуттів, які при сполученні створюють особливий емоційно-духовний, енергетично збагачений, символічно-асоціативний світ мистецьких образів.

У дослідженнях науковців представлені різноманітні варіанти сполучення відчуттів. Так, наприклад, А.Веллек досліджував механізми сприйняття тонів та цілісного сприйняття інтонації (Wellek, 1963). Крім того, що він запропонував будову можливих синестезій, а саме: відчуття – відчуття; (чисте відчуття), відчуття – уявлення; уявлення – відчуття; уявлення – уявлення (чисте уявлення), він ще показав ефект впливу середовища, етнічних, вікових особливостей, емоційного світу особистості на цілісність сприйняття музично-інтонаційного образу. На думку науковця, важливими константами, через які досліджується та проявляє себе музичне сприйняття інтонації є час, простір, метричність, симетричність, ритміка з точки зору їх спрямованості на слухача.

М.Галєєв у праці «Співдружність почуттів і синтез мистецтва» висвітлює такі слухо-зорові синестезії:

- Динаміка звуку – динаміка «візуального жесту» (зміна яскравості, рух візуального образу в глибину уяви).

- Мелодійний розвиток – просторово-графічний розвиток зображення.
- Темп музики – швидкість руху і трансформація візуальних образів.
- Тембральний розвиток – кольоровий розвиток окремих графічних малюнків, форм.
- Тональний розвиток – кольоровий розвиток усієї картини, що уявляється, її колорит або кольоровий план.
- Рух по регістрах – зміна розміру та концентрації світла (Цит. за Реброва, 2013, с. 22).

Доцільно зауважити, що в контексті нашої концепції художньої ментальності синестезія є чинником творчого розвитку, котрий спрямовує художнє сприйняття на голограмне, різноманітне, багатоемоційне уявлення-відчуття художньої картини світу на відміну від феномену кольорового слуху, який в багатьох психологічних працях представлений у якості показника психіки особливо обдарованих творчих особистостей. Синестезійне сприйняття стимулює розвиток *різоматичного мислення*. Так, Г.Меднікова, вважає, що воно більш креативне, оскільки є продуктом візуалізації мислення. Вона зазначає: «візуалізація – це образно-асоціативне мислення, яке відрізняється від метафоричного або логіко-вербального мислення тим, що замість десяти-одинадцяти асоціацій воно генерує до десяти тисяч зв'язків – асоціацій, саме таку кількість може охопити своїми відростками один центральний образ-нейрон» (Меднікова, 2010).

Зазначена особливість художньої синестезії врахована нами для інтерпретації художньої ментальності, оскільки вона (синестезія) є концентрацією сприйняття та емоційного враження-переживання художнього образу саме в його голографічній матриці, що створюється завдяки впливу асоціативного ряду, метафори, бімодальності почуттів.

Повертаючись до синестезії як генералізованої якості художньої ментальності, нагадаємо, що вона виникла в міфології і знайшла перше осмислення у піфагорійців і Платона, а в подальшому яскраво розвивалась у фольклорі, побудованому на поєднанні кольорових і фонічних відчуттів. З огляду на те, що в синестезії концентровано відображено зовнішнє уподібнення первісної міфічної свідомості, яка виявляється в мистецтві, в його художніх образах, можна стверджувати, що даний феномен об'єктивно існував і активно досліджувався саме завдяки його

причетності до ментальних явищ: синкретичність сприйняття світу багатьма стародавніми пращурами, цілісність образу світу в уяві та синкретичність стародавнього мистецтва як відбиття цього цілісного образу. На думку науковців (С.Шип, О.Щолокова, О.Шевнюк), цьому могло сприяти виникнення спільної художньої мови, у надрах якої зароджувались елементи її наступних видів, адже «імовірно всі види мистецтва формувалися водночас і у взаємозв'язку з кристалізацією звукової мови та створенням графічно-символічних способів комунікації» (Щолокова, Шип, Шевнюк, & Семашко, 2004, с. 26).

У цьому зв'язку зосередимось на наступній атрибутивній модальності: мовно-комунікативних атрибутах, які в художній проекції представляють семантику художньої мови. Виникнення та розвиток художньої мови ґрунтується на особливій духовно-естетичній властивості людини сприймати світ та її тяжінні до відтворення краси світу, що й спонукає до пошуку виражальних засобів.

Л.Тарапата-Більченко метафорично і досить переконливо пояснює художньо-образне засвоєння світу: «Краса зоряного неба не дозволяла людині уявляти озвучений рух всесвіту як примітивний шум. Звучання небесних світил сприймалося як мелодійне звучання «земної» музики. При цьому висота звуку небесного тіла залежала від швидкості його руху, а та, в свою чергу, залежала від відстані між тілом та центром всесвіту. Чим ближче до периферії, тим більшою є швидкість і вищим звук» (Тарапата-Більченко, 2004, с. 8).

Саме у цій площині й визначається ментальність мистецтва, яка показує ступінь гуманізації людини, її духовного вдосконалення і внутрішньої трансформації. Таким чином, емоційність як екзистенційна якість мистецтва зумовлена властивостями природи людської духовності. Але навіть використання символів, знаків, жестів у різні часи й у різних народів були неоднакові, хоча дослідники й констатують їхню певну синкретичність (І.Герасимова, А.Маркова, Ф.Мартинів, С. Шип). Крім того, як стверджує О.Субота, мова жестів (у своєму дослідженні авторка розглядає жест як культурне явище, котре є атрибутом різних видів мистецтва, а не лише хореографії), виступає концентрованим проявом людської свідомості, підсвідомості й досвіду, включаючи історичні етнохарактеристики. У цьому аспекті вона посилається на думку Ю.Бромлея щодо значущості жестової інформації для

багатьох етносів (Субота, 2004, с. 58). З цього приводу звертаємо увагу на думку І.Герасимової, яка стверджує, що численні культурні пам'ятники давніх людей свідчать про інший, синтетичний спосіб пізнання світу. В ньому задіяні різні види почуттєвого і розумового пізнання, що збігаються у творчому акті: звук і жест – Азія, Африка, Єгипет; звук, колір і форма – Індія; звук і емоція – Стародавня Еллада (Герасимова, 1995). За думкою М.Мамардашвілі та А.Пятигорського, вже в період архаїки спостерігається розмаїття культур у тому сенсі, що в одних культурах більше використовується символізм, а в інших – мова. Кожна культура – це індивідуальний тип співвідношення символізму та мови (Мамардашвілі & Пятигорский, 1997). Так закладається підґрунтя розвитку такої модальності художньої ментальності як національні та етнічні ознаки мистецтва.

Мова і символ виконували в прадавні часи функцію спілкування та кодування дійсності, її пізнання та розуміння. Таким чином, перші прояви ментальності знаходяться в площині вибору того чи іншого засобу – символу, який найбільше відповідає внутрішнім потребам: або жест, або вигук. Така точка зору може бути підтверджена прикладом жесту як атрибуту протохореографії (В.Ромм, 2003), промовою, метамовою (Субота, 2004) та вигуку як майбутньої художньої інтонації (Шип, 2001). Вони ще не були художніми, але з розвитком особливого та індивідуального виду творчої діяльності набули ознак художності.

Наведемо логічний доказ цьому твердженню на прикладах хореографії і музики. Так, учені Ю.Волкова, І.Герасимова, О.Чепалов В.Ромм та ін. наголошують на попередній функції хореографії – комунікативній, завдяки якій елементи прадавнього танцю сприяли розумінню інформації в процесі спілкування. Архаїчна людина мала досить досконалий інструмент для спілкування – власне тіло. Але спілкування вимагало не лише інструменту, але й форми, знака, символу, які несуть в собі смислове навантаження. Такою формою став танець.

На думку С.Шипа, два засоби були у стародавньої людини для спілкування: вигук і жест. Саме з них розвилися музика і танець. Підтвердження цієї ідеї знаходимо в концепції американського вченого Алена Ломакса. Він вважав, що танець – це ескіз або модель життєво необхідних комунікативних зв'язків між людьми стародавнього суспільства (Lomax, 1968). За його

висновками, рухи тіла, мистецтва танцю – потужний пласт кінестетичної, сигнальної системи протокомунікації, які поєднують архаїчне минуле з сучасним станом, оскільки вони є каналом усвідомлення культури минулого. Це дає підставу вважати художньо-комунікативний елемент важливою складовою специфічної хореографічної ментальності.

Поступово вигук і жест поєднуються з естетичним відчуттям людей, створюючи основу для формування розвитку мови мистецтва, яка спочатку розвивалась в надрах усної народної творчості. Розвиток так званої «натуральної пантоміми» включав музичний елемент, а саме: імітацію звуків природи – звукоподібні мотиви; штучну інтонаційну форму – мотиви із зафіксованим звуковисотним положенням тону; інтонаційну творчість: два-три звучні мотиви (Субота, 2004).

Найбільш активного розвитку мова мистецтва зазнає під час розподілу людей у суспільстві на тих, хто створює мистецтво і на тих, для кого воно створюється. І.Герасимова на прикладі хореографії простежує зміни функцій різних засобів виразності в створенні образу, який сприймається зором і приходиться до усвідомлення його ментального переживання саме тоді, коли з'являється глядач, коли активно засвоюється слово-образ (І тисячоліття до нашої ери в період становлення Елвсинської містерії) (Герасимова, 1998, с. 51). Безпосередня фізична діяльність у танці поступається його сприйманню, формуючи емоційне переживання, бажання зрозуміти образи, які створюються іншими. Отже з часом знаково-комунікативна функціональна складова танцю сприяє розвитку інтелектуальної складової, тобто дозволяє поєднати обидві сторони розвитку людини: психічно-тілесну та інтелектуальну.

У цьому процесі найпершим засобом виразності стає музична та пластична інтонація. Їх поєднує те, що вони передають настрій, емоції, щось таке, чого не можна вимовити словами (Побережна & Щериця, 2004, с. 41). Як зазначають Г.Побережна та Т.Щериця, в музичній і пластичній інтонації форма висловлення співвідноситься з тим, що виражається. Як би різноманітно не трактувалась інтонація, якого б значення не набувала в ході культурно-історичної практики людства, все одно глибинний зв'язок із психофізичною основою зберігається (Побережна & Щериця, 2004, с. 41). Остання, в свою чергу, частіше за все за своїми властивостями є виявом підсвідомих *емоційних станів*, які за

оцінками філософів та психологів відноситься до характерних ознак ментальності. Чжоу Є (Чжоу Є, 2020) вказує у своєму дослідженні на таку якість як художньо-емоційний досвід. Він складається в основному з ментальних репрезентацій щодо «...емоційних переживань «художніх подій» мистецького твору, систематизовані за критерієм їх асоційованості з певними елементами музичної мови» (Чжоу Є, 2020, с. 102).

I. Герасимова в статті «Філософське розуміння танцю» вживає поняття «кінестезійне мислення» (Герасимова, 1998). В основу такого мислення покладено ритмомислення, коли ритм «внутрішньо відчутого об'єкту проходить через тіло людини». У такий спосіб художнє пізнання як процес художньої ментальності здійснюється шляхом внутрішніх *асоціацій відчуття*, що викликаються як зовнішніми, так і внутрішніми стимулами. Слова оперують значеннями, які потрібно знати, музична інтонація і пластичний знак – цілісним смислом, який необхідно сприймати. Трансформація свідомості шляхом ритму та рухів здійснюється за канонами гармонії та ритму, що з часом утворює мистецтво евритмії. Отже, нова сходинка в розумінні танцю – це усвідомлення синестезії хореографічного образу, ритмопластики та «музики ритму». Кінестезійне мислення формує та водночас удосконалюється саме в лоні *кінетичного досвіду* і ширше – руху як загальної категорії буття (Побережна & Щериця, 2004, с. 41). Підтвердження наших уявлень щодо ментальної сутності досвіду в проєкціях культури та ментальності особистості знаходимо в праці Г.Побережної та Т.Щериці. Зокрема вчені пишуть, що до «кінетичного досвіду» належить і моторна діяльність м'язів людського організму, і досвід просторових переміщень, і досвід психічного життя (Побережна & Щериця, 2004, с. 42). Але ж усі ці процеси можуть відрізнятися у людей певних географічних регіонів, у яких сформовані свої етнічні традиції. Нерідко вони пов'язані саме з відчуттям часу та простору, уявлень світобачення, що й впливає на їх психічний стан та психічне життя, на основі чого створюється й художня символіка, яка поступово стає художньо-ментальним кодом уявлень про дійсність, що їх оточує. Через створення та сприйняття системи художніх кодів: образів-символів, інтонацій-образів набувається відповідний до простору і часу художній досвід, який з історичного погляду спочатку виконував переважно комунікативно-адаптаційну функцію. Основним атрибутом і

водночас чинником набуття такого досвіду стає художнє мислення з його різновидами: музичним, хореографічним тощо.

Як показало наше теоретичне дослідження, мислення та переживання відносяться до ментальних процесів (Реброва, 2010; 2012). До них відноситься і творчість, оскільки вона супроводжується як типом мислення, так і екзистенційними явищами людського буття.

Отже, підходимо до наступної атрибутивної модальності художньої ментальності, а саме: до художнього мислення. Якщо музика і хореографія виникали як єдиний художньо-комунікативний феномен, то відповідно до нього розвивалося і художнє мислення, яке не роз'єднувало музичні і хореографічні образи. Згодом під час розподілу мистецтв та у зв'язку з виникненням професійної функції мистецтва, здійснюється й розподіл мислення на музичне та хореографічне. Але певний зв'язок між ними залишився. Навіть у стародавніх культурах сходу до музики відносили й інші види мистецтва, навіть такі, які не були часовими (живопис, гравюра тощо). О.Отіч пише, що органічний зв'язок танцю з музикою та співом підтверджують історичні документи. Вони зберігають відомості про те, що у стародавніх Єгипті, Китаї, Греції та інших країнах танець і пісня відображувались одним словом, наприклад, у Греції – «хорея». У грецькому театрі важливим компонентом спектаклю був танець, хор супроводжував свої репліки ритмічними рухами танцювального характеру та зміною міміки. Під час виконання трагедій прадавні греки танцювали «Еммелію» (то танцюють, то співають) (Ничкало, 2006, с. 106). У Єгипті також танець супроводжувався хором або грою на музичних інструментах.

Своя символіка художньої мови є й на сході: сім індуських та п'ять китайських звуків охоплюють основні явища та категорії усього світу. На основі аналізу китайських трактатів, Л.Тарапата-Більченко стверджує, що «музичний звукоряд як сукупність різних за висотою звуків, сприймався як універсальний класифікатор готового зразку для параметризації і структуризації світу» (Тарапата-Більченко, 2004, с. 17). Аналогічними до цього є уявлення про музику в античній Європі: справжній музикант – це той, хто може налаштуватися на «космічний лад» за допомогою музики й осягати закони світобудови. Таким чином, музика як продукт духовної творчості, що призводить до осягнення основ буття, розглядається по аналогії з філософією. Музика відображує

всесвіт, отже, його коливання від трави до Космосу, від людини та її науково-технологічних досягнень – все може бути втілено в образи мистецтва. то і коливання, які існують у Космосі, властиві всьому живому. Усе має свій рух та коливання, які об'єктивують енергію людської душі. Разом з тим, вона збагачується етнічним та художнім досвідом, культурною спадщиною попередніх поколінь створює особливий сегмент духовності – ментальну енергію: енергію руху, мислення, переживання, співчуття, прагнення досягти мету. Отже, й музичне мислення також може відбивати не лише ритм як такий, а й коливання простіру світобудови, яке відбивається і в тілі людини. Підтвердженням цього вважаємо теоретичні узагальнення останніх дослідження з питань людської психіки, які свідчать, що ритм виходить від мислення, а не від тіла людини (Meuer, 1974).

Таким чином, усвідомлюючи сутність синтезії хореографічного образу – розуміємо, що її основою є ритмопластика і «музика ритму». Але кінестезійне мислення містить і музичний компонент, оскільки воно керує руховими діями саме під впливом відчуття коливання духовних емоційних імпульсів, що йдуть від серця і мозку, а не від тіла. *Отже, атрибутом, характеристичною ознакою художньої ментальності стає такий особливий стан художнього мислення, в якому синтезійні якості проявляються найбільш інтенсивно.* Причому, основою такого мислення є музичне мислення, через особливу роль феномену музичності та його атрибутів: ритму – в усіх видах мистецтва (М. Бонфельд, 1997; М. Харлап, 1978; В. Холопова, 1980; D. Cooke, 1959, інші), інтонації – в усіх синтетичних її інваріантах (пластична, вокальна, інструментальна, мовна) (М.Арановський, Б.Асаф'єв, И.Волкова, В.Медушевський, С.Шип).

Свого часу М.Каган стверджував тезу про «експансію» музики, саме завдяки своїм невербальним можливостям. Можна на це подивитися таким чином, що ця властивість музичного мистецтва впливати саме на підсвідомість, на почуття, на емоції під час першого сприйняття, яке одразу кориспонується з досвідом того, хто сприймає. Потім можуть бути міркування, аналіз тощо, але перше враження завжди цілісне та дещо емоційне.

Але існують й протилежні явища. Так, наприклад, П.Булез надавав вагомому значення просторовим уявленням музики, порівнюючи їх з геометричними фігурами. Поза просторового уявлення музичних звуків, тембрів, перцептивної звукової

голографії неможливе сприйняття та інтерпретація музики імпресіоністів. Отже синестезія як якісна ознака художньої ментальності виступає в різних формах: наявних та уявних. Останні відносяться до індивідуальних властивостей творчої особистості.

Говорячи про художнє мислення, М.Бонфельд застосовує поняття *континуальне мислення*. Науковець виокремлює *ритм* як прояв такого мислення і підкреслює в ньому активно-безсвідому ознаку. Ритм у художній творчості, за висловлюванням окремих психологів, науковців, – є імпульсом творчих, але позасвідомих процесів; він сприяє цілісності, нерозчленованості художнього образу (М.Бонфельд, Л.Слітинська, І.Гальперін, В.Налімов, інші). Цілісний художній твір є продуктом художнього континуального мислення, бо не можна уявити собі цінність окремо взятих музичних звуків, або навіть фраз, інтонацій без контексту усього твору як цілісного утворення, «бо цілісність і континуальність – фактори, що невід’ємні один від одного» (Бонфельд, 1997, с. 14).

Розглядаючи модальності художньої ментальності (художня картина світу та її синестезійний характер; художньо-мовні атрибути (інтонація, ритм); особливий вид художнього мислення – континуальне мислення), звернемо увагу ще на одну модальність – стереотипи. Нагадаємо, що в загальному розумінні слова стереотип – це стале відношення до подій, що відбуваються. Система стереотипів складає основу світорозуміння. Таким чином, за аналогією, умовно визначимо, що *стереотип художньої ментальності – це стале відношення до будь-яких явищ мистецтва та подій, які природно існують та виникають у художньому просторі, зокрема, у мистецькій освіті*.

Стереотипи як модальності художньої ментальності в контексті нашого дослідження умовно розподілені на «хореографічні» та «музичні».

Хореографічні стереотипи пролягають у площині стилізового феномену хореографії, в якому більше виражений етнічний компонент. Лексика дуже чітко визначає класичну та народну хореографію за певними символічними знаками, які передають або дії, або почуття. Згодом розуміння таких знаків набувають якості стереотипу. Своєрідна трансформація класичної лексики в народно-сценічній хореографії розвиває можливість і самої класичної хореографічної лексики, відображає певні етнічні стереотипи дій, обумовлюючи сприйняття їх етноментальної жестово-пластичної інтонації. Навіть без музичного супроводу

хореограф може чітко відрізнити екзерсиси в характері будь-якого народного танцю, оскільки вони мають стереотипні рухи. Таким чином, ми визначаємо у якості елементів хореографічної ментальності художню комунікативність, кінестезійне мислення, синестезію сприйняття, ритмопластичну образну основу і хореографічно-лексичну основу як специфічні прояви хореографічних стереотипів, що народжують хореографічний образ – презентацію (мисле-образ, слово-образ) (Реброва, 2007).

У процесі визначення художньої ментальності привернули увагу й дослідження структури музичної ментальності. Так, Г.Джулай (2003) визначає найбільш суттєві елементи музичної ментальності. До них вона відносить: сприйняття, мислення, стереотипи. Музична ментальність, на погляд автора, – це складна, високо впорядкована система, яка здатна активно регулювати свої внутрішні процеси у відповідності з навколишнім світом, соціальним середовищем, суспільним устроєм, сприяючи не тільки відображенню, але й перетворенню їх силою художнього впливу (Джулай, 2003, с. 18). Висновки автора щодо структурних елементів музичної ментальності є переконливими, але можна не погодитися з достатньо спрощеним розумінням сутності музичного стереотипу. Прикладом музичного стереотипу дослідниця вважає мажор та мінор. Це не можна вважати зовсім коректним з точки зору розуміння художнього образу. Музичному мистецтву відомі дещо протилежні приклади сприйняття мажору (наприклад, арія Орфея в однойменній опері Х.Глюка). С.Шип наводить також цей приклад як доказ існуючих відхилень від традиційного сприйняття мажору та мінору. Більш мобільним в цьому аспекті виявляється мінор, який буває «цілком придатний для вираження безтурботного, бадьорого, радісного настрою (наприклад, «Заспіваймо пісню веселеньку про сусідку молоденьку»)» (Шип, 1998; Кононенко, 2003). Взнявши до уваги існуючі точки зору, ми визначаємо музичні стереотипи в більш широкому тлумаченні – як певні стилістичні ознаки музики, еталони музичного інтонування, ритмо-інтонації, які створювалися упродовж розвитку музичної культури та формувалися у вигляді усталених музичних кодів, котрі передають емоційно-символічну художню інформацію.

На стереотипи в музичній педагогіці звертає увагу Н.Бергер (2004). Вчена підкреслює їх важливість, оскільки вони зумовлені розумінням мови музичного мистецтва. Вона це пояснює таким чином: «Складності щодо розподілу мелодики на складові, про які

нам повідомляє наука, зв'язані тільки з незнанням її «лексики» (умовна назва) елементів – мелодійних зворотів. Серед останніх є стереотипи, які сприяли насолоді слухового сприйняття упродовж багатьох віків; вони існують вже кілька століть і можуть зустрічаються в різних творах. Засвоєння таких стереотипів – обов'язкова умова володіння музичною мовою» (Бергер, 2004, с. 266).

Стереотипи існують не тільки у створенні, а й у сприйнятті мистецтва. Вони виникли упродовж еволюції мистецтва, розвитку засобів його виразності та художнього методу. *Механізмом створення стереотипів у мистецтві можна вважати наступні фактори: асоціативну пам'ять, результати оцінювання крізь призму суспільної думки, конфлікт художніх ідей, що є закономірним розвитком культурних процесів.*

Зробимо спробу пояснити кожний з факторів створення стереотипу. До стереотипів мови мистецтва, що використовується у творчості та сприйнятті мистецтва, можна віднести певні знаки, які щось повідомляють. У загальному розумінні, мова мистецтва – це сукупність історичних, особливих для кожного виду, матеріальних засобів та прийомів створення художнього образу, тобто – зображально-виразних засобів. За концепцією С.Раппопорта, мова мистецтва складається зі знаків, що несуть інформацію, які мають спектр відомих наочно-сміслових значень, і таких, що її не несуть, які мають більш широкий спектр функціональних значень. У ролі останніх виступають структури і зв'язки, інваріантні для даної системи, виразні прийоми і засоби різних рівнів, які реалізують свої знакові можливості лише в цілісних знакових предметах і в тісній взаємодії один з одним, а також зі знаками, що несуть інформацію і є унікальними для кожного твору (нобільними) елементами (Раппопорт, 1973; Вернадский, 1991).

Враховуючи символізм мови мистецтва, важливо не тільки мати певний словник таких знаків, а й створити систему їх сприйняття як музичних стереотипів. Йдеться, навіть, про феномен грамотного сприйняття певних знаків. *У такому ракурсі стереотип створення та сприйняття інформаційних знаків стає обов'язковою процедурою художньо-ментальних процесів.* Прикладами можуть слугувати чітка інформаційна символіка музичних гармонійних формул, позначок тональностей, їх функціонального тяжіння; чітка символіка образів-масок, наприклад в пекінській опері; чітка символіка кольору в іконописі, значення кольору у східній естетиці. До таких явищ слід віднести й систему

термінів, використаних в музиці і в хореографії (італійською та французькою мовами). Є певні стереотипи у використанні зображальної функції музичних засобів. М.Ройтерштейн наводить такі приклади: ритмічні елементи (чітке чергування шагів, перестук коліс, рівномірні накати морських хвиль), мелодико-інтонаційні (характерні інтонації фанфари, зозулі тощо), які розташовані на другому плані, а на першому плані завжди панує мелодія – основний тематизм (Ройтерштейн, 2001, с. 20). На підтвердження висловленої науковцем думки наведемо такі приклади: зображальна функція музики яскраво відтворена в транскрипціях Р.Шуберта – Ф.Ліста «Лісовий цар», «Маргарита за прядкою», в творах М.Римського-Корсакова «Політ джмеля», Ф.Ліста «Женевські дзвони», М.Мусоргського «Баба Яга» та інших. Поступово ці елементи мови мистецтва ускладнюються й відбивають емоційні ставлення до явищ, викликають відповідну реакцію виконавців та слухачів. Ось тут і спрацьовує асоціативна пам'ять, яка концентрує увагу на відповідність емоційно-психічних відгуків музично-мовному елементу, котрий обумовлює певну стереотипну реакцію сприйняття.

Зазначимо, що С.Раппопорт виокремлює предметні та емоційні асоціації. Предметні зв'язують психічні образи явищ дійсності незалежно від того, яке ставлення до них у суб'єкта сприйняття. Емоційні асоціації зв'язують психічні образи явищ дійсності з особистісним ставленням до них людини. Якщо пускова ланка емоційної і предметної асоціації – сприйняття, то її кінцева ланка – переживання. На думку С.Раппопорта, емоційні асоціації слугують художнім семіотичним системам для виконання їх незнакових функцій (Раппопорт, 1972, с. 29. Цит. за Реброва, 2013, с.32). Отже, асоціативна пам'ять виступає предметною або емоційною асоціацією, яка зв'язує психічні образи явищ дійсності в перцептивному процесі художнього сприйняття. Якщо людина має особливе вибіркове ставлення до психічних образів дійсності, які відображені в художньому творі, його асоціації будуть більш емоційними.

Разом з тим асоціації, що виникають під впливом суспільної думки, критики, або настанови на сприйняття у виконавському процесі, також набувають стереотипного характеру. Вони будуть виникати завжди при сприйнятті певного образу або мистецького явища. Асоціації, що виникли у вільному творчому процесі сприйняття, можуть бути не такими стійкими, оскільки залежать

від суб'єктивних чинників, властивих тому, хто сприймає. Крім того, вони (асоціації) можуть залежати від настрою або від рівня художньої компетентності особистості тощо.

Під час асоціацій виникають наочні або слухові співставлення з явищами природи, суспільного життя, предметами, людьми, окремими їх властивостями. Не зважаючи на *індивідуальні розбіжності таким асоціаціям притаманна певна стереотипність відносно людей однакового соціально-культурного рівня, однакових поглядів, релігійних вірувань, приналежності до історичного культурного простору, а головне – етнічної приналежності*. Етнічна картина світу сформувавшись, «працює» як своєрідний фільтр. Він відбирає та інтерпретує на свій лад інформацію, яка поступає через усі органи чуття (Жидков & Соколов, 2003, с. 92). По різному у кожному етносі можуть сприймати кольорову символіку, яка поступово передається з покоління до покоління і згодом сприймається на інтуїтивному рівні. Подібний приклад наводить Є.Фейнберг, характеризуючи різне сприйняття європейцями та китайцями «Чорного квадрату» Малевича: траурне сприйняття європейцями самого квадрату і траурне сприйняття білого оздоблення навколо квадрату у китайців (Фейнберг, 2004). *Отже, етнічні ментальні стереотипи впливають і на художнє сприйняття, вони стають ознакою, функціональним компонентом художньої ментальності*.

Вважаємо слушним також наведення точки зору Г.Вірановського стосовно розуміння музичних засобів в інших культурах. Автор пише: «Всюди ми знайдемо висотно-ритмічні структури, які часто виявляються тотожними в дуже різних музичних культурах (наприклад, пентатоніка в Шотландії та Китаї). Але в положеннях акустики чи фізіології ми не знайдемо задовільної відповіді на питання, чому в одному випадку музичне мистецтво виступає необхідним засобом спілкування, яким володіють активно, у другому – та сама музика виявляється доступною лише пасивному естетичному сприйняттю як досить зрозуміла, але «не своя», а в третьому випадку – як дещо «екзотичне», доступне тільки «квазірозумінню» (Вірановський, 1978, с. 17). Відповідаючи на це питання, науковець вводить поняття «система умовностей в мистецтві», яке, з нашої точки зору, кореспондується і дотичні явищу стереотипів в мистецтві.

Саме тут між галуззю «систематичної музичної теорії» та «науковим аналізом музичних творів» існує прогалина, яку

необхідно заповнити. Для цього треба дослідити поняття, яке називається умовністю, точніше системою умовностей в мистецтві. В даному випадку музика виступає як щось зрозуміле й необхідне тільки для людини, вихованої в атмосфері певних музичних традицій та умовностей, які відрізняються в різних культурах. Індійські раги, японське гагаку, яванський гамелан спочатку приваблюють слух європейця незвичністю, барвистістю свого звучання. Однак, чим більше слухаєш цю музику, тим, як не дивно, більш очевидною стає обмеженість нашої здатності її зрозуміти, наша «невихованість» у дусі цих музичних традицій. І тут причина криється не в природних факторах, досліджуваних акустикою, фізіологією або психологією, а в факторах культурно-історичного характеру. Саме такий фактор і виступає умовністю для всіх засобів людського спілкування, їх знаковим характером. Тому приступати до аналізу музичного твору з позицій «систематичної музичної теорії», що спирається тільки на природні, безумовні фактори й упускає умовний, семіотичний аспект, означає свідомо обмежувати цей аналіз тільки відношенням форми та матеріалу, нехтуючи засобами дослідження відношення форми і суті, форми і значення» (Вірановський, 1978, с. 17). З наведеної цитати видно, що умовності розглядають лише в певних соціокультурних умовах, де вони вже набули статусу художнього стереотипу, зрозумілі іншим і викликають адекватні емоційні почуття.

Між тим у мистецтві, крім умовності знаків, до типізованих явищ, які набувають функцій стереотипу, можна віднести жанр. М.Бонфельд визначає жанр як типізовану систему засобів виразності. Вона з перших тактів «заявляє про свою жанрову належність, оскільки міцно закріплена у свідомості слухачів, які володіють відповідним тезаурусом. Усі його численні різновиди не вимагають зусиль для ідентифікації та співвіднесення з певною позамузичною ситуацією» (Бонфельд, с. 117). Отже можна зробити висновок, що у професійних музикантів або у аматорів, простих слухачів музики, поступово формується музично-перцептивний тезаурус, зв'язаний з побутовими або професійними художньо-естетичними ситуаціями. Відповідно до них пристосовуються певні жанри музики, котрі в подальшому сприймаються вже як стереотипи. Так, наприклад, урочисті марші – обов'язковий атрибут батальної ходи; вальсова лірика сприймається як спогади або розлучення (шкільний вальс); лірична пісня – атрибут романтич-

них станів душі; святковість урочистість подій підтримується бравурними пасажами тощо. Наведені приклади зв'язані з існуванням певних прототипів у житті, які знаходять своє втілення в творах мистецтва. Прототип (або концепт), на думку А.Амрахової, є ментальним утворенням – ідеальною моделлю. В кожному мистецтві він викликає асоціації з культурно-історичними реаліями різних певних епох і стилів, певних культурно-історичних домінант.

У мистецтві, як і у житті, на створення стереотипів впливають суспільна думка, явища моди тощо. Але тут важливо зрозуміти, що певні художньо-естетичні уподобання формуються і набувають якості стереотипів під впливом засобів масової комунікації. У мистецтві найбільш уразливою щодо такого впливу є молодь, яка обирає свою субкультуру і нерідко вступає в протистояння із загальноновизнаними мистецькими цінностями (Т.Лірі, О.Рудницька, Б.Брилін, Г.Шостак). Нагадаємо, що під молодіжною субкультурою розуміється сукупність культурних ознак певного молодого покоління, серед яких – стиль життя, поведінки, визначених групових унормувань, цінності й стереотипи, вибіркові пріоритети в музиці, танцях, атрибутах одягу, загальному типу зовнішності, тобто усього, що їх об'єднує, характеризує і відрізняє від інших суспільно-культурних прошарків. Однією з характерних рис молодіжної субкультури є тягіння її носіїв до популярних сучасних жанрів, вибіркове ставлення до їх різновидів залежно від дотримання певної субкультурної приналежності.

Про вплив популярного естрадного музичного мистецтва на особистість, зокрема, на її естетичну свідомість, емоційно-почуттєву сферу, творчий потенціал, пишуть А.Болгарський, Б.Брилін, І.Климук, О.Семашко, О.Сапожник, Г.Шостак. Сучасна популярна естрадна музика, на думку авторів, випереджаючи інші види музичного мистецтва, стає пануючою формою дозвілля молоді, умовою та засобом її самовияву в молодіжному середовищі. Саме в цьому просторі сучасного естрадного мистецтва й виникають певні уявлення про художні цінності.

Говорячи про художні стереотипи, варто визначити ще один фактор динаміки їх створення, розвитку, руйнування та оновлення. Йдеться про конфлікт художніх ідей. Це явище культурологічного смислу, яке показує процес виникнення стереотипу та його руйнації. У мистецтві ці явища сприяли виникненню та змінам стилів, художніх шкіл, напрямків, навіть засобів художньої виразності завдяки творчості певних яскравих особистостей. З

цього приводу Г.Вірановський пише: «За змінами музичних стилів, що вимагають новаторства й дерзання в галузі нових форм, стоїть єдність музичної культури з її історичними традиціями, єдність музичної мови як історично виробленої відповідності між музикою та словом, музикою та різними жанрами в системі мистецтв, зокрема й первинними жанрами (обрядами, церемоніями, карнавалом), безпосередньо вплетеними в життя суспільства та його різних груп. У результаті цих традиційних зв'язків створюються змістові характеристики окремих елементів музичної мови, що спадкоємне розвиваються від епохи до епохи в межах спільної культури і стають різними в різних культурах (Побережна & Щериця, 2004, с. 38). Погоджуючись з думкою науковця, все ж варто наголосити на тому, що в межах однієї культурної традиції також здійснюються динамічні зрушення в художніх стилях, жанрах, мові. В цьому напрямку Г.Побережна та Т.Щериця наводять приклад динаміки розвитку інтонаційного фонду, який складається з узагальнених інтонаційних формул епохи: «Через невідповідність музичної інтонації новим тенденціям часу настає інтонаційна криза, подолання якої викликає до життя нові художні напрями, жанри, стилі, виражальні засоби, породжені зміною суспільного світогляду» (Побережна & Щериця, 2004, с. 51). *Отже, руйнація старих стереотипів і виникнення нових у художньому ментальному просторі здійснюється під впливом творчих процесів, тяжінням до створення нового, що стає результатом дії особливого творчого типу мислення.* Такий тип мислення Е. де Боно визначає як латеральний. Він формується в умовах обробки інформації на основі творчих здібностей та інтуїції. Цей вид не виключає логічного мислення, між ними не існує протиріч, – обидва визнаються необхідними й взаємодоповнюючими (Де Боно, 1997). Творчість є перебудовою стереотипів, а латеральне мислення виступає умовою перетворення звичних уявлень та виникнення нових моделей, які несуть у собі певну символіку та образність. Нові засоби поступово руйнують попередні уявлення й стереотипи, оновлюють їх, розвивають художнє сприйняття, збагачують художній досвід.

Таким чином, вибір арсеналу художньої мови обумовлений авторською позицією у творчій інтерпретації життя, дійсності, особливого їх бачення, сформованого на основі ментальних процесів: уявлень картини світу, художньо-образного перетворення операцій латерального мисленням в систему образів –

символів, що спонукають до вибору художнього методу. Він утворює синтез двох протилежних процесів: створення та руйнації художніх стереотипів.

Певним чином з поняттям стереотипів кореспондується ідея Є.Назайкінського про типове в музичному мистецтві. Наводячи приклад стосовно тональності, темпу, метру, жанру тощо, автор пише, що з одного боку за ними закріплено загальне значення, музична семантика, котра формувалась поступово і закріплювалась в музичній мові і пам'яті культури, набуваючи типового смислу. З іншого боку, за таким модусом стоїть не лише пам'ять й спотворена парадигма, але й конкретне, одиничне, неповторне, що є в кожному знову виконаному творі. В цьому криється ідея модусу – типу, який збагачує художнє значення твору, перетворюючи його в унікальне, таке, що зникає... (Назайкинський, 2009, с. 49). З таких позицій можна вважати, що діалектика типового та унікального, стереотипів та їх руйнації відноситься до інтерпретаційного процесу, який в педагогіки мистецтва зв'язують з герменевтичним підходом (Г.Падалка).

До модальностей художньої ментальності також відносимо образ і символ. Ми згадували про них у зв'язку з кінестетичним мисленням та художньої мовою. Між тим, образ і символ мають безпосереднє відношення до художнього методу та етнічних інтенцій в культурі. Зображуючи предмети і явища, мистецтво ідеалізує дійсність. Будучи зображеними, явища знаходяться посередині між чисто об'єктивним існуванням і чисто внутрішнім уявленням. Їх художня матеріалізація здійснюється завдяки феномену символізації у мистецтві. Термін «символ» етимологічно зв'язаний з грецьким дієсловом, яке означає – з'єдную, зіштовхую, порівнюю.

О.Глазиріна (2000) у процесі визначення сутності художньої ментальності в музично-педагогічній площині також наголошує на значущості символів. Вона стверджує, що кожному етапу музично-історичного розвитку нації відповідають певні музичні символи, сукупність яких є достатньо повною та яскравою характеристикою ментальності нації. Поєднання символів здійснюється на основі інтегративних зв'язків, які будуються на єдності просторово-часової організації та специфіки національно-музичного колориту. В якості прикладів вчена наводить таке:

- для Стародавньої Русі художніми символами можуть бути: гуслі – Садко – дзвони – ікони;

- для Франції XVIII століття: клавесин; композитор Люллі, танець «гавот»;
- для Італії: скрипки майстрів Страдіварі та Амати; жанри кампанели, баркароли;

На основі даних прикладів О.Глазиріна *виводить принцип музично-історичного детермінізму*. З точки зору художньої ментальності цей принцип трактується як особлива спрямованість, вибірковість музичного мислення та емоційного переживання людини, послідовність етапів мисленневих процесів, які не залежні один від одного, оскільки в художній ментальності один символ може викликати інший, стати сходинкою для наступних образів-символів, які виникають в художній свідомості.

Погоджуючись з позицією О.Глизиріною, ми також наведемо позицію М.Бонфельда про художню дійсність, яка тлумачиться таким чином: кожний твір мистецтва, який входить в реальне буття у якості елемента певної художньої культури, може стати об'єктом відображення у наступних культурах, тобто в майбутньому (Бонфельд, 2009, с. 100). Це й зумовлює цілісність та пролонгованість художньої дійсності, яка створює умови для передачі художнього досвіду від покоління до покоління через твір мистецтва, який стає своєюрідною призмою відбору художніх цінностей минулого, «актуально-реальне та значуще» сьогодення з перспективою на майбутнє.

Для художньої матеріалізації ідеї-образу в символ автор завжди обирає відповідний до них художній метод. Через художній метод та відображений в ньому художній образ здійснюються ментальні процеси, формуються ментальні настанови. Художній метод визначається як спосіб створення твору мистецтва на основі образного мислення, творчих процесів, уяви, оцінки, ідейних художніх настанов, відображення та перетворення дійсності, об'єктивного світу творця (Кононенко, 2003, с. 460), продукт ментальності творчої особистості, все що виникло на основі існуючих факторів впливу на особистість (об'єктивні чинники), та його творчого самовираження (суб'єктивні чинники).

Художній образ крізь призму ментальних процесів може бути інтерпретований як атрибут художньої свідомості, сформований під впливом історико-культурного, етнонаціонального узагальнення і розуміння картини світу в її індивідуально-особливому перевтіленні. У композиторській творчості художній метод – це процес і результат творчого пошуку нових образів, що відо-

бражуються художніми кодами – символами. Отже, символізація – один з компонентів художнього методу.

Інколи композитори знаходять художній елемент – символ, який у наступному характеризує їх індивідуальний стиль у цілому, саме через образи-символи. У якості прикладу назвемо: Рахманіновські «дзвони», «віолончельні теми» Чайковського, тема «ВАСН» як символ «філософії буття» в музиці Баха; інтонація низхідної секунди («Реквієм» В.А.Моцарта) – символ скорботи, жалю; Бетховенська тема «долі». Існують і знакові твори, які сприймаються як символи творчої спадщини композитора у цілому, наприклад, «Весільний марш» Ф.Мендельсона; «Вмираючий лебідь» К.Сен-Санса, «Дівчина з волоссям кольору льону» К.Дебюсі, інші. Існують навіть твори-символи: етюд Ф.Шопена op.10 №12 – символ визвольної боротьби в історії польського народу; Танець зі шпагами А.Хачатуряна – символізує темперамент, войовничу активність грузинських чоловіків; «Два кольори» – символ любові до матері тощо.

Іноді знайдені композитором творчі знаки-символи музичної мови дають підстави охарактеризувати весь комплекс його стильових характеристик. Через такий музично-мовний вираз як «авторська інтонація», Г.Побережник і Т.Щериця наводять порівняння композиторської мови Л.Ревуцького та Б.Лятошинського: «Яскраво національна, світла, лірико-епічна «інтонація Ревуцького», загострена терпким гармонічним колоритом, відображує врівноважене світосприйняття композитора. Вона контрастує з експресивною, внутрішньоконфліктною, позначеною більш широким, але органічним національним сплавом «інтонації Лятошинського», котра втілює ускладнений стрій почуттів і напружених філософських шукань людини ХХ ст. (Побережна & Щериця, 2004, с. 44).

Однак, незважаючи на індивідуальні творчі особливості художньої свідомості, митець творить в певному культурному полі, відповідно до його вимог, актуальних в ньому функцій мистецтва, а інколи і завданням мистецької освіти, культурного життя. Так поступово створюється ареол жанрів, образів, які стають бажаними та необхідними в певний культурний час, а потім стають, нібито, «художніми» символами свого часу. Так М.Ройтерштейн зауважує, що «хорал асоціюється з часом середньовіччя, мадригал нагадує про добу Відродження, радянська масова пісня – про перші п'ятиріччя молодого радянської держави» (Ройтер-

штейн, 2001, с. 6). Таким чином, художній стиль, художній метод або художня ідея завжди матеріалізується в мистецтві через художній твір або художній текст. Сприйняття художнього тексту, за М.Бахтінім, процес діалогічний. Кожен художній напрямок створює свій тип художнього твору зі своєю моделлю світу, а також з використанням певного, відповідного часу, арсеналу художньо-виразних засобів, одним з яких стає «знак».

У наукових дослідженнях поширюється ідея розкриття сутності засобів виразності через цю категорію (С.Шип, Р.Болховський, О.Сокол, В.Петренко, О.Самойленко, інші). Так, наприклад, С.Шип стверджує, що музика у випадку її розуміння та дослідження в якості тексту, має бути обов'язково розглянута як предмет, котрий має властивості знакової системи (Шип, 2004, с. 10). В цій системі автор визначає особливий шар – конотативний сенс, який знаходиться між знаком і текстом і дозволяє відчувати або зрозуміти підтекстовий сенс, *контекстний сенс твору* (курсів наш) (Шип, 2004, с. 15). За концепцією Л.Виготського, такий контекст не можна одразу вважати логічним, розумовим шляхом, оскільки він проходить етап роботи «емоційного мислення» (Выготский, 1987).

На інтелектуалізацію емоцій вказує О.Тихоміров (1975), зокрема у мистецтві Л.Столович (1985), А.Сохор (1980) та інші. Науковці посилаються на феномен художньої ідеї, яка потребує потужної інтелектуальної, а отже, ментальної роботи свідомості. Художні ідеї складаються з таких ментальних процесів як аналіз, оцінювання, образи пам'яті та їх узагальнення. Усе поєднується вищою інтелектуальною діяльністю – народженням нової художньої ідеї.

На підставі аналізу психологічної концепції Л.Виготського щодо дії свідомості в мистецтві, О.Самойленко дійшла висновку, що на рівнях текстології музики може існувати певна «безліч значень», рівнів сенсу, що виявляються музикою, тобто стійких і рухових семантичних конгломератів музично-мовних утворень, що вступають у складні діалогічні форми еквівалентності і транзитивності всередині себе і по відношенню один до одного, організовуючи передачу сенсу і символічний характер такої передачі (Самойленко, 2004, с.22). *Це підтверджується зв'язком безсвідомого з чуттєвим підтекстом, який є результатом роботи свідомості.* О.Бочкарьова (Бочкарёва, 1997) концентрує увагу на педагогічному контексті феномена «художній діалог», який є

засобом активізації художнього мислення в його прагненні визначити сутність та становлення художньої ідеї. Цей дослідницько-пошуковий процес може здійснюватися за двома напрямками:

- дослідження художньої ідеї через визначення місця та ролі її серед інших елементів змісту та форми музично-художнього цілого;
- дослідження художньої ідеї як результату становлення емоційно-інтонаційного смислу, який розгортається в часі та знаходить певні співвідношення з духовними цінностями культури суспільства.

Отже, художній текст завжди містить досвід «емоційного мислення», його «трансформацію до іншого» шляхом художньо-знакової системи, яка, в свою чергу, не є постійною, а змінюється, вдосконалюється, ускладнюється під впливом розвитку творчого мислення. Різновидом художніх текстів є музичний текст, який стає предметом художньої інтерпретації. Саме в ньому сполучаються усталені традиції музично-знакових атрибутів з новими, які народжуються в художньо-творчій лабораторії митця. Музичний текст, на думку О.Потоцької, – «це народжене у процесі інтонування історично і соціально зумовлений, зафіксований (у матеріалізованій звуковій структурі та нотному записі), композиційно і художньо цілісний продукт художньої діяльності митця, що втілює індивідуальний спосіб художнього осмислення світу» (Потоцька, 2012, с. 6). Ми звернули увагу на пропонуване визначення, оскільки в ньому знаходить відбиття художньо-світоглядна ідея, яка в розвитку художньої ментальності відіграє значну роль, оскільки саме пізнання світу та відображення його художніми засобами, відповідними до типу пізнання та культурних традицій епохи, стають джерелом виникнення художньо-ментальних атрибутів й процесів (художня картина світу, художній світогляд, художнє мислення, сприйняття тощо).

Закономірність ускладнення системи художніх знаків як типів художнього мислення є наслідком і результатом ментальних процесів, динаміки їх змін в культурно-історичних зрізах. Саме художній твір і стає тією формою відбиття художньої ментальності, яка закономірно трансформується під впливом культурно-історичних подій. З часом художній твір стає самодостатнім феноменом, котрий живе «своїм життям» і не залежить від творця або того, хто його сприймає. Про це пишуть Є.Крупник, В.Медушевський, Д.Терентьев. Учені виокремлюють різні підходи

до оцінювання художньо-творчої діяльності особистості митця, серед інших виводить суб'єктивно – аналітичний підхід, який забезпечує тлумачення твору поза його зв'язком з творцем та слухачем, що сприймає твір.

В. Медушевський вважає музичний твір особливим видом музичного вислову, котрий остаточно виник в професійній культурі Нового часу, коли повністю були розведені комунікативні ролі композитора та виконавця (Медушевский, 1988, с. 5; Цит за Реброва, 2013, с. 41). У процесі аналізу двох протилежних культур – середньовіччя та Нового часу автор простежує їх інтенції з погляду на світовідчуття та його відображення в музичному творі. В основі світовідчуття лежить ідея безмежності та дві царини любові – до Бога і до себе.

На думку В. Медушевського, в музичному світі середньовіччя домінує позиція «умоспоглядального «я»; ця музика не знала і не хотіла знати ні персонажів, ні ліричних героїв, які відверто сповідуються про «кипіння своєї душі». «Звучання не пожвавлюється характерним жестом, не одухотворюється емоційним тремтінням – воно наповнено духовним відчуттям, творчою ініціативою, натхненням інтонаційної думки. Звідси такі способи виразу розумової активності як пневмонічний мелос, як семантичні ефекти багатоголосся, що втілюють суперечливу повноту сутнісних сил людини: музика то здійснюється художньою думкою над звуком (у ювіляціях Алілуї), то занурюється в його смислову глибину (у антифонах) (Медушевский, 1988, с.8). Зміни в культурі Нового часу викликають і зміни в музиці, акцентується увага на почуттєвій сфері як джерела пізнання. Це вимагає нових художніх засобів, нового художнього мислення. Художнє «я» виступає нібито режисером відбиття в музиці інших образів. Відповідно на екрані свідомості з'являються:

- а) реалії об'єктивного світу – звуконаслідування, зображення струмків, бур;
- б) портретні замальовки (вже у верджинальній літературі – персонажі, які діють, розмовляють, беруть участь у грі або драмі);
- в) розповідачі, оповідачі (у вокальних, оперних, інструментальних баладах, у поемах, думах, билинах);
- г) ліричні герої у пісенній і пісенно-танцювальній ліриці;
- д) зображені суб'єкти внутрішнього монологу (Медушевский, 1988, с.10).

Усе це вимагало нової інтонації, аналіз якої дозволив Медушевському зробити висновок щодо еволюції музичного звуку: логіка звукової організації є відбиттям логосу світовідчуття (Медушевский, 1988, с.17).

На думку О.Лобової, музичний твір несе в собі дві характеристики: з одного боку, складова об'єктивно існуючого культурного світу, а з іншого – вияв особистісної культури митця (Лобова, 2010, с.58). Отже бачимо, що художній тест – це відбиток ментальних процесів творчого мислення, результат пошуку художнього методу, який забезпечує художню символізацію картини світу, буття, дійсності, реальності, представлених як образи в художній свідомості митця. Чим складнішим є образ-поняття про картину світу, тим складнішим є художній метод. Так, еволюційний аналіз розвитку художнього твору, зроблений Д.Терентьевим (1998), показав поступове *сходження художнього методу до синтезу, до інтеграції*. Увага Н.Корихалової також спрямована на синтетичність художніх засобів та їх співставлення. Науковець шукає паралелі й зіставляє, наприклад, пряму перспективу в живопису з побудовою акордів за принципом стійкості – нестійкості. С.Скребков (1973) висловлює ідеї виникнення гомофонного складу за принципом «централізованої єдності»; Є.Ручьєвська (1976) висловлюється з приводу ідеї щодо «тенденції зникнення тематизму та нівелювання подійності в музиці ХХ століття». До цього можна також додати аналіз феномену звукозапису за концепціями А.Моля та А.Сохора; ідею тяжіння мистецтва до синтезу в роботах А.Зіся тощо. На підставі аналізу зазначених концепцій Д. Терентьев дійшов висновку про антропоцентричну модель світу в сучасному вимірі, яка віддзеркалює мистецтво специфічними засобами (Терентьев, 1998).

Найбільш синтезованим художнім методом, який в еволюції музики сприяв виникненню окремого жанру, вважається поліфонічний художній метод. Він є відображенням діалогічних інтенцій людини, прагнення розуміти сенс життя, тяжіння до розуміння іншого, можливість власного висловлення тощо.

Цікавою уявляється й концепція М. Сібірякової – Хіхловської щодо існування поліфонії як своєрідного синтезованого феномена. В мистецтві він проявляється у трьох можливих формах, котрі впливають на якість художнього твору, а саме: «фігуративний метод», «фактурний метод», «метод діалогу» (Сібірякова-Хіхловська, 2007, с.24). Конкретизуємо виокремлені автором художні методи.

«Фігуративний метод» – зображення немусичними засобами виразності елементів, подібних до складових поліфонічного твору: тема, імітація, тема у збільшенні, у зменшенні тощо. Спостерігається у живопису та літературі (М.Чюрльоніс, Л.Керролл, Дж.Свіфт). *«Фактурний метод»*, що проявляється в дотримуванні основного принципу поліфонії – одночасному поєднанні кількох самостійних ліній, якими можуть бути різні виражальні засоби мистецтва. Зразки даного методу в образотворчому мистецтві (О.Волков, Ф.Купка, А.Озанфан, Р.Фальк); «контропункти» в театрі, балеті, кіно (В.Мейєрхольд, А.Панов, Е.Жак-Далькроз, І.Іоффе, Б.Балаш, П.Шеффер, В.Бор, З.Кракауер, С.Ейзенштейн, З.Лісса, Л.Козлов). М.Сібірякова-Хіхловська констатує факт наявності «фактурного методу» як засобу реалізації принципу інтеграції в мистецькій освіті (Л.Ващенко, Т.Дорошенко, Н.Коляденко, А.Любомудрова, Л.Масол, Т.Надолинська, Г.Ніколаї, В.Суслова, Н.Терентьєва, О.Ценко), в основі якого лежить ідея цілісного пізнання мистецтва, що дає змогу розглядати художні твори, культурні явища в їх поліфонічності, багатогранності (Сібірякова-Хіхловська, 2007, с.27). Додамо – цілісній художній синестезії образу твори з його реальним прототипом (реаліями дійсності), асоціативними зв'язками з іншими художньо-творчими уявленнями та образами мистецтва. *«Метод діалогу»* проявляється у співіснуванні та спілкуванні різних змістових позицій, внутрішніх світів, творів мистецтва (які виконують функцію самостійних ліній-голосів). За його допомогою створюється цілісний світ спілкування, художнє розуміння. Залежно від характерних ознак суб'єктів спілкування автор розрізняє «метод міжсуб'єктного діалогу та «метод міжоб'єктного діалогу». «Метод міжсуб'єктного діалогу» спрямований на створення поліфонії через виявлення діалогічних взаємовідношень між реальною та уявною особами. Метафорою «поліфонія» у даному випадку можна позначити цілісне різнобічне розуміння змісту художнього твору, явища культури, створення нового художнього твору (Сібірякова-Хіхловська, 2007, с.27). У літературних творах це явище можна спостерігати тоді, коли автор ставить питання читачу і сам відповідає на нього (М.Цветаєва «Пожалій», «Твоя смерть»), або, ставлячи питання, залишає читачу можливість власної відповіді, власного розуміння (У.Шекспір «Гамлет», В.Набоков «Ада, или радость страсти», М. Цветаєва «Крисолов», твори Ф.Достоевського) (Сібірякова-Хіхловська, 2007, с.28).

Отже, бачимо, що поліфонія – це не тільки різновид музичної фактури, стилю, жанру тощо, а і художній засіб, котрий відображує певні ментальні настанови людини на діалог та полілог з іншими, потребу, сформовану в спілкуванні діалогічну свідомість. Крім того, діалогічність ментальності обумовлена співіснуванням різних полімодальностей культури, її поліетнічним компонентом. Про це багато написано в працях М.Бахтіна (1995; 2000), В.Біблера (1991), Е.Левінаса (2007), та інших науковців.

На думку В.Біблера, діалог є чинником формування уявлень художньої картини світу, що створюється в певній культурній площині; це, передусім, діалог різних епох, який створює *поліфонію культури* (Библер, 1991, с.284). Культуролог Е.Левінас висловлює метафоричну думку про поліфонію світу, що створюється через неповторність і унікальність природи кожної людини (Левінас, 2007). Хоча погляди культуролога знаходяться в річищі теологічної моралі, ідея поліфонізму світу в якості метафори викликає зацікавлення і певні співставлення з іншими поглядами. Так, наприклад, у діалогічній концепції М.Бахтіна знаходимо ідею «діалогічного світорозуміння», яке виникає на підставі багатоголосся, діалогічних відносин у самому житті і у сфері різних видів свідомості, що формує єдність світу через розвиток поліфонічного мислення як атрибуту «соціальної та художньої поліфонії» (Бахтин, 2000).

М.Бахтін (2000) наводить дещо іншу концепцію взаємодії «людина – текст – твір». У центрі його концепції – культурний текст, яким може бути твір мистецтва, людський вчинок, ставлення людини до *іншого*, тобто культурний діалог. Отже, діалог – взаємодія різних культурних текстів. Цей текст може існувати тільки у відповідному контексті, який створюється з мовних, культурних, історичних і суспільно-політичних реалій. З огляду на музичне мистецтво, кожний музичний твір (текст) є породженням певного історико-культурного контексту, який виявляється лише через усвідомлення властивих йому ментальностей (побутових, художніх, етнічних, суспільних тощо). Особливо яскраво ментальності історико-культурного зрізу виявляються саме через мистецтво, через конкретний художній текст.

Розуміння контексту в художньому творі здійснюється в площині ментальних процесів, серед яких, крім художньо-перцептивних, емоційних, образно-асоціативних, варто виокремити й аналітичні дії, які завжди виникають під час осягнення

музичного або художнього твору і практичної творчої діяльності щодо його виконання. На оцінно-аналітичну діяльність музиканта звернено увагу в працях М.Бонфельда, Є.Назайкінського, О.Рудницької, інших науковців. Так, наприклад, М.Бонфельд стверджує, що музичний твір грає роль багаторівневої інформаційної структури, а практичне музикування виступає конкретним механізмом обробки цієї інформації. Інформаційний зміст твору і є тими новими даними, які формують музичне мислення на основі минулого досвіду особистості (Бонфельд, 1997; 2001). Є.Назайкінський висловлює слушну думку, яка підкреслює відповідність оцінно-аналітичної діяльності стосовно твору мистецтва ментальним процесам. Він стверджує, що наслідки і дії мистецтва, які *відображені пам'яттю* (курсив наш), естетичні оцінки, емоції, знання, які долучаються до аналізу під час сприйняття твору, складають одну з істотних засад аналітичної діяльності (Назайкінський, 1973, с.9. Цит. за Реброва, 2013, с.44). Зв'язок аналітичної діяльності з розумінням художньої інформації та з ментальними процесами знаходимо у висловленні О.Рудницької. Автор пише: «якими б матеріальними засобами не були «записані» художні «повідомлення»; завдяки ним стає можливою трансляція продуктів духовної культурної діяльності, розуміння і типу ментальності, образу світу, характерного для даного «історичного періоду». Зв'язок інформації і коду визначає взаємозумовленість матеріального (знак) і духовного (смысл) аспектів культури, всі явища якої містять певний специфічний смысл, виражений відповідними знаками» (Рудницька, 2002, с.43). Отже автор наголошує на складності та інтегративності символів-кодів у мистецтві, оскільки вони кодують не фактичну або не тільки фактичну інформацію, а духовну, емоційну, яку без спеціального досвіду не можна відчутти та зрозуміти. Однак існують і механізми, які дозволяють подолати цей бар'єр. Це відбувається, наприклад, в музиці завдяки слуху, але не просто музичному слуху, а «архітектонічному слуху» (М.Арановський). Такий слух виконує селективну функцію, сприяє розрізненню «свого» та «чужого». При цьому «чуже» не визнається неприємним, оскільки більшість музичних культур має точки дотику, «спільні частини». Вони дозволяють слуху переходити межі, що розділяють культурні горизонти (Арановський, 2009а, с. 192).

У педагогіці мистецтва існують аналогічні погляди (Дж.Райнер, Б.Бабкок, інші), які не вважають за необхідне

звертати увагу на національні явища в мистецтві та визнавати їх роль в художньому розвитку учнів. Нібито полемізуючи з такими точками зору, Г.Падалка стверджує протилежне: «З історії розвитку мистецтва відомо, що яких би художніх методів чи стильових напрямів не дотримувався митець, сила його таланту, глибина художнього пізнання світу прямо і безпосередньо залежить від національного коріння художнього дару і творчих здібностей» (Падалка, 2008, с. 61). Лише від національного і через національне, пише Г.Падалка, можна прийти до усвідомлення прекрасного в загальнолюдських вимірах (Падалка, 2008, с. 5). Науковець наполягає на міцній ментальній сутності педагогічного процесу в галузі мистецтва: «протидія експансії безнаціонального в мистецькій освіті має відбуватись не як одноразовий захід або повсякденні примовлення і заклики, а як система культурологічного входження до національного мистецтва, основу якого складає глибоке проникнення до образної сутності, до особливостей відтворення національної ментальності в мистецтві через відповідний комплекс художньо-виражальних засобів» (Падалка, 2008, с. 70).

Повністю погоджуючись з точкою зору Г.Падалки, інших науковців, які дотримуються аналогічної позиції (О.Олексюк, О.Шевнюк, Л.Побережна, Ю.Руденко, Т.Танько), зацентруємо увагу на регіональному аспекті мистецької освіти, який доповнює національно-стильовий. Регіональність розглядається нами в контексті актуального питання демократичності національної ідеї, яка в умовах держав з різним складом етнічного населення сприяє розвитку етнохудожніх традицій усіх етноменшин, а також домінуючої ролі їх культурних цінностей.

Необхідно зазначити, що регіональність ще не стала предметом глибоких досліджень в українській мистецько-педагогічній науковій думці. Між тим знаходимо цікаві фактори регіонального аспекту в історичних працях. Так, наприклад, О.Михайличенко в ракурсі історичної ретроспективи музичного виховання в Україні здійснює висвітлення інформаційного матеріалу за регіонами: Східна та Західна України; окремо подається інформація по містах: Київ, Одеса, Миколаїв, Луганськ та інші (Михайличенко, 2007). Автор не звертає уваги на етноколотрит регіонів, проте висвітлює такі історичні факти, які стали підґрунтям подальших мистецьких традицій. Наприклад, створення в Одесі у другій половині XIX ст.. «Товариства аматорів музики» і «Общества

изящных искусств», діяльність композитора П.Сокальського (Михайличенко, 2007, с. 216-217), що сприяло активному розповсюдженню музичного просвітництва, широкій концертній діяльності відомих композиторів і музикантів, підвищило суспільну оцінку музичного мистецтва в регіоні. Визначення української фортепіанної школи знаходимо в дослідженні Н.Гуральник, в якому доведено сутність феномену «фортепіанна школа» та схарактеризовані особливості української фортепіанної школи (Гуральник, 2007).

На цьому етапі постає питання: через які критерії, крім національного та загальноціннісного, здійснюється аналітична діяльність стосовно творів мистецтва. Критерієм оцінювання стає художність, яку ми розуміємо як рівень високої якості відображення дійсності засобами мистецтва. На підставі зазначеного можна припустити, що краса як естетична категорія та вміння її визначити, передати, сприйняти, зрозуміти стають факторами аналітичної дії під час оцінювання творів мистецтва. Краса – це така своєрідна властивість неленійна якість предметів, які сприймаються. Дійсно має бути певна пропорційність, гармонійність, узгодженість, але інсує і абсолютно унікальні феномени ставлення до предмету якоїсь однієї особистості. Інколи вона йде в супереч загальноновизнаним цінностям та уявленням. Універсум, за висловленням Шеллінга, побудований Богом як абсолютний твір мистецтва і вічної краси (Цит. Schelling, F. W. J. (1989). P. 65).

Починаючи розгляд модальностей художньої ментальності, ми звернулися до визначення сутності художності, підкреслюючи саме значущість категорії краси, через яку здійснюються зміни в уявленнях про світ, ставлення до нього тощо. Завершаючи наші теоретико-аналітичні розробки стосовно художньої ментальності, ми знов наголошуємо на даній категорії, оскільки вона є основою процесу оцінювання і зумовлена ментальними характеристиками суспільства.

Ставлення завжди продиктовано оцінюванням. Але індивідуальне ставлення в ментальному просторі формується під впливом існуючих цінностей у суспільстві. Навіть індивідуальні творчі ресурси художника, композитора, музиканта, що матеріалізуються у творі мистецтва, обумовлені численними «свідомими та позасвідомим асоціаціями, як музичними, так і такими, що входять до інших сфер життєвого досвіду» (Назайкинський, 1973, с.9).

Отже ставлення, оцінка краси, яка існує в життєвих реаліях та відображена в мистецтві, є суто ментальним явищем, котре формується свідомо та позасвідомо під впливом існуючої культурно-ціннісної системи в певному життєвому досвіді.

З представленою огляду модальностей художньої сфери визначаємо її як спектральну. Таку логіку пояснюємо наступним чином: спектр (з лат. Spectrum – видиме, бачення) – кольорова смуга, яка з'являється під час розкладання променя крізь прозору призму; також спектр – це сукупність гармонійних коливань (або хвиль), створених будь-яким джерелом; спектральний аналіз – визначення складу тіл шляхом випромінювання їх спектрів (Лёхин & Петров, 1949, с.608). Цей термін ми запозичуємо з фізики з метою характеристики понять, жодне з яких не є однозначним. Так, кожне з розглянутих понять, що характеризували наші модальності художньої ментальності, має не тільки кількість тлумачень, але й великий набір додаткових функцій. Разом з тим, жодне з понять не існує ізольовано одне від іншого (тлумачення окремих призводить до паралельного звертання до інших) і, подібно суцільному спектру, має плавний і безперервний перехід від одного прояву до іншого, а також в цілому становить гармонійну єдність різноманітних завдань, сукупність яких створює цілісну картину художньої ментальності. Роль прозорої призми в даному випадку виконує той феномен ментальності, який властивий певному соціокультурному зрізу і знайшов відображення в мистецтві. Проводячи подібний аналіз, ми розкладаємо процес відбиття ментальності в мистецтві на певні модули, атрибути, модальності, процеси, що виконують функцію спектрів, «випромінювань» (опис і трактування), які дозволяють скласти уявлення про цілісний феномен художньої ментальності.

Підводячи підсумок, визначимо, що ментальні процеси в мистецтві базуються на певних особливостях ментальності культури – це глибинні структури культури, які історично й соціально вкорінені у свідомість й поведінку багатьох поколінь людей. Завдяки цьому вони поєднують в собі різні історичні епохи в сегменті розвитку національної художньої культури. Саме культурні процеси в різних просторово-часових координатах впливають на розвиток того або іншого виду мистецтва, який найбільш ефективно та гнучко вирішував ці завдання. Ці явища ментального порядку дуже взаємозв'язані, вони поєднують

наступне: домінуючи культурні принципи, домінуючий вид мистецтва, функцію мистецтва у суспільстві, а також домінуючі сфери використання мистецтва. Наприклад, в добу архаїки домінуючим принципом можна вважати передачу досвіду життєдіяльності; домінуючими були синкретичні артефакти – музика і танець; сфера використання – ритуал і магія. У період швидкої зміни стилів, що передають почуття людини, найяскравіше розвиваються такі види мистецтва як поезія та музика. У добу активного розвитку філософського знання, піднесення сутності логосу спостерігається розвиток театру як мистецтва найбільш символізованого, синкретичного, такого, що має використовувати символи у якості художньої виразності.

Отже, художня ментальність – це феномен, який характеризується сукупністю ментальних атрибутів та ментальних процесів. Вони складають модальності ментальності або його цілісну складну структуру. При цьому усі теоретично обґрунтовані елементи ментальності особливим чином виявляються в мистецтві, створюючи такий феномен як художня ментальність (Реброва, 2010а).

Художня ментальність за структурою є синтезійним, інтегрованим феноменом, який складається із взаємозв'язаних атрибутивних елементів: художня картина світу, художній метод, художній текст, мова мистецтва (система символів, образів, знаків, художніх кодів), стереотипи, які виникають у галузі мистецтва в певному історичному культурно-просторовому діапазоні, система цінностей (смаки, уподобання, потреби тощо) та художньо-ментальних процесів. Художньо-ментальними процесами вважаємо усвідомлення художньої інформації та художньо-аналітичну діяльність під час розкодування образу-символу реальності в мистецтві, операції художнього мислення (конотативне, латеральне), функціонування асоціативної пам'яті, інтуїтивне збереження емоційного реагування та ставлення до художніх явищ в певному національно-культурному вимірі, творче осягнення художнього образу та його інтерпретація, художньо-комунікативні та художньо-діалогічні процеси тощо. На малюнку 1 представлені атрибути художньої ментальності, а на малюнку 2 – процеси, які властиві художній ментальності.

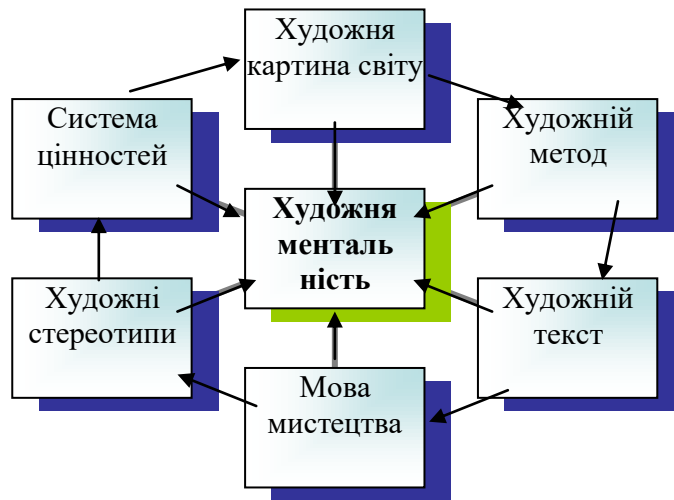


Рис.1. Модель атрибутів художньої ментальності



Рис. 2. Модель процесів художньої ментальності

Моделювання атрибутивних та процесуальних складників дозволило схарактеризувати художню ментальність як синтезоване, цілісно-асоціативне, перцептивно-комунікативне, індивідуально-творче, ціннісно-орієнтаційне утворення, яке формує художній досвід особистості в її збагненні та розумінні картини світу, відображеної у мистецтві. Це яскраво продемонстровано на схемі рисунку 3.

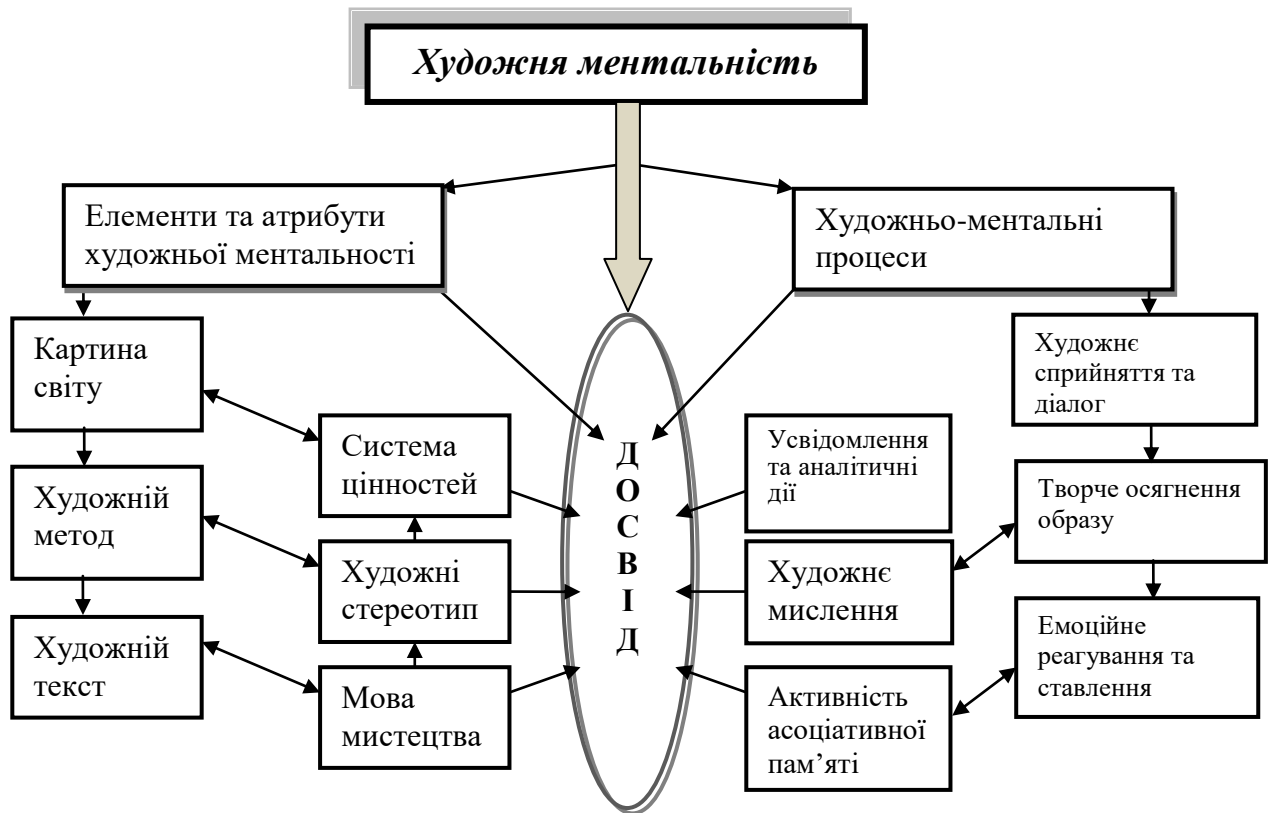


Рис. 3. Структурно-процесуальна модель художньої ментальності

На рисунку показано, що художня ментальність складається з двох взаємозв'язаних блоків: блок елементів та атрибутів художньої ментальності і блок художньо-ментальних процесів. Через усі опосередковані дії та сформовані елементи ці два блоки спрямовують свої властивості на досвід особистості, який відповідно до художньої ментальності виступає художньо-ментальним досвідом.

Художня ментальність пронизує широкий спектр культурного життя суспільства, охоплюючи освітню, духовну, релігійну, етнічну, культурно-досугову, виробничу, навіть побутову сфери. При цьому вплив художньої ментальності може бути усвідомленим, а може й позасвідомим. Проте він є стереоскопічним, існує постійно, всюди, маючи потужний потенціал впливу на творчий та духовний розвиток особистості. В культурно-освітньому просторі художня ментальність існує як особливий, творчо-енергетичний ресурс збагачення художньої скарбниці нації, розвитку кожної окремої особистості, фактор, що здійснює духовний зв'язок поколінь.

У дослідженні художня ментальність інтерпретується як феномен, який синтезує уявлення картини світу з художньо-зображальним арсеналом мистецтва в художньо-творчих

процесах: творення, виконання, інтерпретації, сприйняття, переживання, оцінювання, ставлення до мистецтва на основі культурно-історичних, етнонаціональних, освітньо-професійних мистецьких чинників, які спрямовують процес формування індивідуального художнього досвіду та емоційно-духовної настроєності особистості у відповідності з художніми цінностями суспільства.

У контексті мистецької освіти кожна з визначених модальностей (атрибутів та ментальних процесів) має своє відбиття в наукових теоріях та у практичній діяльності. Як сукупність, цілісність вони розглянуті нами в даному підрозділі. Доцільним вважаємо розкрити кожний з визначених компонентів структури вже з акцентом на мистецько-педагогічний процес.

1.2. Атрибутивні компоненти та процеси художньої ментальності в контексті педагогіки мистецтва

Аналіз сутності художньої ментальності зумовив звернути увагу на те, що вона найбільш тісно сполучена з категорією «художня картина світу», яка водночас є результатом формування художньо ментальності і його підґрунтям для подальшої еволюції та перетворення. З педагогічної точки зору, художня картина світу виступає в контексті формування уявлень про існуючи художньо-образні узагальнення в часово-просторовому діапазоні. Таким чином, серед завдань педагогіки мистецтва вчені, В.Орлов (2003), О.Отіч (2010), Г.Падалка (2008), О.Рудницька (2002), О.Щолокова (2009), О.Шевнюк (2003) виділяють такі, які вирішуються на основі формування уявлень цілісної художньої картини світу: це формування художньо-компетентної особистості, її художнього світогляду; здійснення якісної культурологічної підготовки вчителя мистецьких дисциплін; модернізація мистецької освіти на гуманістичних засадах, гармонійного поєднання національних та світових цінностей тощо. В дослідженні Л.Романової (Романова, 1995) художня картина світу виступає інструментом, який спрямовує вектор культурологічної підготовки вчителя музики. Він має функцію конструктору, завдяки якому здійснюється аналіз музичного твору. Художня картина світу, на думку науковця, є закономірним продуктом культурологічно-

мистецтвознавчої рефлексії; що й зумовлює її використання в педагогіці мистецтва (Романова, 1995, с.4-5).

Уявлення художньої картини світу в її співвідношенні з художньою ментальністю формуються через: світогляд, орієнтацію в художніх стилях, художнє мислення, усвідомлення сутності художнього образу та символу, функціонування свідомого та поза-свідомого в художньо-ментальних процесах (когнітивних, емоційних, праксеологічних, ціннісних), художнє сприйняття та інтерпретацію художніх творів. Ці компоненти художньої ментальності знаходяться в кругообігу системи: художня ментальність → художня картина світу → художня ментальність.

Отже враховуючи генералізовану сутність художньої картини світу, розкриємо її більш докладно в контексті навчального процесу та фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

1.2.1. Художня картина світу в співвідношенні з художньою ментальністю в проєкції педагогіки мистецтва

Аналіз застосування концепту «художня картина світу» показав, що він став предметом наукового обговорення у 80-90 роки минулого століття. То був час, коли відбувся «переворот у проблематиці культури», надання їй виняткового регенеруючого та інтегруючого значення. Активна взаємодія європейської та інших культур, діалог різних історико-культурних свідомостей, прагнення гармонізувати відносини суб'єкта і об'єкта, людини і природи, особистості і соціуму, науки і мистецтва утворили культурологічний модус осмислення сучасних процесів» (Романова, 1995, с.1).

На авансцену наукових розвідок виходить питання художньої культури особистості, яка вирішується у вимірах гуманістичних інтенцій педагогічної думки на засадах фундаменталізації, цілісності, інтегративності, культури відповідності та культуротворчості. На цій хвилі виникають дослідження, які порушують питання культурологічної підготовки вчителя (Л.Кондрацька, Л.Романова, О.Шевнюк, О. Щолокова).

Найбільш широкого застосування концепт «художня картина світу» знаходить у мистецтвознавстві (О.Сокол, І.Романюк,

Ю.Чекан). Науковці спираються на праці попереднього покоління музикознавців, зокрема В.Медушевського, М. Бонфельда, Н. Герасимової-Персидської та інших. Певним поштовхом до застосування більш широкого розповсюдження поняття «художня картина світу» стала стаття В.Медушевського «Художня картина світу в музиці (до аналізу поняття). В ній автор визначає цілісність художньої картини як сукупності об'єктивного змісту, взятого з життя, та суб'єктивної його обробки; це зумовлює обов'язкову присутність людини, яка не є «...предметом зображення, а виступає суб'єктом бачення...» (Медушевский, 1986, с.83). Художня картина світу, за В.Медушевським, є категорією, яка узагальнює результати мислення стосовно розкриття духовної роботи творчої свідомості, «переплавляє враження від світу на вогнищі осяяння, фантазії, аналітичних зусиль» (Медушевский, 1986, с. 83-84).

За визначенням О.Демченка, картина світу – це система узагальнених уявлень про ту чи іншу історичну добу, які складаються в процесі осмислення творів мистецтва певного періоду. В цьому визначенні ми вбачаємо педагогічний вектор, спрямований на вирішення завдань щодо формування художньої картини світу. Цей вектор дозволяє орієнтуватися на теоретичні узагальнення, образні конструкції, які не вимагають наочного, матеріалізованого еквіваленту, а спонукають до моделювання уявлень художньої картини світу відповідно до її співвідношення з різними видами художньої ментальності.

Поступово музикознавчі теоретичні узагальнення стосовно художньої картини світу застосовуються в педагогічних дослідженнях, (О.Карнікова, 2009), зокрема в підготовці майбутніх учителів художньої культури, (О.Щолокова, 2007) та музичного мистецтва (О.Рудницька, 2002), Л.Романова (Романова, 1995). Звертаємо увагу на підходи, які застосовують науковці. Так, в дослідженні О.Карнікової методологічним обґрунтуванням відбору і реалізації засобів формування художньої картини світу фахівців соціокультурної сфери стають особистісно-орієнтований та просторовий підходи (Карнікова, 2009, с.3). О.Нетроголова зауважує на функціональному, когнітивному (в аспекті процесів художньої свідомості) та соціокультурному підходах.

Натомість Л.Романова присвятила своє дослідження сутності концепту «художня картина світу» та його ролі в здійсненні реалізації культурологічного спрямування музикознавчої підготовки вчителя музики (Романова, 1995). Зосередження на музикознав-

чому сегменті фахової підготовки вчителя музики вважаємо слушним, оскільки він підсилює художню компетентність вчителя музики в застосуванні педагогічних властивостей самого мистецтва.

За переконанням Л.Романової, художня картина – це цілісне світосприймання, втілене в художній твір; його декодує той, хто сприймає твір (Романова, 1995, с. 8). Художня картина має два способи реалізації: у вигляді ментально-психічних новоутворень і у вигляді художньо-матеріалізованого змісту творів мистецтва. Автор вказує на наявність ментальних феноменів картини світу в їх розмаїтті відповідно до типу свідомості: буттевої, науково-теоретичної та художньої.

У контексті нашого дослідження цікавою уявляється позиція автора щодо поєднання наукового та художнього аспектів у створенні художньої картини світу, яке регулює розуміння, аналіз та оцінювання художніх творів; а також друга позиція стосовно того, що мистецтво як спосіб духовно-практичного засвоєння світу сприяло виникненню зазначеного поняття.

Приймаючи за основу ці дві позиції, вважаємо за необхідне висвітлити деякі аспекти художньої картини світу в її співвідношенні з ментальністю.

Розглядаючи сутність поняття «художня картина світу» ми звернули увагу на те, що етимологія слова «картина» поринає в глибоку давнину і перекладається з латини «charta» («лист єгипетського папірусу»). Єгиптяни мали власне уявлення про життя, про його закони і моральні норми. Варто пригадати, що єгипетські папіруси були наповнені символізмом і художньою алегорією. До таких пам'яток належать папіруси «Книги мертвих». На одному з них зображений бог Анубіс з головою шакала. Він зважує душу померлого, а поруч знаходиться сувій, що містить магичні заклинання, Отже – «charta» для єгиптян було образом, який вражає, попереджає, передає інформацію таким чином, щоб вона вплинула і на свідомість, і на підсвідомість (Реброва, 2003b). Таким чином, вже перші символічні відображення картини світу знаходились в площині художньої творчості.

В інших культурах також зустрічаємо подібні явища. Наприклад, в середні віки у Вірменії виникли кам'яні хрести-пам'ятники «хічкари», які крім ритуального смислу виконували символічне зображення найважливіших для людей цінностей: хліб, земля та пісня. Інший приклад – індійські «мандали», які передають графічне зображення структури всесвіту відповідно до уяв-

лень буддизму. Вони є найважливішими сакральними символами буддійської міфології.

Треба зазначити, що уявлення художньої картини світу формується індивідом на основі синтезу багатьох напрямів діяль-нісного засвоєння реальності. Але при цьому вирішальне значення має соціобіологічна активність, умотивована потребою організації будь-якої діяльності, зокрема і в художньо-творчій сфері. Ця активність сприяє пошуку засобів виразності в мистецькій творчості. Звертаючись до прадавніх часів можемо зрозуміти, що тяжіння до художньо-творчого осягнення світу було обумовлено потужними потребами давніх людей у спілкуванні й адаптації до природного середовища. Перші артефакти цілеспрямовано виконували адаптивно-пізнавальну та комунікативну функції. Їх творці намагались передати досвід таким чином, щоб він був всебічно розкритим і зрозумілим для сприйняття. Для цього застосовувались різноманітні засоби виразності, що утворювали синтез мистецтв. Отже, синкретичність прадавнього мистецтва була його головною ознакою, продиктованою відповідним типом художньої свідомості на основі «нерозривної єдності всіх компонентів цілого: мотивів, установок, інтересів, навичок, знань, умінь, які реалізувались в процесі створення артефакту» (Щолокова, Шип, Шевнюк & Семашко, 2004, с.22). Вчені – О.Щолокова, С.Шип, О.Шевнюк зазначають, що «імовірно всі види мистецтва формувалися водночас і у взаємозв'язку з кристалізацією звукової мови та створенням графічно-символічних способів комунікації» (Щолокова, Шип, Шевнюк & Семашко, 2004, с.26). Враховуючи ці думки, ми виокремлюємо перший вектор співвідношення художньої картини світу з ментальністю – *архетиповий*, який охоплює уявлення картини світу стосовно прадавніх часів. Крім того, він зв'язує минуле і сучасність та дозволяє уявити майбутнє. В його проекції знаходяться продукти етно-художнього, міфологічно-релігійного типу художньої свідомості.

Протягом свого розвитку мистецтво розвивало творчий потенціал людини, його можливості осягнути світ, зрозуміти та передати красу особливими способами. Разом з тим воно зверталось до розуму людини, до її інтелектуальних здібностей та ресурсів і таким чином залишалось ефективним інструментом формування художньої картини світу. Ефективність розвитку уяви обумовлена мірою художнього сприйняття, переживання, осягнення особистістю творів мистецтва. Так, досліджуючи законо-

мірності наукового процесу Г.Сельє стверджував, що чим більше науковець поінформований в інших галузях знань, зокрема у мистецтві та художній творчості, тим скоріше він відкриє щось нове у своїй науковій галузі, завдяки їм «загострюється здатність до значних відкриттів» (Сельє, 1987, с.324). Автор виводить закономірність між дією уявлень та інтуїції, підтверджуючи значущість загальних творчих схильностей для розвитку людей.

Відповідно до зазначеного обираємо наступний вектор уявлень художньої картини світу. Його ми позначили як *перетворювальний*. Він охоплює еволюційні уявлення людини в процесі розвитку мистецтва, показує зміни в його розвитку та відповідні досягнення людини в цьому процесі.

З цим вектором ми пов'язуємо виникнення художніх стилів, етнохудожніх моделей, через які багато поколінь різних етносів передавали свої естетичні відчуття і традиції. Цей вектор уявлень художньої картини світу є найбільш розвиненим, оскільки передає досвід від покоління до покоління.

Представляючи в художньо-образній і ціннісно-орієнтованій формі фрагменти навколишньої дійсності, мистецтво примушує переживати запропоновану ситуацію. Пережите стає невід'ємною частиною внутрішнього світу людини. Вона може «приміряти» до себе різні ситуації, образи і емоції, включати їх у свій духовний багаж, створюючи яскраву і насичену власну картину світу. Ефективність цього процесу підтверджується дослідженням Л.Романової, яка застосувала концепт «художня картина світу» для блоку теоретичних та історичних дисциплін у підготовці майбутніх учителів музики (Романова, 1995).

У сучасних концепціях щодо уявлень картини світу в контексті ментальності наголошується на їх взаємовпливі та взаємозалежності. Це особливо стосується ціннісних, інформаційно-світоглядних, когнітивно-свідомих та позасвідомих, художньо-перцептивних аспектів їх функціонування (рисунок 4). Такі процеси В.Жидков та К. Соколов називають прямими і зворотними зв'язками. Вони інтерпретують їх таким чином: «мистецтво відбиває в художньому творі картину світу автора. В результаті мистецтво будь-якої історичної епохи відтворює домінуючу на той час картину світу з усіма її індивідуально-своєрідними варіаціями. Ця картина складає ядро художньої інформації, тобто входить до змісту мистецтва і певним чином його організовує. В той же час, через

свою універсальність картина світу містить програму власного художнього уявлення, тому що має актуальний для кожної епохи своєрідний набір творчих методів, за допомогою яких вона утворюється (Жидков & Соколов, 2003, с.252).

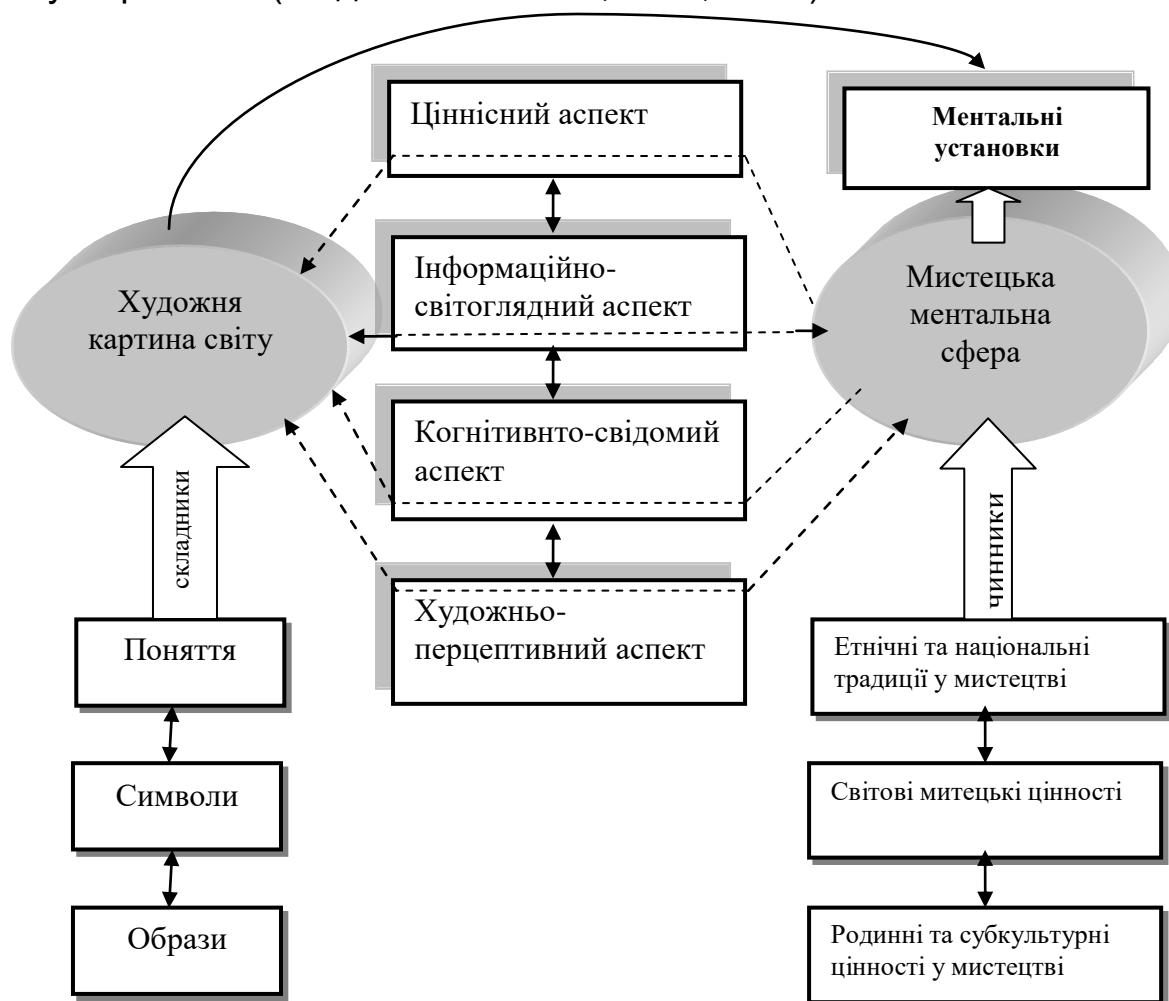


Рис. 4. Взаємозв'язок художньої картини світу і мистецької ментальної сфери

Логіка цього процесу виявляється такою: картина світу задає загальні методологічні орієнтації, які відбиваються в інформаційно-світоглядному аспекті завдяки усвідомленню того, що сприймається. Наприклад, в картині світу суспільства реальність представлена лише як тінь або знак надчуттєвого буття. Подібна установка не тільки налаштовує мистецтво на символічне віддзеркалення дійсності, але й орієнтує художню свідомість сучасників, що сприймають мистецтво, на тотальну символічність. У будь-яку добу митець і той, хто сприймає мистецтво, знаходяться в певному суспільстві і підпадають під його вплив. Таким чином, будь-які зміни в суспільстві змінюють творчі настанови митця, погляд сучасників на мистецтво. Це, у свою чергу, поступово призводить до зміни усталених ментальних

настанов у галузі мистецтва, тобто в художній ментальності. З цього випливає і постійний перебіг домінуючих значень образів, настроїв та стилів у мистецтві. (Жидков & Соколов, 2003, с.252).

Таке витягування певного виду мистецтва на ієрархічний поверх, його домінування в культурно-часовому просторі зв'язане з тим, що саме даному виду мистецтва або його художньому методу під силу відтворити картину світу цієї доби. Наприклад, слабкі часові координати середньовіччя призвели до розквіту просторових видів мистецтва, внаслідок чого спостерігався бурхливий злет архітектури. Натомість домінування гуманістичних принципів мистецтва в добу Відродження, коли увага мислителів концентрується на духовному світі людини, живопис стає тим засобом створення художньої картини світу, який здатний передати глибину людської величі й творчого натхнення.

Своєрідним відображенням будови всесвіту є міфологічні уявлення у стародавньому Китаї: згідно східної філософії, виникнення музики відбулося там, де знаходиться «Великий початок», коли *інь* і *янь* вперше об'єдналися, «переплелися і попливли у космічному просторі, відчуваючи гармонію (хе)» (Тарапата-Більченко, 2004, с.297). Сима Цян у праці «Трактат про музичні звуки і труби» пише: «Все, що набуло форми, обчислюється, а маючи форму, породжує звук» (Тарапата-Більченко, 2004, с.106). У прадавньому китайському трактаті «Юецзи» відображені уявлення китайців про музику, яка є певною космічною силою. При цьому окремі тони ототожнюються з першоелементами: повітрям, водою, землею, вогнем. Тони звукоряду означали ієрархічний порядок: перший тон – гун, символізував правителя, другий – шан – чиновників (Тарапата-Більченко, 2004).

Інколи художня ментальність, яка охоплює величезний відрізок часу, стає стійкою, а динаміка розвитку художніх методів уповільнюється. В цей період творчі пошуки здійснюються в межах певних канонів, що дозволяє більш яскраво визначити художню самобутність картини світу. Наприклад, в межах академічного живопису були певні правила щодо відображення християнської духовної тематики. Багато художників малювали Трійцю, але тільки геніальному А.Рубльову вдалося з величезною глибиною передати цей образ завдяки застосуванню особливої композиційно-живописної символіки в межах чітко визначених правил і канонів.

Інший приклад: відома Пекінська опера є синтетичним жанром, який має надзвичайну символічність і традиції виконавства. Крім основних видів виконавської творчості (пісня, танець), у пекінській опері застосовуються акробатика і кун-фу – бойовий танець. Говорячи про пекінську оперу як синтетичний жанр, слід зазначити, що вона використовує свої чотири художні стилі: «цжанг» (співи), «нян» (читання), «зуо»*(виконавська майстерність), «да» – основи Kung Fu, які і роблять цей оперний жанр найбільш інтегрованим. Він довгий час залишався незмінним, передаючи художні традиції від покоління до покоління. І тільки останнім часом відбувається її осучаснення завдяки використанню технічних засобів і розробці нових художніх методів. Це стало можливим внаслідок зміни ментальності в суспільстві Китаю.

На початку ХХІ століття виникає питання більш складного синтезу в художній картині світу, ніж синтез різних видів мистецтва, оскільки реальність стає складнішою і це усвідомлюється діячами мистецтва. Йдеться про синтез наукової та художньої картини світу, про можливість передати *наукову картину світу* художніми засобами або навпаки, скористатися науковими досягненнями для створення художньої картини світу. В.І.Вернадський у зв'язку з цим писав: «Наша увага, безумовно, повинна звертатись не на художні, утопічні картини майбутнього соціального ладу, а тільки на наукову обробку соціального майбутнього, хоча би в художній формі (Вернадский, 1991).

Якщо продовжити цю думку і звернутися до науково-художнього синтезу крізь міфологічно-релігійний тип культури й свідомості, то у Християнському священному писанні знайдемо таке: «Бог створив усе мірою та числом». Міра і число – це гармонія і ритм, тобто те, з чого починається музика. Завдяки математичному розуму Піфагор дійшов висновку, що логіка доповнюється почуттям гармонії, а розумове сприйняття світу – естетичними почуттями. Представники точних наук вважають, що негарних теорій не буває. Якщо вони не мають естетичної основи, скоріше за все, в них не має істини. Діячі мистецтва також звертаються до наукових теорій для створення своїх творів. Взагалі застосування нових інформаційних технологій стає стратегією розвитку сучасної художньої картини світу, оскільки наукове та естетичне пізнання взаємодоповнюють одне одного. При цьому художність як компонент естетичного, має бути більш потужно представлена у цій системі.

Отже, останній вектор співвідношення уявлень художньої картини світу та художньої ментальності *ми визначаємо як художньо-науковий*. Він має свою історію розвитку, яка найбільш вдало розкрита в дослідженнях музикознавців. Між тим, на думку Л.Романової, з якою ми повністю згодні, це напрям є важливим у фаховому навчанні майбутніх учителів музики, оскільки забезпечує фундаментальність їх фахової підготовки.

Незважаючи на багатомірність, об'ємність, інтегративність даної категорії, у науці немає точного і повного її визначення. Аналіз наукової літератури дозволяє виділити два розуміння цієї категорії. Перший пов'язаний з художньою культурою та видами мистецтва, другий – з художнім світоглядом та типом мислення людини. До першого, наприклад, відноситься визначення Б.Мейлаха: «художня картина світу – це відбите усіма видами мистецтва систематичне панорамне уявлення про конкретну дійсність тих чи інших просторових діапазонів» (Мейлах, 1971. Цит. за Реброва, 2013, с. 60)

Прикладом другого напрямку може бути концепція В.Біблера (1991). У ній художня картина світу зв'язана з процесами феноменології мислення людини ХХІ століття, з розвитком нового розуму, котре визначає якісно нове спілкування людини зі світом; до нього автор відносить й художнє мислення. Мова йде не стільки про картину, що відбиває світ, скільки про світ, який людина сприймає як картину. На думку В.Руднева, автора «Словника культури ХХ століття», три кити культури на початку ХХ ст. – кіно, психоаналіз і теорія відносності – значно зрушили його картину світу у бік вимислу та ілюзії, тобто образності, яка була первинною в процесі усвідомлення людиною картини світу. Якщо розглядати цю картину в динаміці, вважає автор, то найбільш важливим у даному процесі буде пошук меж між текстом і реальністю (Руднев, 1997). При цьому текст представлений у різних аспектах: від документального до міфологічного, від наукового до художнього. Актуалізація поняття тексту в картині світу висунула на перший план проблему інтерпретації текстів, що у даний час широко досліджується педагогічною наукою й особливо педагогікою мистецтва.

У цій площині художня картина світу розуміється як образно-понятійний концепт, котрий формує художній світогляд учасників освітнього процесу.

Безумовно, художня картина світу може мати й інші вектори, наприклад, побутовий, субкультурний тощо. Але ми беремо за основу узагальнені та інтегративні, які більше відповідають сутності художньої картини світу як категорії мистецької освіти, а також можуть бути представленими в співвідношенні з художньою ментальністю, тобто архетиповий, перетворювальний та художньо-науковий.

На основі узагальнення попереднього матеріалу зробим припущення, що художня картина світу в педагогічній проекції співвідношення з художньою ментальністю формується через усі визначені компоненти: художній світогляд, художній стиль, мислення, символ та образ, інтерпретаційні процеси. Окремо зауважуємо на визначеннях, які вбачають в художній картині світу регулятивну роль художнього досвіду. Йдеться про досвід сприйняття, розуміння, переживання, відтворення, інтерпретації мистецтва. Так, у якості досвіду і конкретно-чуттєвого атрибуту культури художня картина світу представлена в інтерпретації О.Щолокової. Науковець презентує цю категорію як історико-культурний досвід людства у сфері мистецтва, а також конкретно-чуттєве і водночас узагальнене осягнення художніх цінностей певної епохи (Щолокова, 2007, с.192).

На думку О.Рудницької, художня картина світу – це притаманний мистецтву конкретно-чуттєвий і водночас узагальнений вид осягнення та образного вираження дійсності; в цьому процесі відбувається реалізація історичного культурного досвіду людства у сфері індивідуально-особистісної та суспільної свідомості (Рудницька, 1998, с.62).

У даному визначенні розкривається зв'язок художньої картини світу з дійсністю завдяки:

- 1) образам дійсності;
- 2) осягненням дійсності;
- 3) результатом художньо-творчої діяльності;
- 4) історико-культурним досвідом;
- 5) різновидом свідомості людства.

Феноменологічний аспект художньої картини світу представлений в інтерпретації Л.Романової. Автор вважає його певним регулятором організації музично-педагогічного навчання студентів. Йдеться про таку стратегію, яка поєднує знання на міжпредметному та міжнауковому рівнях. Л.Романова справедливо зазначає, що уявлення художньої картини світу студентів

має суто феноменологічну забарвленість. Вони ґрунтуються на безпосередньому сприйнятті творів художньої культури і таким чином сприяють формуванню художнього світогляду (Цит. за Реброва, 2013, с.62).

Отже, у всіх визначеннях художня картина світу характеризується складністю, інтегрованістю, цілісністю, динамізмом і функціональністю. Тому вона інтерпретується нами в широкому категоріальному сенсі, її можна представити як цілісний образ світу, відображений у творах мистецтва із закодованою інформацією про особливості художньо-просторового діапазону певної епохи. Оскільки ми розглядаємо художню картину світу у взаємозв'язку з художнім світоглядом і з художньою ментальністю, вважаємо доцільним застосовувати її у якості категорії педагогіки мистецтва з виділенням відповідних компонентів. У загальному вигляді вони представлені на рисунку 5.

Деякі з визначених компонентів потребують пояснення. Так, компонент синтезу універсального і унікального відображує вплив характерних ознак національних культур і етнічних особливостей, які формують художню свідомість, а також особистих властивостей погляду на світ у кожної людини, оскільки вона його сприймає крізь призму власних почуттів та мотивів.

Змістовий компонент передбачає специфічне художнє відображення реальних фактів і явищ, не виключаючи певні протиріччя, що характеризують визначену епоху та її моральні норми з їх конфліктністю.

Формування уявлень художньої картини світу як цілісного явища на методологічному рівні закладено в інтегрованому курсі «Світова художня культура», в якому домінуюче значення надається принципу інтеграції різних видів мистецтва. Це підтверджується програмами для загальноосвітніх і спеціалізованих навчальних закладів з курсу «Світова художня культура» розробленими Г.Даніловою (Росія, 2002), Л.Золотарьовою (Росія, 1996), В.Мартинівим (Білорусь, 1997), Л.Масол (Україна, 2001), О.Щолоковою (Україна, 2001, 2007). Їх аналіз показав не тільки активне використання цієї категорії, а й розробку вченими її характеристичних ознак, компонентної структури, на яку спираються науковці у педагогічному процесі.

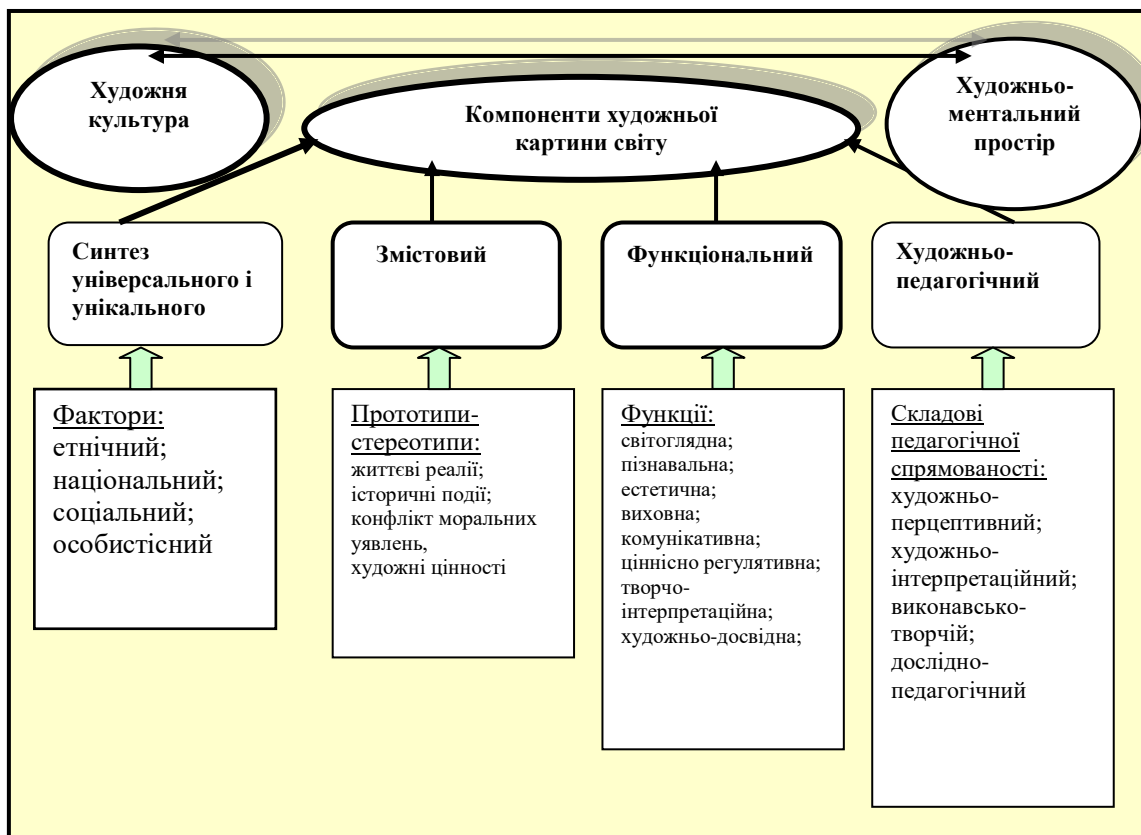


Рис. 5. Компонентна модель художньої картини світу в проекції ментальності та педагогіки мистецтва.

У контексті педагогіки мистецтва варто узагальнити наступне: педагогічний аспект художньої картини світу сконцентрований на проблемі формування гуманістичного світогляду особистості. Його розуміння розглядається у двох площинах: а) сприйняття картини світу в її цілісності, унікальності і багатоплановості, відбитої у творах мистецтва; б) сприйняття дійсності, представленої у вигляді художньої картини світу. Таке уявлення стає регулятором ціннісного ставлення особистості до буття, формує його індивідуальні художні цінності. Отже, першим компонентом, який регулює взаємовплив художньої ментальності і художньої картини світу вважаємо художній світогляд, який пропонуємо розглянути в контексті педагогіки мистецтва.

1.2.2. Художній світогляд як основа формування художньої ментальності

Атрибутивним компонентом художньої ментальності є художній світогляд. Звернувшись до історичних витоків розвитку мистецтва, його функцій у суспільстві, ми дійшли висновку, що саме художній світогляд формувався з прадавніх часів. Так,

наприклад, у стародавньому Китаї звуки свирілі, зробленої людиною з бамбуку, вважалися такими, що відбивають звучання Землі та Всесвіту. Відомо, що Піфагор, Боецій, Кеплер висловлювали ідею про естетично-світоглядну сутність інструментальної музики, яка відбиває музику людської душі і музику Всесвіту. Піфагор поклав початок теорії музики завдяки своїй космологічній концепції музики сфер. Варто нагадати, що світоглядна сутність музики в піфагорійському вченні полягає в уявленні співвідношень: сім ладів на семи струнах; сім кольорів світу, сім планет та сім видів існування усього живого та духовного. Першими висвітили сутність піфагорійського світоглядного вчення Crocker R.L. (1963) та B. L. van der Waerden (1943)

Розвиток античної філософії стосовно світоглядних витоків музики знайшов своє продовження в середньовічну добу. Теологи та філософи Августин Аврелій, Северін Боецій, Флавій Кассіодор, Ісидор Севільський та інші мислителі й теологи пристосовували ідеї античної філософії до теологічних канонів середньовіччя. Так, у трактаті Боеція «Про музику» йдеться про існування її трьох видів: світової, людської та інструментальної. Світова музика є головною, в її розумінні та інтерпретації Боецій спирається на концепцію піфагорійської ідеї про «гармонію небесних сфер». У праці «Гармонія світу» Кеплер також повертається до ідей Піфагора щодо «гармонії сфер».

Усі зазначені концепції стали підґрунтям для інтерпретації художнього світогляду в контексті наступної тези: «структура музичного тексту є закодованою інформацією про будову Всесвіту», яка знаходить своє особливе прочитання в працях таких музикантів та мислителів як Б.Асаф'єв, М.Єсипова, О.Лосев, В.Холопова, Б.Яворський та багато інших.

Досліджуючи феномен музичної ментальності, Г.Джулай дійшла висновку, що крім різних об'єктивних і суб'єктивних чинників, під впливом яких формується музична ментальність, особливу детермінуючу функцію відіграють *світоглядні та ідеологічні принципи*, властиві тому чи іншому народу, нації, соціальної групи, окремому індивіду в певний період їх розвитку. Вони не тільки визначають загальну спрямованість мистецтва, зокрема й музичного, але і його зміст, соціальну значущість, жанровість, засоби художньої виразності тощо (Джулай, 2003, с.19). Усе зазначене має величезний вплив на змістовність

художньої творчості, що обумовлює в ньому повністю самодостатній художньо-світоглядний компонент.

Підтверджуючи міркування В.Диденка, О.Рудницька наголошує на існуванні світоглядної функції мистецтва, яка є доміантною і такою, що народжує інші, зокрема, виховну, соціально-організаційну, комунікативну, аксіологічну (Рудницька, 1998, с.54; Павлова, 2009, с.77-78). У контексті світоглядної функції мистецтва науковець визначає й сутність художнього світогляду як специфічної форми емоційно-ціннісного відношення до навколишнього буття, що фокусує смисложиттєві настанови та орієнтири людини, які відбиті в творах мистецтва (Рудницька, 2002, с. 49).

На думку О.Рудницької, в художньому творі сполучаються об'єктивні та суб'єктивні аспекти, що створюють багатшаровість структури художнього твору. Автор визначає три рівні, на яких реалізується світоглядна сутність художнього твору:

- матеріального, що є об'єктом безпосереднього почуттєвого сприйняття;
- образно-сислового, не репрезентованого у матеріальній структурі художнього твору;
- ідейно-художнього, в якому реалізується світогляд творчого суб'єкта. (Рудницька, 2002, с.52).

Художній світогляд формується в процесі художнього сприйняття, художнього пізнання, тобто пізнання дійсності, відображеної у мистецтві. Причому художній світогляд, маючи у своєму арсеналі художню свідомість з атрибутом художньої грамотності, досвід з художньо образними уявленнями, оцінне ставлення, яке ґрунтується на сформованому каркасі художньо-естетичних уподобань, проявляється на різних рівнях, визначених відповідно до загального світогляду: 1) стихійному (переважно сфера субкультури); 2) повсякденному (наповненість буденного життя вибірконими художніми явищами); 3) теоретико-усвідомленому (фаховий, або творчий мистецький процес).

Феноменологія художнього світогляду, на думку Ван Лу, ґрунтується «...на засадах полікультури, мультикультури, завдяки чому актуалізується його комунікативна властивість щодо об'єктивації діалогу культур та свідомостей, ставлень та цінностей» (Ван Лу, 2020, с. 91). В основі художнього світогляду, за концепцією дослідниці, полягає художньо-естетичне світосприйняття. Дослідниця розглядає цей феномен як здатність особистості «... до цілісного художньо-образного, естетико-поетичного відчуження

гармонії, краси довкілля та людських відносин, зображених в творах мистецтва, що переноситься нею на ціннісно-сміслову сприйняття дійсності та власну художньо-виконавську діяльність» (Ван Лу, 2020, с. 92). Такий погляд актуалізує творчий контент художнього світогляду в цілому.

Художньому світогляду властиве творче ставлення до дійсності, яка відображена в мистецтві за допомогою художніх образів. У їх створенні значну роль відіграють емоції, інтуїція, символи, індивідуальні переживання та інші ментальні процеси. У той же час художній світогляд, сформований під впливом цілісного процесу сприймання, оцінювання і творення в мистецтві (Г.Падалка, 2008), перетворює і саму особистість. Це здійснюється на основі «естетичного потенціалу мистецтва як можливості актуалізувати естетичну сутність мистецтва в реальній культурній ситуації й надбуттєвості через здатність інтегрувати діалог людини зі світом» (Олексюк & Ткач, 2004, с.33). Такий процес відноситься до ментальних, оскільки спирається на існуючі в певному суспільстві (в різних його прошарках) уявленнях краси, ціннісних орієнтацій, типових емоційних реакціях, відчуття естетичного, духовного, що відбивається у мистецтві в різних його видах та стилях. Отже, художній світогляд формується через сприйняття, емоційне ставлення та творче осягнення художнього образу. Ця категорія є ключовою в мистецтві та мистецтвознавстві (Б.Яворський, С.Раппопорт, В.Медушевський), а згодом впевнено увійшла до кола основних категорій мистецької освіти, зокрема, в працях К.Васильківської, В.Смікал, О.Олексюк, О.Рудницької, М.Ткач, О.Щолокової,

Дослідження художнього світогляду в методиці музичного навчання представлено в дисертаційній роботі К.Васильковської (Васильковська, 2006). Автором здійснено визначення змісту художнього світогляду вчителя музики як узагальненої системи мистецьких знань, художніх цінностей та художньо-педагогічних принципів, що забезпечує ефективність його особистісної самореалізації в професійній діяльності (Васильковська, 2006, с. 5). Дослідниця виокремлює три структурні компоненти, які повністю співпадають зі сферами прояву художньої ментальності: гносеологічний, аксіологічний, праксеологічний. Певною мірою вважаємо пропонований зміст кожного компоненту обмеженим. Так, наприклад, гносеологічний компонент представлений художньою картиною світу, яка ґрунтується на мистецтвознавчому тезаурусі

вчителя музики. Приймаючи художню картину світу як підґрунтя художнього світогляду, вважаємо, що мистецтвознавчий тезаурус вчителя музики не може повністю забезпечити процес формування уявлень художньої картини світу.

Основою художнього світогляду є світоглядні ідеї, які виникають у того, хто переживає творчий процес спілкування з мистецтвом. Він не обмежується виключно процесом створення мистецтва, умотивованого бажанням художньо-творчої самореалізації; це ті ідеї, які виникають під час сприйняття мистецтва або його інтерпретації. Учитель під час пояснення художньо-образного змісту твору мистецтва також може керуватися певними художньо-світоглядними ідеями, які в нього колись виникли і вплинули на його переконання. Але він має узгоджувати їх з цією художньо-пізнавальною інформацією, яку в унормованих межах передає учням.

Стосовно аксіологічного компоненту, який визначається емоційно-ціннісним ставленням особистості до явищ художньої культури, варто зупинитись на цінностях мистецької освіти, на які має бути спрямований художній світогляд майбутнього вчителя. Це передусім, національні художні цінності, цінності світового масштабу, регіональні та цінності, що створюють субкультуру і охоплюють досить великий прошарок молоді (Реброва, 2008а). У такому контексті художній світогляд набуває статусу професійного й такого, що забезпечує формування художньої картини світу як фахової, а також художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

На завершення зазначимо, що світоглядна ідея в навчальному мистецькому процесі завжди має домінуючу цінність. Це стосується як процесу творення, виконання мистецтва, так і процесу педагогічної інтерпретації. Наприклад, якщо вчитель усвідомлює, що ціннісною домінантою творчості Й.С.Баха є етико-моральна, філософська або релігійна ідея, творчості Ф.Ліста, Р.Вагнера, О.Скрябіна – естетична, яка «підіймає значущість митця в житті суспільства до месії» (Коломиец, 2009, с. 377. Цит. за Реброва, 2013, с. 106), а творчості М.Римського-Корсакова – пантеїстична і соціально-моральна (Коломиец, 2009, с.377. Цит. там саме), то він обов'язково зорієнтує сприйняття школярів саме на ці ціннісні домінанти. У контексті педагогіки мистецтва важливим компонентом художньо-ментальних процесів є сформований художній світогляд вчителя. Класифікуємо рівні художнього

світогляду вчителя мистецьких дисциплін. Перший, художньо-емпіричний рівень постійно функціонує і проявляється у професійному середовищі, а для майбутніх учителів мистецьких дисциплін він забезпечує сприйняття нової художньої інформації, її переживання та екстраполяцію на творчий інтерпретаційний процес. На науковому рівні художній світогляд є процесом і результатом засвоєння закономірностей художньої творчості, поєднання основ мистецтвознавства як наукової галузі знань з педагогічно-методичним компонентом професійної компетентності. На рівні глобальному – це входження та відчуття приналежності до духовності, до Вищого, до Космосу, що звучить як музика Сфер.

Художній світогляд учителів мистецьких дисциплін розуміємо як систему художньо-естетичних знань, переконань, почуттів, орієнтацій, які спрямовують професійну діяльність вчителя у сферу компетентного використання педагогічного потенціалу мистецтва для формування художньої культури та художнього світогляду школярів.

1.2.3. Ментальна сутність художнього стилю в процесі навчання мистецтву

З точки зору художньої ментальності стиль відноситься до декількох атрибутивних компонентів. Він пов'язаний з художнім світоглядом, оскільки через нього проявляється той чи інший спосіб світовідчуття та здійснюється пошук відповідних до цього образів й символічних засобів їх втілення. Стиль також відноситься до явищ індивідуального творчого самовираження, і до творчих інтерпретаційних процесів. У такій площині ця категорія розглядається у працях П.Гуревича, О.Кривцуна, А.Лосева, В.Медушевського, С.Скребкова, А.Сохора, В.Суханцевої, А.Чичеріна та інших науковців. У площині ментальності дає характеристику музичного стилю Г.Джулай. Вона пише, що музикознавці під час дослідження музичної ментальності, вважають за основне виявити стиль музичної творчості, говорити про який можна лише при наявності певного рівня розвитку внутрішнього світу композитора або виконавця, цілісності їх світосприймання. В даному випадку стиль виступає зовнішньою формою їх музичної ментальності. Однак, коли йде мова про стилі

в музиці певної епохи, то з причин різноманітності стильових напрямів, течій і художніх методів відчуються труднощі у виявленні будь-яких загальних ментальних характеристик (Джулай, 2003, с.10). Погоджуючись в цілому з точкою зору науковця, ми все ж таки вважаємо категорію «художній стиль» такою, яка найбільше відповідає художньо ментальним процесам. Наведемо декілька прикладів визначення категорії «стиль», на які ми звернули увагу з точки зору застосування у педагогіці мистецтва. Наочно вони представлені у таблиці 2.

Наведені у таблиці визначення характеризуються взаємозв'язком художньо-світоглядних інтенцій і художнього стилю, При цьому стиль розглядається як культурне явище, яке інтегрує в своєму змістовому розмаїтті особливості художнього методу і певний тип світовідчуття. Так, наприклад, поняття «романтизм» означає художній стиль і тип світовідчуття. Для музичного виховання важливими є обидва розуміння цього поняття. Перше пов'язане з опануванням усієї музичної скарбниці ХІХ - початку ХХ століть, для адекватного сприйняття якої необхідно відчути дух цієї епохи, усвідомити естетичні принципи, особливості художньо-образної сфери творів мистецтва.

Таблиця 2

Визначення поняття «стиль» в музичному мистецтві

№п/п	Автор визначення	Зміст визначення
1	Б.Асаф'єв	Стиль – втілення, результат творчості та сприйняття; особливість мислення музично-образними уявленнями, які існують в інтонаційному досвіді і є результатом актів музичного сприйняття
2	С.Скребков	Стиль – єдність безпосереднього та опосередкованого відображення світу
3.	Є.Назайкінський	Стиль – як особистість, що виявляється в музичних звуках
4.	В.Воррингер, Е. Панофські	Стиль – це вища художня єдність, художнє відчуття світу
5.	С.Шип	Стиль – деяке ідеальне відбиття (або відображення) артефактів мистецтва, в якому відбивається індивідуальний і колективний досвід творчих дій людини, її практичних міркувань і теоретичних спостережень; стилі існують в індивідуальній та колективній свідомості у вигляді: а) чуттєвих уявлень, б) понять

Друге пов'язане з проблемами формування особистості, здатної не тільки розуміти світ а й відчувати його, проникати в глибини його таємниць, бачити та дивуватися красою навколишнього середовища, співпереживати іншим людям. Обидва розуміння поняття «стиль» пов'язані між собою: перше створюється другим, та впливає на друге. Тобто музичний романтизм, романтизм живопису тощо створювався особистостями, котрим властивий романтичний тип світовідчуття. В той же час романтичні за образами твори своїми засобами виразності впливають на формування відповідних романтичних якостей того, хто їх сприймає. Отже, романтизм в контексті педагогіки мистецтва трактується подвійно: по-перше, це деякі стійкі якості людської свідомості, а по-друге, епоха, в яку ці якості стають актуальними в культурі певного часу та простору (Реброва, 2004).

Мова йде про визначену форму світосприймання, про деякий специфічний світогляд, про цілком конкретну філософію, яку вивчали та розділяли У.Вордсворт, Г.Гейне, Й.Гете, Е.Гофман, Р.Емерсон, Т.Карлейль, С.Кольрідж, Ф.Лист, Ф.Шиллер, Ф.Шопен та ін. Усім їм було притаманне романтичне сприйняття життя: скоріше творче, ніж критичне, конкретне, ніж умоглядне, переважно синтетичне, а не аналітичне. Для них важливішим був світ почуттів та емоцій, ніж розуму та мислення. Підтвердженням цього є відомий вислів Г.Гейне: «Музика починається там, де закінчуються слова». Цікаво, що романтичні почуття, до яких за стереотипами належать почуття кохання, містять також почуття любові до Батьківщини і свого народу. В мистецтві це проявилось у захопленні народними традиціями, а також жанрово-інтонаційними засобами, які композитори-романтики з творчим натхненням втілювали у свої твори.

Виникненню своєрідних етнічних особливостей в академічному мистецтві сприяло й формування національних музичних шкіл. Формується національна опера, яку розвивають К.М. Вебер, М.Глінка; на Сході продовжує національні традиції Пекінська опера як втілення культурних надбань китайського народу. Народний інтонаційний мелос пронизує музику І.Альбеніса, Й.Брамса, Е.Грига, А.Двржака, Ф.Ліста, П.Чайковського, Ф.Шуберта, Р.Шумана, Ф.Шопена та інших композиторів. Ці ознаки романтичного світоставлення сприяли активізації просвітницької діяльності багатьох музикантів.

Романтичне мистецтво XIX століття розкрило і художньо осмислило нові грані людського буття. В цю епоху формується не тільки новий тип художнього мислення, а й художнього виконання. Крім того, саме в період розквіту стилю романтизму порушуються існуючі перцептивні та теоретико-історичні стереотипи стосовно фортепіано. Саме в цей період, в «золоту добу фортепіано (А.Малинковська) композитори, виконавці, інструментальні майстри повністю розкрили звукотехнічні можливості фортепіано: від інтимно-камерних «пісень без слів» до оперних арій, від універсальних звукотворчих, навіть оркестрових можливостей (Ф.Ліст) до унікальних характеристик, притаманних лише фортепіано (Ф.Шопен) (Малинковская, 2005, с.83-84).

Звернемо увагу також на виникнення нового типу творця, в особі якого синтезувались якості композитора і артиста – виконавця. Це посилювало вплив музичних ідей на слухача, оскільки художня ідея доносилася більш переконливо і адекватно задуму, а завдяки унікальним здібностям композиторів – віртуозів (Н.Паганіні, Ф.Шопен, Ф.Ліст), виконавство стає самовираженням.

Крім того, своєрідним прикладом просвітницької діяльності стає створення транскрипцій, які сприяли популяризації багатьох симфонічних та оперних творів (Ф.Ліст, Ф.Козицький, С. Людкевич, Л.Ревуцький, М. Скорик). Отже бачимо, що в стилі романтизму існує достатньо потужний художньо-ментальний потенціал, на який доцільно спиратися в музично-педагогічному процесі, оскільки, з одного боку, музика цього стилю впливає на емоційно-чуттєву сферу особистості, а з іншого – поширює її художній кругозір, світогляд, з третього, завдяки образній сфері, розвиває творчу фантазію, художнє мислення, поза якого художня ментальність неможлива.

Феномен романтизму як художнього світогляду знаходить своє методичне вираження в дослідженні О.Мелешкіної. В її методичній моделі робота над музичними творами поєднується з ознайомленням з літературними і поетичними зразками, а головне – з публіцистикою, в якій відображено основні філософсько-естетичні погляди видатних представників доби романтизму.

Аналогічні приклади можна навести і стосовно інших художніх стилів. Однак на основі представленого нарису стосовно романтизму зробимо висновок, що художній стиль є дуже важливою категорією, яка застосовується в музичному навчанні, зокрема, у фаховій підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін:

водночас вона формує уявлення щодо багатогранності художнього методу, динаміки розвитку мистецтва, сприяє пошуку власного індивідуального стилю виконавства. Серед досліджень, які мають значення для виконавської підготовки студентів, виокремимо такі концепції: історико-стильовий підхід у фортепіанній підготовці (Буцяк В.І.); стильове навчання студентів (І.Мостова, Н. Провозіна); інтерпретаційний аспект розвитку виконавства (В.Крицький, О.Олексюк, Г.Саїк), індивідуальний стиль викладання музики (Ю.Найда), забезпечення якісного рівня виконавської підготовки вчителя музики (Л.Гусейнова, Н.Згурська; В.Крицький, Г.Ципін, інші).

Між тим, категорія художнього стилю та більш вузького, музичного стилю як педагогічного резерву у діяльності вчителя мистецьких дисциплін не знайшла ще повного та цілеспрямованого відображення. Оскільки актуальним завданням музичного і ширше, художнього виховання є формування художньо збагаченої особистості, варто враховувати комплекс психолого-педагогічних, естетико-соціологічних і художньо-педагогічних факторів стилеутворення. До них відноситься усвідомлення та використання мистецтва різних стилів та жанрів для формування цілісної художньої культури особистості. Це передбачає такі завдання як розвиток художнього смаку, творчих здібностей, образного мислення і здатності оцінювати навколишній світ за законами краси; оволодіння знаннями в галузі мистецтва й особливостей його впливу на людину; ознайомлення з видатними творами українських композиторів та всесвітньої музичної спадщини; збереження позитивного життєвого тону учнів, зняття фізичних і емоційних перевантажень; формування художньо-творчої компетентності школярів та майбутніх вчителів, яка припускає досягнення початкового рівня ерудиції та подальшого зростання в сфері мистецтва, практичні уміння і навички музичної і художньої діяльності, самостійне використання виразної мови різних видів мистецтва у творчій діяльності (Реброва, 2004). Крім того, до ментальних процесів відносимо усвідомлення стилеутворення, оскільки його розуміння дозволяє порівняти явища, що вивчаються, виявити в них риси подібності та відмінності.

Визначаючи ментальну сутність стилеутворення з точки зору мистецької освіти, звернемося до концепції С.Шипа, згідно якої основою для виникнення стилів є:

- цілісність особистості автора (а також виконавця) творів мистецтва;
- цілісність етносу, єдність етнічної культури;
- історична спільність людей, цілісність соціальних «організмів»;
- єдність цілей, умов здійснення художньої діяльності, цілісність жанрів (Шип, 2008, с.10).

Наведені чинники стилеутворення кореспондуються з художньо-ментальними процесами, оскільки охоплюють індивідуальний, етнічний, історико-культурний аспекти, притаманні феноменології художньої ментальності. Так, наприклад, ментальна цілісність особистості автора або виконавця художніх творів, у нашому випадку – вчителя мистецьких дисциплін, проявляється в сукупності:

- когнітивно-світоглядної сфери – образ, стиль мислення, розумові, свідомі та позасвідомі процеси, обумовлені світоглядними уявленнями картини світу;
- мотиваційно-діяльній сфери – ментальність особистості регулює та спрямовує її діяльність в бажаному для неї напрямку;
- ціннісно-орієнтаційної – ментальність характеризується визначеними цінностями для суспільства та окремої особистості, сформованими під впливом культурних традицій;
- перцептивно-творчої сфери – в процесі сприйняття, слухання та інтерпретації художніх, зокрема, музичних творів, проявляється ментальна сутність того, хто сприймає та інтерпретує образи мистецтва; творчість на цьому етапі проявляється в переробці та зрушенні існуючих стереотипів, у становленні власних поглядів, позицій та пояснень. До них також можна віднести сензитивність, гостроту чуттєвої сфери, співвідношення свідомого та безсвідомого, емоційну доміанту світовідчуття. Остання може бути як позитивною, так і негативною, що зумовлено ментальністю особистості.

Щодо стилю, який може бути представлений в контексті художньої ментальності особистості вчителя, то його емоційна доміанта в більшості виявляється позитивною. Це можна пояснити тим, що не зважаючи на індивідуально-психічні ознаки кожної окремої особистості, йому притаманний художній тип діяльності (за І.Павловим). Отже, мотивація до діяльності в худож-

ній сфері вже продиктована вибором професії. Потреба займатися мистецтвом на професійному рівні не виникає спонтанно. Спочатку захоплення мистецтвом призводить до потреби особистісного творчого розвитку, поступово формується відповідна ментальна настанова, яка спрямовує особистість на певні активно-розумові дії. На основі зазначеного формуються й ціннісні орієнтації особистості в мистецтві та художньо-естетичні уподобання, а потреба самовираження спонукає до пошуку власного індивідуально – творчого «Я». Реалізація в художньо-творчій сфері проявляється в процесах сприйняття, переживання та відтворення (інтерпретації) творів мистецтва.

Слід додати, що особливості психічного типу, темпераменту, характеру також впливають на цілісність особистості, на її прагнення мати свій індивідуальний стиль та на його якісні характеристики. Однак в процесі навчання, під впливом методичної корекції вдається подолати небажані прояви внутрішніх психічних властивостей. Отже, індивідуальна ментальність майбутнього вчителя проявляється через його прагнення до творчої самореалізації шляхом пошуку власного художньо-виконавського, або мистецько-педагогічного стилю, який останнім часом в педагогіці трактується як імідж педагога. Певною мірою імідж кореспондується з поняттям стилю. Ці поняття навіть ототожнюються в загальному розумінні. Однак, на нашу думку, в педагогічному контексті їх можна розвести, оскільки імідж стосується більш широкого прояву індивідуальності в усіх сферах життєдіяльності, в ньому більше відбиті індивідуальні риси ментальності, сформовані на основі традицій, які вплинули на особистість, на бажання самовираження, виокремлення себе серед інших. Стиль – категорія, яка більш застосовується до професійної або до якоїсь іншої конкретної сфери. Наприклад, «стиль поведінки», «стиль одягу»; в педагогіці – «стиль викладання», «стиль виконавської діяльності»; в музичній педагогіці – «музичний стиль», «художній стиль», «творчо-виконавський стиль» тощо. В мовному обігу фахівців не застосовується поняття «виконавський імідж», «імідж педагогічної діяльності» (Реброва, 2011).

Другий чинник стилеутворення, за С.Шипом, – єдність етнічної культури. Автор дає таке пояснення: певному етносу (як родовому поняттю, що охоплює раси, нації, народи тощо) притаманні спільні погляди, спільні цінності, що виходять за межі індивідуального і мають колективний характер. Етнічна цілісність в

художній ментальності проявляє себе як цілісна етнокультурна традиція відобразити особливості свого етносу в мистецтві певним чином, засобами та художніми формами, відповідними до етноментальних характеристик. Комплекс спільних психічних форм етносу, сформованих внаслідок географічних, кліматичних, виробничих факторів, спільної історії обумовлюють і народження етнічних стилів (Шип, 2008).

Наступний чинник стилеутворення, що має ментальні ознаки, – це історична спільність людей, цілісність соціальних «організмів». Підґрунтям кожного історичного стилю слугує єдність менталітету, спільність духовних станів суспільства у визначений період його розвитку. Під впливом цілого комплексу обставин суспільного буття у людей кожної епохи формуються деякі родинні, схожі духовні якості, а саме: уявлення, образи, ідеї, установки, цінності, характер світовідчуття (Шип, 2008, с.18). Отже, кожне суспільство виступає у вигляді мозаїки різних соціальних прошарків, спільнот тощо, які мають певні духовні якості та цінності, що їх поєднують. Так виникають субкультурні стилі, які проявляються в побуті, в житті, в мистецтві. Однак, зміна художніх стилів у мистецтві здійснюється під впливом більш глобальних історично-культурних процесів, які змінюючи картину світу, змінюють людину, її світогляд, ментальність, і на більш високому духовному рівні – засоби творчого самовираження – тобто стиль.

Останній чинник визначається єдністю цілей та умов здійснення художньої діяльності. Під впливом культурно-історичних процесів формуються не лише композиторські школи, а й виконавські, які також базуються на визначенні пріоритетів, ідей, цінностей, і навіть манери виконання. Для педагогіки мистецтва важливо враховувати, що розвиток композиторських або виконавських шкіл, стилів, історично зумовлені функціями мистецтва, які стають домінуючими в певну епоху. Функція мистецтва зумовлювала і виникнення жанрів (С. Шип). Ми звертаємо увагу на поступове формування ментальних модусів – стереотипів стосовно жанрів в певній історичний період. Так, наприклад, виникають жанри опер – *serio*, *buff*; виникають жанри, що відповідають існуючим типам народного музикування, будь-яка рапсодія пишеться композитором за певними перцептивно-художніми стереотипами, які дозволяють передбачити і характер сприйняття та розуміння твору з боку слухачів. Витриманість сонатної форми чітко відповідає домінуванню *ratio* у суспільстві певного історико-

культурного часу в Європі; виникнення жанру фантазії, навпаки, відображує художньо-образні, емоційно-почуттєві стани людини, які швидко змінюють один одного, відображаючи нестабільність буття та відповідного ставлення до нього з боку творчої особистості; така творча задача вимагала застосування імпровізаційних технік, вільного висловлювання художньої думки.

Щодо художньо ментальності майбутнього вчителя мистецьких дисциплін варто зосередитись на засвоєнні ними культурологічних законів виникнення стилів, які стають запорукою якісного рівня їх фахової компетентності, таких її складників, як художньо-інформаційний та творчо-виконавський.

Ментальність пронизує увесь процес стиле- і жанроутворення у музичному мистецтві ще й тому, що еволюційні і якісні перетворення, як слушно поясняє І.Пясковський, не здійснюються автономно всередині будь-якого стильового явища, а постійно «збагачуються» іншими стильовими явищами: так взаємодіють фольклорні та професійні, світські та церковні атрибути стилю (Пясковский, 1987, с.76). Вагомим чинником є взаємовплив етнічних стилів, «стильового діалогу культур», наприклад «Схід – Захід», «Європа – Америка», які останніми роками стають предметом дослідження науковців різних галузей знань (О.Маркова, Е.Кучменко, В.Феоктістов). Це питання в мистецькій освіті останнім часом досліджується в багатьох країнах світу в межах полікультурної парадигми мистецької освіти (В. Гаснюк, Л. Гусейнова, А. Ленд'єл-Сяркевич, Сай До Чі, Так Тян, У Іфан, О. Хоружа, Цао Ян).

У музикознавстві існує думка, що сприйняття та переживання музики є поняттями надстильовими, а сам стиль є лише засобом відображення дійсності у художньому явищі. Так, наприклад, вважає В.Суханцева. Можна сказати, стверджує вона, що за допомогою стилю в музиці відбувається суб'єктивація сутнісних узагальнень. Можна сказати і жорсткіше: музика не існує поза стилем, оскільки в музиці немає об'єкта, а є об'єктивація суб'єктивності. В цьому ж змісті у музичному сприйнятті немає минулого і майбутнього, а є актуальне сьогоднішнє. Уся музична «дійсність» не пізнається і не відображується, а виникає і переживається. При цьому композитор, музичний твір і слухач зустрічаються в просторі культури, створюючи єдину, загальну суб'єктивність, і тим самим переборюючи розрізненість і дискретність буття як щоденності (Суханцева, 2000, с. 68).

Перевага одного або іншого стилю не сприяє цілісності процесу формування культури особистості. Крім того, у мистецькій освіті не розкриті питання специфіки впливу окремих стилів та жанрів, композиторів та їх творів на людину. Звісно, що це залежить від багатьох факторів як об'єктивного (культурні, світоглядні зв'язки, естетичні принципи того чи іншого напрямку, стилю тощо), так і суб'єктивного напрямків (сформованість смаків, досвіду, інтересів, потреб особистості) (Реброва, 2004).

У фаховій підготовці майбутнього вчителя мистецьких дисциплін художньо-стильовий аспект художньої ментальності пронизує усі сфери мистецького навчання: історико-теоретичний, культурологічний, методологічний, виконавський, фахово-ідентифікаційний (через тяжіння художньо-творчого самовираження обраного стилю або створеної стильової манери). Зазначене дає підстави вважати за необхідне цілеспрямовано включати у фахову підготовку майбутніх учителів мистецьких дисциплін завдання щодо формування художньо-стильової компетентності, яка забезпечує усвідомлення майбутнім фахівцем сутності художньо-ментальних процесів у розвитку мистецтва на основі еволюції його художніх стилів. Така багатоплановість застосування феномену художнього стилю в навчальному процесі сприяє формуванню цілісної художньої ментальності особистості, оскільки через художній стиль формуються стійкі уявлення про інші художні явища, що створюють цілісну художню картину світу.

1.2.4. Ментальні ознаки художнього мислення

У більшості визначень ментальності зустрічається застосування поняття мислення (образ мислення, тип мислення тощо), яке багатьма вченими, зокрема, В.Соніним, М.Холодною, В.Кабріним, Ф.Кремень та іншими, вводиться до структури ментальності та професійного менталітету. Припустимо, що художнє мислення також може бути включено до складу художньої ментальності, оскільки воно є основою сприйняття та усвідомлення кодів, артефактів, продуктів художньої культури. Підтвердженням цього є філософське твердження Г.Джулай (2003) та музично-педагогічна інтерпретація художньої ментальності О.Глазиріної (2000), які розглядають мислення як атрибут музичної та художньої ментальності.

На думку М.Бонфельда, усім видам мистецтва притаманний особливий різновид мислення – континуальне художнє мислення (Бонфельд, 1997). Цей вид мислення є родовим до інших видів, що відповідають виду мистецтва, наприклад, музичне мислення, кінестетичне мислення тощо. Щодо музичного мислення як різновиду художнього, то воно знайшло свого категоріальне визначення у другій половині ХХ століття в контексті музично-психологічного дослідження німецького філософа Іоганна Фрідріха Гербарта (1776 – 1841). Ф.Гербарт не відокремлював музичне мислення від сприйняття, вважав, що воно функціонує прямо в процесі слухання музики, перцептивних дій. Перші дослідження музичного мислення знаходимо в концепції інтелекту Х.Гілфорда, який визначив особливий його різновид – музичний інтелект, що оперує інтонаційно-слуховими та музично-образними потоками. Пізніше цю категорію вже досліджували Seashore С. (1919, 1960).

Не можна не звернути увагу на основні концепції мислення, зокрема, концепцію Е.Гансліка щодо наукового підходу в оцінюванні мистецьких та музичних явищ (мислення, сприйняття тощо); антропологічний підхід, представлений К.Леві-Строссом; інтонаційний підхід через розуміння-відчуття музичної мови Б.Асаф'єва, Б.Яворського. Поширенню досліджень щодо музичного мислення також сприяли наукові розвідки творчого мислення, яке в науці представлено багатьма концепціями та інтерпретаціями. Представимо їх в таблиці 3.

Варто представити й критерії творчого мислення, на які звертають увагу науковці. Серед них: здатність до розумового *прогнозування*, безперервність, позитивність та критичність мислення. Пояснимо деякі з них.

Основним принципом творчої мисленнєвої діяльності, за А.В.Брушлінським, є *неперервність* (недиз'юнктивність) цього психічного процесу. Новоутворення, які виникають у ході процесу мислення, зумовлюють його розвиток. У цьому сенсі мислення завжди є творчим, самостійним (Брушлинский, 1979). Важливою ознакою творчого мислення особистості є активна позиція людини у підході до проблеми, оптимізм та впевненість у досягненні успіху. Критерієм розвинутого творчого мислення можна назвати його позитивність (В.Калошин). *Позитивне мислення* характеризує ставлення людини до своїх проблем та проблем людства, а також сприяє їх вирішенню за допомогою конструктивних дій. Таке спрямування мислення дає змогу подолати його слабкість та

обмеженість. Людина свідомо контролює свої думки, почуття та емоції, у неї формується позитивна Я-концепція.

Таблиця 3

Концепції та різновиди творчого мислення

№	Різнovid творчого мислення	Автори концепцій	Сутність концепцій
1	<i>Діалогічне мислення</i>	В.Біблер, Г.Буш, Р.Павільоніс, О.Самойлов	Логіка діалогу – «діалогіка», за В.С. Біблером, стає провідною формою творчого мислення, що має форму внутрішніх суперечностей, які й спонукають до творчих пошуків
2	<i>Діалектичне мислення</i>	Е.Ільєнков	Цей різновид творчого мислення дозволяє бачити й розмірковувати про речі та явища, уявляючи їх розвиток, змінність, мінливість, їх діалектику, що потребує творчого ресурсу мислення. Характерна ознака – готовність мислення до суперечностей, які виникають в зустрічі з іншою свідомістю. Таке мислення є основою самокритичності, його самостійності, культури розуму.
3	<i>Рефлексивне мислення</i>	Дж.Д'юї	Таке мислення – дія, яка стає умовою того, що існуючі факти викликають інші факти або істини. Таке мислення характеризується причино-наслідковими операціями. В ньому зв'язані рефлексія і критичність, поєднання принципів індукції та дедукції: індуктивне відкриття є процесом утворення ідеї; дедуктивний доказ – процесом розвитку, використання та перевірки фактів.
4	<i>Латеральне мислення</i>	Е.де Боне	Концептуально цей різновид мислення розглядається як процес обробки інформації на основі творчих здібностей та інтуїції. Цей вид не виключає логічного мислення, між ними не існує протиріч, – обидва визнаються необхідними і взаємодоповнюючими.

Наступний критерій творчого мислення – його критичність, яка є важливою характеристичною ознакою будь-якого професійно-педагогічного мислення (Б. Блум, Дж. Мак Пек, Р.Н. Енніс). Відмінність між традиційним і критичним способом мислення

розкриває Г. Сельє (1987). Ключовою функцією критичного способу мислення автор визначає вибір між альтернативами та різноплановими оцінками ситуацій.

Критичність мислення – прагнення все аналізувати, піддавати оцінці, не приймати на віру; вміння правильно оцінювати свої дії, здібності, виявляти і визначати свої помилки. Таке мислення функціонує в процесі вирішення аналітико-рефлексивних завдань, пов'язаних з аналізом і рефлексією цілісного педагогічного процесу і його елементів, суб'єкт – суб'єктних відносин, утруднень, які виникають у професійній діяльності, з оцінкою результатів, з навичками вести діалог, вміння розуміти іншого, а також швидко та ефективно оцінити оригінальні, нестандартні рішення, та знайти найбільш оптимальний результат (Реброва, 2010b, с. 93-94).

Критичне мислення в науці розглядається в контексті конкретної діяльності, наприклад, в контексті медіа-освіти (О.Столбникова), в процесі розв'язання завдань у поєднанні з творчим мисленням (А.Я. Хінчин, Г.Ліндсен, К.С.Халл, Р.Ф.Томпсон). Слід зазначити, що в музично-педагогічній науці цей різновид мислення ще не знайшов повного розкриття, між тим цей феномен в музично-педагогічній сфері тісно стикається з процесами розуміння творів мистецтва та їх аналізом. У зв'язку з тим наукового осмислення потребує дослідження особливостей формування критичного мислення у майбутніх учителів з урахуванням їх спеціально-фахового напрямку. Для вчителя музики такий напрям проявляється під час розуміння та інтерпретації музичного твору. При цьому інтерпретація здійснюється на рівні виконавства (озвучування музичного тексту) та пояснення художнього образу школярам (вербальна інтерпретація) (О.Ляшенко, С.Шип, О.Полатайко, інші науковці) (Реброва, 2010b, с. 94).

З психологічної точки зору, критичне та творче мислення нібито конкурують між собою. Дихотомія творчого та критичного виділена в працях американських психологів Г.Ліндсея, К.С.Халла, Р.Ф.Томпсона. Творче мислення – це мислення, результатом якого є відкриття принципово нового чи удосконаленого вирішення того чи іншого завдання. Критичне мислення спрямоване на перевірку запропонованих рішень з метою визначення галуззі їхнього можливого застосування. Творче мислення спрямоване на створення нових ідей, а критичне виявляє їх недоліки й дефекти. Для ефективного вирішення завдань необхідні обидва види

мислення, хоча використовуються вони окремо: творче мислення є перешкодою для критичного і навпаки (Р.Немов, С.Дружинін, Д.Гілфорд). Усі ці міркування більше характерні для логічного мислення. Якщо в питаннях взаємодії творчого і критичного мислення існує певне протиставлення, то в музичному мисленні такого протиставлення немає, а навпаки, критичне мислення може бути генератором активізації творчого мислення в інтерпретації (Реброва, 2010b, с. 94).

Художньо-образне мислення також характеризується як творче, оскільки його продуктом стають нові образи, що втілюються в творах мистецтва. С.Смирнов, С.Раппопорт, інші вчені вказують на інтегрованість художньо-образного, зокрема, музичного мислення. На думку І. Зязюна, сутність мистецької освіти полягає у «поєднанні інтелекту і почуттів», саме це і визначає генералізовану інтеграційну сутність художньо-образного мислення. Якщо знання як процес і результат є продуктом свідомої сфери людини, то почуття та емоції скоріше відносяться до сфери позасвідомого. Образ як сплав інтелекту і афекту (Л.Виготський) є предметом здійснення операцій мислення (аналіз, порівняння, асоціації тощо). Саме через феномен образності музичне мислення є інтегрованим, цілісним. На думку І.Зязюна, він є результатом одномоментної дії обох сигнальних систем і базується на поєднанні як образів, так і понять (Зязюн, 1976).

Про «логічне» і «художнє» в музичному мисленні пише І.Пясковський: «Понятійна пара «логічне і художнє» в естетичній науці є похідною від понять «логічне та історичне» у філософії, вона є діалектичною, бо виражає протилежності. Перше поняття має відповідати *закономірному, типологічному*, друге – співвідноситись з явищами *історично сформованими, культурними*, в яких значну роль відіграють *випадковість, суб'єктивна воля, конвенційні умови і фідієзм* (сприйняття на віру, без доведень)» (Пясковський, 2009, с. 21. Така характеристика художнього мислення в філософському контексті повністю відповідає феномену ментальності: зумовленість традиціями, культурою, історичними подіями, випадковими та стохастичними явищами, які впливають на особистість поза її свідомості тощо.

Доцільність застосування поняття «художнє мислення» обумовлюється, як стверджує О.Щолокова, принциповою єдністю емоційного та раціонального, як у процесах мислення, так і в інших видах мистецької діяльності, оскільки мистецтво – це

особливий вид інтелектуальної діяльності, певною мірою дуже близький до процесу загального мислення людини (Щолокова, 2007, с.43). Недарма, в теоретичних концепціях щодо художнього або музичного мислення вчені звертаються до категорій «логічного» та «свідомого» в мистецтві (М.Арановський, І.Пясковський). Логічне в музиці, на думку І.Пясковського, проявляється в «розгортанні системності звукового руху конкретного твору» та в історичному розвитку музичного мислення шляхом поступового переходу одного в інший (діахронний шлях), а також у взаємовпливі один на одного (синхронний шлях) (Пясковський, 1987, с.12). Метальну зумовленість художнього мислення підтвердив слухним висловленням О.Сокола стосовно того, що художнє мислення як мислення певними художніми структурами (засобами виразності, образами тощо) характеризується особливістю організації цих елементів в певний відрізок культурного часу. «Ця структурна визначеність може бути різною, починаючи від імпровізацій, де вільний розвиток провідного елемента допускає більші або менші масштаби його розгортання, до стабільних музичних форм». Це, на думку автора, пояснює наявність в художньому мисленні двох сторін: специфічної та загальнологічної. Специфічна обумовлена закономірними зв'язками виразних засобів певного виду мистецтва: у музиці – мелодії, гармонії, ритму; в поезії – ритму (добавимо - з образами-метафорами); в театрі – усіх складових акторської гри; друга виражає загальну логіку розгортання художнього тексту в часі або побудови його в просторі: контрасти, а також уподібнення елементів, їх чергування, закономірності в загальній перспективі розвитку тощо (Сокол, 2007, с.153).

Існують також індивідуальні відмінності в мисленні людей. Вони нерідко визначаються професійною діяльністю особистості. В музично-педагогічній сфері актуальними та найбільш часто обговорюваними є питання єдності емоційного та раціонального, свідомого та позасвідомого, почуттєвого та розумового (І.Зязюн, В. Бутенко, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Ростовський). Ці дуальності є основою специфічного художньо-образного мислення.

У сучасній музичній педагогіці спостерігається достатньо широке застосування поняття «музичне мислення», разом з поняттями музичної думки, логіки, воно відображає інтуїтивно вірне переконання в тому, що музичне виконання є особливим видом інтелектуальної діяльності. З педагогічної точки зору

важлива позиція М.Арановського, який виокремлює два музично-мисленнєвих процеси:

- мислення про музику
- мислення музикою (Арановский, 2009b, с.11).

Такі форми мислення застосовуються в музично-педагогічній творчості вчителя музики, оскільки він має вміти розмірковувати про музику, пробуджуючи художні уявлення та подумки школярів, однак свої погляди він формує саме під час власного ознайомлення з твором.

За визначенням Н.Мозгальнової, музичне мислення – це процес усвідомлення художніх образів у музиці, що характеризується узагальнено-аналітичним їх сприйняттям і відтворенням в музично-педагогічній діяльності вчителя (Мозгальова, 2002, с. 6). Однак, вважаємо, що просто сприймаючи твір, його цілісне охоплення не буде повним без його програвання, без збудження мисленнєвих процесів через дотикове осягнення твору. Саме під час охоплення фактури, пальцевого контакту з інструментом з метою «оживлення» твору музичне мислення проявляється в усій своїй цілісності.

Розглядаючи музичне мислення як різновид категорії художнього мислення, О.Піхтар презентує його як творчо-пізнавальну діяльність, спрямовану на усвідомлення художнього смислу образів мистецтва та відтворення їх у різних видах музичної діяльності. Рівень музичного мислення, за дослідженням авторки, визначається ступенем інтелектуалізації емоційного змісту музичного твору, розвитком особистісного життєвого досвіду (Піхтар, 2007, с.14).

О.Полатайко досліджує феномен «художньо-образне мислення майбутнього вчителя», яке вона визначає як цілеспрямований процес інтегрального інтелектуально-чуттєвого узагальненого пізнання мистецьких явищ, формування художньо-естетичних поглядів, переконань и оцінок» (Полатайко, 2010, с. 14). Інтеграція проявляється в музичному мисленні також на перетині двох його функцій - інтонаційної та конструктивно-логічної.

Музичне мислення розвивається під час фахового навчання вчителів музичного мистецтва шляхом засвоєння норм музичної грамотності та вдосконалюється в процесі музично-виконавської діяльності. На думку вчених (С Шип, О.Сокол та ін.) поєднання елементів музичної мови в певні складноструктуровані атрибути має свою логіку, яка продиктована саме її властивостями. Йдеться

про морфологію мови (з'єднання окремих звуків і співзвуч в мотиви – найменші структурні одиниці тексту); синтексис мови (з'єднання мотивів в крупніші одиниці – фрази, речення, періоди); композиційність форми цілого твору (з'єднання крупних одиниць тексту в розділи форми, частини циклу і твір в цілому).

Про елементи музичної грамотності як основи компетентності пише Лю Цяньцянь. Звернено увагу на текстологічну грамотність. Це знання усіх ремарок, термінів, артикуляційної атрибутики. Саме ці позначки надають інформацію стосовно того, як грати, співати, як надавати художніх ознак тексту музичного твору. Така грамотність полягає в основі якісного, художньо-збагачувального виконавства. Саме цими атрибутами мислить виконавець. На цій основі формуються навички виразного виконання твору, створюється середовище для творчій самореалізації, оскільки кожний знак/атрибу передбачає пошук його художнього втілення, отже, озвучування.

«Грамотична норма» в контексті художнього мислення є атрибутом художньої свідомості і стає основою художньої компетентності майбутнього вчителя мистецьких дисциплін. Науковці стверджують, що формування такої норми як «художня грамотність» (Лю Цяньцянь, 2010) здійснюється на ґрунті засвоєння термінологічного багажу. Стосовно цього М.Давидов (Давидов, 2009) зауважує, що науково-термінологічна система в мистецтві зумовлена досвідом музичної педагогіки, його узагальненням та класифікацією в межах двох музично-виконавських напрямів: загального та інструментально-специфічного.

Автор стверджує, що кожне музикознавче поняття (термін) є сконденсованою інформацією, у якій узагальнено досвід виконавської, педагогічної, методичної практики, а також здійснено її теоретичне обґрунтування. Саме тому опанування виконавського мистецтва паралельно із засвоєнням наукової понятійно-термінологічної системи дозволить активізувати роз виток професійного інтелекту виконавця і створити міцну методологічну основу навчального процесу в музичній освіті загалом. Засвоєння цієї термінології в курсі фахової методики з кожної спеціальності (інструментальної, ансамблевої, вокально-хорової, диригентської) сприятиме інтелектуалізації музично-виконавського інтерпретаторського мислення (Давидов, 2009, с. 63).

Звертаємо увагу, що в пропонованій статті автор згадує про декілька різновидів музичного мислення: виконавське, жанрово-стильове, інтерпретаційне. Кожне з них оперує певними термінами, поняттями, а також образами та інтонаційними схемами (ритмо-інтонаціями, тембро-інтонаціями, тонус-інтонаціями (Л.Повзун, 2005) тощо). Усе зазначене складає специфічну мову мистецтва, зокрема музичного.

Якщо природна мова – основний атрибут ментальності нації, етносу, то музична мова, яка будується на сплаві усталених для певного стилю, часу, «комбінацій лексичних форм», «інтонаційного фонду», який несе певну художню інформацію – є атрибутом художньої ментальності. На ментальну сутність художнього мислення та музичного, як його різновиду, вказує їх зумовленість етнічним та соціокультурним середовищем, в якому формувалась особистість митця.

У цьому аспекті також актуалізовано питання мистецько-педагогічної компаративістики, зокрема порівняння східних та західних уявлень стосовно потракутвання тих або тих виразових засобів. Кожний представник певної культури, зокрема музичної опановує цей вид мистецтва саме на народному фольклорі, на народних інструментах, народних святах та традиціях. Вони передаються з покоління до покоління. Зокрема лад, інтонація, зображальність образів, їх уявна візуалізація, портретування певного виду труда, або звучання народного інструменту – цей досвід стає основою подальшого професійного вивчення музичного мистецтва. Але тут вже виникають певні художньо-ментальні суперечності, бо художні явища, зокрема музична мова інокультури можуть мати інші потракутвання.

У мистецько-педагогічній площині етнохудожні основи, що стають підґрунтям формування художнього мислення, найбільш виразно проявляються в умовах полікультурної освіти. Це стало особливо помітним, коли для навчання в університетах України стали приїжджати китайські студенти. Їх художнє мислення ґрунтується на пентатонічній ладовій основі; на принципі споглядання за красою навколишнього та задоволення від сприйняття мистецтва, а також перенесенням закономірності особливостей китайської мови на мову мистецтва, зокрема, музики.

Мова, що не має алфавіту, а значить, і окремих звуків, які можна було б відтворити для створення нового слова; мова, що застосовує цілі поняття, зміст яких змінюється залежно від

тональності висловлення, ця мова є однією з найскладніших мов світу, але найбільш стійкою, тому збереглася до наших днів. Система ієрогліфів непорушна, незмінна, статична за своєю природою, дозволяє китайцям з різних куточків країни спілкуватися і розуміти один одного. Але в практиці вчителя музики можуть виникати і чисто професійні труднощі – адже зрозуміти текст пісень на певному діалекті буває не так вже й просто. І тут ієрогліфи виступають свого роду медіаторами між авторським задумом, змістом твору і вчителем музики, який інтерпретує цей текст. Крім того, у першому документі, що свідчить про високу культуру Стародавнього Китаю (і поетичну, і музичну) – збірки пісень «Шицзін» – представлено виключно поетичні, а не нотні тексти. Існуюча в Китаї здавна форма запису музичних творів була розшифрована тільки в ХХ столітті, а «сотні тисяч селян-музикантів провінції Шенсі вільно користуються цією системою нотного запису (періоду династії Сун) (Изучение наследия древней китайской музыки, 1956). Сьогодні в Китаї існує одна з найдемократичніших систем запису – цифрова, що дозволяє видавати «ноти» не на нотному, а на звичайному папері, і виконувати музичні твори людям, не знайомим з п'ятилінійною нотацією.

Започаткування основ художньої грамотності в контексті її зумовленістю культурними традиціями і мовою найбільш суттєво простежується в процесі створення спеціальних знаків, символів, канонів, наприклад, у живопису, стенографічних позначок, або нотопису, які і стають змістом початкових знань щодо мов мистецтва в межах певних культурних традицій, на ґрунті чого формується художнє мислення. З одного боку вони створюються внаслідок певного способу мислення, з іншого – зумовлюють процеси його формування в подальших поколіннях. Так, наприклад, ментальність в існуючому нотопису багатьох народів сприяє його усталеності, незмінності. Навіть тенденції європеїзації (наприклад, дуалізм китайських принципів *хуасі* – *сіуха*) не в змозі порушити ці міцні традиції.

Охопити всі існуючі різновиди нотацій, враховуючи їх національні особливості, не уявляється можливим в межах даної роботи, крім того, це питання вузької спеціалізації, незважаючи на його ментальний характер та вплив на характерні властивості музичного мислення. Однак зауважимо, що тільки в Індії сьогодні існують і розвиваються як мінімум три типи нотацій – це три нотобуквені системи: північно-індійська (на алфавіті деванагарі),

бенгальська (АКАР-матрік) і південно-індійська (на алфавіті тамілі). Незважаючи на кроки модернізації в питаннях музичного мистецтва та нотопису, які здійснюються музикантами щодо старовинних форм і можливостей перекладення східних мелодій в європейську систему, поки що адекватної заміни сформованим системам запису східної музики не знайдено. В Узбекистані розшифрована і всіляко підтримується Хорезмська танбурна нотація. Характерно, що її із захопленням освоюють молоді виконавці (Муножат Йулчієва, Абдухошім Ісмаїлов, Ульмасхон Расулов, Шерзод Машаріпов). У країнах ісламу, які відомі своєю музичною культурою ще з VII-XVII століть (Азія і Північна Африка), вже в наш час розшифровані старовинні музичні твори: поетичні тексти з особливими позначками звуковисоти і ритму (арабська і перська системи). Нововірменський нотний запис XIX ст., близький буквеному нотопису був розроблений в 1813 р. А.Лімонджяном і змінив середньовічну нотопись Хазов (Х.Кушнар'ов, 1958).

Ментальні аспекти щодо позначок, термінів в музичній культурі знаходимо в праці Н.Корихалової (2003). Автор досліджує еволюцію музичних термінів, понять та їх художнє розуміння в певному культурно-стильовому зрізі і наголошує на їх неоднозначності. Це пояснюється рядом чинників: неточністю перекладу на інші мови; наявністю тексту та контексту; можливістю виконувати конотативні (додаткові значення). З часом, пише автор, змінювалися та переосмислювалися значення термінів, особливо темпових, артикуляційних позначок. Так, наприклад, співвідношення між двома позначеннями повільних темпів – *Adagio* та *Largo* були різними у Франції та Італії. Це зумовлено національними ознаками. В жартівливій манері Н.Корихалова пояснює різне розуміння темпу *andante* (в перекладі – кроком) серед німців та італійців: німці розуміють його більш повільно, ніж італійці, оскільки вони більш тучні, повні і ходять більш повільно, ніж струнки італійці (Цит. за Реброва, 2013, с. 87)

У процесі засвоєння мистецьких дисциплін, які спрямовані на формування художньої компетентності, активно застосовуються терміни, поняття, які є атрибутами пояснення образу твору. В музиці та хореографії застосовується свій мовний тезаурус, який будується на італійській для музики та французькій для хореографії мовах. Поняття мистецького тезаурусу майже не зустрічається в літературі. Винятком можна вважати праці

Є.Назайкінського, який застосовує поняття тезаурусу під час теоретичного обґрунтування наукової сфери музикознавства; М.Арановського в контексті питань музичного мислення. Грунтовним дослідженням останніх років стосовно музичного тезаурусу є докторська дисертація М.Калашник (2010). Щодо мистецької освіти, застосування лексеми «тезаурус» вважається більш вживаним, оскільки педагогічний процесом передбачено оволодіння учнями певним словниковим багажем для розуміння та пояснення свого ставлення до творів мистецтва. Існують навіть спеціально створені словники емоційних станів музики за авторством С.Ражнікова та О.Ростовського. Отже, існують певні словники, художня лексикологія та лексикографія, яка сприяє результативності «розумово-пошукової діяльності в галузі мистецтва та мистецької освіти.

У дослідженні М.Калашник поняття «музичний тезаурус» набуває ментального смислу. Так, автор розглядає дві категорії в їх семантичній спектральній проекції: тезаурус та культура. Науковець дійшла висновку, що вони дещо збігаються завдяки термінам «досвід», «норматив», «пам'ять», «свідомість» (Калашник, 2010, с.10). Ми підкреслюємо, що визначені автором поняття відносяться також до понятійного поля ментальності. З цього можна зробити логічне припущення про зв'язок тезаурусу з ментальністю взагалі та художньою ментальністю зокрема.

Ключовою категорією в дослідженні М.Калашник стає «пам'ять», яка акумулює «досвід», котрий фіксується свідомістю, виводячи його на рівень нормативу (Калашник, 2010, с.10). Поділяючи точку зору автора, можемо лише уточнити, що зазначена логіка охоплює процеси та феномени, які фігурують в них, а не поняття. Останні мають більш широке тлумачення та застосування. Автор виділяє два вектори, що координують пам'ять: горизонталь (сполучення різних інформаційних «блоків» в одночасності) та ціннісна вертикаль і глибина (минуле). (Калашник, 2010, с.10). Таке тлумачення повністю відповідає голографічній проекції художньої ментальності, оскільки поєднує минуле, сучасне і майбутнє в площині художньої культури.

Інші ментальний акцент стосується визначення професійно-творчого тезаурусу композитора, конкретно – двох його складників: *стабільного та мобільного* (Калашник, 2010,с.13). Ми знаходимо в такому висловлюванні зв'язки з процесами створення стереотипів та їх руйнації під впливом домінування особистих

творчих пошуків та їх результатів. Стосовно композиторської творчості вони проявляються, за думкою автора, таким чином: стабільний складається з базових знань у процесі набуття спеціальної освіти, завдяки котрим відбувається оволодіння музичною мовою і технологічними засобами організації інтонаційно-звукового часо-простору, через що здійснюється залучення майбутнього фахівця до художньо-естетичного досвіду; мобільний складається з такої сукупності знань, які дозволяють поповнити авторську «скарбничку» (Калашник, 2010,с.13). Якщо перший, стабільний є необхідним підґрунтям професіоналізму, то другий – умовою творчого процесу, тобто оновлення професіоналізму. Незважаючи на те, що автор пропонує своє бачення стосовно композиторської діяльності, її слушні думки повністю можуть бути застосовані під час аналізу творчості вчителя мистецьких дисциплін, оскільки в своїй практиці він постійно стикається з процесом розкриття образу, який по-новому виникає в уявленнях кожної особистості нового покоління слухачів (учнів, студентів). Трансляція нормативів художньої діяльності через безпосереднє спілкування з педагогом, пише автор, забезпечує формування професіоналізму, що розуміється як засвоєння готового досвіду і водночас як набуття досвіду створення нового (Калашник, 2010, с.12). На нашу думку, це можна віднести й до художньо-ментального досвіду, оскільки «нове» ґрунтується на усталеному, традиційному, професійному та стереотипному. Якщо не має уявлень про відоме, то не можливо й оцінити якість новизни, тобто якість та художність нового.

Тезаурис оточуючої культури, на думку М.Калашник, входить до музичного тексту переважно в своїй інтонаційній сфері. Отже, звернемо увагу на феномен *інтонації* як важливого художнього атрибуту мови різних видів мистецтва, що має особливе ментальне значення. Вона тісно зв'язана з мовою і несе на собі великий відбиток ментальності етносу, нації, культури. Невеличкі нюанси, що вносяться в інтонацію, можуть змінити цілісний образ і його етнічну приналежність. Така особливість яскраво проявляється в хореографії, коли на основу класичного екзерсису накладаються елементи пластичного інтонування, відповідні народній хореографії.

Якщо джерелом логічного мислення є знання та поняття, то джерелом музичного мислення є інтонація – образ, інтонація – код (Б.Асаф'єв, А.Заруба, Ю.Шмалько). Це підкріплюється тверджен-

ням Б.Асаф'єва, що музична інтонація є « головним провідником» музичної змістовності, музичній думці (Асаф'єв, 1973). Усе в мистецтві звукових образів – багатство музичних засобів, різноманіття елементів (мелодія, гармонія, ритм і так далі) – має інтонаційну основу.

В.Медушевський відносить інтонацію музики до явищ духовного порядку: «Вимір оцінювання мови музики – сяйво слави Божої або диявольського зла, що стає пародією на неї: краса чи потворність. Перша підносить цивілізації до гори, друга – сприяє падінню в безодні Содому» (Медушевський, 2007). Міфологічне походження інтонації висловлюється в багатьох працях (О.Лосєв, 1976). В їх працях висловлюються цікаві думки щодо обертів мови, її інтонації, які походять від ритуалів та магії вірування.

Китайський науковець У Цунь, спираючись на концепцію О.Лосєва, зацентровує увагу на горизонтальній інтонації китайської мови та колоподібної інтонації в європейських мовах (У Цунь, 2011). Властивості мови переносяться і на музику: інтонація передає саму сутність людської душі: повтор – це кохання, оскільки саме воно спонукає повертатися до спогад, перечитувати листи; крещендо – це воля та увага, що спрямовані на досягнення вищої мети.

Інтонація в мистецтві має «парадигматичну сітку» (В.Медушевський, 1991) ментальних характеристик: інтонація-емоція, інтонація-зображення; інтонація-інформація, інтонація жанру, стилю, ритму тощо. Усі зазначені інтонаційні форми зумовлені художньо-ментальними процесами розвитку мистецтва. Активне цілеспрямоване усвідомлення їх особливостей складає зміст формування художнього мислення як атрибутивного компоненту художньої ментальності особистості.

Якщо торкнутися більш глибинного пласту ментальності – генетичного, то цікавим уявляється точка зору В.Малявіна (2000). Під час теоретичних узагальнень щодо властивостей китайської мови та її сприйняття, автор говорить про властивість правої півкулі розпізнавати мелодіку мови та інтонацію. У якості доказу вчений наводить дослідження з проблеми сприйняття китайської мови, які показують, що людський мозок спочатку переробляє правою півкулею музичну складову, тобто інтонацію слів китайської мови, а потім ліва півкуля осмислює інформацію. Внаслідок цього людина з дитинства звикає до інтонаційного розрізнення смислів в мові, отже має більш розвинену праву півкулю. Цей

розвиток підкріплюється ієрографічним засобом письма, оскільки кожний ієрогліф китайської мови позначає смисл якогось перцептивного образу за допомогою картинки (Цит. за Реброва, 2013, с. 89-90). Таким чином, під час читання ієрогліфів розуміння смислів, які вони репрезентують, здійснюється одномоментно, раптово і цілісно. Це впливає і на музично-інтонаційні властивості китайських студентів: вони слабо володіють інтонаційною виразністю, оскільки охоплюють музичну думку як цілісний феномен та виконують музичну фразу не відчуваючи в неї «голографічність», виразність, поступовість розвитку.

Інтонація властива майже усім видам мистецтва: живопису, скульптурі, акторській грі, хореографії. В хореографії застосовують поняття «пластична інтонація». За поясненням Т.Рибкіної, музичний образ підсвідомо фіксується людиною як виразний жест, який в свою чергу виступає як «позазвуковий еквівалент музичної інтонації», що зберігає її енергію, спрямованість, просторові обриси; він сприймається як «мовчазний портрет» інтонації. Пластичне інтонування містить в собі передумови двоякого роду:

- втілення музики в русі (рухи під музику, за якими музика виконує прикладну функцію);
- пізнання музики через рух (рух в музиці, в якому рух виконує прикладну функцію).

Інтонація – це специфічний засіб художнього спілкування, вираження та передачі емоційно збагаченої думки за допомогою просторово-часових рухів в їх звуковій (людський голос, голос музичного інструменту) формі або зоровій (жест, міміка, пантоміміка) формі (Беляєв, 1989).

Таким чином, підводячи підсумок, зауважимо на тому, що основні художньо мовні атрибути, що формують художню свідомість, а через це і художнє мислення, зумовлені художньо-ментальними процесами, що існують в культурі, в еволюції мистецтва. Вони стають вираженням традицій, мови, етнічних ознак; в контексті професійної діяльності вони стають чинниками пошуку власного художнього методу, який відбиває особливі якості художнього мислення. В педагогіці мистецтва особливостям та якостям такого мислення присвячені дослідження О.Бурської, І.Грінчук, О.Рудницької, О.Ростовського, Н.Мозгальової, І.Медведевої, О.Палатайко, О.Плотницької, М.Сибирякової –Хіхловської, О.Піхтар, інших. Художнє мислення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін має свої металні ознаки:

- Художнє мислення зумовлено інтеграцією розумових та емоційних процесів, формується під час пізнавально-когнітивної та емоційно-почуттєвої діяльності на основі художньої грамотності, яка складає фонд художніх понять, термінів, тезаурусу. Вони допомагають зрозуміти та адекватно відчути мову мистецтва того або іншого часово-культурного простору.
- Художнє мислення в своїй еволюції є відображенням традицій, уявлень, почуттів, що змінюються залежно від історичних, суспільних, культурних обставин (В.Медушевський), під впливом яких формуються стереотипи та художньо-естетичні смакові уподобання, ціннісні орієнтації в певному суспільстві певного культурно-історичного зрізу. До того ж, Р. Декарт, Г. Спенсер, І. Сеченов, О. Потєбня взагалі виходили з конкретних історичних форм психіки людини, що також знайшло відображення у філософських поглядах представників школи «Анналів».
- Художнє мислення формує уявлення художньої картини світу як професійної (В.Медушевський, О.Сокол, Б.Яворський).
- Художнє мислення майбутнього вчителя пов'язано з питаннями формування професійно важливих якостей фахівця (Б.Ананьєв, К.Абульханова-Славська, Г.Костюк, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, Б.М.Теплов);
- Художнє мислення в мистецькій освіті досліджується як під час сприйняття, так і під час інтерпретації творів мистецтва (Ю.Ніколаєвська, С.Шип) через аналіз його основних атрибутивних елементів, властивих мові мистецтва.
- Художнє мислення є засобом творчого самовираження індивідуальності, феноменом духовно-практичного впливу на особистість (Дж.Гіфлорд, Л.Дорфман, Г.Ковальова, С. Раппопорт). Ментальність художнього мислення проявляється на стику усвідомлених знань та підсвідомих почуттів щодо художньо-творчих явищ. Залучення студентів до загальнономистецьких, музичних історичних традицій дозволяє зрозуміти та сприйняти стереотипи, переконання, завдяки яким виникав художній образ та створювався твір. Творче осягнення сутності образу стимулюється завдяки асоціативній пам'яті, позасвідомим відчуттям-емоціям. Саме цей аспект сприяє успішності розуміння та інтер-

претації музичного твору у виконавському процесі та в педагогічній й художній його інтерпретації. Атрибутивними ознаками такого мислення вважаємо його критичність та операційність мисленнєвих дій інтонаціями-образами (порівняння, метафоризація, зіставлення тощо)

Оскільки операційні процеси здійснюються із залученням художніх образів, розкриємо цю категорію крізь призму художньої ментальності.

1.2.5. Художній образ та його ментальна сутність в мистецькому навчанні

За висловленням Г.М.Падалки, «виховна сутність мистецтва впливає зі здатності художніх образів давати оцінку явищам, що відтворюються» (Падалка, 2008,с.10). Художній твір будь-якого виду мистецтва завжди ґрунтується на образі, що виникає в уяві у митця, відбиваючи його ставлення до явища, його оцінку. Саме ставлення та внутрішнє оцінювання явища і породжує певні уявлення. Вони, у свою чергу, народжують ідеї щодо художнього образу твору. С.Раппопорт визначає наступний художньо-творчий ланцюг: уявлення – образ – уявлення. При цьому художній образ стає реалізованим уявленням (Раппопорт, 1972, с.22; Цит за Реброва, 2013, с. 92). Художній образ, відбиваючи ті або інші явища дійсності, у той же час несе у собі цілісно-духовний зміст, в якому органічно зліти емоційне та інтелектуальне ставлення митця до дійсності. Якщо образ – це результат ідеальної форми, відображення предметів і явищ матеріального світу у свідомості людини, то образ «художній» – це спосіб і форма засвоєння дійсності у мистецтві, яка характеризується нерозривною єдністю почуттів і смислових моментів. Образ – «одна із форм відображення об'єктивної реальності, суб'єктивна картина світу або його фрагментів, що включає самого суб'єкта, інших людей, просторове оточення і тимчасову послідовність подій» (Костюк, 1999).

З педагогічної точки зору важливо акцентувати увагу на тому, що образ залишається основним джерелом художньо-перцептивних процесів; він покликаний не лише надати інформацію про художню уяву, але й захопити, пробудити гедонізм, відчуття насолоди та задоволення. «Творча думка митця, – пише О.Щолокова, – відображається за допомогою фантазії, уяви,

переживань, інтуїції, результатом чого стає художній образ – особливий спосіб відтворення життя, в якому переломлюється власний світ почуттів і переживань художника» (Щолокова, 2007, с.65). Така складна метаморфоза переходу дійсності в художній образ несе в собі потужний пізнавальний потенціал, який має бути цілеспрямовано використаний в мистецькій освіті. За рекомендаціями Г.Падалки, пізнавальна функція художніх образів вимагає дотримуватися наступних орієнтирів:

- розгляд художніх творів на тлі естетико-філософських узагальнень, суспільних явищ, історико-біографічних відомостей;
- поєднання змістовно-інтелектуальних і емоційно-почуттєвих характеристик сприймання з метою забезпечення його цілісності;
- зміщення пріоритетів мистецького навчання з опанування художньо-технічних прийомів на цілісне охоплення духовної сутності художніх образів (Падалка, 2008, с.18).

Створення художнього образу є формою мислення у мистецтві. Однак його відтворення також потребує активного мислення. Означений ментальний процес має зворотній напрям: сприйняття – емоційне переживання – уявлення – асоціативне перенесення на життєві реалії. На думку вчених, в цьому процесі здійснюються психічні, мисленнєві, мовленнєві та творчі аспекти людської діяльності (О.Соколов, І.Пясковський, С.Раппопорт, інші науковці). У сукупності вони створюють певні ментальні (емоційно-асоціативні, інтуїтивні, свідомо-позасвідомі) настанови на сприйняття та оцінювання художнього образу за критерієм його відношення до реальних аспектів буття.

Оцінка цієї «відповідності – невідповідності», як правило, заснована на вже існуючих стереотипах щодо оцінювання мистецьких явищ; у той же час, вони не позбавлені впливу індивідуальної ментальності кожної особистості. Якщо на певному етапі стають загальнооцінюваними та значущими засоби виразності, далекі від точної схожості, реальності відтворення дійсності, то за еталон беруться саме ці погляди. Однак, художній образ в більшості є результатом індивідуального погляду на світ, тому багато в ньому ми сприймаємо «позависловом», «показом», «звуковим еталоном», як ознака чогось, як його символ. Інколи ми відчуваємо ідею, ніж сприймаємо її конкретно. Але ці відчуття не виникають на порожньому місці, вони є результатом набуття

певного досвіду, досвіду сприймання художнього твору, розуміння його умовності. За визначенням О.Щолокової, умовність в мистецтві – це зміна звичних форм предметів і явищ за волею митця, а також того, що не зустрічається у житті (Щолокова, 2007, с.67). В останньому випадку виникає «ефект симулякру», який породжує яскраві уявлення того, чого насправді не існує, але може бути в ідеалі.

На початку історичного розвитку мистецтва його комунікативна функція обумовлювала певну чіткість, ясність зображення, оскільки засобами мистецтва передавалася конкретна інформація, яка вимагала розуміння, а не емоційного переживання. При цьому недосконалість художньо-творчих навичок зумовлювала певний символізм та примітивізм зображення. Для створення реалістичних образів необхідні і величезний запас живих спостережень, і величезна синтезуюча робота узагальнення, і певний емоційно-художній кругозір, а головне – художньо-технологічні можливості. Однак тяжіння до точності, через створення нових зображальних засобів (перспектива, звукова зображальність) поступово змінюється на домінування ідеї символу, умовності передачі образу.

В основі розуміння тексту під час або після його сприйняття здійснюються операції порівняння, зіставлення, інтерпретації художньої ідеї, образу тощо. Саме символ та образ, як категорії мистецтва є операційними одиницями (оперантами за М.Арновським) цих процесів.

Звертаємо увагу на характер багатомірності музичного образу. За думкою О.Бочкарьової, багатомірність музичного образу створює «транстекст, в якому активізована й отрефлексована додатковість: те, що «задано» композитором; те, що привноситься виконавцем; те, що відтворюється в уяві слухача під час сприйняття-інтерпретації. Позиція співавтора властива як композитору, який у нотному тексті не може повністю осягнути духовний смисл свого твору, так і виконавцю, котрий через виконання тексту намагається ототожнити себе з авторським висловлюванням, а також слухачеві, який збагачує звучання твору своїм емоційним досвідом (Бочкарёва, 1997). Ця позиція автора кореспондується з культурологічною концепцією Г.Фазильзянової стосовно розуміння художнього тексту: адекватне розуміння та інтерпретація художнього тексту визначається гармонізацією суб'єктивного та об'єктивного аспектів розуміння, що зумовлено авторським задумом,

історико-культурним контекстом, картиною світу і проблемним полем інтерпретатора; смисловим «рівнем» творця і сприймаючого текст суб'єкта, а також здатністю того, хто сприймає, доповнювати раціональний рівень пізнання інтуїтивно-емоційним відчуттям та проникненням в прихований смисл образу.

Звертаємо також увагу на визначені Г.Фазильзяновою функції художнього тексту, які підкреслюють його ментальну сутність: культурно-ідентифікаційна, ціннісно-орієнтаційна, унормовано-орієнтаційна, індивідуалізуюча, соціально-консолідуюча. Зазначені функції співвідносяться із змістом визначеної нами генералізованої конвергентно-педагогічної функції ментальності, що наводить на думку про відповідність зазначених функцій смислового навантаженню художнього образу. Його багатогранна місія в контексті твору відповідає багаторівневому процесу осягнення художнього смислу. Спочатку відбувається сприйняття образу, його відображення; потім текст розкривається у формі безпосереднього та індивідуального переживання образу, який включається в «смислове поле» суб'єкта комунікації відповідно до його життєвого досвіду. Наступний етап – розуміння-інтерпретація пережитого «тексту-образу» шляхом розкладання його на певні смислові одиниці, завдяки чому здійснюється «проникнення в духовний світ автора».

У контексті культурологічної парадигми образ і символ мають певний взаємозв'язок, оскільки будь яка свідомість не функціонує виключно за рахунок розгортання вербальних повних конструкцій. Вона також оперує вже усталеними скороченнями процесу мислення без пояснень, а саме, за рахунок усталених та зрозумілих символів. Художній образ як правило ще несе й емоцію, саме вона може бути викликана простим символом. О. Кривцун пояснює цей зв'язок через феномен зовнішньої та внутрішньої форми твору, при цьому до зовнішньої він відносить *оболонку образу*, яка сприймається почуттями: це кольори, світло-тінь, тембр. До внутрішньої – те, що митець використовує в якості засобів виразності, тобто засобів мови, яка використовується (Цит. за Реброва, 2013 с. 95). Погоджуючись з цією точкою зору науковця, зробимо акцент на тому, що образ має і більш глибоке коріння, яке є відбитком ментальних процесів: позасвідомих, емоційно-чуттєвих, інтуїтивних, досвідних, оцінних. Вони відображені не прямо, а через якісь символи – знаки.

Б.М. Теплов зазначав, що неможливо вникнути у зміст музичного образу «позаемоційним шляхом»; в психології навіть існують терміни «емоційне мислення», «афектне мислення» (Р. Майєр).

Ґрунтовне дослідження художньо-емоційного досвіду Чжоу Є (2020) показало, що художні емоції можуть бути простими, елементарними та складнішими. Останіми є такі: «натхнення, піднесення, гордість, задумлива скорбота» (Чжоу Є, 2020, с. 142), інші. Як пише дослідниця, вони нерідко супроводжуються за ступенем дисонансу. Дослідниця спирається на результати експериментів І.Перез, згідно яких «...сканування показало, що залежно від ступеню дисонансу та консонансу, а також від прогнозованості чи несподіваності гармонії відбувається активація складних нейронних зв'язків, між різними ділянками мозку...». Разом з тим, дослідження І. Перез і співавторів показує, що пережитвання будь яких емоцій потребує когнітивної обробки. (Peretz, I., Aubé, W., & Armony, J., 2010, p. 119).

Щодо Чжоу Є та її дослідження, то нею звернено увагу на педагогічний аспект формування художньо-емоційного досвіду через здатність «...розпізнавати та диференціювати емоції через отримання власного досвіду переживання «музичних подій» (метафора, яку застосовують учені відповідно до драматургії розгортання образів твору)» (Чжоу Є., 2020, С. 143).

На більш високому ментальному рівні творення та сприйняття мистецтва знаходиться саме символ, що й може позначати та репрезентувати емоцію. З естетичної точки зору, художній символ (від грецької *σῦμβολον* – пізнавальна прикмета) – універсальна категорія естетики, що співвідноситься з категоріями художнього образу, з одного боку, та знаку – з іншого; це образ, взятий в аспекті своєї знаковості, і знак, наділений невичерпною багатозначністю образу. Переходячи в стан символу, образ стає «прозорим»; смисл «просвічує» через нього, стає представленим як смислова глибина, смислова перспектива, яка вимагає нелегкого проникнення (Беляєв, 1989). Створення символів – процес соціалізований, тобто він має в своїй основі певний досвід розуміння та інтерпретації подій, явищ, зокрема йі художніх. Органами почуттів не можна розпізнати зміст і символічний жест, їх значення формується поступово внаслідок набуття досвіду спілкування. Це зумовило створення особливого ментального прошарку між людьми – символічну комунікацію, зокрема йі мистецьку.

З точки зору мистецької педагогіки процес набуття такого досвіду проходить певну етапність під впливом художньо-освітніх процесів: цілеспрямованого засвоєння художньої грамотності, набуття досвіду сприйняття мистецтва, навичок його відтворення (репродуктивна творчість), накопичення досвіду емоційного переживання художніх образів, усвідомлення власних уявлень про світ і свого ставлення до нього, що виникли на основі відображення світу у мистецтві. Поступово засвоюється на свідомому та інтуїтивному рівнях ознаки художніх образів та художніх символів, а саме: художнє узагальнення, багатозначущість, недомовленість, типове та індивідуальне, суб'єктивне і об'єктивне, емоційне – раціональне, тощо (О.Щолокова, 2007).

Символ містить єдність ідеального і матеріалізованого сторін предмету. Хайдегер навіть вводить поняття «творення як символ», розмірковуючи про сутність художнього творення (Heidegger, M. (2001). У більш широкому, культурологічному плані символ стає вираженням світорозуміння, тому символ є таким яскравим та багатограним атрибутом мови мистецтва. Тим прслуговується й мистецька педагогіка.

У практиці мистецького навчання мисленнєві процеси з образами та символами здійснюються переважно на основі застосування методу порівняння, який використовується у таких різновидах: а) порівняння – зіставлення, яке спрямоване на формування суджень про схожість або відмінність об'єктів, тобто образів; б) порівняння, як аналіз творчого стилю митця, жанру художнього твору з метою визначення загального та унікального; в) порівняння як метафора – образне визначення через інший об'єкт, з метою наведення образних асоціативних уявлень; г) метафоричність як засіб вербальної інтерпретації та адекватного сприйняття художнього образу твору.

У музичній педагогіці використовують усі різновиди методу порівняння. Перші два різновиди достатньо зрозуміли, усвідомлені як викладачами, так і студентами, майбутніми вчителями музики. Вони є засобами художньо-когнітивних процесів, спрямованих на адекватність сприйняття та відтворення певного художнього образу, стилю, жанру, епохи тощо. Проте інші два – метафоричні – використовуються більшістю викладачів спонтанно. Але саме метафора, поєднуючи в собі логічне і чуттєве сприйняття світу музики, дозволяє відчувати суперечності, які

виникають під час сприйняття естетики світу, відображеної у мистецтві (Реброва, 2006с, с.83-85).

Б.Тамошевський пропонує орієнтуватися у порівнянні на три елементи: те, що порівнюється, тобто «предмет»; те, з чим порівнюється, тобто «образ»; те, на підставі чого одне порівнюється з другим, тобто «ознака» (Тамошевський, 1999).

При цьому вся структура порівняння служить образній мові для того, аби цю ознаку посилити: якщо в літературній творчості метафора служить для створення вербальних образів, образності в художній мові, то в музиці у неї розкриваються реальні можливості творчого процесу, тобто сприймання музичної мови стає більш поетичним, пробуджує уяву й фантазію (Реброва, 2006с).

Звісно, на межі XIX та XX століть у музичному виконавстві відбувалися інтегровані процеси, пов'язані з традицією романтизму щодо поєднання різних видів мистецтва у нових творчих формах. Особливий вплив музика відчувала з боку літератури, поезії і театру, а також візуальних видів мистецтва. Це значно позначилося на становленні та розвитку вітчизняної музично-виконавської школи. Спілкування з поетами, літераторами, письменниками, художниками, акторами підвищувало художньо-естетичний досвід і загальний культурний рівень виконавців-інструменталістів та рівень їх виконавської майстерності. Саме в цей період розквітла педагогічна діяльність таких видатних музикантів як А.Рубінштейн і М.Рубінштейн, Н. Перельман, В.Сафонов, Л. Ніколаєв, Г.Нейгауз, А.Гольденвейзер та ін.

Наведемо декілька прикладів використання метафор, пов'язаних з іншими видами мистецтва, які використовував Н.Перельман:

1. Якщо нотний лист Моцарта і Бетховена – рисунок, то лист шопенівської мазурки – силует;
2. Я знаю музикантів, у яких вінець ідеї – кульмінація – завжди виходить терновим;
3. Музика, як і поезія, буває непереборна в своєму зашифрованні. Не ламайте голову! Насолоджуйтеся нерозумінням!
4. Мені здається, що сучасній архітектурі недостає музичності, а сучасній музиці – архітектонічності. Тому першою часто не насолоджуються, а другу часто не розуміють;
5. Мелодія мови у творах письменника В.Распутіна така прекрасна, така музична, що совісно назвати його прозаїком. Він справжній композитор – на відмінність від багатьох прозаїків, що створюють музику;

6. Творчість Шуберта подібно горі, що сяє на сонці. Як часто виконавці бачать незмінність гори, не помічаючи невичерпної мінливості сонячного світла.
7. Не треба підсвітлювати музику, вона не фонтан.
8. У деяких домах сучасної архітектури хочеться грати тільки етюди Черні (Перельман, 1986).

Г.Нейгауз вважав, що музиканту-професіоналу необхідно враховувати синтез тези і антитези, живого сприйняття і розуміння. Шлях до інтерпретації музичних творів пролягає через розуміння формоутворюючих (конструктивно-логічних) особливостей твору, особливостей стилю, певної музичної мови композитора (Цыпин, 1984, с.163). Цікавою ілюстрацією до цього може бути висловлювання піаніста А. Шнабеля: «Моцарт – сад, Шуберт – ліс на сонце й у тіні, Бетховен – гірський кряж.» Подібне висловлювання зустрічаємо у О.Мандельштама, який писав, що у Моцарта « парк з картинами».

Виникає питання: що це – тільки більш-менш довільні й красиві метафори, до яких ми прислухаємося лише тому, що вони належать геніальним художникам, чи щось більше? Може бути, це формули, а не метафори? Чому Моцарт ототожнюється із садом? Чи можна поглянути на ці художні визначення очима математика, пояснити їх математично? Така постановка питання, на перший погляд, дивна, але вона виправдовується, по-перше, існуванням безсумнівної історичної кореляції естетичних і наукових ідей, по-друге, логічним зв'язком естетики і математики в межах певної теоретичної конструкції. Отже кожна метафора, якщо вона висловлюється усвідомлено, є результатом поглибленого аналізу і несе в собі значну педагогічну функцію. Але питання полягає в тому, чи можна навчитися створювати метафори, чи це доступно лише талановитій людині, яка має певний художньо-естетичний досвід (Реброва, 2006с).

Завершуючи короткий огляд ментальної сутності образу в мистецькому навчанні, привернемо увагу до того, що в педагогічній проекції художньо-ментальні властивості образу та символу регулюють процеси формування художнього світогляду та набуття досвіду світовідчуття шляхом засвоєння тих стереотипів символічного оформлення художньої інформації й художньо-образної ідеї, які поступово сформувалися в мистецтві і можуть сприйматися суспільством як еталони.

1.2.6. Свідоме-безсвідоме в художньо-творчих ментальних процесах

Сприйняття-переживання образів мистецтва, їх усвідомлена інтерпретація та свідомо-позасвідомі процеси відносяться до ментальної сфери, оскільки кожна особистість проявляє своє ставлення до явищ дійсності, до отриманих знань, інтерпретуючи їх на свій розсуд та на основі власного досвіду. Якщо перша дуальність достатньо розглянута у педагогіці мистецтва, зокрема в працях О.Рудницької, О.Ростовського, О.Щолокової, О.Отич, інших, то дуальність «свідоме-позасвідоме» розглянута науковцями менше. За поясненням І.Зязюна, звернення до категорії «безсвідоме» у людинознавчих науках спостерігається під час виникнення потреби описати реальні акти сприймання, пам'яті, мислення, емоцій, почуттів, мотивацій та ін. без участі свідомості, тобто коли з'являється потреба з'ясувати їх детермінанти за безпосереднім світом психічних явищ, розкрити більш загальні закони, яким підпорядковуються ці явища, коли тлумачиться поведінка, відшукуються зв'язки актуальної поведінки за законами, що нею керують (Зязюн, 1976, с.3). Науковець пояснює, що в першому випадку «безсвідоме» є феноменом психічної активності, у другому – пояснювальним принципом. Визначаючи сутність позасвідомого і безсвідомого в контексті художньої ментальності, ми скористаємося порадою І.Зязюна з приводу того, що «говорити про безсвідоме неможливо, не знаючи, що таке свідомість» (Зязюн, 1976, с.4).

З психологічної точки зору звертає увагу на дуальність свідомого та несвідомого у творчих процесах Є.Іванов. Зокрема він пише: «Наявність у творчості несвідомого призвело К. Юнга (1994) до класифікації двох типів творчого процесу – інтровертивного та екстравертивного. Інтровертивний тип творчості пов'язаний з несвідомими домінантами і функціонуванням автономного творчого комплексу в структурі творчої особистості. Внаслідок цього інтровертивна творча особистість пасивна, вона лише провідник несвідомих енергетичних сил, а результат творчості (художній твір, наукове відкриття) – саморозвиток, самостворювальна автономна система. Цей тип характерний для мистецької сфери творчості. Екстравертивний тип творчості орієнтований на свідомо сформульований задум, тому творча особистість виступає в ролі активного діяча, суб'єкту незалежної

творчості, усвідомлено працюючого з матеріалом. Цей тип характерний для наукової сфери творчості (Ильин, 2009,с.63).

I. Зязюн пояснює феномен свідомості, орієнтуючись на педагогічний процес, дуже чітко і просто: «свідомість – це знання, які можна передати і які можуть стати надбанням інших членів суспільства, співтовариств тощо. Усвідомити – означає набути можливість передавати знання іншим (Зязюн, 1976, с.4). Відповідно до такої інтерпретації можна пояснити і художню свідомість – систему знань, оцінок, пояснень явищ мистецтва, які можна передати іншому. В мистецько-освітньому процесі – це передача усвідомлених знань про мистецтво як форми відображення дійсності від учителя учням через глибокий аналіз метатексту, артефакту, художньої ідеї-образу, символу на основі знань художньої мови мистецтва.

Мова і свідомість – дві взаємопов'язані грані одного процесу. Їх взаємодія – процес діалектичний, що знаходиться в постійному оновленні, ускладненні та у певній залежності від культурно-історичних чинників. В основі будь-якого історичного типу культури лежить визначений тип художньої свідомості в єдності його інтелектуальних і почуттєвих сторін, а також і соціальної психології часу. На думку Г.Локаревої, естетична свідомість забезпечує процес сприйняття та розуміння особливого типу інформації, яким є мистецтво, тобто художньої інформації (Г.Локарева, 2004). У творі мистецтва сполучаються декілька видів інформації: пізнавальна, інтелектуальна, естетична, художня, емоційна, психологічна, психоенергетична, морально-етична, особистісно-авторська, прагматична. Всі вони об'єднанні в єдиний інформаційний потік художньо-естетичної інформації. На думку Г.Локаревої, наповнюваність (обсяг) потоку кожним типом інформації залежить від виду мистецтва та індивідуальних особливостей реципієнта (Локарева, 2004). Але переробляє цю інформацію художня свідомість, яка в науковій літературі представлена в узагальненому вигляді як поліфункціональна система, що виробляє та транслює універсальний і водночас унікальний духовний досвід людства; з іншого боку – це система, що програмує і регулює художньо-творчу діяльність у процесі художнього, філософського, культурологічного освоєння світу і спілкування людей, епох тощо (Панаиотиди, 2003).

Найбільш мозаїчною виявляється художня свідомість ХХ століття. Вона характеризується поєднанням художньо-розумових

протилежностей, епізодичних звернень до художньої свідомості минулого (античність, середньовіччя, новий час), пошуку діалогічного порозуміння східних і західних культур на засадах філософських, культурологічних та історико-культурних концепцій (С.Аверинцев, М.Бахтін, М.Бубер, О.Гуревич, І.Данилова, К. Леві-Стросс, Ю.Лотман, А.Тойнбі, М.Хайдегер інші). На думку В.Біблера, феноменологія мислення людини XXI століття характеризується переходом від логіки «розуму, що пізнає» до логіки «розуму культури», який орієнтується на ставлення до буття як до твору мистецтва, виходить з розуміння культури історичної епохи як художнього твору з певним духовно-ціннісним смислом (Библер, 1991).

У зазначених концепціях головна мета звернення до художньої культури пов'язується з цілісним духовно-творчим становленням особистості, формуванням у неї **ціннісної свідомості**, в яку входить (як складова) художня свідомість. В її основі – художньо-ціннісне ставлення до світу, яке сформовано на певній культурно-історичній основі і характеризується відповідною до неї ментальною стійкістю за формою, але перманентністю за змістом. Так, наприклад, Г.Коломієць доводить, що духовно-ціннісний прошарок художньої свідомості визначає вибір життєвого матеріалу, його ідейно-емоційний характер сприйняття і відповідно інтонаційні і жанрові витоки. Ці культурні пласти стають цінними як для окремих художників, так і певних художніх напрямів, наповнюючись різним сенсом. Наприклад, образи (теми) світу, людини, свободи мають різне смислове навантаження в системі цінностей В.Моцарта і М.Глінки, Х.Глюка і Ф.Ліста, Р.Вагнера і С.Прокоф'єва. По різному ми відчуваємо трагізм музики Й.Баха, Р.Шуберта, М.Мусоргського, оскільки він (*трагізм музики О.Є.*) включений в різні системи розуміння світу і його ціннісної інтерпретації (Коломієць, 2009, с.471).

Вивчення мистецтва під аксіологічним кутом зору показує, що художня свідомість, як соціокультурно-обумовлена система ідеальних структур художньо-образного засвоєння світу, має ціннісний характер. Саме мистецтво концентрує в собі духовний початок людського життя у єдності естетичного, морального, світоглядного, пізнавального аспектів, що й створює різноманітний ціннісно-орієнтаційний потенціал художніх творів.

Художня свідомість характеризується творчим втіленням дійсності у мистецтво; в цьому полягає суть першого етапу процесу художнього усвідомлення. Його можна визначити як етап

прямого творчого відображення дійсності засобами мистецтва. Другий етап – відображення сприйняття, тобто відображення дійсності в мистецтві через перцептивні процеси, під час яких дійсність відтворюється в уяві того, хто сприймає твір. У музичному мистецтві існує дуже важливий проміжний етап – етап відтворення, інтерпретації образу.

Щодо першого етапу, то посилаючись на аналіз сутності композиторської творчості, М.Арановський доводить значущість та обов'язковість суто раціональних, свідомих процесів. У якості доказу вчений спирається на існуючі факти: конструювання поліфонічних текстів у відповідності з нормами і правилами, точний розрахунок голосів та їх протиставлень (створення формули фуги). Автор наводить докази, посилаючись на листи Моцарта і Баха. «Так, молодий Моцарт писав батькові з Мангейму: «Я узяв тему *Sanctus* і зробив з неї фугу». Моцарт не міг би застосувати такий вираз по відношенню до сонати, симфонії або до опери. Сонату, симфонію, оперу можна тільки *скласти* або *написати*. Фугу ж можна саме *зробити* – для цього досить виконати необхідні розрахунки» (Арановський, 2009b, с.13-14).

М.Арановський у своїх міркуваннях щодо раціональності та свідомості в композиторській творчості звертається до різних правил створення сонати, формоутворення інших жанрів. Він дійшов висновку, що чим структура менше, тим вона більше залежить від інтуїції, від позасвідомих механізмів творчості, чим масштабніше – тим більше залежить від свідомості (Арановський, 2009b, с.17).

Можна навести приклад іншої амбівалентності, яка бере свій початок в психологічній теорії мистецтва Л.Виготського. Психолог вважав, що в художньому творі є два шляхи впливу на емоції: емоції, які виникають під впливом змісту твору; емоції, які виникають під впливом форми твору. Йдеться, умовно кажучи, про довічну мистецтвознавчу систему взаємозв'язку змісту та форми. В ракурсі ментальності важливо наголосити на інтенціональності, визначити, на що спрямована свідомість: на форму або на зміст; від чого слухач або глядач відчуває найбільше задоволення. У першому випадку, інтенціональність свідомості спрямовується на те, як створено, як передано; в другому – що саме передається, які емоції, яка ідея.

Відповідно до цього Е.Крупник виокремлює три рівні художньо-естетичної свідомості: перший – побутовий, який

проявляється через «життєві» почуття та переживання; другий – через ставлення до того, як «зроблений твір»; третій – вищий рівень художньо-естетичної свідомості – органічне поєднання, синтез попередніх двох, завдяки чому, народжується психологічний ефект катарсису, інтегруючий почуття, смак, без посередньо емоцію та художню думку, емпатію, естетичну насолоду тощо (Кирнарская, Киященко & Тарасова, 2003, с.293).

Свідомість також класифікується за формами чуттєвого відображення та пізнання світу (відчуття, сприймання, уявлення). Оскільки ці форми найбільше характерні для чуттєвих процесів, вони дуже важливі в художній свідомості, зокрема під час активної художньої комунікації, спілкування особистості з мистецтвом. Формами відображення, що належать до абстрактного мислення, є поняття, судження, умовиводи. Зазначимо, що для розвитку культури особистості взагалі та зокрема музичної культури велике значення мають форми раціональної свідомості (Волков, 1995, с. 6). Класифікаційним характеристикам підлягають і рівні свідомості, а саме: підсвідомість, усвідомлення, надсвідомість і самосвідомість. У процесі формування художньої ментальності необхідним стає початковий етап дії підсвідомості, який потрібен для накопичення фонду вражень і ставлень. Це та аура, в якій існує особистість, і яка, всупереч її волі, впливає на неї.

З точки зору розглянутої нами проблеми, дуже важливо визначити, які саме аспекти свідомості сприяють формуванню ментальності особистості. Свідомість має своє коло оперантів: образи, уявлення, поняття, операції мислення, оцінки, потреби та мотиви щодо їх реалізації. Вони і складають процеси свідомості і обумовлюють та контролюють наступні практичні дії. Якщо йдеться про художню свідомість або музично-естетичну свідомість, її рівень, фактори, структурні елементи, то вони утворюють той розчин, який цементує цілісну духовність особистості та її художню ментальність, оскільки оперантами цих процесів стають емоційні, чуттєві, образно-сміслові атрибути, оформлені засобами художньої мови.

Узагальнюючи теоретичні засади розвитку художньої свідомості як феномена і підструктури художньої ментальності, наголосимо на тому, що художня свідомість – це свідомість, яка відображає естетичні сторони дійсності у всій множині їх виявів засобами мистецтва. На її основі формується естетичне ставлення людини до світу на ментальному (розумово-почуттєвому)

рівні, воно проявляється в художньо-естетичній діяльності, оцінних аспектах, емоційно-чуттєвих властивостях особистості. Враховуючи подвійну функцію художньої свідомості (художнє відображення-створення; художнє відображення-сприйняття), виникає складна комунікативна система, яка може бути реалізована лише специфічною мовою мистецтва, яка, таким чином, стає засобом об'єктивації художньої свідомості.

Визначивши сутність художньо-свідомого у мистецтві, спробуємо розкрити сутність позасвідомого та несвідомого. Науково обґрунтованими вважаються три форми позасвідомих процесів в творчості, «неусвідомленої творчої активності мозку»: надсвідомість, підсвідомість і передсвідомість. Надсвідомість (за визначенням К. С. Станіславського, надсвідоме) – рівень психічної активності людини при вирішенні нею творчих завдань, який не підлягає вольовому контролю. Підсвідомість включає в себе неусвідомлені побудники творчої активності та неусвідомлені регулятори способів виконання дій (операційні настанови стереотипи, автоматизми). Передсвідомість – проміжна ланка між свідомістю та несвідомим, відображає «назрілі тенденції», або, як писав Л. С. Виготський, це «не думка, а її інтонація» (Ильин, 2009, с.64). Виходячи з цього, до ментальних процесів належать усі три форми, однак, якщо перша – індивідуальна властивість інтелекту, яка може бути зумовлена біологічними, генетичними чинниками, то друга зумовлена колективними зліпками свідомості, її результатами (спільною думкою, визначеними цінностями, прийнятими нормами тощо), тобто тими явищами, які прийняті за ментальність етносу, народу, професійної спільноти. Стосовно третьої форми, то вона скоріше наближена до результатів впливу на особистість чинників освітнього, інтелектуально-розвиваючого, творчо-розвиваючого порядку, які можуть бути індивідуально та цілеспрямовано підібрані до здібностей людини. Особливо це стосується розвитку особистості в галузі мистецтва.

За висловленням М.Арановського, «музика повністю занурена в сферу несвідомого», саме це робить її унікальною серед інших видів художньої діяльності (Арановский, 2009b, с. 40). Але крім того науковець висловлює думку про відмінність свідомого і несвідомого в музиці та в інших видах мистецтва. Сутність відмінності полягає у феномені цілісності. Науковець зв'язує свідомість та позасвідомість з формоутворенням: невелика структура твору більше залежна від інтуїції, від безсвідомих

процесів у творчості; велика форма, навпаки, скоріше активізує свідомі процеси (Арановский, 2009b, с. 17).

Ця теза має своє застосування в практиці виконавської підготовки. Наприклад, якщо студенти мають слабо розвинену художню свідомість, доцільно грати твори великої форми, які, згідно з позицією М.Арановського, активізують свідомі процеси; а студентам зі слабо розвиненою емоційно-образною сферою, творчістю, навпаки, надавати перевагу в репертуарі творам невеликої форми.

Ще один методичний аспект знаходимо в рекомендаціях М.Арановського, який стосується варіаційної форми; на думку науковця, саме варіація є вдалим матеріалом для спостереження над мисленнєвим процесом в музиці (Арановский, 2009b, с. 18). Так само і в хореографії варіаційна форма допомагає розкрити зміни в образі, усвідомити трансформацію лексики залежно від варіантів.

Свідомість принципово аналітична, тому вона диференціює та розчленовує світ, а також подає його як суму дискретних феноменів; натомість несвідоме виходить з цілісності розуміння людини (Арановский, 2009b, с. 40). Погоджуючись з науковцем, можна припустити і можливість протилежного руху: якщо сприйняття образу мистецтва є цілісним, то воно є продуктом позасвідомих процесів. Прикладом може слугувати нерозчленованість, цілісність образного мислення у молодших школярів (Н.Батюк, 2003).

Несвідомі, позасвідомі процеси не піддаються контролю, управлінню, оцінюванню і самооцінюванню. Будь-які ознаки рефлексії переводять їх в статус свідомих. І.Зязюн наводить такий приклад: «Якщо людина перераховує деталі із сюжетної картини, а з часом називає фрагменти, відсутні в першому звіті, можемо говорити про наявність неусвідомленого сприймання і довільної пам'яті, тобто про сліди, які пізніше проникли в свідомість» (Зязюн, 1976, с.4). Отже, несвідомо сприйняті образи проникають у свідомість. Інша річ – підсвідомі процеси, вони навпаки входять в підсвідомість після багатократного свідомого повторення. Так, наприклад «піаніст ніколи не думає, як треба грати тим або іншим пальцем. Ним керує підсвідомість, зумовлена багаторазово повтореними вправами» (Зязюн, 1976, с.4). І.Зязюн стверджує, що позасвідомість має деякі захисні функції для людини, вона «захищає свідомість від зайвої роботи і зайвого навантаження»

(Зязюн, 1976, с.5). «Підсвідомість завжди на сторожі здобутого і добре засвоєного: чи то набуття звички, чи соціальної норми», пише вчений. Така його думка, безумовно, підкреслює ментальну ознаку підсвідомих процесів, завдяки своїй стійкості, тривалості, усталеності. Однак в мистецтві функціонують ще більш складні ментальні процеси – несвідомі (М.Арановський, М.Арнаутов, И.Лапшин) і надсвідомі (творча інтуїція, натхнення) (К.Саніславський, І.Зязюн, Г.Коломієць). За висловленням Є.Іванова, інтуїтивними вважаються всі явища, в основі яких знаходяться неусвідомлені когнітивні процеси (Ільїн, 2012). У загальному смислі під інтуїцією розуміють усі евристичні процеси, які складаються з пошуком рішення завдань на основі орієнтирів цього пошуку, які логічно не зв'язані або для яких не вистачає логічних висновків (там саме).

Інтуїція, за твердженням Г. Коломієць (2009) – «творчий трансформатор». Він сприяє процесу, під впливом якого в «неживе» (абстрактне мислення) вживається живе. Натхнення – це і феномен внутрішнього «Я», творчої свідомості, стану людини, охопленої творчим піднесенням. Разом з тим це і акт трансцендентний, коли «Граничною потужністю» уяви стає творча свідомість, яка розкриває безмежні можливості творця справжнього витвору мистецтва, це музичне мислення, що охопило свідомість музиканта». (Коломієць, 2009, с.396). Карпенко, О. ., ДERMельова, Н. ., & Пшеничних, М. . (2021).

Отже виникає питання, процес натхнення є свідомим чи підсвідомим актом творчої особистості. Виходячи з того, що натхнення – сполох, осяяння, які підказують ідею – образ разом з потужною мотивацією-потребою в її творчій матеріалізації, натхнення має відношення до підсвідомих процесів. Лише набутий досвід, який збагачує творчу особистість образами, уявленнями, фантазією та технологією їх матеріалізації сприяє цьому синтезу – художньої ідеї та прагнення її здійснення. Як пише Г. Коломієць, горить лише те, що може горіти, що закладено в художника як свідоме, підсвідоме і «колективно – несвідоме». Якщо виходити з того, що наша свідомість має структуру відносин, співвідношень пам'яті, фантазії, уяви та інших психологічних категорій, тобто систему антропологічних «інформаційних» зв'язків, то натхнення естетично «інформує» свідомість, містить і «несе» митцю *форму-ідею* витвору мистецтва» (Коломієць, 2009, с.397). Отже, натхнення має двобічне походження – це позасвідомі «спалахи»

накопиченої творчої енергії і набутий свідомий досвід здійснювати активну мотивацію до її художнього оформлення.

М.Арановський пише, що основна частина музичних цінностей здобута засобом позасвідомих рішень, не підпорядкованих якомусь прямому спостереженню, тобто галуззю, яку він назвав «музичне безсвідоме» (Арановский, 2009b, с. 33). Після наведення прикладів творчого феномена таких композиторів як П.Чайковський, С.Прокоф'єв та ін., М.Арановський дійшов слушної думки про зв'язок свідомого та безсвідомого в творчості композиторів. Не зважаючи на те, що «раптове виникнення теми» більшість композиторів розцінюють як таке, що не мало попередньої підготовки, він стверджує: композитору притаманний певний менталітет, склад дарування, система стильових уподобань, певних тенденцій в галузі музичної мови, типу мелодики. Усе це і є попередньою підготовкою, адже тема, що спалахує раптово, не виникає на порожньому місці, а в контексті з художнім мисленням, підготовленим усім попереднім творчим досвідом автора, сформованого на основі принципів, які він сповідує (Арановский, 2009b, с. 37). Таким чином, будь-яка практика музичної і, ширше, художньої творчості здійснюється шляхом двох взаємозбагачувальних процесів: опори на свідомі мисленнєві операції та позасвідомі латентні процеси (Арановский, 2009b, с. 43).

У художньо-педагогічній практиці вагоме місце посідає реалізація концепції психологічної настанови Д. Узнадзе. Вважається, що вона наблизила наше розуміння безсвідомих процесів в художньо-творчій діяльності, оскільки підпорядкувала її вивчення та тлумачення логіці наукового пізнання. Згідно концепції Узнадзе, у митця може водночас існувати декілька суперечливих неусвідомлених психологічних настанов. Крім того, несвідоме проявляє себе по-різному залежно від природи психологічної настанови: якщо зміст естетичних образів є основою психічної діяльності людини і пронизує усі її індивідуальні, навіть суспільні інтенції – це високий рівень; якщо естетичною цінністю образу стають засоби його виразу – нижчий рівень установки (Шерозия, 1969-1973).

За такою ж логікою існує художнє безсвідоме і в творчому виконавстві, і в сприйнятті, і в процесі установки на сприйняття в діяльності вчителя. Відмінність полягає тільки в рівні художнього досвіду (перцептивного, емоційного, художнього), який породжує натхнення, асоціативні уявлення, викликає певну гаму почуттів,

тобто усе, що характеризується як художньо-ментальний досвід. Однак, на цьому ми не залишаємо логіку композиторської творчості, а звертаємося до кола засобів, що формують такий досвід. Це елементи музичної мови, ширше – художньої мови мистецтва, форми, в яких вони репрезентуються, система жанрів, що зумовлюється художньо-ментальними процесами: етнічними, культурно-історичними, особистісно-ціннісними. Існують ще й біолого-генетичні чинники позасвідомого в художній ментальності. «Будь-яке психічне відображення, пише І.Зязюн, виникає на основі біологічного коду, що уособлює в собі психічне начало. Психічне відображення зумовлюється психічним рівнем інформаційних процесів..» (Зязюн, 1976, с.6). Особливо це стосується мистецтва звуку; прикладом цього є виникнення музичної мови фольклору поза усякого попередньо-досвідного етапу. «Стихійність народної пісні – прикладом цього є виникнення музичної мови фольклору поза усякого попередньо-досвідного етапу. «Стихійність народної пісні – саме яскраве свідчення безсвідомої природи музики», зазначає М.Арановський. Можна стверджувати, що аналогічною є природа походження жесту, руху і навіть символіки фольклорного образу в міфології.

Така природу безсвідомого в художній ментальності може проявлятися і в процесах сприйняття музики. Наприклад, експериментально було доведено, що діти молодших класів, які не мали свідомого художньо-перцептивного досвіду сприйняття етномузичних інтонацій східної, арабської музики, давали вірні відповіді про її походження під час застосування слухової анкети. Це підтверджує думку І.Зязюна, що «музична діяльність наскрізь пронизана активністю безсвідомого від елементарних до найбільш високих рівнів. Одні автори безсвідоме використовують для пояснення «функціональності» основних засобів музичної виразності (лад, тональність, метроритм, стиль тощо), інші використовують його більш широко для пояснення ролі й значення всього минулого досвіду (навчання, пам'ять, традиції, національність, культура тощо), дехто – для пояснення специфіки всіх музичних універсалів (модусів). Ці підходи не взаємовиключні, один доповнює іншого (Зязюн, 1976, с.9). Вони підтверджують належність цього синтезу до художньо-ментальних процесів, оскільки до структури ментальності вчені включають саме безсвідомі процеси, які формують стереотипи ціннісного ставлення, поведінки тощо.

Зробимо декілька наголосів на мистецько-педагогічному ракурсі синтезу свідомого та позасвідомого, що зумовлює еволюцію художнього мислення як основи художньої ментальності. Логіка цього процесу може бути представлена наступним чином:

1. Художньо-образне мислення як первісне, що відповідає міфологічному типу ментальності, умовно може бути схарактеризоване як безсвідомий процес; з ним зв'язаний активний розквіт народного мистецтва, фольклору.
2. Художньо-творче мислення відповідає художньо-естетичному типу ментальності, характеризується як свідоме, оскільки відрізняється активними пошуками саме свідомих засад мистецької творчості та освіти, особливо, в періоди Середньовіччя, Відродження, Нового часу, тобто періоди координальних змін в якостях естетичної свідомості та мислення. Розуміння феномену естетичної, художньої свідомості стає чинником побудови методичних рекомендацій щодо музичного виховання дітей.
3. Мистецько-наукове мислення є особливим поєднанням свідомого та безсвідомого, інтуїтивного, логічного та почуттєвого, емоційного та раціонального. Воно відповідає сучасному етапу розвитку мистецтва та мистецької освіти і художньо-науковому типу ментальності, який характеризується інноваційно-експериментальним пошуком нових засобів виразності, нових складних образів, детермінуючих потужну стильову еволюцію мистецтва. Спостерігається цілеспрямована акцентуація синтезу свідомого та безсвідомого, культивування цього синтезу і навіть його концептуальне обґрунтування у якості провідного принципу мистецької освіти. Це знайшло відображення в свідомих пошуках нових методів і технік. У педагогіці мистецтва спостерігається тяжіння до інтегративних процесів, до полікультурності та визначення нових, відповідних часу принципів художнього навчання, які знайшли відображення в нових концепціях на засадах інтеграції мистецтва (Б.Юсов, Т.Дорошенко, Н.Коляденко, А.Любомудрова, Л.Масол, В.Суслова, О.Ростовський, Н.Терентьева, О. Щолокова та інші.)

Інтеграція стала провідним принципом не лише при створенні поліхудожнього середовища (Б.Юсов,1997), але й під час процесів, які спочатку розглядалися як окремі: сприйняття, аналіз, творча інтерпретація, оцінювання тощо. Як пише Г.Падалка,

процес пізнання, оцінювання і творення мистецтва – «результат перебігу психічних процесів, що контролюються і не контролюються свідомістю. Понятійно-почуттєве співіснує в акті сприймання художніх образів, їх оцінки і створення з інтуїтивним. Музиканти, художники, поети далеко не завжди усвідомлюють способи художнього відображення дійсності. Таким чином, як пише Г.Падалка,»мистецьке навчання передбачає опору вчителя на *усвідомлювані і неусвідомлювані* чинники мистецької діяльності учнів» (Падалка, 2008, с.83).

Отже, в педагогіці мистецтва феномен синтезу свідомого і позасвідомого представлений як основний орієнтир у виборі методів щодо розвитку художнього мислення. Якщо в мистецтвознавстві він розглядається як умова створення мистецьких творів або їх виконання – відтворення, то в мистецькій освіті наголос робиться на сприйнятті творів мистецтва (художнє сприйняття).

1.2.7. Сприйняття мистецтва в контексті художньої ментальності

Сприйняття мистецтва або художнє сприйняття і музичне сприйняття як його різновид – категорії педагогіки мистецтва, які ґрунтовно розкрити в теорії науки, зокрема в дослідженнях О.Костюка, В.Медушевського, Є.Назайкинського, А.Сохора, Г.Тарасова, О.Рудницької, О.Ростовського, інших науковців. Практично усі вони зауважували на сприйнятті мистецтва як основному акті його творчого пізнання, переживання, відтворення. В соціологічній, психологічній і музично-педагогічній літературі існують змістові характеристики категорії «сприйняття», зв'язані з психологічними процесами людської свідомості, її здібностями і пізнавальною діяльністю.

Сприйняття визначається як:

- відображення у свідомості людини предметів, явищ при їхньому безпосередньому впливі на органи почуттів (В. П. Зинченко, 1971);
- процес відображення у свідомості цілісного почуттєвого образу або предмету явища;

- найпростіша форма психічного відображення об'єктивного світу, зв'язаного з розумінням цілісного відображення феномену;
- процес категоризації, у ході якого організм здійснює логічний висновок, розподіляючи сигнали до визначеної категорії (Дж. Брунер, 1977);
- перший етап будь-якого розумового процесу (В. І. Петрушин, 2006);
- форма почуттєвого відображення дійсності у свідомості, здатність виявляти, приймати, розрізняти і засвоювати явища зовнішнього світу і формувати їхній образ.

Ми не ставимо за мету розкрити повністю цю категорію, наголосимо лише на таких її аспектах, які найбільш суттєво показують ментальну сутність художнього сприйняття. В цій площині визначимо два найбільш важливих моменти: перший – це психолого-когнітивний аспект, зв'язаний з проблемами художньо – мисленнєвих процесів образного мислення, інтелектуальної сфери в галузі мистецтва; другий – з класифікацією сприйняття мистецтва у різних типів слухачів, глядачів тощо.

Коротко зупинимось на кожному з цих аспектів. Процес сприйняття відноситься до сфери когнітивних процесів у психології особистості (Larry A. Hjelle & Daniel J. Ziegler, 1992). Це перцептивний процес, завдяки якому переробляється інформація, що сприймається з докілля., Але той, хто її сприймає, він її і інтерпретує. На думку психологів, такі процеси, як відчуття, сприйняття є дещо абстрактними, оскільки їх важко відокремити одне від одного.

В.Дружинін наводить яскравий приклад, коли розгортається дія театрального спектаклю і не можливо відділити жодну з картин і сприймати її окремо від контексту спектаклю. Перцептивна обробка інформації може здійснюватися після сенсорної з малим часовим інтервалом. Ці процеси можуть йти паралельно, а інколи інтерпретація образу первинної інформації може випереджати власне сенсорну обробку. Наш досвід дозволяє уявляти очікувану інформацію, яка стосується явищ зовнішнього світу: відчуття від рухомого джерела звуку і світла дають можливість передбачати появу автомобілю, розкотисті звуки в небі – грозу і зливу (Дружинин & Ушаков, 2002. Цит. за Реброва, 2013, с. 111).

Наближеним явищем у когнітивній психології вважається феномен гештальту, який характеризує інтелектуальні здатності

особистості (М. Wertheimer, Н. Gavin, J. Piaget). Це теорія є біхевіористичною, нею пояснюється той факт, що спочатку сприйняття має певний узагальнений, цілісний образ, вже потім він конкретизується та домислюється. Гештальтпсихологія показала, що сприйняття цілісного предмету випереджає сприйняття його частин

Отже сприйняття має образне походження. При цьому воно передбачає координацію усіх або декількох аналізаторів, залежно від того, який працює активніше і здатний переробити більшу кількість інформації. Відповідно домінуючому аналізатору визначають тип сприйняття, який подає більшу інформацію про властивості об'єкту, що сприймається. Основні типи сприйняття – зорове, слухове, дотикове. Крім зазначених типів існує в психології мистецтва й інші погляди на класифікацію сприйняття. Так, наприклад, Б.Теплов (1974) вважав найбільш важливим для психології сприйняття мистецтва феномен емоційного переживання особистістю внутрішньої форми художнього твору. Для Л.Виготського цікавим аспектом сприйняття мистецтва стають естетичні реакції, які, з психологічної точки зору, «добудовують» твір силами уяви, фантазії подібно до роботи режисера або актора. Саме тому в концепції Л.Виготського порушена проблема зв'язку відчуття (емоцій) і фантазії (уяви) (Vygotsky, 1987). Екстраполяція зазначених поглядів на художнє сприйняття дозволяє визначити його як процес взаємодії емоцій, фантазій, тобто унікальних властивостей особистості з логічно розумовими діями і операціями художнього мислення. Така сукупність показує, що художнє сприйняття є складним, інтегровано організаційним перцептивним процесом, в якому на певних етапах розвитку особистості функціонує комплекс, що складається із взаємодії емоційних та інтелектуальних, продуктивних і творчих актів, які будуються на певному досвіді і стають чинником художньо-ментального збагачення особистості, оскільки художнє сприйняття створює необхідні умови для глибокого розуміння духовних цінностей мистецтва, зокрема, мистецтва певної епохи.

Сприйняття добудовує образ за такими ознаками як наочність, цілісність, константність і категоріальність (свідомість і означеність) якості, які властиві образу.

Художнє сприйняття відноситься до таких психічних феноменів, які мають широке значення, оскільки в їх процесах

можуть активізуватися певна кількість модальностей, тобто психічних процесів.

У фаховій підготовці майбутніх вчителів та викладачів мистецьких дисциплін художнє сприйняття розуміють як процес віддзеркалення, пізнання, переживання образів художньої культури, як творче простеження глибинних сенсів творів мистецтва з їх подальшою інтерпретацією у виконавському або педагогічному процесі.

На думку О.Ростовського, художній образ в цьому контексті виступає не семіотичною інформацією, а багатоплановим текстом, який в різний час може бути сприйнятий не однаково, навіть одним і тим же слухачем. Таке розуміння багатоплановості образного сенсу є передумовою для вивчення виховного впливу музики на дітей (Реброва, 2012d, с.20).

Говорячи про багатоплановість художнього сприйняття, варто зауважити, що музичне сприйняття розглядається як відображення в свідомості людини музичного образу, хореографічне – синтетичного хореографічного образу. Чим складніше художній комплекс засобів, якими виражена художня ідея, тим складнішим буде образ, що виникає в процесі сприйняття. У будь-якому разі сприйнятий образ є цілісним і таким, що виникає в результаті дії декількох аналізаторів. Навіть під час музичного сприйняття внутрішній слух продовжує створювати образи в уяві і не лише у вигляді звукового потоку, а й у вигляді наочних образів, навіть логічно побудованих, оскільки людина здатна розуміти процеси власного сприйняття завдяки рефлексії. Це доводить розумово-узагальнений характер сприйняття, котрий проявляється в такій його властивості як категоріальність. Свідомість характеризується сприйняттям як актом категоризації – співвідношенням образу з певним класом еталонних образів, які несуть в собі досвід людської діяльності. В основі такої категоризації лежить певна і відповідна до виду мистецтва художня грамотність, яка з одного боку, виявляється в грамотності як функціональної щодо певного, конкретного виду мистецтва, а з іншого, вона володіє якостіми синестезії, оскільки нерідко один художній засіб може викликати в уяві зовсім інший.

Цікавим уявляється те, що інколи у цьому процесі стають чинники стереотипів, вони формуються в мисленні поступово, сприймаються як певна данність, яку вивчали та пояснювали. Якщо явища є схожими, вони закіплюються в пам'яті і стають

стереотипами. А стереотип – це вже феномен, який наближений до ментальних атрибутів свідомості.

Однак, в цьому процесі важливим є і буденний, життєвий досвід, оскільки мистецтво відображує його різноманітні ракурси. Наприклад, для сприйняття хореографічного мистецтва такий досвід дуже потрібен, аби зрозуміти отриману наочно та сприйняту інформацію в рухах, костюмах тощо. Разом з тим, конкретність такого образу може не викликати потреби його «добудови» у разі наявності аналогічного вітального досвіду.

До особливостей сприйняття хореографічного мистецтва відносимо такі, на які звертають увагу вчителі хореографії, а саме:

- емоційність, чуттєвість зорових рецепторів, зв'язаних зі сприйняттям розквітчення хореографічної дії;
- почуття загального тону настрою за допомогою емоційно-почуттєвого сприйняття музики;
- пізнання, аналогії з життєвими реаліями;
- спостереження за драматургією розвитку образу;
- адекватність розуміння розвитку музичного образу в синтезі з хореографічним його втіленням, цілісність образу;
- оцінні судження і ступінь їхньої самостійності (Куцевляк, 2005).

Отже, сприйняття хореографічного мистецтва відрізняється, наприклад, від музичного кінестезією, синестезією і конкретизацією аналогій з життєвими реаліями, відображеними засобам ритмопластики і танцювальної лексики.

У педагогіці мистецтва щодо художнього сприйняття домінуювальним у наукових дослідженнях є положенням про його регулятивну роль в естетичному ставленні до дійсності, що в решті решт обумовлює якість художньо-естетичного смаку, уподобань, ціннісних позицій, через які формується художньо-естетична ментальність особистості. Розуміння художнього сприйняття як способу реалізації естетичного ставлення до мистецтва і до дійсності, яка в ньому відображена, дає підстави зробити важливий методологічний висновок: чим більшу цінність має мистецтво, зокрема музика, для особистості, тим повніше актуалізується її естетичне ставлення до неї в процесі сприйняття. Тому сприйняття мистецтва супроводжується відчуттям переживання цінності, воно ціннісне за своєю природою. Ціннісне ставлення завжди є вибіркоким. Так, інколи здобувач має бажання грати, співати певний твір. Оскільки для нього він є цінністю,

вибором його уподобань. У такому разі, мотивація його вивчати достатньо висока. Але суперечливим може бути питання щодо якості виконання твору, якщо здобувач не володіє необхідним рівнем підготовленості.

Оскільки ментальності властива комунікативність, її можна віднести і до ментальних ознак художнього сприйняття. На цьому особливо наголошує О.Рудницька. Науковець запроваджує поняття «культура художнього сприйняття», яка є результатом внутрішньої організації художньо-пізнавального процесу і характеризується розвиненою у суб'єкта здатністю спіткати і оцінити, емоційно пережити і осмислити те, що сприймається. Для позначення цього високого рівня художнього пізнання використані терміни «сприйняття-мислення», «переживання-усвідомлення», які акцентують увагу на органічному зв'язку інтелектуально-логічних та емоційно-інтуїтивних актів художньо-пізнавальної діяльності, необхідність врахування двох критеріальних ознак художнього сприйняття – від адекватності (об'єктивний критерій) до індивідуальної неповторності (суб'єктивний критерій). Перший з них характеризує залежність сприйняття від властивостей зовнішнього об'єкту, тобто витвору мистецтва, а другий відображує особливості внутрішньої перцептивної дії того, хто сприймає (Рудницька, 1998, с.90). Так здійснюється складна художньо-комунікативна процесуальність сприйняття твору мистецтва.

Учені вважають, що сприйняття є передумовою розуміння, проте розуміння можна вважати вищим рівнем спілкування з мистецтвом, яке характеризується наступними етапами: перебування, споглядання, переживання, спостереження, слухове відчуття (О.Рудницька). Кожний наступний етап включає попередній нібито в «згорнутому» вигляді. Розуміння музики з'єднується з відчуттям безпосереднього, цілісного залучення до не. При тому, усе, що пов'язане з правопівкульною сферою розуміння, з насолодою, прямо залежить від прилучення до творчого процесу, а тому розуміння, на будь-якій його стадії, – це не тільки сприйняття, а й творчість.

А.Личкова вбачає в художній творчості та сприйнятті мистецтва соціально-ціннісний контекст. Науковець стверджує, що художня творчість і сприйняття – це, з одного боку, канал зв'язку із соціальними цінностями та ідеалами, а з іншого, – каналізація власних, особистісних почуттів, смаків, потреб, здібностей. В естетичному переживанні вбачаємо емоційно сконцентровану,

духовно збагачену, естетичну форму людського світовідношення, яке утверджує себе через «життя миттєвістю» в апперцепції, катарсисі, грі почуттів, розумі, фантазії (Личковах, 2011). Засадничим моментом художньої творчості та сприйняття, на думку автора, є акт самоідентифікації, який розгортається в процесі емоційно-образного, духовно-чуттєвого переживання як відтворення соціального, етичного та естетичного досвіду особи через вживання або перенесення в образ. Уся історія світової естетики виділяє евристичну, (само)пізнавальну, комунікативну функцію «Я» («Я-схоплення») в акті апперцепції під час конституювання естетичного почуття, художньо-творчого процесу (Там само).

Отже ментальну сутність художнього сприйняття визначаємо як складний багатофункціональний процес перцептивно-комунікативної діяльності, що об'єднує:

- художньо-когнітивну дію, яка включає створення-уявлення образів та їх розуміння як відображення дійсності;
- художньо-комунікативну дію з твором мистецтва і через нього з іншим культурно-історичним часом, особистістю (полілог культур),
- дію оцінювання крізь сформоване естетичне ставлення до дійсності,
- творчу дію на осягнення образу та розкриття через рефлексію цього осягнення щось нового для самого себе або нові відчуття.

Щодо другого, соціокультурного аспекту ментальності, варто звернути увагу на субкультурно-стратифікаційну обумовленість класифікації типів сприйняття. Так, традиційним стало визначення наступних типів: сприйняття слухача, виконавця, композитора (О.Костюк, А.Сохор, Є. Назайкінський, Л.Мазель, В.Медушевський, інші). Теж саме стосується й художнього сприйняття, зокрема сприйняття танцю. В ньому також можна виокремити сприйняття глядача, сприйняття танцюриста та сприйняття балетмейстера-постановника. Якщо танцюрист буде сприймати крізь призму техніки виконання, хореографічної пластики рухів, то балетмейстер – постановник буде сприймати та оцінювати драматургію цілісного хореографічного образу, розвиток окремих ліній героїв, хореографічну лексику, якою ця драматургія втілюється в створену форму-композицію.

Д.Кірнарська (Кирнарская, Киященко & Тарасова, 2003) наводить дещо інший розподіл: сприйняття музиканта та немужиканта. Свої позиції автор побудувала на основі декількох наукових концепціях та досліджень. На експериментальному рівні вона обґрунтувала можливість такого розподілу. Так, англійський психолог Вернон Лі, автор фундаментальної праці «Музика і її шанувальники», пише: «Відгук людей на музику буває двох видів: «слухачі» (англійською – *listeners*, що має на увазі якусь слухацьку діяльність. – Д.К.) і ті, хто «чує», (англійською – *hearers*, що означає ті, що чують ненавмисно, мимоволі. – Д.К.). «Слухання» має місце тоді, коли людина спирається на те, що рухається і змінюється, і в ній самій цей процес викликає складну духовну та інтелектуальну діяльність вищого порядку. Ті, хто «чують», навпаки, схильні мріяти наяву, їх увага несеться далеко від музики. Вони не концентрують її на власному досвіді, а знаходяться на хвилі власних почуттів, уяви, фантазії, емоцій, асоціацій тощо. Музичні враження сполучаються одне з другим, створюючи своєрідне відчуття та мрійливе становище (Le, 1932, с.113).

У психології вважається природним наявність сформованої у людини здібності до музичного сприйняття, що базуються на певному досвіді (Д.Кірнарська, Б.Теплов). Досвід складає засвоєння норм, які властиві тому або тому просторово-часовому джіапазоні культури, що конституюють у даному історичному, національному або авторському стилі, та уміння застосовувати їх у власній слухацькій практиці. Між тим, наявність засвоєння таких норм до недавнього часу експериментально не досліджувалась.

Разом з тим, є певні дослідження стосовно еталонів, сприйняття (Н.Мозгальова & Барановська, 2019, О.Рудницька, 1998; М. Сибірякова-Хіхловська, 2007; Ю Янь, 2019, 2021; ін.). Учені вказують на експериментальні дослідження, згідно яких існують уявлення/репрезентації, еталони сприйняття, які ґрунтуються на попередньому досвіді. Таке реагування крізь призму усталених репрезентації має як позитивне значення, так і певні гальмуючі ознаки. Остання зв'язані з тим, що нерідко іннокультурні твори потребують іншого потрактування. А також, слід намагатися вийти з усталених ставлень та знайти цікавіший ракурс потрактування, спираючись на закономірності творчого процесу.

Виникає питання: як фахівцю з усталеним стереотипним досвідом керувати, направляти досвід нестереотипний, індивідуальний, унікальний, і навіть це робити. Відповідь можна знайти,

лише орієнтуючись на художньо-ментальний феномен: художньо-духовна аура певного соціокультурного середовища, що створюється на основі традицій, сприйнятих інтерпретацій розкодування художньої інформації, виконує функцію передачі досвіду не лише практичного, а й духовного. А це передбачає поєднання індивідуального сприйняття з нормами і стереотипами художнього сприйняття, за якими не лише сприймаються, а й створюються художні образи. З цієї позиції процес керування художнім сприйняттям стає педагогічним завданням, виконання якого сприяє досягненню мети – формуванню певного художньо-емоційного, художньо-пізнавального досвіду учнівської молоді у відповідності з визначеними цінностями суспільства.

З цього погляду логічним стає розглянути інтерпретацію творів мистецтва в контексті художньої ментальності.

1.2.8. Інтерпретація творів мистецтва як ментальний процес

Інтерпретація художніх творів – вищий рівень творчої діяльності, з яким зв'язують розуміння та відтворення художніх образів в процесі їх виконання. Більшість досліджень в галузі мистецтвознавства та педагогіки мистецтва обов'язково торкаються питань художньої інтерпретації (М.Арановський, М.Бахтін, Н.Корихалова, В.Крицький, О.Ляшенко, В.Медушивський, О.Маркова, О.Олексюк, Г.Падалка, С.Фейнберг, І.Ципін, С.Шип, О.Щолокова, інші науковці). У широкому розумінні інтерпретація – поняття, яке позначає різноманітні процеси роз'яснення, тлумачення будь-яких текстів. Такий ракурс сутності даного поняття дозволяє застосовувати його в різних галузях знань, оскільки він визначає сукупність певних смислів, якими пояснюють елементи, формули, символи, схеми, моделі тощо. У наукових теоріях використовують лише осмислені вирази, таким чином, передбачається, що зміст виразу є заздалегідь відомим.

Для мистецтва в інтерпретації важливим є акт відтворення художнього образу як реалізації його розуміння, тлумачення, емоційного та творчого осягнення. Тому інтерпретація в мистецтві – завжди процес індивідуальний, оскільки виконавець-інтерпретатор відтворює художній образ на основі своїх власних уявлень про нього, ставлення, зумовленого власним досвідом,

фаховою компетентністю. Це кардинально відрізняє сутність інтерпретації в мистецтві та в науці, оскільки в процесі інтерпретації художнього тексту або музичного твору інтерпретатор – літературознавець, режисер, виконавець – завжди вносять в матеріал, що інтерпретується, деякий особовий сенс, тлумачить його по-своєму. Це слугує основою множинності інтерпретацій в галузі мистецтва. Натомість в науці такі творчі інтенції неможливі, вчений під час інтерпретації фактів та отриманих результатів пояснює їх відповідно до існуючих законів і закономірностей, спираючись на доказову базу (Реброва, 2012а, с.27).

Філософською галуззю, яка осмислює феномен інтерпретації, вважається герменевтика, яка пояснює процеси тлумачення текстів. Її виникнення зв'язано з інтерпретацією релігійних текстів, що підсилює її відношення до духовної сфери пізнання дійсності та світобудови. Звернемо увагу на етапи розвитку герменевтики, які сприяли її трансформації до інших галузей знань, зокрема до мистецтва та педагогіки мистецтва, виокремлюючи ментальний ракурс цього методу пізнання (Реброва, 2012а, с.27).

Застосування терміну *hermeneutike* знаходимо вже в працях Платона. У ряді випадків вживання цього слова Платоном за змістом наближується до грецького *mantike* – мистецтво пророцтва, де пророк як тлумач специфічного надрозумного сенсу має назву «герменевт». У Діалозі Сократа з Іоном читаємо: Не можна стати гарним рапсодом, якщо не вникнути, про що говорить поет; рапсод має стати для слухачів тлумачем задуму поета, а впоратись з тим тому, хто не знає, про що говорить поет, неможливо» (Полатайко, 2010). Процитоване переконливо свідчить про застосування герменевтики не в релігійному, а в художньому контексті. Посередницьку функцію інтерпретатора як тлумача підкреслював й Арістотель. Для нього інтерпретація – це процес переведення внутрішнього в зовнішнє (Гайденок, et al., 2008). Але в його праці «Про тлумачення» («*Peri hermeneias*»), герменевтика належить до усього дискурсу, до форм судження та висловлювання думок.

У добу Просвітництва герменевтика знову набуває популярності і має багато прихильників, серед яких І.Клауберг, Г.Майєр, Хладеніус. Останній розумів герменевтику як одну з гілок людського знання. Відтак, якщо логіка зайнята множенням наших знань за допомогою «роздуму і винаходу», то герменевтика множить їх за допомогою тлумачення «того корисного, що

надумали інші, які жили раніше нас» (Герменевтика, 2000). Мистецтво тлумачення, за Хладеніусом, полягає в правильному застосуванні понять, необхідних для того, що зрозуміти сенс того або іншого положення. Разом з цим, об'єктивним моментом інтерпретації Хладеніус вважає значення суб'єктивного моменту, який він називає «точкою бачення». На нашу думку, позиція Хладеніуса скоріше знаходить своє продовження в інтерпретації наукових винаходів, теоріях. Так, будь-яка науково-дослідницька проблематика в гуманітарних науках потребує перш за все чіткого пояснення сутності ключових понять (Герменевтика, 2000).

Розвиток теоретичних поглядів на сутність тлумачення текстів свідчить про певний плюралізм в поглядах філософів та мислителів минулих часів: Так, наприклад, певний внесок в теорію герменевтики зробив В. Дільтей, який розглядав герменевтику через категорію «життя»: «мистецтво розуміння зафіксованих письмово життєвих проявів» (Dilthey, 1924). Найбільш важливим аспектом концепції Дільтея можна вважати звернення до психологічної сутності процесу тлумачення, яке виявляється в прагненні досягнути цілісності духовного життя. Отже він поклав початок ідеї дуальності та індивідуальності процесу розуміння та тлумачення текстів. М.Хайдеггер (1927) розумів герменевтику як вчення про буття в більш широкому смислі, поєднуючи його з часом; Х.Гадамер – як метод гуманітарних наук, спосіб тлумачення певних культурно-історичних ситуацій і подій. В їх теоретичних концепціях герменевтика відходить від суто релігійної функції, її предметом стають і філологічні конструкції, і буттєві реалії, і культурні продукти та психологічні інтенції щодо буття.

Звертаємо також увагу на ідею інтенціональності (спрямованості на інше, за Ф.Брентаном) в концепції Е.Гуссерля. Він виокремлює в процесі інтерпретації елемент «попереднього знання, «несвідомий фон» тлумачення, тобто інтенціональність, яку він позначав метафорою «чиста свідомість». В ментальній проекції така свідомість наближена до інтуїції. Остання виникає на основі досвіду, у тому числі, досвіду попередніх поколінь, а також і завдяки генетичної пам'яті, оскільки навіть інтуїтивне розуміння певних явищ у різних народів та етносів буде неоднаковим. Більшою мірою це торкається етико-естетичної сфери, співвідношення з якою формується в площині категорії добра та зла, прекрасного та потворного. Ставлення до таких речей, на думку З. Кодая, формуються задовго до народження дитини. На запитання,

коли починати вчити дитину музиці, він відповів: «за дев'ять місяців до народження матері дитини».

Знаковими для подальшого розвитку герменевтики стали наукові погляди та теоретичні положення Ф.Шлейермахера, які відносяться до доби романтизму, що зумовило акцентуацію рефлексії в цьому процесі. Саме цей науковець обґрунтовує правила герменевтики, визначає її певні закони й закономірності. Ф.Шлейермахер вперше висловив думку про існування певних правил інтерпретації, які гарантують вірне безпомилкове розуміння. Тому інтерпретація починається не з труднощів у виявленні сенсу, а з продумування та відбору методів, за допомогою яких сенс можна зрозуміти. Мистецтво розуміння полягає в умінні реконструювати іншу мову, чужий текст з окремих зафіксованих частин, фрагментів тощо, і в зв'язку з цим «зрозуміти автора спочатку так же добре, як він сам себе розумів, а потім і краще за нього». Шлейермахер усвідомлював круговий характер процесу інтерпретації. Пізніше цей процес набуде назву «герменевтичне коло» (Шлейермахер, 1987).

Узагальнюючи найбільш важливі та знакові підходи щодо герменевтики, А.Воскобойніков класифікує їх таким чином:

- психологічний (Ф.Шлейермахер);
- віталістичний (В. Дильтей);
- *екзистенційно-онтологічний* (М. Хайдеггер);
- *онтологічний* (Х. Гадамер);
- філософія символу (П.Флоренський, прот. Сергій Булгаков, О. Лосев) (Воскобойников, 2006, с.182).

Герменевтика характеризується тим, що вона є не просто мистецтвом інтерпретації текстів, а вибудовує певні правила такої інтерпретації. Ці правила поступово входять до усіх галузей знань, де існує необхідність розуміння, пояснення та відтворення текстів, оскільки в цих процесах стає актуальною та необхідною герменевтична рефлексія. У культуролого-герменевтичному вимірі текст є складним об'єктом, який містить у собі потенційно нескінчений обсяг смислів, які актуалізуються в суб'єктивному просторі мислєдіяльності суб'єкта певної епохи та культури. Таке твердження Г.Фазильзянової підкреслює ментальне навантаження будь-якого тексту культури.

Отже, основним атрибутом інтерпретації стає герменевтичне коло як метод розуміння та відтворення чужого тексту, а також тлумачення його смислу. Незважаючи на метафоричність,

герменевтичне коло має чітке визначення: це розумовий процес, що описує взаємообумовленість пояснення й інтерпретації, з одного боку, і розуміння – з іншого. На думку Ф. Ф.Шлейермахера, як ціле розуміється з окремого, так і окреме може бути зрозумілим тільки з цілого (Шлейермахер, 1987).

Своє пояснення метод герменевтичного кола знайшов в концепції М.Хайдеггера (2008). В своїх працях мислитель роз'яснив, як досягнути загальне, коли читач в кожний момент має справу тільки з окремим. Коло містить у собі позитивну можливість первинного пізнання, коли не втручається те, що виходить з припущення, передбачення, попереднього знання, які мають випадковий характер (Воскобойников, 2006). За Хайдегером, спочатку треба зрозуміти, а потім тлумачити; він вводить поняття перед розуміння, яке ще не є розумінням, проте є екзистенцією, дорефлексивним осягненням та оцінюванням буття, явища, того, що сприймається (Хайдеггер, 2008).

Іншої позиції дотримується Г.Гадамар, який вважає, що зрозуміти щось можна лише завдяки наявним відносно цього припущенням, що ґрунтуються на певних знаннях. Неминучий рух по колу, на думку Гадамера, саме в тому й полягає, що за спробою прочитати і наміром зрозуміти те що написано, «стоять» власні очі (і власні думки (Г.Гадамер,1991). З цим мислитель пов'язує акт попереднього розуміння, яке у кожного має свій індивідуальний рівень, свої ознаки, що й зумовлює виключно індивідуальний неповторний характер інтерпретації творів мистецтва. Але це попереднє розуміння, на думку Воскобойникова, ґрунтується на основі традицій, існуючих в певну історичну добу, в якій «людина живе та мислить» Таким чином, вона «знаходиться не поза герменевтичним колом, а в ньому самому». (Воскобойников, 2006).

Оскільки процес розуміння відноситься до мисленнєвих психічних властивостей людини, до її продуктивної діяльності, а отже, має когнітивну основу, воно вже може характеризуватись як ментальне явище. І саме в такій площині воно застосовується в психолого-педагогічних науках, зокрема в когнітивній психології (М. Холодна), в теоріях педагогічного розуміння (І.Алексєєва, Д.Лісун, А.Линенко, О.Олексюк, В. Загвязинський, Л.Хоружа). З концепцій зазначених авторів видно, що ментальна сутність інтерпретації полягає в наступному: герменевтика як мистецтво тлумачення здійснюється крізь призму розуміння іншого, тобто

учня, а також розуміння себе як фахівця. Таке фахове спрямування рефлексії забезпечує процес самоідентифікації, який допомагає вчителю відчувати себе приналежним до педагогічної спільноти з усіма характерними ознаками. Забезпечується ефективність зазначених процесів художньо-аналітичними вміннями. В контексті нашого дослідження може бути застосоване тлумачення художньо-аналітичних умінь, надане О.Плотницькою (2005) Художньо-аналітичні уміння автор розуміє як складне новоутворення, що виникає у процесі аналітико-синтетичної діяльності і ґрунтується на інтегративному використанні засвоєних раніше знань, навичок і набутого художньо-естетичний досвіду, що реалізуються під час професійної художньо-педагогічної діяльності (Плотницька, 2005, с. 87). Проте уміння, навіть такої якості можуть переходити в стан навичок, коли деякі процеси здійснюються автоматично, тобто вони стають атрибутами досвіду, ґрунтовно охоплюють позасвідомі процеси та зумовлюють якісні характеристики інтерпретації.

Скориставшись концепцією Р.Додонова (1998) щодо схеми утворення ментальних автоматизмів, спробуємо логічно побудувати шлях свідомості до інтерпретаційного рівня.

Нагадаємо сутність концепції: найбільш оптимальні прийоми мислення стають «звичками свідомості», аксіомами, «стилями мислення», поступово їх очевидність отримує спадкове закріплення («розумовий рівень»), після якого визначена «очевидність витісняється в несвідоме», перетворюючись на архетипи (несвідомий рівень) і навіть, в «осадковий», психоенергетичний рівень, який характеризується безпосереднім зв'язком з мисленням.

Якщо подібну логіку застосувати до художньої ментальності, а саме до інтерпретаційних процесів, то виходить, що поступове входження в художню творчість певної якості і змісту формує і відповідний автоматизм свідомості, стиль художнього мислення, а саме: образність, гармонійність емоційного і раціонального в художньому мисленні. Має значення також і природний, біологічний чинник, і етнічний, і професійний. Поступово сукупність цих чинників дійсно формує розумовий рівень художньої свідомості, коли здійснюється осмислення сприйнятого і усвідомлення художнього образу на основі накопиченого художнього досвіду і тих самих звичок свідомості, які сформовані на попередньому етапі. На цьому рівні відбувається входження в інтерпретаційну сферу роботи над художнім твором. Наступний, несві-

домий рівень виявляється в художній ментальності вже як професійна майстерність, ухвалення вірних творчих, художньо-педагогічних рішень на рівні інтуїції, заснованої на накопиченому досвіді під час попередніх етапів. Отже, ланцюг виявляється таким: досвід – звички мислення, стиль мислення – *свідомий рівень*; діалог з образом, його збагнення і інтерпретація – *аналітичний рівень*; художня і професійна педагогічна інтуїція – *рівень майстерності*.

Перехід від стану розуміння музичного твору до стану його інтерпретації підсилюється, на думку О. Бочкарьової, процесом суб'єктивації, переосмислення. Він зв'язаний з подвійним діалогічним зверненням – до своєї свідомості і до свідомості інших людей, внаслідок чого виявляються та аналізуються судження, які зв'язують конкретну, неповторну форму твору з його змістом, ідеєю (Бочкарёва, 1997).

Такий діалог має досить широке коло учасників, оскільки художній твір існує в просторі і часі. Він як духовна субстанція живе своїм життям, об'єднуючи різні покоління. Проте особистості, які створюють умови для його пролонгованого «художнього життя», завжди відносяться до обмеженого культурно-часового прошарку. Вони нібито наповнюють твір своєю енергетикою, підпитуючи його на подальшу духовно-творчу місію. Отже, кожний новий інтерпретатор будь-якого твору ґрунтує свої творчі пошуки на основі попередніх інтерпретацій, визначаючи щось цінніше для себе та своїх сучасників. Зумовленість інтерпретації історичними чинниками та зміною поколінь дозволила Х. Гадамеру ввести в науковий обіг поняття «герменевтичний досвід», який має справу з традицією.

За Гадамером, завдання полягає не в тому, як вийти з герменевтичного кола, а як в нього правильно потрапити. Відповідно до цього, Гадамер застосовує поняття «історично-дієва свідомість». Це означає, що: кожна нова інтерпретація того або іншого твору складає ланку традиції, момент її «події». У цьому процесі інтерпретатор-виконавець не є пасивним учасником події, він нібито знаходиться в стані співтворчості з композитором. Саме ідеї Гадамера поклали початок активного застосування інтерпретаційних сентенцій в художній літературі, а потім в інших видах мистецтва, в яких питання інтерпретації зв'язують з творчим діалогом, котрий здійснюється в процесі осягнення, розуміння та відтворення художніх образів під час їх виконання.

Ф.Аст (Ast, 1990) також посилається на історичну зумовленість інтерпретації, але визначає ще інші її аспекти, які зв'язані з граматичним феноменом та духовною сферою особистості. Якщо провести аналогії з сучасним поглядом на ментальність, то маємо можливість пов'язати граматичний контекст інтерпретації з певним компетентнісним рівнем, а духовний – з сучасним поглядом на духовність, який тлумачить останню набагато ширше, ніж духовність релігійна. Отже, Ф.Аст розглядаючи три рівні інтерпретації – історичний, граматичний, духовний (Ast, 1990, с.39), показує вектор побудови ментальних сходинок інтерпретації в сучасному розумінні: історична обумовленість інтерпретації → фахова компетентність інтерпретації → духовно-енергетичний особистісний ресурс інтерпретатора. Ці триєдині грані інтерпретації творів мистецтва зумовлюють її належність до художньо ментальних процесів, визначають її статус результативного атрибута художньої ментальності. В цьому контексті герменевтичне коло співпадає з колом взаємодії художньо-ментальних атрибутів, оскільки останні також обумовлені історико-еволюційними процесами розвитку мистецтва, компетентнісним рівнем осягнення сутності художніх явищ та особистісним духовно-енергетичним досвідом, який консолідує увесь комплекс атрибутів ментальності в процесі інтерпретаційного відтворення художнього образу.

До ментальних властивостей інтерпретації можна віднести також її зумовленість художнім стилем, що сприяє утворенню усталених поглядів на художній метод, відповідний певній епосі. Завдяки таким стійким уявленням про стиль створюються умови для збереження певних традицій у мистецтві взагалі та у виконавській інтерпретації зокрема. Якщо для збереження таких традицій підійти з позицій художнього діалогу між тим, хто створює традиції (митець) і тим, хто їх підтримує (інтерпретатор), то може виникнути питання класифікації такого діалогу, а саме: на яких тенденціях він створюється, за якими правилами здійснюється. Досвідчений виконавець має уявлення не тільки про особливості певного стилю, до якого належить твір, а й про особливий тип висловлення в творі художньої ідеї. З такої позиції музично-виконавський стиль інтерпретації формується на основі способу пізнання музичного твору з урахуванням домінуючого типу художнього висловлення. Орієнтиром можуть слугувати визначені типи в дослідженні О.Потоцької, а саме: риторизований, раціоналізований, емоціоналізований і сенсуалізований (Потоцька,

2012, с. 6). Наведені типи автор репрезентує як «способи інтерпретації стильових епох» і зв'язує з особливостями чотирьох найбільш характерних музичних епохальних стилів:

- *бароко* – *риторизований тип інтерпретації*, який визначається афективністю і символічністю, застосуванням елементів «музичної риторики» з обов'язковим відтворенням мелодичної арнаметики; крім того, спираючись на імпровізаційний характер риторичного музичного висловлювання нерідко призводило до емоційного накалу та пафосного висловлення;
- *класичний* – *раціоналізований стиль*, в основі інтерпретації якого лежить раціональний тип композиторської творчості; саме він потребує найбільш виваженого, точного прочитання музичного тексту;
- *романтизм* – *емоціоналізований тип*, який зумовлює психологізоване смислове навантаження інтерпретації текстів творів, яке передбачає більшу свободу художньої творчості та спираючись на інтуїтивне відчуття художньої ідеї;
- *імпресіонізм* – *сенсуалізований тип*, у виникненні якого лежить синтез та осягнення творчих здобутків усіх попередніх стилів; він народжує специфічний тип художнього мислення, якому властиві зображальність, чуттєвість, сенсорність.

Отже, під час виконавської інтерпретації на основі усвідомлення сутності герменевтичного кола доцільним стає розуміння не лише композиторського стилю, епохи тощо, а й типу художнього висловлювання, яке було домінуючим в певну епоху і замикало коло індивідуальної художньо-творчої мозаїки, створюючи усталену традицію в інтерпретації творів відповідного стилю.

У цьому аспекті звертаємо також увагу на іншу класифікацію, наведену А.Личковахом. Учений стверджує: «Які б моделі мистецтва, історичні парадигми образотворчості ми б не взяли, всюди момент самоідентифікації є присутнім у структурі образу та переживання, правда, в різних статусах та іпостасях» (Личковах, 2011). Далі науковець наводить чотири етапи еволюції мистецтва, які зумовлювали типи мистецької ідентифікації.

Першому етапу відповідає іпостась *мистецтва як мімезису*; що ґрунтується на реалізмі зображення, відтворенні дійсності, що доповнюється самовідтворенням митця (на відміну від

натуралізму). «міметичний механізм наслідування, відображення реальності тут є доміантним, але самоідентифікація все ж таки присутня в уподібленні, ототожненні із самим образом, перенесенні на нього своїх почуттів (Пігмаліон і Галатея).

Другий етап репрезентує мистецтво як експресію. На цьому етапі домінує мотивація самовираження: «самовираження митця беруть верх над «чистим» мімезисом». Самореалізація митця здійснюється «через суб'єктивізацію образу, насичення його емоційно-виразними, експресивно-гіперболізованими, фантастичними елементами. Самоідентифікація через посилену експресію здійснюється відтак в романтизмі і неоромантизмі, символізмі, експресіонізмі».

Відповідно третьому етапу науковець номінує мистецтво як *теургія* (світотворення), що пов'язане із виникненням і розвитком авангарду й неоавангарду ХХ ст. «Естетосфера авангардизму характерна відмовою від мімезису як такого, а експресія набуває тут самодостатніх, нон-фігуративних або сюрреалістичних форм. Митець уподібнюється Творцю, а теургія («універсальне створення») стає принципом творчості».

Четвертий етап дозволяє позиціонувати мистецтво як *інставрація* (текстотворення) що співпадає з переходом від авангарду до постмодернізму як «гри із текстами». «Авангардистська трансгресія стилю змінюється на полістилізм, мультикультуральний полілог, заснований на цитуванні, іронічному перелицюванні, перефарбуванні, переграванні. У такій суміші стилів митець нібито втрачає своє індивідуальне обличчя, наступає «смерть автора» (Р.Барт), панування інтерфейсів, гіпертекстів, симулякрів. Мистецька самоідентифікація ототожнюється з деконструкцією текстів, іронічною діалектикою сакрального, «грою в бісер» (Г.Гессе). Текстотворча сутність постмодернізму доходить до ідентифікації авторського «Я» із текстом, «письмом», розчинення митця в знаково комунікативних актах, перформенсах, хеппенінгах, інсталяціях (Личковах, 2011).

Ми звернули на них увагу, оскільки вважаємо, що в процесі інтерпретації обов'язково присутня мистецька ідентифікація, яка здійснюється в різноманітних «топосах» асоціативно-поетичного мислення (А.Личковах) через осягнення художнього образу. В процесі мистецької ідентифікації відбувається трансценденція Я автора, виконавця-інтерпретатора або того, хто сприймає в нові реалії, в яких вони відчувають інші стани, імпресію чи експресію.

Таким чином, пише А.Личковах, мистецьку ідентифікацію супроводжує самоідентифікація з розширенням, трансценденцією власного Я, навіть зміною свідомості – метаною. У зв'язку з цим можливі випадки остаточного «вживання», буквального «перевтілення» аж до втрати власного «Я» (неможливість вийти з ролі, стандартність амплуа, життя як в театрі, стереотипність творчості тощо) (Личковах, 2011). І хоча науковець відрізняє своє тлумачення мистецької ідентифікації та само ідентифікації від ментальності, характеристика їх сутності наводить на думку про яскраво виражену художню ментальність в процесуальному творчо-психологічному «портреті».

Пропоновані уточнення сутності герменевтичного кола в ментальній проекції та процесів інтерпретації в цілому мають певний смисл щодо сутності художньої ментальності та її прояву в педагогіки мистецтва. Оскільки художня ментальність – це процес і результат творчих дій, спрямованих на матеріалізацію образів дійсності засобами мистецтва шляхом їх створення, подальшого розуміння та відтворення на ґрунті певних соціокультурних канонів, етномистецьких цінностей, фігурантами цього є не лише той хто створює, а й той хто відтворює, сприймає, і той, хто допомагає сприйняти або відтворити, тобто вчитель мистецтва, який стає інтерпретатором існуючих традицій, уподобань, картини світу в річищі яких створювалися мистецькі твори.

Художня ментальність проходить певні етапи становлення. По перше, сприймається певна інформація, яка на основі художнього досвіду трансформується в образ, який потребує реалізації, опредмечування. За поясненням О.Рудницької, перетворення сенсорної інформації в образи свідомості є лише першим кроком, необхідним для переходу до наступних ступенів осмислення твору, встановлення концептуальних зв'язків його змісту як асоціацій вищого порядку, проявів творчої ініціативи, фантазії, темпераменту, що ніби то сплавляються в складний синтез суб'єктивних вражень від мистецтва на основі уявлень, ідеалів, смаків, світоглядних ідей, тобто всього духовно-практичного досвіду людини (Рудницька, 1998).

Для реалізації цього творча особистість має володіти певним ментально-енергетичним ресурсом, який розвивається в процесі набуття досвіду спілкування з мистецтвом. Цей процес має два чітко визначених вектори: інтелектуально-когнітивний та емоційно-перетворювальний. Перший складає інтелектуально-мисленнєвий

компонент інтерпретації, другий – її інтуїтивно творчий. Обидва компоненти є суттєвим проявом художньої ментальності особистості. Зупинимося на цьому більш докладно.

Відомо, що в герменевтичному колі елементи системи, які воно пізнає, знаходяться в стані взаємовизначення: частки та цілого, загального та одиничного, тексту та контексту, особистості та суспільства, теорії і досвіду, а також інших диспозиційних елементів. Ця дуальність стимулює інтелектуальний компонент інтерпретації, оскільки обумовлює з'ясування сутності одного через протилежне. Це забезпечує стратегію розуміння шляхом створення його когнітивних моделей. Однією з таких моделей в інтерпретації творів мистецтва є моделювання співставлення зовнішнього та внутрішнього. Відомо, що внутрішнє презентує себе через зовні. У мистецтві – це засоби виразності її мови, що мають знакову функцію, несуть в собі певний смисл, який підлягає розумінню, усвідомленню та відтворенню. Ці знаки можуть мати багатозначність або невизначеність, оскільки вони є атрибутами внутрішнього плану уявлення і несуть в собі дуже глибокий смисл (Шип, 2001а, с. 402). За концепцією С. Шипа, такі знаки мають не лише глибинний смисл, вони входять до плану цінностей особистості, оскільки допомагають художньому висловленню, самовираженню, задовольняючи тим самим потребу в експресії (Шип, 2001а). Якщо мистецтвознавство вивчає феномен цих знаків, психологія творчості – процес їх виникнення, тобто фантазії та уяви творчої особистості, то мистецька педагогіка має за мету дослідити процеси розуміння взаємозв'язку внутрішнього та зовнішнього планів. Отже усвідомлення того, за якими методами зрозуміти сутність закодованої глибинної ідеї в художніх знаках і як вони впливають на духовний світ того, хто сприймає їх цілісність в художньому образі, складає педагогічний сенс художньої інтерпретації. Художню творчість та художнє сприйняття, на думку А.Еткінда, можна визначити відповідно як екстеріоризація та інтеріоризація, тобто «розпредмечування та опредмечування» індивідуальної самосвідомості. Між тим, в художній інтерпретації ці процеси завжди здійснюється в діалоговій площині. Усвідомлення свого ставлення, відчуття, розуміння здійснюється в співвідношенні зі свідомістю іншого. З точки зору психоаналізу, розуміння в мистецтві здійснюється завдяки певній відповідності сполучення та співзвучання думок та емоційної тканини того, хто сприймає і особистих переживань автора твору. Цей процес не

можливий без концентрації людини на глибинних шарах суто психічного, без звернення до себе. Тому розуміння іншого будується з урахуванням себе (саморозуміння) (Селиванов, 2006, с.168). Цей процес може йти за двома сценаріями: або на основі співставлення, знаходження протилежного, або на основі співпадіння, знаходження спільного. Це можна вважати певною когнітивною моделлю розуміння, коли через певний фрейм (сценарій, скрипт, концепт) щодо розуміння іншого або себе вибудовується ланцюг до іншого вектору розуміння: від себе до іншого, від іншого до себе. Через дослідницький процес розуміння твору створюється певний каркас внутрішніх доміант та виконавських атрибуцій, що стають доміантою художньої інтерпретації в педагогічному контексті художньої ментальності.

Ментальність художньої інтерпретації також підтверджується способом пізнання твору. Цей спосіб, поєднуючи раціональні і нераціональні процеси мислення, є синкретичним. На думку Р.Аронова, саме поєднання двох півкуль у музиканта породжує глибинну інтерпретацію твору: високе мистецтво народжується лише у тому випадку, якщо талант та майстерність одухотворені розвиненим інтелектом, якщо вони одухотворені логосом (Аронов, 1996, с. 146). Отже, педагогіка мистецтва повинна створювати синтетичні моделі інтерпретації творів мистецтва, які відповідно до цього викликають і певний синтетичний спосіб сприйняття: раціо-емоційний, дослідницько-мистецький.

Одухотворенність, накопичення та кристалізація енергетичного ресурсу інтерпретатора, який формується поступово в концентрованому просторі набуття «герменевтичного досвіду», пояснює виникнення такого явища як *емоційно-інтенціональна інтерпретація*. Ми застосовуємо цей термін, розуміючи під ним такий сегмент відтворення художнього твору, його матеріалізацію, який охоплює власну енергетику, темперамент, емоційну насиченість виконавства, які виконавець поступово розподіляє відповідно свого розуміння художньої ідеї і задуму її відтворення, через що сприяє більш ефективному захопленню та заглибленню в художній образ слухачів та глядачів. Цей вид інтерпретації ґрунтується також на основі аналізу, знань, компетенцій тощо, але він зумовлений ще мотивацією виконавця на передачу своїх емоцій та ціннісного ставлення до твору іншим. Це відчуття може бути настільки потужним, що створює під час виконавства ефект «енергетичної єдності» виконавця з тими, хто його сприймає.

Музиканти великої сцени говорять про такі явища, як-от: відчуття залу, аудиторії; якщо воно є, то процес виконавства стає ще більш захопленим і художньо збагаченим.

У педагогіці процес інтерпретації зв'язують з герменевтичним підходом. На думку Г.Падалки, він відноситься до інноваційних напрямів, і передбачає емоційно-ціннісне тлумачення мистецтва з урахуванням соціально-культурних традицій, а також особистісного художньо-творчого досвіду суб'єкта (Падалка, 2008, с.263). Автор зазначає, що «традиційна мистецька педагогіка переобтяжена раціонально-узагальнюючими трактовками музичного матеріалу», які нав'язуються учням, студентам та гальмують самостійне опанування інтерпретацією образів твору. Саме герменевтичний підхід «вимальовується як одна з форм активізації самостійного оцінного ставлення» до мистецьких творів (Падалка, 2008, с.264). У поясненнях Г.Падалки ми вбачаємо два напрями герменевтичного підходу: один досліджує та удосконалює процеси виконавської інтерпретації; другий торкається питань оцінної діяльності, перцептивної інтерпретації. Якщо виконавська інтерпретація достатньо оговорюється в мистецтвознавстві, педагогіки мистецтва, то другий різновид – перцептивна, оцінна інтерпретація ще потребує визначень як свого статусу, так і механізмів її активізації.

Говорячи про зазначені напрями герменевтичного підходу в художньо-педагогічному контексті, ще раз зацентруємо, що інтерпретація художнього твору як ментальний процес властива не лише тому, хто безпосередньо виконує твір або розповідає про нього; вона властива і тим, хто сприймає твір. Такий вид інтерпретації, з нашого погляду, виступає в двох різновидах: перцептивна інтерпретація сприйняття та перцептивна інтерпретація оцінювання. Вони зв'язані між собою, одна не виключає другу. Але, якщо перша переважно відноситься до слухачів, учнів з метою отримати художньо-естетичне задоволення, сформувати свою систему цінностей, то друга також охоплює референтну групу. Підтвердженням такої позиції вважаємо концепцію Є.Василюка (2003) щодо оцінювальної сутності ментальності та інтерпретації інформації. В процесі оцінювання виникає певна ситуація інтерпретаційного діалогу виконавця з референтною групою (екзаменатори, члени конкурсної комісії, журі, інші). Оцінювання завжди має суб'єктивний характер, окрім об'єктивного оцінювання грамотності виконання тексту, технічної спроможності,

художньої переконливості, виникають ще аспекти «співставлення» внутрішнього відчуття образу того, хто інтерпретує і того, хто оцінює. Під час оцінювання виконавства той, хто оцінює, також має внутрішній план інтерпретації, обумовлений типом художнього мислення, сформованими уявленнями щодо стилю, особливостей виконання конкретного твору. Має певний вплив і фактор виконавської школи, традицій, крізь призму яких здійснюється оцінювання. Інколи, існуючі стереотипи в тлумаченні певних образів також гальмують процеси творчого пошуку самостійної інтерпретації. Отже інтерпретація-оцінювання більше зумовлена ментальними явищами в педагогіці мистецтва. Однак, існує і таке поняття як «норма», «правило», з якими науковці зв'язують феномен «правильного мислення» (М.Арановський). Під час інтерпретації творів мистецтва, в основу яких покладене розуміння того або того художнього образу, ми можемо орієнтуватися й на стереотипи. Свідомо або позасвідомо ставитися то твору та навіть виконувати його крізь призму своїх уявлень про те, як зазвичай його виконують, як звикли його сприймати, якими є ці «норми», «еталони» психологічні ракурси сприйняття «цінності», щоб не порушити цю усталену гармонію між твором, композитором, виконавцем та слухачем.

Звернення до категорії смислу в контексті інтерпретації потребує врахування сутності розуміння твору. Психологічні ракурси розуміння також торкаються питання його ціннісного потенціалу (В.Знаков, В.Селіванов). Так, В. Селіванов стверджує, що розуміння мистецтва тісно зв'язане з ціннісними настановами людини, з її імпліцитними уявленнями не про істину, яка є категорією логіки, а про правду, яка несе в собі ступінь адекватності знань про світ та їх смислове, ціннісне значення для людини (Селіванов, 2006, с. 167, Цит. за Реброва, 2013, с. 130).

З педагогічної точки зору, розуміння мистецтва також зв'язано з ціннісними інтенціями особистості та певного колективного прошарку суспільства, або загальнолюдськими цінностями, які й зумовлюють вектор розуміння твору. На думку О.Олексюк, у процесі герменевтичного аналізу художня інтерпретація ґрунтується на передіснуванні певної художньо-образної структури, детермінованої загальнолюдськими цінностями та ідеалами, і саме вона є тією первинною реальністю, яка уможливорює прочитання музичного твору (Олексюк, 2012, с.159). Незважаючи на зумовленість художньої інтерпретації сформованими загально-

людськими цінностями, більш важливим в педагогічному аспекті стає не усвідомлення сутності смислу твору для когось, а усвідомлення смислу для окремої особистості. Якщо смисл твору торкається «больових точок» душі людини, то здійснюються такі емоційно-почуттєві процеси, які збагачують духовний світ людини, наповнюючи її життя смислом і сенсом.

З точки зору проблематики художньої ментальності, важливим є така інтерпретація твору мистецтва (вербальна, виконавська, симулятивно-образна, психологічна, емоційно-інтенціональна, асоціативна тощо), яка дозволить учневі або студенту не лише зрозуміти художню ідею твору, відчутти її емоційний дух, а зрозуміти і відчутти своє ставлення до них, прийняти цінності інших людей, інших епох в свою ціннісну сферу. За висловленням А.Пілічаускаса, пізнати особистісний смисл твору, на противагу визначенню «настрою» музики та його аналізу (Пілічаускас, 1992).

Отже, ціннісний напрямок розуміння художніх творів домінує над когнітивним. Крім того, ціннісний підхід, який є методичним продовженням аксіологічної парадигми, ґрунтується на рефлексії ставлення до художніх текстів. На цьому побудована парадигма смислової педагогіки (П.Волкова, 1999; В.Лутаєнко, 1998), яка найбільш актуальна для педагогіки мистецтва, оскільки кожний текст містить в собі і контекст, і поле конгруентності художньої інформації відповідно до епохи, стилю тощо, і суттєвий потенціал для суб'єктивного оцінювання. Така художньо-ментальна проекція розуміння твору актуалізує феномен діалогу в інтерпретації художніх текстів (М.Бахтін).

Аналіз наукових джерел з проблематики інтерпретації творів мистецтва показав достатню зацікавленість нею з боку науковців. Здійснюються пошуки специфіки художньої інтерпретації в педагогічному процесі, в результаті яких остання поділяється на виконавську, педагогічну, вербальну, художньо-педагогічну (С.Шип, О.Ляшенко, О.Полатайко); розкриваються можливості творчого самовираження та розвитку майбутніх фахівців в процесі виконавської інтерпретації (Н.Свещинська, Г.Падалка, В.Шульгіна); особливого значення в контексті інтерпретації набуває феномен музичного мислення як художньо-образне та вербально-інтерпретаційне, виконавське (Н.Антонець, В.Крицький, М.Давидов); стають предметом дослідження спеціальні герменевтичні уміння та розуміння, які забезпечують успішність інтерпретаційних

процесів в музичній діяльності та викладанні мистецьких дисциплін (І.Алексєєва, Д.Лісун, П.Вокова, О.Олексюк, О.Щолокова). Серед останніх заслуговує на увагу аналітичні вміння, що супроводжують дослідницькі дії під час вивчення музичного твору. Про аналітично-логічний шлях до вивчення творів пишуть О.Маркова, В.Москаленко, О.Ляшенко, О.Щолокова. Між тим, вчені визначають недостатність аналітичної діяльності, оскільки інтерпретація згідно герменевтичного кола – процес аналітико-синтетичний. Отже йдеться про вміння художнього узагальнення, яке може проявлятися у вербальний спосіб, а може у виконавський. Відповідно до виконавської творчості таке художнє узагальнення завжди віддзеркалюється у формоутворенні образу твору, переконливості виконавства, гармонійному поєднанні тонких нюансів з цілісністю драматургії твору.

Цікавим уявляється той факт, що у педагогіці мистецтва більш обговорюється питання різновидів інтерпретації. Це пояснюється більшою кількістю учасників інтерпретаційного акту творчої діяльності. Педагогіка зосереджує увагу на тому, хто сприймає твір, актуалізуючи питання методичного забезпечення результативності художнього сприйняття. С.Шип, навіть класифікує слухачів на типи, які має враховувати вчитель музики (Шип, 2001b, с. 8):

- перша група – ті, хто емоційно переживає музику; в них музична форма стає приводом до рефлексії власних почуттів;
- друга група – ті, хто під час слухання «малює» в уяві зорові картини;
- третя група – ті, в кого музика активізує понятійне мислення, «породжує низку думок»;
- четверта група – ті, у кого виникають життєві реалії;
- п'ята група – ті, хто зосереджує увагу на «процесі розгортання форми і спостерігає з насолодою за грою звукових барв, розвитком мелодійного малюнку, тематичного матеріалу тощо»; цю групу переважно складають професіональні музиканти.

Така багатофункціональність герменевтичного процесу вплинула на виникнення поняття «художньо-педагогічна інтерпретація» (В.Крицький, О.Ляшенко, Г.Падалка, О. Щолокова). На думку О.Ляшенко, «інтерпретація творів мистецтва є цілісним утворенням, котре характеризується єдністю і взаємозв'язком

таких складових, як: текстуальна інтерпретація, або індивідуально авторська; змістова (історична) та психологічна і містить дві основні позиції: а) ретроспективне вивчення творів мистецтв (аналіз об'єктивних даних про твір, смисл та значення, які втілені в ньому); б) особливу духовну діяльність свідомості, де суттєву роль відіграє досвід інтерпретатора в спілкуванні з мистецтвом» (Ляшенко, 2001, с. 6). О.Ляшенко застосовує герменевтичний підхід в інтерпретації музичних творів, але на основі використання інших видів мистецтва. Практична площина дослідження – сумісна художня творча діяльність викладача та студента. Художньо-педагогічна інтерпретація в цьому процесі виступає в різних іпостасях: виконавська, вербально-змістова, візуально-асоціативна, інтегральна, акторська. Ми звертаємо увагу на те, що такий процес має подальшу перспективу застосування, оскільки формує художньо-ментальний досвід студента, в процес його професійного ставлення поступово входить стійке уявлення художньо-цілісної картини світу через активну творчу діяльність, а не через сприйняття або теоретичні узагальнення. В такий спосіб уявлення художньої картини світу стають емоційно забарвленими, а отже переходять в художню свідомість та підсвідомість і через це формують мотивацію щодо їх екстраполяції в різні сфери фахової діяльності і в реалії буття.

Значущість застосування різних видів мистецтва під час інтерпретації будь-якого художнього твору підкреслюють й інші науковці. Так, С.Шип серед інших різновидів художньо-педагогічної інтерпретації виокремлює *символістично-образну інтерпретацію* (Шип, 2001b, с.12). Автор застосовує такий вид інтерпретації до музичної форми, при цьому зауважує на необхідності художньої ерудиції інтерпретатора. Ми вважаємо доцільним застосовувати і протилежний напрямок: музичне мистецтво може бути використаним під час інтерпретації творів різних видів мистецтва. Так, наприклад, застосування музики бароко, або григоріанських хоралів підсилює емоційне враження від сприйняття архітектурних споруд, розпису плафонів під час вивчення мистецтва відповідних епох. Образи, що відображені на полотнах імпресіоністів стають для сприйняття більш понятими та відчутними, якщо лунає музика Дебюсі і Равеля. Таких прикладів можна навести багато. Досвідчені вчителі музики, живопису, художньої культури застосовують комплекс мистецтв для підсилення емоційного враження, збудження уяви. Методичним

ґрунтом для цього стають дослідження останніх років (Л.Масол, О.Щолокова, інші).

Отже бачимо, що процес художньої інтерпретації в педагогічній площині має декілька підтверджень належності її до ментальних процесів, це:

- акцентуація духовної сутності інтерпретації та її зумовленість історичною свідомістю;
- зумовленість інтерпретації суб'єктивним особистісним досвідом, художнім досвідом, типом мислення, системою цінностей, ставлень до життєвих реалій; художньо-дослідницькими вміннями, аналітично-узагальнюючими операціями художнього мислення;
- взаємозв'язок інтерпретації з художніми традиціями, особливостями отриманої мистецької школи, уявленнями щодо формо та стилеутворення тощо;
- ступень осягнення діалогічних взаємовідносин між різними носіями художньої свідомості (композитора, виконавця, слухача) і самосвідомістю;
- фахове спрямування творчої рефлексії в процесі художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва, що сприяє самоідентифікації вчителя з мистецько-педагогічною спільнотою.
- визначеність особистісних цінностей в процесі інтерпретації у співвідношенні з цінностями епохи, до якої належить твір, що інтерпретується.

Крім того, ми дійшли висновку, що художня інтерпретація творів є результатом набутого художнього – ментального досвіду, який у фаховому становленні майбутніх учителів мистецьких дисциплін зумовлений їх творчою сферою діяльності (виконавською, виробничою художньо-педагогічною та науково-дослідницькою). Оскільки ця категорія є ключовою у дослідженні доцільним стає докладне розкриття її сутності. Але спочатку ми звернемо увагу на творчий аспект ментальності, зокрема схарактеризуємо ментальність творчої особистості. А також розкриємо цінності мистецької освіти, оскільки вони створюють той художньо-естетичний, енергетичний простір, в якому формується художньо-ментальний досвід творчої особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін.

ВИСНОВКИ

У розділі на основі аналізу мистецтвознавчих, музичних, музично-педагогічних та художньо-освітніх концепцій різних історико-культурних діапазонів розкрито сутність художньої ментальності в її проекції на педагогіку мистецтва. Концептуально визначено, що художня ментальність – сукупність художніх параметрів (художнього методу, образів-символів, засобів художнього відображення дійсності тощо), психологічних станів епохи, що відбиваються в домінуючих стилях, напрямках, видах мистецтва, художніх типах світовідчуття та світогляду. Це створює цілісність конкретного художнього середовища, часового художнього простору.

Ключовою категорією, через яку в науці пояснюють ментальність, є картина світу. В дослідженні застосовано поняття «художня картина світу». Ця категорія мистецької освіти була створена у результаті осмислення специфіки пізнання дійсності через мистецтво; у процесі практики художнього виховання, формування художнього кругозору і художнього світогляду учасників освітнього процесу. З огляду на багатомірність, об'ємність, інтегративність даної категорії, у науці немає точного, повного її визначення. Класифіковано два аспекти розуміння цієї категорії. Перший – пов'язаний з художньою культурою та видами мистецтва (Б.Мейлах, Л.Баткін, І.Азізян, Т.Кузнєцова, Л.Золотарьова). Другий аспект розглядає картину світу у контексті мислення людини, її свідомості та художнього світогляду (В.С.Біблер, О.П.Рудницька). Педагогічний аспект художньо цілісної картини світу сконцентрований на проблемі формування гуманістичного світогляду особистості, розуміння якого розглядається в двох площинах: а) сприйняття картини світу, відбитої у творах мистецтва, в її цілісності, унікальності й багатоплановості; б) сприйняття світу, розглянутого як картина.

Крім художньої картини світу другою категорією, через яку можна схарактеризувати художню ментальність, є художній світогляд; у дослідженні він представлений як психо-культурне особистісне утворення, що складається із знань, переконань, уявлень, орієнтацій, ідеалів та діяльності, зміст яких зумовлений відбитими в художньо-творчому процесі сукупними характерними ознаками певної епохи, які сприйняті та перетворені в художній образ творчою особистістю митця в галузі мистецтва.

У відповідності до категоріального поля ментальності на теоретичному рівні обґрунтовано полімодальність художньої ментальності, що охоплює усі можливі модуси художньої сфери. Такими було визначено: семантика художньої мови, художньо-творче мислення, стереотипи сприйняття, художньо-перцептивні еталони, інтеграція мистецтв – поліхудожність, синестезія, національні ознаки мистецтва, емоційність як екзистенційна якість мистецтва.

З огляду на сутність категорії «художність», яка представлена як атрибут мистецтва і вища міра оцінювання його творчої продукції, доведено, що художній ментальності властива характерна особливість синестезії, яка стає чинником творчого розвитку, формує голограмне, різоматичне, багатоемоційне уявлення – відчуття художньої картини світу. Йдеться про інтегровано сприйняття образів мистецтва завдяки асоціативної пам'яті, еталонних образів – символів, що відбивають певні художні та етнічні традиції у мистецтві та спрямовують художнє сприйняття та мислення.

Особлива увага звернута на стереотипи в художній сфері, оскільки вони відіграють певну роль в розвитку художньої ментальності особистості, її розумінні та емоційному переживанні художніх образів. Показано, що стереотипи грають амбівалентну роль: позитивну та негативну. З одного боку, вони сприяють входженню особистості в усталені художньо-ментальні ознаки епохи, з іншого, гальмують індивідуально творчі, суб'єктивно ціннісні ставлення до творів мистецтва. Це позначається на художньо-створювальних та інтерпретаційних процесах. Руйнація старих стереотипів і виникнення нових у художньому ментальному просторі представлена як закономірний процес творчого розвитку: тяжіння до створення нового провокує пошуки нових образів, нового художнього методу, сприяє результативності творчого типу мислення, яке здатне зруйнувати стереотипи, сконцентрувати увагу на нових форматах образності, які поступово набувають ознак загально визначених цінностей та нових стереотипів.

Художня ментальність як творчо-психологічний, соціокультурний феномен характеризується об'ємністю, спектральністю та певною голографією; він знаходиться в постійній проекції амбівалентного простору між колективною безсвідомістю та індивідуальною свідомістю; в проекції біполярних структур «poly – self». Якщо перший зумовлює діалогічність, полілогічність, глоба-

лізаційність художньої ментальності, то другий характеризує її інші властивості: монологічність, рефлексію, самоідентичність, особистісні ціннісні детермінанти. Отже, художня ментальність – явище амбівалентне, в якому художньо-індивідуальні (замкнуті) та художньо-комунікативні (відкриті) структури знаходяться в тісній взаємодії та цілісності.

У розділі розглянуто окремі атрибути художньої ментальності в проекції мистецького навчання. Показано, що вони взаємозв'язані, створюють художньо-ментальне коло, яке підсилює духовну сферу особистості в її прагненні осягнути образи мистецтва. Кожний з них розкрито крізь призму педагогічного процесу. Квінтесенцією визначено художню інтерпретацію, оскільки її ментальна сутність зумовлена: належністю до інтелектуально-когнітивної діяльності, історичною свідомістю, взаємозв'язком з художніми традиціями, суб'єктивним особистісним досвідом, типом мислення, системою цінностей, ставлень до життєвих реалій; залежністю від особливостей художнього досвіду, якостей образного мислення, наявності художньо-дослідницьких умінь, аналітично-узагальнюючих операцій художнього мислення; ступенем діалогічних взаємовідносин між різними носіями художньої свідомості, фаховим спрямування творчої рефлексії, що сприяє самоідентифікації вчителя з мистецько-педагогічною спільнотою.

Художня ментальність поступово займає чільне місце в науково-термінологічному обігу, в багатьох працях та окремих дослідженнях цей термін застосовується апріорі під час розкриття сполучених з ним категорій: художня картина світу, художній світогляд, художній стиль. У розділі проаналізована достатня кількість досліджень з культурології, мистецтвознавства, педагогіки мистецтва, які розкривають сутність явищ, процесів, модальностей, що в цілісності складають феномен художньої ментальності.

У проекції педагогіки мистецтва художня ментальність набуває особливого творчого акценту та виконує сукупність функцій, на які ми звернули увагу і зробимо спробу розглянути в наступному розділі.

РОЗДІЛ II

ФУНКЦІОНАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ХУДОЖНЬОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ

Теоретично обґрунтувавши сутність художньої ментальності та її атрибутивних і процесуальних модусів, вважаємо за необхідне звернути увагу на практичні та духовно-ціннісні аспекти художньої ментальності, які регулюють процес фахового становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін, зокрема в умовах мистецького навчання.

Будь-яка теорія досягає свого вищого ступеня розвиненості, якщо стає фундаментом для практичних дій. У нашому дослідженні методологічних основ педагогічної ментальності (Реброва, 2012с) було розкрито сутність ментально-освітнього середовища та ментально-освітнього простору. В ході теоретичних узагальнень було доведено їх духовно-практичну характеристику та взаємозалежність. На фоні цього побудовано модель *ментального простору особистості* та її компонентів (Реброва, 2012с, с.175-176). Схарактеризувавши визначені компоненти, а саме: когнітивний, комунікативний, аксіологічний, екзистенційний, праксеологічний, було показано, що усі сфери ментального простору фахівця спрямовані на праксеологічну сферу, у межах якої формується ментальний досвід. Він ґрунтується на відповідних фахових знаннях, вмінні їх застосовувати в нових ситуаціях, що виникають у педагогічній сфері та поза умовами фаху; на фахово-комунікативних уміннях та навичках використовувати їх для продуктивної педагогічної діяльності, самовдосконалення; на сформованій системі цінностей та емоційно-рефлексивних настанов (Реброва, 2012с, с.176-177). На даному етапі дослідження доцільно розглянути художню ментальність в контексті впливу середовища, зокрема визначити найбільш суттєві для практики аспекти педагогічного вектору художньої ментальності, її функцій в педагогічному процесі

2.1. Амбівалентність художньої ментальності та її конвергентно-педагогічна функція

Категорії, через які проявляється художня ментальність, визначають та пояснюють певні явища. Вони супроводжують процес вивчення мистецтва, збагнення його образної сфери та закономірностей творчого осягнення, усього того, що поступово входить в художній досвід особистості, формуючи її культуру та художню ментальність. На практичний аспект музичної ментальності вказує Г.Джулай. Науковець стверджує: «музична ментальність як соціокультурний феномен здатна відобразити і поєднувати у собі не лише ті зміни, що відбуваються у музичній практиці певної епохи, певного народу, ту соціальну роль, яку відіграє музика у житті, але й ті якісні зміни, які з'являються у інших сферах життєдіяльності людини, утворюючи компоненти загальної культури» (Джулай, 2003, с.16). Погоджуючись з таким баченням практичного, точніше праксеологічного аспекту художньої ментальності, зробимо спробу визначити її функціонально-педагогічні проєкції.

Художня ментальність завдяки своїм «багатовекторним, стереоскопічним» можливостям проникнення у життєву реальність та відображення дійсності в різноманітних модальностях, виконує складну конвергентну функцію у суспільстві, є каталізатором духовної єдності суспільства, оскільки поєднує різні цінності, створюючи полілог культур, формуючи духовну стратегію людства. Об'ємність, спектральність та голографічність художньої ментальності знаходяться в постійній проєкції амбівалентного простору між колективною безсвідомістю та індивідуальною свідомістю; в проєкції біполярних структур «poly – self». Якщо перший зумовлює діалогічність, полілогічність, глобалізаційність художньої ментальності, то другий характеризує інші властивості: монологічність, рефлексію, самоідентичність, особистісні ціннісні детермінанти.

Між зазначеними біполярними структурами здійснюються майже усі ментальні процеси. Зробимо спробу побудувати модель художньо-ментального простору особистості.

Для цього спочатку нагадаємо, що у нашому дослідженні культурно-освітнє середовище сформовано відповідно до мистецько-фахового педагогічного простору. Тому його модель з одного боку відповідає принципу універсальності, з іншого –

можливості застосування принципу варіативності на основі основної моделі. Універсальні сфери художньо-ментального простору особистості в нашій моделі ми розташуємо на двох протилежних полюсах. Перший – спрямовує художньо-ментальні процеси в поліаспектну площину. Його ми позначили умовним кодом «POLI», він охоплює полікультурну, поліхудожню, діалогічну сферу художньої ментальності особистості. Другий позначений кодом «SELF», оскільки охоплює творчу рефлексію та самореалізацію, художньо-мотиваційну сферу. Дана модель відображена на рисунку 6.



Рис. 6. Модель художньо-ментального простору особистості вчителя мистецьких дисциплін.

Як бачимо, між зазначеними полюсами (усередині простору) існують вектори, які поєднують схожі за психологічними характеристиками компоненти, але в амбівалентній проекції. Нагадаємо, що в психології амбівалентністю (від грец. *amphi* – навколо, близько, з обох боків, двоїсте в поєднанні з лат. *valentia* – воля, сила) означає подвійне, суперечливе ставлення суб'єкта до об'єкта, що характеризує одномоментну спрямованість на об'єкт протилежних імпульсів, інтенцій тощо. Існує декілька різновидів амбівалентності відповідно до сфер: афективної, інтелектуальної, праксеологічної або вольової.

Спираючись на сутність та різновиди амбівалентності та на особливості феномену художньої-ментальності в її проекції, на фахову підготовку майбутніх учителів мистецьких дисциплін, ми визначаємо актуальність таких векторів: «Художня комунікація ↔ Досвід художньо-творчої діяльності»; «Вітальність, «професійний сенс життя» ↔ Екзистенція – «духовний потенціал особистості, духовна компетентність»; «Пізнання мистецтва ↔ Емоційне переживання та ставлення до мистецтва»; «Ментальні цінності мистецької освіти ↔ особистісні художні цінності» (потреби, смаки, уподобання тощо).

Зазначені вектори моделюють процес переходу зовнішнього плану ментальності, що існує в художньо-культурному просторі до внутрішнього художньо-ментального простору особистості – вчителя мистецьких дисциплін. Залежно від поставленої художньо-педагогічної мети, зокрема фахової підготовки майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, створюються особливі умови – обставини, паралельно з якими виникають конкретні художньо-ментальні середовища. Вони стимулюють процес набуття фахового ментального досвіду майбутнього вчителя в цілеспрямованому напрямку за визначеними векторами: комунікативність ↔ діяльність; вітальність ↔ духовність; мистецькі цінності ↔ особистісні цінності в мистецтві; пізнання, розуміння ↔ емоції, інтуїція.

Отже, художня ментальність – явище амбівалентне, в якому художньо-індивідуальні (замкнуті) та художньо-комунікативні (відкриті) структури знаходяться в тісній взаємодії та цілісності.

Найбільш переконливим доказом цієї тези можна вважати вплив інтонації на зміст, форму, завдання та ментальні орієнтації музичної освіти. На прикладі інтонації ми усвідомлюємо еволюцію ментальних процесів в музичній освіті, що також виступає в амбівалентній проекції: інтонація епохи (інтонаційний словник епохи Б.Асаф'єва) – інтонація окремої особистості (композитора, виконавця) в її створенні – сприйнятті; завдяки її комунікативній функції та праксеологічно-творчого акту діяльності. Є.Ніколаєва застосовує інтонаційний підхід під час розгляду та аналізу музичної освіти. Остання представлена у вигляді сукупності напрямів, типів, видів, галузей як складників, які, з одного боку, детерміновані інтонаційною природою музичного мистецтва, а з іншого – особливостями її осягнення. Цей підхід дав можливість автору класифікувати основні компоненти музичної освіти,

оскільки вона розрахована на амбівалентність феномену музичної інтонації: інтонаційну природу музики та інтонаційну сутність її сприйняття. Крім того, інтонаційний підхід до вивчення історії музичної освіти передбачає розгляд питання щодо відповідності музично-педагогічних систем тому музичному стилю, на основі якого вони з'являються, оскільки в кожному музичному стилі нібито «приховані» ті педагогічні настанови, котрі відповідають його природі (Кирнарская, Киященко & Тарасова, 2003, с.299).

Інтонаційний аналіз доцільно здійснити на основі визначених показників, як-от: згорненість, тип інтонування, спрямованість на переживання музичного матеріалу, що сприймається. Пояснимо докладно:

- «згорненість» в інтонації (В.В.Медушевський) певного виду музичної культури – народної, релігійно-духовної, світської, які надають можливість виокремити відповідні ним напрями музичної освіти: народної, релігійної, світської орієнтацій;
- тип інтонування, характерний для того або іншого типу музичної творчості – музика фольклорна, менестрельна, канонічно-імпровізаційна, «опус»-музика (Т.Чередніченко), що визначають і типи музичної освіти: фольклорної, менестрельної, канонічно-імпровізаційної орієнтації, орієнтації на «опус»-музику;
- спрямованість музичної освіти на інтонаційне «проживання» учнями музики в тому або іншому виді музичної діяльності – композиторської, виконавської, слухацької, музично-теоретичної, музично-педагогічної, що визначає і певний вид музичної освіти: композиторська, музично-виконавська, музична освіта слухача, музично-теоретична, музично-педагогічна освіта;
- орієнтація учнів на інтонаційне осягнення музики, яке обумовлено особливостями їх особисто-ціннісного ставлення до неї, «прилучення» до різних видів музичної діяльності, обумовленість специфікою конкретного виду музичної діяльності, який обрано у якості основного; це проявляється у відповідних галузях загальної й професійної музичної освіти, якими є: музична освіта загального профілю; додаткова музична освіта; музична освіта фахівця конкретного виконавського профілю (піаніста, вокаліста, диригента тощо); музична освіта композитора, музична освіта музикознавця; музична освіта вчителя музики, інші.

Приймаючи деякі показники як слушні, можна не погодитись з третім показником щодо спрямованості музичної освіти відповідно до інтонаційного «проживання» певного виду музичної діяльності. Цей показник вважаємо штучним, оскільки інтонаційний ресурс музичної освіти – явище стильового характеру, а не видового. Стосовно видів музичної діяльності, її різновидів, зумовлених властивостями музичних інструментів, можемо за акцентувати на технічно-інтонаційному аспекті, який координує процес виконавської техніки, майстерності тощо. Музична інтонація як феномен охоплює всі види музичної діяльності і не може бути зміненою залежно від виду музичної творчості або дії. Інше питання – міра професійності та її вплив на збагнення музичної інтонації. У цьому ракурсі можна визначити певні ментальні розбіжності, залежність від музичної грамотності, освіченості та компетентності тих, хто навчається, зумовленої базовою музичною освітою.

Процес формування та кристалізації художньої грамотності, освіченості, компетентності, ментальності заповнює увесь художньо-ментальний простір мистецької освіти. Стосовно підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін він здійснюється поступово, на противагу іншим сферам, в яких усі зазначені критерії результативності освіти, за концепцією Б.Гершунського, можуть здійснюватися послідовно або разом (Гершунский, 1998). Оскільки ми визначаємо практичну площину художньої ментальності у фаховій підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін, вважаємо за доцільне конкретизувати сутність кожного рівня результативності освіти.

Розглянувши особливості таких рівнів освіти як грамотність, освіченість, професійна компетентність, культура і ментальність відповідно до фахового росту майбутніх учителів мистецьких дисциплін (Реброва, 2011а), можна стверджувати наступне: процес засвоєння художньої грамотності та освіченості має певний вектор: від надбань культури до особистості, коли засвоюються основи художньої культури та творчості, що стали надбанням суспільства. Наступні етапи: компетентність і культура – це процеси, в яких здійснюються певні взаємо-зворотні зв'язки між культурним соціумом і майбутнім фахівцем. Набувається досвід фахової діяльності, збагачення її за рахунок поглибленого вивчення надбань художньої культури, зростання фахової майстерності. Наступний, вищий шабель – художня ментальність, етап, на якому кристалізується інтенціональність художньо-когнітивної і

праксеологічної сфери до вищих духовних цінностей. Цей етап характеризується сформованістю такого стану фахових якостей та досвіду, що виводить фахівця як представника певної художньої спільноти за межі виробництва в соціокультурний простір, в якому він виступає перетворювачем. На цьому етапі, навіть позасвідомо, вчитель мистецьких дисциплін стає носієм вищих духовних цінностей: національних, етнічних, художніх, моральних, які він привносить до суспільства, вдосконалюючи його, і розуміючи це як вищу місію своєї соціальної приналежності. Отже, він сам стає носієм художньої ментальності, яка впливає на наступні покоління, на засвоєння ними художньої грамотності, освіченості, компетентності і культури. Так здійснює свою функціональну роль художньо-ментальне коло в соціокультурному просторі (Реброва, 2011а, с.133).

Наведене дозволяє зробити висновок: у художньо-ментальному просторі мистецької освіти створюються, трансформуються, діалектично розвиваються різноманітні художньо-ментальні середовища; в методичному аспекті – це умови навчального процесу, обставини художньо-творчого спілкування, проекти, традиції колективу тощо, які відповідають поставленій педагогічній меті і виконують особливу функцію в становленні майбутнього спеціаліста, зокрема майбутнього вчителя мистецьких дисциплін. Якщо, це єдина функція, то вона є не лінійною, а конвергентною, генералізованою, тобто такою, яка виконує декілька функціональних різнопланових завдань, спрямованих на спільну педагогічну мету – формування компетентного, високопрофесійного фахівця з розвиненими якостями.

На основі розкритої сутності компонентів та процесів художньої ментальності в мистецькому навчанні, ми їх розглядаємо як елементи, феномени, що створюють художньо-ментальне середовище; педагогічний вектор художньої ментальності (її модальностей: атрибутів та процесів) ми визначили як конвергентно-генералізовану функцію, яку виконує художня ментальність в культурно-освітньому просторі. Вона складається з гуманістичної, соціокультурної, аксіологічної, та духовно-перетворювальної функцій (Реброва, 2012b). Варіативна модель конвергентно-педагогічної сукупності функцій художньої ментальності в координатах мистецької освіти представлена у таблиці 4.

Функції ментальності в мистецькій освіті

Функції художньої ментальності	Функції ментальності	Зміст та спрямованість функцій художньої ментальності
Логіко-методологічна, наукова я	Гуманістична, соціокультурна	Спрямована на: розкриття законів, закономірностей формування взаємовідносин між людиною та природою, людиною та суспільством, на побудову гармонізації людини та суспільства на основі духовних, зокрема художньо-естетичних цінностей; створення науково-обґрунтованих концепцій щодо педагогічного потенціалу мистецтва, на основі яких будуються різноманітні методично-організаційні системи в галузі мистецької освіти.
Художньо-пізнавальна, світоглядна	Соціокультурна, аксіологічна, духовно-перетворювальна	Спрямована на формування: уявлень художньої картини світу в можливому спектрі різновидів: етнічному, міфологічному, релігійному, художньо-естетичному, мовному, науковому, професійному; художній світогляд, що є основою фахового світогляду майбутнього вчителя мистецьких дисциплін; систему цінностей в галузі мистецтва та мистецької освіти.
Творчорозвиваюча, рефлексивна	Гуманістична, духовно-перетворювальна	Спрямована на: розвиток духовного потенціалу кожної особистості на основі її творчої діяльності в сфері мистецтва; розвиває художньо-мисленнєві процеси; активізує рефлексивні процеси, що є запорукою творчого саморозвитку та сомовдосконалення в межах обраного виду домінуючої творчовиконавської діяльності; цілісний розвиток особистості, а через неї - на розвиток культури і суспільства у цілому.
Фахово-комунікативна, ідентифікаційна	Соціокультурна, аксіологічна, духовно-перетворювальна	Спрямована на: забезпечує входження особистості в сформований суспільством художньо-освітній простір; адаптацію майбутнього

		фахівця до соціокультурних завдань, що поставлені перед ним; розвиток фахових якостей та набуття фахового художнього досвіду на основі активізації комунікативних процесів різного напрямку: майбутній фахівець – корпоративне фахове мистецько-освітнє середовище; викладач мистецьких дисциплін – майбутній фахівець; студент – студент; студент – мистецтво; «Я»- майбутній фахівець.
--	--	--

Як бачимо з таблиці, конвергентно-генералізована функція у нашому дослідженні побудована з орієнтацією на фахове навчання майбутніх учителів мистецьких дисциплін і складається з логіко-методологічної, наукової; художньо-пізнавальної, світоглядної; творчо-розвиваючої, рефлексивної; фахово-комунікативної, ідентифікаційної функцій. Кожна з яких походить від загальноментального джерела – функції ментальності. Так, логіко-методологічний функціональний складник виникає на основі гуманістичної та соціокультурної функції ментальності; художньо-пізнавальний, світоглядний – на основі соціокультурної, аксіологічної, духовно-перетворювальної функцій ментальності; творчо-розвиваючий, рефлексивний походить від гуманістичної, духовно-перетворювальної функції; фахово-комунікативна, ідентифікаційна – від соціокультурної, аксіологічної, духовно-перетворювальної функцій. Так здійснюється конвергентність функцій ментальності, їх взаємозв'язок та взаємодоповненість в художньо-освітньому процесі, зокрема, в підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін (Реброва, 2012b, с.45,46).

Визначивши сутність та структуру конвергентно-педагогічної функції художньої ментальності з урахуванням специфіки художньо-освітнього простору фахової підготовки майбутнього спеціаліста, акцентуємо увагу на тому, що педагогічно-функціональна стратегія щодо ментальності спрямована перш за все на з'ясування факторів впливу на формування ментальності особистості, її ментального досвіду під час навчання, виховання, здобуття професії. Такі фактори можуть бути цілеспрямовано організовані, а можуть впливати не усвідомлено, спонтанно, стохастично. Знання найбільш суттєвих функцій ментальності в

педагогічному аспекті дозволяє також побудувати більш ефективну методичну модель впливу на процес формування ментальності. Отже з урахуванням визначеної моделі функцій можемо окреслити і найбільш суттєві фактори, які впливають на ментальність. Так, ми вважаємо, що суттєвим фактором формування ментальності особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін є соціокультурне середовище, в межах якого набувається освіта: культура регіону, традиції колективу, створені корпоративні умови співпраці; цінності професії, котрі об'єктивно визначені спільнотою; потреба до творчої самореалізації, адекватне, свідоме ставлення до власних можливостей в мистецькій творчості та художньо-педагогічній сфері; духовно-творчий потенціал самого мистецтва тощо.

Зазначені фактори і функції ментальності сприяють перш за все, формуванню педагогічної ментальності майбутнього фахівця. Останнє, у свою чергу, стає каталізатором ефективного розвитку фахових якостей та набуття відповідного досвіду.

Оскільки вчителі мистецьких дисциплін відносяться до педагогічної спільноти, ми визначили їх педагогічні ментальні властивості як комплекс сформованих професійних якостей, що проявляються у виробничому середовищі свідомо, а в інших умовах несвідомо. До таких відносимо:

- потреба в передачі знань;
- повчальний характер спілкування поза умовами професійної діяльності;
- вибірковий, цілеспрямований характер пізнавальної діяльності, зумовлений настановою на подальшу передачу учням суми знань певного змісту;
- соціальна активність та відповідальність, мобільність включення до виховних ситуацій у повсякденному житті;
- «молодіжний дух», глибоке розуміння дитячого світу, його відчуття; потреба в самоосвіті, поширення світогляду, кругозору, поінформованості;
- високий рівень прояву саморегуляції, етичність спілкування та толерантність (Реброва, 2012с, с.218-219).

Стосовно вчителів мистецьких дисциплін існують ще додаткові властивості: особлива потреба в творчості, створення художніх образів у різних видах мистецтва на уроках із залученням творчості учнів (Реброва, 2012с, с.219). Через потужне стимулювання розвитку творчих властивостей особистості май-

бутнього вчителя мистецьких дисциплін під час фахового навчання здійснюються певні перетворення майбутнього фахівця на активну творчу особистість. Ми припустили, що творча особистість в мистецтві має своє художньо-ментальне кредо: погляди, переконання, світогляд, спрямованість діяльності. Це зумовило необхідність розглянути окремо художню ментальність творчої особистості.

2.2. Художня ментальність творчої особистості: застосування праксіметричного підходу

Межа ХХ-ХХІ століть характеризується акцентуацією наукової думки на проблемах людини, на формуванні особистості, що знайшло відображення в гуманітарних науках, а також застосуванні акмеологічних, антропологічних, еволюційно-епістемологічних підходів. Певною мірою це позначилося на зацікавленому ставленні до методів історичної антропології та історичної психології (Л.Вітгенштейн, А. Гуревич, Л.Леві-Брюль, К.Леві-Строс, С.Лур'є, С. Смирнов, К.Юнг). Наукові розвідки до проблем особистості сприяли виникненню особливої науки – персонології (Г.Меррей). Розвиваються певні напрямки в теорії особистості: его – психологія особистості (Е.Еріксон), гуманістична теорія особистості (Е.Фром), соціокультурна теорія особистості (К.Хорні), диспозиційні теорії особистості (Г.Олпорт, Р.Кеттел, Г.Айзінк), соціально-когнітивний напрямок (А.Бандура, Г.Роттер) та інші. В психологічних науках, зокрема психології творчості застосовують також праксіметричний метод, за допомогою якого вивчають продукти діяльності суб'єктів, зокрема записи щоденників, архівні матеріали, художні тексти тощо.

У контексті зазначеного простежується акцент на визначені сутності людської діяльності, яка є наслідком «пристрасного прагнення досягти поставленої мети» (О.Олексюк).

Цей феномен людської особистості Л.Гумільов визначив як пасіонарність. Саме вона, з його точки зору, дозволяє залишати слід у пам'яті людства, тим самим спрямовувати хід розвитку культури, її напрямок, зміст та якість. Процитуємо його дослівно: «Это слово вместе с его внутренним смыслом и многообещающим содержанием в марте 1939 года проникло в мозг автора как

удар молнии. Откуда оно взялось – неизвестно, но для чего оно, как им пользоваться и что оно может дать для исторических работ, было вполне понятно: история любого этноса укладывалась в колыбель описанной схемы (толчок – подъем – перегрев – упадок – затухание), а отдельные зигзаги учитывались пропорционально их значению. Оказалось, что любая живая система, будь то этнос или организм, развивается единообразно. Внезапно в ней появляется некоторое количество людей, наделенных пассионарностью, – пассионариев» (Л.Гумильов, 1993).

Особлива якість пасіонаріїв – творчість, оскільки вони володіють потужним енергетичним ресурсом, спрямованим на реалізацію нових ідей, нових поглядів, на оновлення оточуючого середовища взагалі. Між тим, творчою особистістю може бути людина не пасіонарна, а звичайна з першого погляду. Отже індивідуальність кожної особистості має значення у розвитку культури, особливо в межах певного етносу, народу, певної епохи. Народ як «соборна жива особистість» та окрема людська особистість мають спільні морально-етичні установки, створені на ґрунті звичаїв та традицій, і проявляються на рівні колективно-унікальних особливостей емоційної сфери (так званий *національний темперамент*), своєрідних *стереотипів бачення світу* (які відбиваються в так званих «національних картинах світу»), *усталених навичках діяти певним чином* за певних обставин (Безклубенко, 2007).

У дослідженнях Р.Додонова, І.Дубова, Ф.Кремень, Д.Полежаєва, В.Соніна, інших науковців, зазначені характеристики відносяться до ментальності особистості як представника етносу, народу, нації, професії. Найбільш яскраво вони проявляються в творчій особистості в галузі мистецтва, яка здатна «пропустити через себе» усе розмаїття буття, історичні особливості розвитку культури, етносу тощо та відтворити їх художньо-виразними засобами в різноманітних продуктах діяльності. Аналіз таких продуктів розкриває особливості художньої ментальності творчої особистості.

У наукових теоріях існують різні аспекти стосовно творчої особистості: інтерпретації цього поняття крізь призму особливих якостей знаходимо в працях філософів та психологів Altshuller, G.& Flickshtein, I. (1973); Г.Айзинга, Т.Амабайл, С.Виготського, В.Дружиніна, А.Матюшкіна, В.Моляко, Я.Пономарьова, К.Тарасової, інших науковців). Ми звернули увагу на деякі аспекти: вчені за

акцентують на визначенні критеріїв творчої особистості (Дж. Гілфорд, Р. Стернберг, Я.Пономарьов); доводять інтелектуальне походження творчої особистості, вказуючи на тісний зв'язок творчості як самодостатнього феномену з інтелектом (Т. Тардіф і Р. Стернберг), з когнітивними процесами особистості (П. Торранс, Дж. Гілфорд, С. Герберт, М.Холодна); вказують на особливий психічний склад творчої особистості, зв'язуючи з ним інтенціональні процеси, а також вплив середовища, (Г.Айзенк, Т.Амабайль, Д.Богоявленська, Л.Виготський).

Визначаючи особливі якості творчої особистості, Г.Альтшуллер звертає увагу на таке:

- здатність сміливо вибрати гідну мету (навіть якщо вона вважається абсолютно нереальною) і зробити її головним вектором свого життя;
- здатність бачити проблеми, які слід вирішити для досягнення гідної мети;
- здатність працювати планомірно та контролювати плани;
- наявність високої працездатності;
- якісна техніка вирішення творчих завдань;
- здатність відстоювати свої ідеї і розробки в будь-яких обставинах;
- вміння «тримати удар»(Альтшуллер & Верткін, 1990).

Досвід засвідчує, у творчій особистості, зокрема вчителя, існують як усталені, стійкі характеристики (воля, гнучкість, лабільність, емоційність тощо), так і суперечливі ознаки, які характеризують її з іншого, протилежного ракурсу, тим самим зумовлюючи амбівалентну природу якостей творчої особистості, що у свою чергу, відповідає амбівалентній сутності художньо-ментального простору особистості, та вчителів мистецьких дисциплін, зокрема (це представлено у попередньому підрозділі).

Варто звернути увагу також на поняття «творча індивідуальність», яке застосовується в педагогічній науці. Вчені застосовують це поняття з метою побудови траєкторії індивідуального розвитку особистості (Б.Гершунський, Є.Гончарова, П.Щедровицький); кристалізації духовної сутності особи, її духовного потенціалу (К.Домбровський, О.Олексюк, М.Ткач). Аналіз даного поняття представлений у монографії Є.Гончарової (Реброва, 2005b), в якій науковець актуалізує та досліджує проблему розвитку індивідуальності школярів в умовах профільного музично-педагогічного навчання.

Ми розуміємо (апріорі) творчу особистість як цілісну індивідуальність, яка характеризується прагненням пізнати сутність дійсності (природи, речей, відносин тощо) та спрямованістю дій на відкриття, створення, відтворення та перетворення явищ навколишнього, а також предметів соціокультурного простору. Когнітивність, зумовленість середовищем, інтенціональність, як якісні ознаки та атрибутивні характеристики творчої особистості свідчать про існування специфічних ментальних ознак творчої особистості. Це дає підстави застосувати й поняття «художня ментальність творчої особистості» (Реброва, 2010f).

У широкому розумінні це поняття означає трансформацію усіх художньо-ментальних явищ та атрибутів (ціннісні орієнтації у мистецтві, художньо-професійні ментальні настанови) певного етнокультурного, соціокультурного простору в «домінантне поле» творчої особи. Таким полем є «енергетичний центр», потужність якого залежить від міцності синтезу інтелектуальних та емоційних процесів, що переплавляють потік зовнішньої інформації. Саме цей центр і є породженням такої якості творчої особистості як пасіонарність. Але, як ми вже зауважували, що не всі творчі особистості є пасіонарними. Більшість представників творчих професій, до яких належать і вчителі мистецьких дисциплін, не є такими яскравими особистостями. Тому для визначення ознак художньої ментальності творчої особистості в узагальненому, універсальному варіанті ми скористалися не *історико-бібліографічним методом*, який зазвичай застосовують під час аналізу творчого портрету яскравої постаті в історії розвитку людства або культури, а *праксиметричним методом*. Його ми застосували для теоретичних узагальнень щодо художньої ментальності творчої особистості нашого сучасника. Вибір пав на постать Юлія Малишева, науковця, музикознавця, педагога, ім'я якого відомо у широкому колі музикантів-педагогів України, оскільки він довгий час очолював видавничий центр «Музична Україна», а потім був професором Одеської державної консерваторії імені А.В.Нежданової. Праксиметричний підхід дозволяє зробити висновки про особистість на основі аналізу продуктів та результатів його творчої діяльності (Реброва, 2010f).

За нашим припущенням, творча особистість на ментальному рівні (свідомому та позасвідомому) в продуктах своєї діяльності відображає певні етнічні, художньо-ціннісні аспекти, суспільно зна-

чуці, актуальні проблеми, а також побутово-стереотипні явища, які є відбитком традицій та розвитку певного культурного спадку.

Осягнення характерних ознак української художньої ментальності найяскравіше проявляється у пісенній творчості, народному співі, солоспівах. Їх глибинне вивчення сприятиме усвідомленню української ментальності: проникнення в емоційно-почуттєвий світ героя та вираження стану душі, бібліографічний контекст розповіді (спів від власного «Я», який потребує глибокого проникнення в образ), ліричні, гумористичні образи передбачають уявлення іншої особи, що підкреслює відкритість, діалогічність, не відокремленість духовного світу героя. Усе це певною мірою відображує і психохарактер, психотип українського етносу. Найбільш яскраво це відбивається в українських солоспівах. Вони є «домінантою художньої ментальності українського мистецтва». Нариси і нотатки про українську вокальну лірику за авторством Ю.В.Малишева (1968) – глибинне входження в образ солоспівів, а через це – в народну українську душу. Науковець також підкреслював і певну академічність солоспівів, знаходячи в них аналогії з риторичним мисленням Й.Баха.

Огляд наукових статей, тез, збірок автора свідчить про те, що в центрі його уваги були проблеми, які насправді відносяться до ментальних проблем мистецької освіти та культури. Спробуємо довести цю тезу:

У 90-х роках ХХ століття в педагогічних концепціях активно вживалася категорія «гармонійна особистість», зверталися до неї і музикознавці. З цього приводу в своїх працях Ю.В.Малишев висловлює тезу про гармонійність свідомості як чинника формування гармонійної особистості («Гармоничность сознания – предпосылка и условие воспитания гармонической личности», 1982). Отже, органічне поєднання рацію і емоцію, що є амбівалентною характерною ознакою феномена ментальності, раніше уявлялося як гармонійність свідомості – поєднання душі і мислення (Реброва, 2010f, с.126).

Цікавим є той факт, що у недавньому минулому гармонійність свідомості найчастіше використовувалась в питаннях інтернаціонального виховання, яке вважалося актуальним у радянському освітньому просторі. Сьогодні використання гармонійної свідомості як риси ментальності часто замінюють поняттям «образ», «образна репрезентація», що змінює вектор з інтернаціонального

розуміння гармонійності на когнітивне та етнічно-світоглядне. Йдеться про «образ світу», «картина світу» (О.Леонтьєв, Г.Гачєв).

Узагальнену думку І.Стаднік в контексті поняття «образ» трактують як національний характер, і як технічний склад або психологічний тип спільноти, національної психокультури, і як вихідна матриця світосприйняття і світогляду народу і як психоповедінкові архетипи спільноти, стереотипи його духовної діяльності, і як константи групового світобачення і світореагування, інваріанти світосприйняття і світохвилювання, і як родовий інтерес спільноти в ролі її означувального ціннісно-змістовного центру (В. Храмова, Є.Чорний, Ф. Кессіді, Ф. Канак, В.Лобас) (Стадник, 2003).

Уваги слугує доробок А.Патер (2018), в якому представлено теоретичне узагальнення щодо застосування в музикознавстві України категорії «національний образ світу». Дослідниця аналізує праці таких учених, як Л. Корній (проблема національної ідентичності української музичної культури), В.Артеменко (національний образ світу), Ю.Чекан (інтонаційний образ) світу, М.Ярко (етнонаціональна ідентичність української музичної творчості) та ін. У зазначеному контексті варто нагадати застосування категорії «образ світу» в спадщині Б. Яворського, про що згадує музикознавець О.Сокол.

У феномені ментальності особливу роль відіграє не тільки свідомість індивіда, але і його зв'язок з людською спільністю, а також системою настанов суспільства в цілому. Стосовно мистецтва у цьому контексті звертаємо увагу на певну зумовленість свободи творчого вибору прийнятими нормами та стереотипами, які сформувалися в соціокультурному просторі певного історичного часу. Між тим, поняття «естетичного плюралізму», що стає актуальним вже на початку XXI століття, використав Ю.Малишев у 1989 році. В сучасному культурологічному тезаурусі це поняття вже не викликає реакції непорозуміння, як у ті часи, коли його застосовував музикознавець. З позицій «естетичного плюралізму» реалізуються умови для активного розвитку різних субкультур, що створює мозаїчність та поліфонізм культурного буття, здійснюються на практиці полікультурні освітні технології в галузі мистецької освіти. Однак, «естетичний плюралізм», на думку науковця, може розглядатися і з позицій видової класифікації мистецтва, про що переконливо свідчить праця Ю.Малишева «До питання про видову класифікацію мистецтва» (2002).

Характерною ознакою сьогодення, на думку науковців, є інформаційність, а через це науковість в оцінці будь-яких явищ, у тому числі і професійної підготовки фахівців. Для музиканта музичне мистецтво не лише сфера творчої самореалізації, а й сфера глибокого наукового пізнання. Саме цій проблемі присвячена стаття Ю.В.Малишева «Музична наука: якою їй бути сьогодні» (1989), що має стратегічну спрямованість у підготовці музикантів. Сьогодні фахівці в галузі мистецтва не можуть обмежуватися проблемами творчої інтерпретації образу без глибокого мистецько-наукового аналізу твору. Якщо мова йде про вокальні жанри, то обов'язковим є аналіз синтезу музики і слова на драматургічному, інтонаційному, образно вербальному рівнях. Ця актуальна проблематика також знаходить своє відображення в творчій спадщині Ю.Малишева («Синтез музики і поезії. Деякі проблеми вивчення вокальної музики», 1987р.).

Короткий огляд науково-творчої спадщини Ю.Малишева, аналіз її проблематики, теоретичні узагальнення дозволили визначити декілька позицій, екстраполяція яких на феномен художньої ментальності творчої особистості дала підстави схарактеризувати її основні якості, як-от:

1. Професійна активність та гармонійність особистості, що зумовлює багатосаровість професійної компетентності особистості як фахівця. Активна принципова позиція в професійній діяльності забезпечує сформованість певного іміджу професіонала.
2. Вищий рівень художньої ментальності творчої особистості проявляється через обов'язкову приналежність до певної народної культурної традиції (або традицій декількох етносів).
3. Талановита людина обов'язково стає в авангарді художніх явищ, які на певний час не визнаються ціннісними або актуальними. Розвиток культури «по вертикалі» здійснюється саме завдяки такому ставленню до пошуків нових ракурсів мистецтва та мистецької освіти талановитими особистостями.
4. Приналежність до професійного кола формує і професійний світогляд. У нашому випадку – художньо-професійний світогляд. Людина бачить світ, формує своє світобачення та світоставлення крізь призму своєї професії.
5. Вищий рівень духовності особистості проявляється на усіх рівнях буття: етнонаціональному, моральному, побутовому,

професійному, науковому, творчому, в які завжди привносяться елементи естетичності та художності.

У контексті завдань даного етапу дослідження, сутність якого полягає у визначенні педагогічних основ художньої ментальності в проекції формування художньої ментальності особистості, визначені якості стали чинником вибору таких видів навчальної діяльності майбутніх учителів мистецьких дисциплін, в яких вони формуються більш ефективно.

Спираючись на багаторічний досвід підготовки майбутніх учителів музики та хореографії (Реброва, 2009а; 2011b; 2012е; 2006с; 2008с; 2007с; 2005b; 2007d; ін..), на основі тривалих спостережень були визначені такі навчальні дисципліни, які є найбільш інтегрованими, конвергентними, в межах яких найбільш ефективно здійснюється перехід від репродуктивних до репродуктивно-творчих та творчо-самостійних різновидів художньої діяльності. До них належать: *виконавська підготовка, педагогічна практика з світової художньої культури та науково-дослідна робота з урахуванням фаху, що надало їй особливого статусу – науково-художньої дослідницької діяльності*. Крім того, зазначені види навчальної діяльності забезпечують створення студентом «продуктів духовної практики», якими можна вважати інтерпретацію творів, створення художньо-педагогічних проектів та результатів наукової діяльності. На основі застосування праксіметричного підходу стає можливим оцінити художньо-ментальні властивості та характеристики майбутнього вчителя.

Саме ці види фахового навчання вимагають від студента максимальної концентрації усіх набутих знань, сформованих навичок, активізації власного **енергетично-творчого ресурсу**: когнітивно-перцептивного та емоційно-перцептивного на перших етапах, та когнітивно-праксеологічного та емоційно-праксеологічного на етапах самостійно-педагогічної та науково-дослідної діяльності. В цих видах діяльності поєднуються усі засвоєні знання, уміння та навички, формуються фахові компетенції та концентрується духовний досвід практичного досягнення художньо-педагогічної діяльності.

Зазначені якості також спрямовують нашу увагу і на змістову складову навчальної фахової діяльності. З огляду на такі напрями як художньо-національна ідея, синтез мистецтв, естетичний плюралізм, який сьогодні знаходить відбиття в полікультурній площині, науково-дослідницька ініціативність тощо, ми поставили

завдання визначити ментальні цінності мистецької освіти, оскільки через їх культивування та продукування оптимізується педагогічний процес формування художньої ментальності творчої особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін.

Розглянемо їх у наступному підрозділі.

2.3. Ментальні цінності мистецької освіти

За висловленням О.Сморжа (2005), цінністю для людини є все те, що є для неї благом, добром, красою і здатне задовольняти її потреби в самоствердженні і функціонуванні як родової істоти. Як значиме і потрібне, цінність є свідченням досягнутого рівня культури суспільства і включення індивіда в предметні (матеріальні чи духовні) відносини і зв'язки, слугує стимулом у його життєдіяльності і орієнтиром у поведінці. У цінностях зафіксоване життєво важливе і зорієнтоване на бажане, на світ, яким він має бути, і на людину, якою вона повинна стати. Залежно від змісту і характеру цінностей людина може відчувати піднесеність і окриленість, а може відчувати себе пригніченою і занепасти духом. Сфера цінностей створює особливу культурно-історичну реальність. У цінностях бачать мету і засоби культуротворчої діяльності людини, а в культурі – перетворення людиною себе і свого світу відповідно до певних цінностей.

Цінності є ядром культури, квінтесенцією всього досягнутого у всіх сферах суспільної діяльності людини (Сморж, 2005). В цьому розгорнутому визначенні простежується чітка ідея зумовленості особистісних цінностей рівнем культури суспільства, культурно-історичними реаліями, які охоплюють не лише вищі духовні прошарки життя людини, а також її побутову сферу, життєтворчість, що впливає на її поведінку. Отже, цінності пронизують усі сфери життя людини, у тому числі її професійну сферу.

У дослідженні О. Плохотнюк представлений аналіз професійних ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів. Автор застосовує і розкриває сутність поняття *«професійно-ціннісні орієнтації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей»*. Воно представлено як «системоутворювальні компоненти цілісності особистості, що детермінують її ставлення до професійно-педагогічних цінностей, цінностей музичного виконавства та

сприяють професійно-особистісній усталеності й забезпечують продуктивну педагогічну та музично-виконавську діяльність. Вагомого значення набувають такі професійно-педагогічні цінності, як суб'єкти музично-педагогічного процесу, музика як засіб розвитку особистості та музично-виконавська діяльність. Професійно ціннісні орієнтації сприяють формуванню готовності до вибіркової оцінної діяльності педагога-музиканта, мотивації того чи іншого ставлення до цінностей, творчій самореалізації майбутнього фахівця» (Плохотнюк, 2009, с. 10).

Зазначені ціннісні орієнтації виконують регулятивну функцію, оскільки спонукають майбутнього фахівця на підвищення результативності фахових компетентностей та компетенцій. Це актуалізує потребу розглянути і ментальні цінності мистецької освіти.

Крім творчих ознак художньої ментальності, притаманних в ідеальному вигляді сформованій особистості вчителя мистецьких дисциплін, слід зосередитись на аксіологічному аспекті ментальності за кількома факторами:

- а) художність передбачає осягнення вищого вияву мистецького зображення дійсності, отже – міру оцінки мистецьких творів;
- б) ця стратегія формує особливий ціннісний тип свідомості – налаштованість художньої свідомості на цінності мистецтва та мистецької освіти;
- в) ціннісна свідомість щодо мистецтва не від'ємна від ціннісної свідомості до життєвих реалій, а отже спрямовує особистість на пошук, збереження, творення, підтримку цінностей, що входять до класу загальнолюдських цінностей;
- г) орієнтація на загальнолюдські цінності формує духовну сферу особистості, підґрунтям якої є художня ментальність.

У дослідженнях таких учених, як В.Бутенко, І.Зязюн, О.Лармін, О.Олексюк, О.Омельченко, Г.Падалка, О.Рудницька, М.Ткач, О.Щолокова, О.Шевнюк та інших актуалізоване питання професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін на основі аксіологічних, антропологічних, культурологічних підходів. Крім того, акцентується увага на такому сегменті фахової підготовки вчителя, який дозволяє йому впливати на формування естетичних орієнтацій, художньо-естетичних смаків, потреб, уподобань сучасної молоді, художнього світосприйняття та світогляду, художньо-естетичного досвіду, усього того, що складає «ядро» духовності особистості, а отже її ментальності. Йдеться про такі

змістові лінії навчання, які розкривають перед майбутнім фахівцем усе розмаїття його фахової діяльності в контексті теорії цінностей.

У контексті аксіологічної парадигми освіти вчені зосереджують увагу на таких категоріях і специфічних мистецьких процесуальних ознаках як художній світогляд (К.Васильковська, В.Смікал, О.Щолокова), світоглядна функція мистецтва (О.Рудницька), ідентифікація національного розуміння мистецьких образних систем (Н.Гуральник, А.Личковах, О.Михайличенко, І.Пясковський, С.Шип), діалогічна природа художнього сприйняття (Г.Бонфельд, О.Бочкарьова, Г.Падалка, О.Рудницька) та інші. Усе це повною мірою знаходить своє відбиття і в різних ракурсах теорії ментальності.

На даному етапі дослідження наголос зробимо на ментальних цінностях мистецької освіти та аксіологічному підході до фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін в контексті художньої ментальності.

У професійній підготовці майбутнього вчителя мистецьких дисциплін концепт «цінність» використовується на двох рівнях: ментально-ціннісні орієнтації і орієнтації на цінність професії. У першому випадку мова йде про ментальні цінності: етнонаціональна художня і музична спадщина; регіональна художня і музична культура, традиції; духовний потенціал особистості; особливості функціонування мистецтва, зокрема музики і хореографії в молодіжному субкультурному середовищі. У другому, формування цілеспрямованої настанови на засвоєння професійних цінностей, пов'язаних з феноменом ментальності, а саме: духовна компетентність, діалог культур, духовна інтеграція.

Серед основних цінностей ментальності, на які спирається мистецька освіта, слід виділити національні цінності, що відображені в творах мистецтва. Йдеться про відтворення у мистецтві таких якостей, які відбивають особливості національної художньої спадщини, що формують національний образ світу (Г.Гачев) від покоління до покоління. С.Кулікова наголошує, що педагогічні системи багатьох видатних теоретиків і практиків мають національно орієнтований характер, що зумовлює не тільки їх оригінальність і самобутність, але і загальнолюдський зміст (Я.А.Коменський, І.Г.Песталоцці, К.Д.Ушинський, Л.Н.Толстой, Рабіндрнат Тагор, П.Ф.Каптерєв, С.Т.Шацький, В.А.Сухомлинський та інші). Мистецька освіта також характеризується наявністю національних ментальних ознак, які відбиті не лише в мистецьких

творах митців, в яких «національна основа творчості відчувається явно і безперечно» (Г.Падалка), на які спираються науковці і вчителі під час розробки методичних засад (програм, планів тощо), а й в інших своїх напрямках: в побудові стратегії за принципом: від національного до загальнолюдського; від розуміння образу твору до розуміння «народного духу», характеру, звичок, традицій; від становлення культури до становлення і розвитку особистості через сприйняття надбань національної культури. На останній позиції Г.Падалка зосереджує особливу увагу, оскільки, «спонукаючи вихованців до використання виражальних засобів, притаманних національній культурі, у спробах творення мистецтва, вчитель також отримує змогу «каталізувати», інтенсифікувати процес їх творчого становлення (Падалка, 2008, с.65).

Варто зауважити на тому, що через національне, народне мистецтво вчитель сам кристалізується як представник певного народу. Навіть індивідуальний стиль вчителя будується на основі входження в національну художньо-культурну спадщину. В такому контексті можна розглядати і «мистецьку самоідентифікацію» (А.Личковах, 2011).

Цю тезу слушно пояснює О.Шпортун: «Для формування національного індивідуального стилю професійної діяльності сучасного вчителя важливим стає цілеспрямоване використання у змісті його підготовки факторів, які слугують виразниками української національної ідеї, сприяють становленню національної самосвідомості студентів, допомагають досягнути значущість національних цінностей в контексті світової культури» (Шпортун, 2009, с.3). Серед таких факторів науковець визначає українську народно-пісенну творчість, в якій акумульовано безмірне багатство звукової палітри українського народу, могутній виховний потенціал, здатність впливати на особистісні риси майбутнього педагога-музиканта, його почуття та розум, емоційність та інтелект, духовність та професійність. Отже, в процесі роботи над образами народнопісенних творів здійснюється не лише «мистецька самоідентифікація», а й ментальна. Яскравим прикладом процесу мистецької ідентифікації через засвоєння цінностей етносу є українські, козацькі пісні, китайські народні пісні, які і повчають, і передають досвід, і формують духовність, зберігають традиції народу, етносу, формують національний характер та певну етнічну ментальність через пісенну творчість.

Підкреслюючи ментально-виховну сутність національних засад педагогіки мистецтва, Г.М.Падалка чітко визначає першу *найголовну цінність мистецької освіти* – національні основи художньої культури, етнічні, поліетнічні ракурси мистецтва як джерела прилучення майбутніх поколінь до надбань свого народу, шанування його традицій та багатовікового мистецького досвіду.

У якості наступної групи ментальних цінностей для художньої освіти визначаємо загальнолюдські цінності як продовження концепції діалогу культур. Художня освіта має достатньо обгрунтований науковий арсенал у вигляді діалогічного феномена спілкування з мистецтвом, проте сьогодні недостатньо використовується теорія діалогу культур в практиці художньої освіти. Тим часом, через діалог культур логічно перевести увагу на діалог цінностей, у тому числі й художніх. Це стає актуальним для сучасного суспільства, яке характеризується мобільністю, міграційними процесами, інтеграцією, що в результаті породжує своєрідне, гнучке, змінне полікультурне середовище. Зокрема, південний регіон України, Одеса та її область є найбільш показовим прикладом такого стану культурного середовища. Наприклад, в деяких класах російськомовних шкіл національна складова учнів перевищує допустимі межі навіть за релігійно-етнічними параметрами: навчаються разом азербайджанці, вірмени, грузини, корейці, в'єтнамці, китайці і представники інших народностей. В цьому випадку діалог культур стає не тільки методом художньо-виховної дії, але і провідним принципом організації навчального процесу. У свою чергу це диктує певні вимоги і до підготовки фахівців для роботи в таких умовах (Реброва, 2007а; 2010; 2008b).

Полікультурність – обставини, що об'єктивно виникають під час сумісної життєдіяльності (навчання, виробництво, творчість) представників різних етносів, народів, різних культур і ментальностей, які зумовлюють діалог між ними, спрямований на порозуміння, толерантність, поважне ставлення до традицій, цінностей, вірувань та культурних надбань (Реброва, 2012с, с. 247). Будь-яка нація, етнос мають свої особливі ментальні цінності, свій характер, який відбивається в народній творчості, фольклорі. Народне мистецтво – найбільш важливий ресурс етнічного самовираження, тому саме через народне мистецтво можна спіткати цінності інших, особливості, ментальність певного етносу. У дослідженні У Іфан в контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музики застосовується поняття «полікультурне середовище», яке пред-

ставлено як суспільна обставина, що об'єктивно виникла і впливає на фахову діяльність: зумовлює цілеспрямоване застосування етнічних мистецьких надбань, етнохудожніх цінностей як засобу соціокультурного діалогу, розвиває вміння створювати атмосферу взаємопідтримки та поваги між представниками різних етнічних культур під час музичного навчання та художньо-творчої взаємодії (У Іфан, 2012, с.7).

Є. Ковальчук вважає, що у процесі взаємодії культур зростає обсяг сприйнятих цінностей, змінюється характер сприйняття: воно стає далекоглядним, відбиває властивості об'єкта в усій його багатогранності (Ковальчук, 2004). Через засвоєння цінностей іншої культури засвоюється й інша ментальність; через засвоєння художніх цінностей інших культур засвоюється й інша художня ментальність.

Духовність, традиції, цінності етносу, народу найбільш концентровані в народному мистецтві, тому через фольклор можна точніше зрозуміти принципи світосприйняття та цінності того чи іншого етносу. Крім того, у процесі осмислення художніх артефактів народної творчості оптимізується формування національної самосвідомості, що забезпечує осмислення етнічної ідентифікації (У Іфан, 2012). Доцільно згадати також і концепцію мистецької ідентифікації В.Личковах, яка не виокремлює етнічний сегмент, але розкриває саме механізм мистецької ідентифікації залежно від типу культури (Личковах, 2011).

Оскільки найбільш яскраво виражену етнічну та національну приналежність спостерігаємо саме у фольклорі (Реброва, 2005а), обираємо його у якості змістової лінії, яка підвищує полікультурну компетентність майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Прикладом засвоєння інших цінностей в мистецтві, як шляху ознайомлення з іншою ментальністю, стає зіставлення художніх цінностей та традицій сходу і заходу, наприклад, мистецьких традицій України і Китаю. Ознайомлення з народними традиціями колядування, співи колядок та щедрівок, веснянок, гаївок тощо, для китайських студентів, що навчаються в Україні, стає певним відкриттям: вони порівнюють календарні пісні українського народу з аналогічними в китайському фольклорі. Так, наприклад, у дослідженнях Вей Дзюна, У Іфан подається класифікація та зіставлення китайських та українських пісень, обрядів, світ в практиці фахового навчання вчителів музики (У Іфан, 2012, с.245). Акцентуючи увагу на середовищному факторі у формуванні

художньої ментальності, зауважимо на застосуванні поняття «музично-фольклорне середовище» (С. Садовенко), яке є засобом духовного та інтелектуального формування дітей та якісного загально-розумового розвитку особистості (Садовенко, 2010). Погоджуючись повністю з такою позицією, пропонуємо застосувати поняття «етнохудожнє освітнє середовище», яке є традиційно створеними обставинами в межах спільного проживання етнічних груп та спеціально створених обставин освітнього середовища, в якому етнохудожній сегмент стає предметом педагогічного засобу формування художньої ментальності соціому та окремої особистості на засадах полікультурної толерантності.

Через фольклор та особливості міфологічного мислення, які втілені в творах мистецтва, ми спіткаємо духовні цінності інших народів, що належать до їх віри, релігії, відображають етнічні унормовані століттями канони поведінки та взаємовідношень.

Кризові явища у суспільстві, зумовлені економічними, політичними, ідеологічними процесами, впливають на кризові стани в гуманітарній сфері. Це трапляється з об'єктивних причин, які потребують переоцінки цінностей. Предметом переоцінювання нерідко стають і духовні цінності, зокрема релігійні. До них звертаються в такий час історичного розвитку людства, коли загострюються протистояння, виникає загроза, великі руйнації тощо. Глобальною проблемою сьогодення вважається криза культурного розвитку людства, яка спричиняє падіння моральних устоїв, духовної спустошеності суспільства та окремої особистості. На шляху подолання цієї глобальної кризи знов актуалізується місія духовно-релігійних цінностей. До них звертається і педагогічна наука та практика.

У 1998 році в місті Кіровоград пройшла конференція «Християнській світогляд в контексті вирішення сучасних проблем на Україні». У 2012 році – Міжнародна конференція у Москві на тему: «Християнство, культура и нравственные ценности», за участю єпархії Руської Православної та Римсько-католицької Церков, вчених, політиків. Головний висновок конференції – відновлення моральних цінностей у всій Європі на противагу ідеології суспільного споживання, що нав'язується ЗМІ. І як шлях вирішення цієї проблеми – пошук нових ціннісних орієнтацій молодого покоління на основі споконвічних моральних принципів людства (Реброва, 2007е, с.32).

Отже, рух думки у вічному колесі пошуку істини хаотичний, але хаос – це складний порядок і в ньому є стійка повтореність: через зльоти та падіння вона звертається до джерел життя, до віри, до релігії.

Відносячи до цінностей мистецької освіти й релігійні цінності зокрема духовні, християнські, варто обрати такий шлях їх культивування, який з одного боку, підвищить фахову компетентність майбутніх вчителів мистецьких дисциплін, а з іншого – прищепить їм повагу та благоговійне ставлення до віри інших, з третього, сформує уявлення духовної культури як моральної цінності нації, її соборності, відчуття духовної єдності з минулим держави, народу. Варто нагадати, що цілий пласт художньої культури заснований на ціннісно-християнському ґрунті, який диктував і певні канони створювання мистецтва. Отже, християнські цінності входять не тільки в світову духовну скарбницю як культурний феномен, але і як чинник розвитку мистецтва багатьох епох і стилів, починаючи з катакомбного мистецтва стародавніх християн до сюріалізму і художнього авангарду ХХ століття (С.Далі, О.Мессіан, Ст. Власов, інші). Особливого педагогічного потенціалу набувають твори, написані на міфологічний сюжет: вони розвивають образне мислення, підвищують рівень художнього світогляду, озброюють майбутнього вчителя ефективним змістовим ресурсом для залучення школярів до художніх цінностей (Реброва, 2007е; 2010е).

Майже всі найвідоміші у світі художники, скульптори, архітектори, поети, музиканти знаходили натхнення в біблійних та міфологічних сюжетах античності. Питання моралі, філософії Добра і Зла, Справедливості, Ідеалу завжди були пріоритетні для мистецтва. Саме тому мітці і звертаються час від часу до сюжетів міфології. Добро та Зло – це найперші моральні категорії, з якими знайомиться дитина через казки, легенди, міфи, тобто через міфотворчість. Перш за все відзначимо, що у всіх міфах також діють два світових початки, два божества, які уособлюють сили добра та зла. У стародавніх слов'ян це боги – антагоністи – Чорнобог і Білобог. Після прийняття християнства ті дві сили перетворилися в Бога та Диявола. Також і у мусульманстві: світом та людьми володіє Аллах, а протидіє йому Убліс – диявол, сатана. Згідно Корану, Ібліс був вигнаний із раю Аллахом, за відмову поклонитися Адаму. Після чого він спокусив Адама і Єву і вони

також були вигнані із раю. Диявол і Ібліс з'являються символами злоби, підступності, спокуси.

Отже моральне виховання, яке спрямоване на формування моральних цінностей, починається саме у міфах і через міфи, казки впливають на світогляд, духовність та культуру людини. Крім того, біблейські та міфологічні сюжети складають традиційну основу великої скарбниці творів мистецтва – образотворчого, музичного, театрального. Наприклад, сюжет викрадання Європи зображений на картинах Тінторетто, Веронезе, Тиціана, Рембрандта, Т'єполо, В Серова. І.Котляревський поклав за основу свого бурлеску подвиги Енея; три опери на античні сюжети написані Д.Бортнянським (опери «Креонт», «Алкід» та «Квін Фабій» ставилися на сценах оперних театрів Венеції). Свою симфонічну поему присвятив подвигіві Промітею О.Скрябин. Багато композиторів зверталися до сюжету міфу про Орфея та Евредіки створюючи різні за жанрами художні твори:их опери К.Монтеверді, Х.Глюк, Й.Гайдн створили опери, І.Стравинський – балет, Ж. Люлі й В.Моцарт використовували мотиви міфів про Аполлона у своїх оперних творах. Р.Вагнер звернувшись до традицій германської міфології створив оперну тетралогію «Кільце Нібелунга» («Золото Рейну», «Валькірія», «Зігфрид», «Загибель богів»). По перше, Р.Вагнер у символічній формі, завдяки міфологічним символам відтворив усю протилежність світогляду свого часу. На думку. Б.Шоу, Вагнер відтворив у музиці те, що К.Маркс розкрив у своєму «Капіталі», а саме загибель відношень, які ґрунтуються на владі золота (Ильєнков, 1984). По друге, Вагнер вважав, що народ власне через міф стає творцем мистецтва взагалі, творцем культури

Як улюблений творчий метод використовував міфологію в операх-казках М. Римський – Корсаков. У своїх операх-казках («Снігуронька», «Садко «Сказ про невидимий град Кітеж і діву Февронію», «Кашей Безсмертний») він використовував слов'янську міфологію.

Наші дослідження та багаторічний педагогічний досвід показали, що застосування творів мистецтва на міфологічні сюжети активізує зацікавлення дітей мистецтвом, крім того поширює художній світогляд та художній досвід майбутніх учителів музики, сприяє формуванню уявлень цілісної картини світу, гуманістичному світогляду школярів. На підставі цього ми визначаємо другу змістову лінію для засвоєння цінностей мистецької освіти –

релігійно-міфологічну, що концентрує в своєму змісті морально-етичну проблематику.

Ціннісне ставлення до мистецтва зв'язане з неповторною своєрідністю художнього твору, його почуттєве сприйняття стає чинником міркувань, предметом інтерпретації. Піднесені міркування про смисл художнього образу активізують духовні ресурси особистості, а «ідеали естетичного і реальності, що втілені «в полотні культури» (Андрущенко, 2008), сприяють осягненню прекрасного в навколишньому, доповнюючи естетичні судження особистості почуттями та уявленнями.

Отже, наступною цінністю ментальності ми вважаємо духовний світ людини, кожної окремої особистості, в її прагненні осягнути художній образ, відчутти та зрозуміти його смисл. Образ, який стає трансфером, що формує уявлення про картини світу минулого, сучасного і майбутнього, може бути зрозумілим лише тоді, коли людина готова до його сприймання на інтелектуальному та емоційному рівнях, якщо вона має в системах ціннісних координат естетичне відчуття світу. «Створення художнього образу охоплює різноманітні психічні властивості людини та відображає їх об'єктивацію в реальному житті. Накопичення фонду таких емоцій створює культурно-особистісний конструкт – художньо-емоційний досвід..» (Чжоу Є, 2020, с. 203), який відіграє важливу роль у цілісній системі художньо-ментального досвіду особистості, що зумовлює особливе бачення світу і ставлення до нього.

З цього приводу звернемося до думки М.Бахтіна, який вважав, що художнє бачення світу – процес організований, упорядкований, завершений і представляє собою сформоване ціннісне оточення людини. Ця ціннісна орієнтація світу навколо людини створює її естетичну реальність (за Emerson С., Morson G. (1990)).

Відомий філософ ХХ століття К.Манхейм вважає одним з ключових чинників падіння духовності зникнення з парадигмального досвіду стародавніх образів – архетипів, які визначали життєвий досвід багатьох поколінь людей. Це такі архетипи як герой, мудрець, святий, розкаяння; в області християнської моралі це: хрещення, відпущення гріхів, любов до ближнього, евхаристія, добрий пастир, розп'яття, спокутування. Сьогодні потрібно повернути їх у свідомість суспільства, крім того пояснити усю соціальну їх сутність. Їхнє зникнення без заміни їх чимось іншим веде до дезінтеграції сучасного життєвого досвіду й людської поведінки (Манхейм, 1993). Звернення до історичного минулого через

образи мистецтва – вагомий педагогічний ресурс формування художньої ментальності, духовності особистості (Реброва, 2006b; 2006a) на засадах національної культурної спадщини, яка сама по собі має потужний художньо-естетичний потенціал.

З цього приводу Т.Андрущенко пише: «Українська культура, маючи давню історію і духовні традиції, завжди вирізнялась глибоким естетичним компонентом. Ще з часів Київської Русі вона чарувала світ естетизмом золотих виробів, філософічністю іконопису, неповторною красою архітектурних рішень, зокрема, монастирських комплексів, церковних споруд. Однак, мало що з минулих культурних надбань збереглось і дісталось у спадок нинішнім поколінням. Майже сімсотрічне бездержав'я негативно позначилось не тільки на економічному та політичному житті суспільства, але й на культурі, моралі, духовності народу та особистості. Останнє стосується і естетичного. Естетичне, краса, творчість у драматичні періоди історії України були відсунуті на задній план суспільного життя. Але вони не тільки не зникли з історії, але й продовжували власний розвиток, щоправда, у формах, непідвладних безпосередньому розпізнанню, або ж завдяки мімікрії в культурі тих народів і держав, що частково чи повністю певний час домінували в українському просторі. Звільнення естетичного від різноманітних історичних форм відчуження є соціальною проблемою, співрозмірною з відродженням людини та культури, розбудовою незалежної державності, становленням громадянського суспільства, його економічної, політичної та соціальної складової» (Андрущенко, 2008, с. 1).

Отже, повернути школі втрачені архетипи можна, безумовно, тільки через мистецтво. Сьогодні поступово створюються умови для активного впровадження дисципліни «Світова художня культура» у професійну підготовку студентів та у шкільні програми (Реброва, 2007d). Викладати в школах цю дисципліну мають учителі музики або хореографії, які отримали спеціалізацію зі світової художньої культури. Однак, усвідомити повністю ступень взаємозв'язку мистецтва та релігії, мистецтва та історичного розвитку держави, нації тощо, самостійно студенти не спроможні. Ось чому процес аналізу художнього образу творів має бути здійснений також з метою підвищення духовної компетенції майбутнього вчителя мистецьких дисциплін (Реброва, 2006a). При цьому такий аналіз має бути орієнтований на ціннісно-сміслову

осягнення твору та його педагогічного потенціалу у вирішенні конкретних завдань та досягнення мети.

Стосовно ціннісної парадигми в контексті проблеми художньої ментальності, то слід наголосити, що ціннісні структури не є лінійними, вони мають ризомну ознаку. Зокрема, загально визнані цінності, що мають смисл, певний культурно-традиційний контекст, котрий втілений в твір, знаходить відгук, або не знаходить з ціннісними структурами особистості. Крізь призму останніх людина переживає, або не переживає образ твору, який сприймає. Здійснюється «переплавка почуттів» (Л.Виготський), збагачення та ускладнення ціннісно-сислової сфери особистості, оскільки оцінка поєднує в одну конкретну соціально-психологічну реакцію весь комплекс показників і факторів взаємодії твору мистецтва та особистості. Лише збагнувши смисл твору, людина здатна прийняти його до кола своїх цінностей. Тому розуміння тексту стає чинником формування цінностей особистості в галузі мистецтва та художньої творчості. Недаремно в мистецтвознавстві застосовуються поняття не лише тексту, а контексту та підтексту. Підтекст, на противагу тексту, належить до рецептивної, тобто першої сигнальної системи, а не вторинної – перцептивної. Таким чином, він є явищем неточним, приблизним, його можна скоріше відчутти, ніж описати точно, тобто зробити явним. Якщо він потрапляє до конкретизованого опису, то вже переходить у статус тексту, але іншого, оновленого та суб'єктивно зумовленого. Отже, робота над текстом для виконавця-педагогіка, викладача музичного мистецтва та взагалі мистецьких дисциплін є процесом дослідницьким. Бо здійснюється пошук підтексту твору через аналіз мови, її атрибутів, композиторський художній метод тощо. Відповідно до характеристик підтексту, які уявляє або відчуває реципієнт, проявляє себе і його художньо-ментальні властивості, оскільки останні характеризують не лише свідомий, художньо-інформаційний план, а скоріше – позасвідомий, той, який сформувався на основі попереднього художньо-ментального досвіду особистості.

Отже безумовною цінністю мистецької освіти стає особистість в її прагненні осягнути світ мистецтва та розвинути свій власний творчий потенціал в процесі спілкування з творами мистецтва (Є.Бондаревська, О.Дем'янчук, В.Дряпіка, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька). З такими цінностями ми зв'язуємо художньо-наукову, дослідницьку діяльність студентів, оскільки вона спрямо-

вана на: визначення системи ціннісних координат учнів, їх уподобань, потреб, ціннісних орієнтацій, забезпечує аксіологічні виміри особистості шляхом дослідницьких дій, щодо яких викладачі мистецьких дисциплін мають оволодіти спеціальними компетенціями. На підставі зазначеного визначаємо наступну змістову лінію – загальнолюдські цінності світової художньої спадщини, під час яких у студента формується власна система цінностей.

Розглядаючи ментальні цінності мистецької освіти крізь призму середовищного підходу, зокрема врахування соціокультурного середовища, стає актуальним звернути увагу на традиції не тільки етнічного, але й суспільного сучасного культурного походження. Враховуючи мозаїчність культури, наявність в ній субкультурних елементів, мистецька освіта не може ігнорувати факт активного залучення молоді до таких явищ. У зв'язку з цим важливим напрямом є вивчення субкультури молодіжного середовища, в якому мистецтву належить чільне місце. Проте, сьогодні вчителі практики мало орієнтовані в мистецьких, зокрема, музичних молодіжних течіях, стилях, субкультурі. Але для багатьох учнів вони складають певну цінність. Отже, відсутність компетентності вчителя в сучасних художніх напрямках та стилях гальмує процес створення «діалогу культур», «діалогу поколінь», діалогу між учнем та вчителем.

У педагогіці мистецтва питанню входження сучасної музики в художньо-естетичний досвід школярів присвячуються дослідження багатьох науковців, зокрема Б.Бриліна, А.Васюріної, В.Дряпіки, І.Климук, О.Семашка, Л.Коваль, Л.Масол, О.Сапожнік, О.Рудницької, Г.Шостака, інших. Науковці вважають, що масова музична культура охоплює молодь в певну суспільну цілісність саме тому, що стає їх спільною цінністю.

З питаннями молодіжної субкультури загострюється проблема визначення справжніх цінностей від уявних. У практиці художньо-педагогічної діяльності зазвичай орієнтирами стають твори, художня цінність яких витримала час. Але виникає інше питання: яку цінність має сучасне мистецтво, до якого ще не можна застосовувати цій критерій. Відповідь важко знайти в обмежених жанрах монографії, проте можна визначити вектор – головне зорієнтувати на визначення особистісного сенсу та прийняття твору як цінність. Цінністю стає такий твір, який стимулює пізнавальні інтереси, мотивацію до виконавського самовдосконалення. Нерідко такими творами стають ті, що належать

до сучасної масової культури або субкультури. Щодо майбутніх учителів мистецьких дисциплін, то в їх фаховому становленні також нерідко стають більш ефективними ці твори, котрі сприяють свободі самовираження, стимулюють творчий розвиток. Інколи вони мають нову музичну мову, потребують оновленого або складного поліфонічного мислення, або яскравих сенсорних уявлень тощо. Захопленість засобами виразності робить процес інтерпретації цікавим, творчим, самостійним.

Останнім часом все частіше дослідники звертаються до таких явищ як імпровізація, джазове мистецтво, рок-музика тощо, (Б.Брилін, О.Павленко, Г.Шостак), знаходячи в них потужний потенціал творчого розвитку особистості. Так, наприклад Г.Шостак (2007) визначив функції рок-культури, які дотичні до субкультурного сегменту, які можна, з нашого погляду, враховувати з педагогічною метою. Обрані Г.Шостаком функції подаємо з нашими коментарями (Цит. за Реброва, 2013, с. 167-169):

Комунікативна як засіб спілкування молоді. Можна визначити декілька напрямів такого спілкування: спілкування між собою з приводу рок-музики та інших субкультурних течій (інформаційне спілкування); спілкування безпосередньо з субкультурним художнім явищем, тобто мистецьке субкультурне спілкування (творче спілкування); створення комунікативного кола спілкування (організаційне спілкування, в якому субкультура стає чинником для більш широких форм спілкування, під час якого сама субкультура може й не обговорюватися).

Аффіліативна (групостворювальна), яка об'єднує молодь за інтересами, а в класах створює мікрогрупи за принципом уподобань в галузі сучасної музики.

Пронологічна, яка зумовлює певні стереотипи поведінки. Г.Шостак говорить про виникнення суперечливого іміджу «рок-н-рольної людини»: з одного боку, рок-фанати прагнуть до інтелектуального вдосконалення, читають філософську і релігійну літературу, прагнуть оволодіти вміннями гри на музичних інструментах тощо; з іншого – в них часто формується гіпертрофована потреба в необмеженій свободі, що призводить до девіантної поведінки, яка може виражатися в пияцтві, наркоманії, моральної і статевої розбещеності, невизнанні авторитетів, конфронтації з оточуючими тощо (Шостак, 2007). Ми не беремо такі крайнощі, а говоримо про вплив субкультурних уподобань на групове оформлення шкільного колективу. При цьому зазначений чинник

дії виключно в шкільному середовищі, з періодом дороблення зникає і потреба в такому угрупованні, але субкультурні уподобання стають не такими впливовими.

Компенсаторна. Для пояснення цієї функції вслід за Г.Шостаком, ми також звертаємося до цитування В.Дряпки (1997), зокрема науковець пише, що «заглиблюючись у світ ілюзій, аналізуючи причини захоплення молоді сучасної масової музикою, – юнак або дівчина компенсує емоційну невиразність власного повсякденного життя, і саме в цьому вбачає найважливішу сутність молодіжної музичної культури, її найголовнішу цінність». По-перше, в цитованій тезі ми знаходимо підкреслення нашої позиції щодо ціннісного вектору молодіжної субкультури в контексті художньо-ментальної проблематики мистецької освіти. По-друге, ми розширюємо межі компенсаторною функції на віртуальний простір, в який заглиблюється молодь. Комп'ютерно-музичні можливості стають для сучасної молоді стійкою ознакою її ментальності. Якщо колись А.Сохор визначав форми музичної діяльності (пасивна, напівактивна, активна) (Сохор, 1980, с.279-280. Цит. за Реброва, 2013, с. 168), орієнтуючись на колекціонування музики на аудіо носіях у свій вільний час, то сучасний стан розвитку комп'ютерних технологій вже не потребує якогось колекціонування, достатньо інформаційної комп'ютерної грамотності та компетентності (Б.Гершунський, 1987; Д.Богданова, 1996; Г.Ласкова, 2004; Л.Макаренко, 2007; Н.Позднякова 2009; М.Чванова, 2000), медіа компетентності (К.Осадча; R.Moreno, R.Mayer, 2000); для вчителя музики – інноваційної діяльності (Л.Ліхіцька) (Цит. за Реброва, 2013, с. 168).

Рекреативно-гедоністична функція, яка останнім часом стає предметом дослідження науковців в галуззі мистецької освіти (Л.Василенко), оскільки почуття насолоди, з яким зв'язують цю функцію, є чинником впливу мистецтва на особистість, що стимулює мотивацію до подальшого сприйняття та виконання музики, танцю тощо. Таке ж саме задоволення відчувають і ти, хто є прихильником рок музики або інших стилів субкультури.

Аксіологічна функція, за концепцією Г.Шостака зумовлена ціннісним змістом творів рок-музики, які дають настанову на добро, високі моральні цінності, або, навпаки, формувати такі якості, як нігілізм, цинізм тощо. В цілому погоджуючись з думкою науковця щодо аксіологічної функції зауважимо на її іншому ракурсі – особистісно-вибірковому. Якщо будь-який вид субкультурного

мистецтва входить до системи найсправжніх ціннісних координат особистості, то це є запорукою підвищення компетентності в цьому напрямі мистецтва, що сприяє і формуванню вибіркового ставлення до них. Сформована компетентність стає захисним бар'єром в спілкуванні з субкультурними явищами, що несуть руйнівний характер.

Функція ідентифікації, яка дозволяє підліткам адаптуватися в оточуючому середовищі однолітків. Але згодом ця функція зменшує свою значущість, оскільки змінюються «рок-куміри» і змінюються художньо-естетичні смаки та уподобання. Крім того, на думку Г.Шостака, в зазначеній функції криється небезпека втратити індивідуально-особистісну визначеність.

Функція самореалізації і самоствердження, що проявляється через можливість виконавства (доступність демократичність року-музики, інших стилів субкультури), з іншого погляду самоствердження здійснюється і на рівні споживання. У разі останнього найбільш сучасним видом уявляється знов таки володіння комп'ютерними технологіями як музично-акустичною системою.

Функція ескапізму, яку Г.Шостак пояснює таким чином: рок-культура стає для молоді своєрідним засобом відходу від «недосконалості» навколишньої дійсності. Вона утворює для них «культурну нішу», в якій можна «відсидітися до старості», сховавшись від труднощів побуту і проблем повсякденного життя.

Як бачимо, усі функції певною мірою кореспондуються з явищами ментального характеру: ідентифікація, самореалізація, ціннісні орієнтації, стереотипи поведінки, комунікації, угруповання як різновид стратифікаційності тощо.

На перший погляд, компенсаторна функція не відповідає ментальним процесам, однак компенсаторна функція сприяє зануренню людини в нову реальність – віртуальну.

Інноваційне явище – віртуальна реальність – має свої естетичні ресурси, які науковці розташовують за п'ятьма розрядами:

- *природна віртуальність*, з якою людини стикається у житті, оскільки її психіці властиві духовно-психічні дії, які реалізуються під час сну, гри, фантазування, мрій тощо. Нагадаємо, що з латинської *virtualis* перекладається як можливість;
- *мистецтво як віртуальна реальність*, з якою автори зв'язують поняття «художня реальність», підкреслюючи від-

мінність від першого розряду: в художній реальності повного ототожнення її з зовнішнім світом не настає ніколи;

- *паравіртуальна реальність*, яка також відноситься до мистецтва, але в особливих його проявах: а) психоделічне мистецтво; б) авангардне-модерністське-постмодерністське мистецтво;
- *протовіртуальна реальність*, яка охоплює усі форми та елементи віртуальності, що виникають або свідомо створюються на основі комп'ютерних технологій: артефакти масової культури, спецефекти у кінематографі, літературі у мережі інтернет, інтернет виставки, мистецькі проекти тощо.
- *віртуальна реальність* – виведення попереднього розряду на новий ментальний оборот, в якому відсторонений споглядальний елемент естетичного досвіду і людини завдяки комп'ютерним програм проживає інше життя, виходить з меж реальності у віртуальність (Цит. за Реброва, 2013, с. 169).

Віртуальна реальність на сьогодні, за висловленням В.Бичкова, ще terra incognita, але вона вже є реальною перспективою майбутнього полімодального, об'ємного художнього синтезу, який характеризується справжнім поєднанням не лише видів мистецтва та модусів їх сприйняття, а синтезом мистецтва, фантазії, реальності життя та психічних властивостей людини. Педагогічний потенціал такого мистецтва важко оцінити та дослідити вже сьогодні, проте на рівні розряду протореальності вже можна досліджувати ефекти його впливу на формування художньо-естетичного досвіду нової ментальної формації. Сучасна мистецька освіта ще не підійшла в своїх дослідженнях до явищ протовіртуальності та віртуальної реальності, однак можна точно стверджувати, що цей новий естетичний досвід змінює картину світу, а отже, і ментальність, зокрема і художню.

Віртуальна реальність як художній феномен, за інтерпретацією В.Бичкова та Н.Маньковської, – це складна самоорганізуюча система, певне специфічне середовище, яке сприймається почуттями (візуально-аудіо-гаптично), яке створено електронними засобами комп'ютерної техніки та повністю реалізоване в психіці того суб'єкту, хто його сприймає (при цьому однаково активно діє в цьому середовищі); особливий, максимально наближений до реальної дійсності (на рівні сприйняття) штучно змодельований динамічний континуум, який виникає в

межах і за законами комп'ютерно-мережного мистецтва (Цит. за Реброва, 2013, с. 170).

Можна переконливо стверджувати, що прагнення людини та її творчого намагання привести в рух зображену картину (згадаємо п'ятилапового бика-шеду з обличчям людини, який охороняв резиденцію царя Саргона II (Ассірія); техніку театру тіней; зображення на одній картині розгортання часу, в межах якого здійснюються події: Т.Мазаччо «Чудо зі сатиром»; Е.Греко «Поховання графа Оргаса», Д.Веласкеза «Пряхи» тощо, в яких об'єднується минуле, сучасність та майбутнє; в своїй проекції поєднання з технікою (технічні засоби: косморама, праксіноскоп, стробоскоп тощо), науковими досягненнями (цифрова техніка, комп'ютерна графіка тощо) змінює паралельно картину світу та ментальність сучасної людини, спрямовує її майбутній вектор формування. В цьому процесі мистецтво відіграє значну роль. На це вказують і вчені: за допомогою осучаснених мистецтв, активних експериментів у сферах пара- та протовіртуальності інтенсивно набувається новий естетичний досвід, який переформовує менталітет і структури сприйняття сучасного реципієнта з орієнтацією на повноцінне прийняття віртуальної реальності в якості естетичного феномену найближчого майбутнього (Лёхин & Петров, 1949, с.58).

Усе зазначене актуалізує питання підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін з орієнтацією на майбутні художньо-технічні інновації, в яких вчитель має бути компетентним. Ми визначаємо для цього особливий вид компетентності – *інноваційна компетентність*, яка ґрунтується на досвіді минулого та передбачає можливості його мобільного застосування в нових умовах, спроможність самопідготовки у відповідності з виникаючими інноваційними умовами. Таким чином, художньо-ментальний досвід майбутніх учителів мистецьких дисциплін має ґрунтуватися на цінностях мистецької освіти та на динаміці їх розвитку, що поєднує минуле, сучасність та майбутнє в цілісну художньо-аксіологічну проекцію. Але цей напрям акцентує увагу на двох змістових лініях: дослідницької діяльності студентів, налаштованості на наукові розвідки та засвоєння цінностей субкультурного сегменту мистецтва.

Отже, узагальнюючи попереднє зробимо наголос, що основними ментальними цінностями, на які повинні спиратися художня освіта і стратегія фахового навчання майбутніх учителів мистецьких дисциплін, є наступні: національні і етнічні цінності, серед

яких полінаціональна, регіональна художня спадщина і традиції; загальнолюдські цінності (моральні, етичні, художньо-естетичні); духовний потенціал особистості; особливості функціонуванні мистецтва в молодіжному субкультурному середовищі (цінності молодіжної субкультури); цінності художньо-наукового напрямку (Реброва, 2008а; 2012е; 2007е).

Ментальні цінності в мистецтві залежать від рівня художньої свідомості. У навчальному процесі розвиваються всі види художньої свідомості: фольклорно-міфологічний, синкретичний; художньо-полікультурний, діалогічний; творчо-рефлексивний, інтерпретаційний; художньо-дослідницький, науковий. Проте, на певних етапах, в певних видах навчальної діяльності домінує той або інший вид свідомості, який цілеспрямовано сфокусований на осмислення тих або інших ментальних цінностей, а саме:

- фольклорні, міфологічні цінності, що отримуються внаслідок активізації відповідної фольклорно-міфологічної свідомості, формують образне мислення шляхом спеціальних цілеспрямованих інтегрованих уроків – образів (дослідження Батюк Н.), проєктів – свят, методом занурення у фольклорний, міфологічний образ, театральність його дій, синкретичності засобів художньої виразності тощо;
- християнсько-релігійні цінності, що цілеспрямовано формують моральність, духовність особистості, досягаються під час вивчення хорових творів, вивчення художніх творів на біблійський сюжет в процесі їх інтерпретації, осягнення їх канонів тощо. Педагогічні умови – активізація духовного потенціалу уроків світової художньої культури, цілеспрямоване включення відповідного художнього і музичного репертуару;
- історико-філософські, етнічні цінності, що покликані формувати художній світогляд, національну самосвідомість шляхом засвоєння національної художньої традиції і відповідної спадщини. Ця група цінностей формується під час вивчення лекційних дисциплін з історії мистецтва, світової художньої культури, культурології, народознавства та фольклору України. Варто враховувати поліетнічність регіону та застосовувати в репертуарній політиці художні твори, які мають яскраво виражену національну приналежність. Спектр таких творів має відповідати етнічному розмаїттю регіону;

- художньо-естетичні цінності, що формують художнє мислення як діалогічне в умовах полікультурного середовища. Методами тут є діалог культур, інтерпретаційний аналіз художнього, музичного образу, аналіз його художньо-ментальних основ. Педагогічним резервом є категорія художньої картини світу, що формується шляхом глибокого збагнення художніх традицій, мови, стилю, всього того, що складає художнє поле ментальності твору;
- професійно-педагогічні цінності, що формують педагогічну свідомість через практику і відчуття відповідальності за процес дії на учнів, їх духовний світ, художню культуру. Два фактори формують зазначену систему цінностей: вектор педагогічної спрямованості усього художнього матеріалу, який вивчається; комфортні, позитивні та творчо насичені умови проходження педагогічної практики в школі;
- художньо-наукові цінності, що формують пошукову активність, науковий тип художнього мислення, поступово прилучають майбутніх фахівців до самостійного вирішення складних завдань, визначення протиріч у художньо-педагогічному процесі та вибору стратегії їх подолання;
- мистецько-інноваційні цінності, які спрямовують мотивацію майбутніх фахівців в річище сучасних художньо-інформаційних технологій, зумовлюють бачення перспективи застосування їх в навчальному процесі сучасних та майбутніх уроків мистецтва з метою альтернативних та інноваційних рішень формування художньо-естетичного досвіду.

Таким чином, ментальні цінності мистецької освіти ми визначаємо як сукупність таких феноменів культурного досвіду людства, які формують в учнів уявлення про систему вибіркового та пріоритетного ставлення до духовно-культурних, морально-етичних, гуманістичних констант буття попередніх поколінь, сучасного суспільства, спрямовуючи його ціннісні орієнтири на майбутнє, на засадах етнонаціонального і світового художнього спадку; полінаціональних або регіональних художніх традицій; духовного потенціалу особистості і особливостей функціонування мистецтва в молодіжному субкультурному середовищі, які стають предметом дослідницьких процесів, моніторингу та інтерпретації з боку наукових теорій та педагогічної практики.

Ментальні цінності входять до фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін з початку навчання і на усіх

наступних етапах, поступово охоплюючи усі ланки навчального процесу, усі види художньо-творчої діяльності, усі форми його організації, збагачуючи художню свідомість майбутнього фахівця, формуючи його художню ментальність, зокрема художньо-ментальний досвід.

ВИСНОВКИ

Педагогічний ракурс художньої ментальності проявляється через: багатофункціональність; ціннісно-вибіркову спрямованість; передачу соціокультурного досвіду засобами художньо-образної виразності, відповідними до історико-стильового типу художньої свідомості; стимулювання відчуття національної, етнічної та фахової ідентичності; формування духовної культури особистості, її творчої самореалізації, когнітивної, емоційної, інтуїтивної сфер особистості під час спілкування з мистецтвом.

На підставі теоретичних узагальнень стосовно феномену ментальності та художньої ментальності визначено декілька проектних біполярних векторів, які актуалізують педагогічну функціональність художньої ментальності: «Художня комунікація ↔ Досвід художньо-творчої діяльності»; «Вітальність, «професійний сенс життя» ↔ Екзистенція – «духовний потенціал особистості, духовна компетентність»; «Пізнання мистецтва ↔ Емоційне переживання та ставлення до мистецтва»; «Ментальні цінності мистецької освіти ↔ особистісні художні цінності» (потреби, смаки, уподобання тощо).

Визначені вектори створюють умови для набуття художньо-ментального досвіду, оскільки діють постійно, пролонговано, впливають на особистість усім комплексом своїх ресурсів, Вони створюють баланс між колективним (poly) та індивідуальним (self) та умови художньо-творчого розвитку особистості, оскільки моделюють процес переходу зовнішнього плану ментальності, що існує в художньо-культурному просторі, і до внутрішнього художньо-ментального простору особистості.

Педагогічний вектор художньої ментальності (її модальностей: атрибутів та процесів) в розділі визначено в якості конвергентно-генералізованої функції, яку виконує художня ментальність в культурно-освітньому просторі. Вона складається з

гуманістичної, соціокультурної аксіологічної, та духовно-перетворювальної функції ментальності як соціокультурного явища. Функціональними складниками відповідно до підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін стають: логіко-методологічна, наукова; художньо-пізнавальна, світоглядна; творчо-розвиваюча, рефлексивна; фахово-комунікативна, ідентифікаційна функціональні складові.

Враховуючи духовно перетворювальну роль художньої ментальності, зроблено припущення щодо існування певного типу художньо ментальності творчої особистості. Для з'ясування її сутності застосовано праксіметричний підхід. Творча особистість в дослідженні розуміється як цілісна індивідуальність, яка характеризується прагненням пізнати сутність дійсності (природи, речей, відносин тощо) та спрямованістю дій на відкриття, створення, відтворення та перетворення явищ навколишнього світу та предметів соціокультурного простору. *Художня ментальність творчої особистості* розуміється як поняття, що трансформує усі художньо-ментальні явища та атрибути певного етнокультурного, соціокультурного простору в «домінантне поле» творчої особи, якою може бути митець або вчитель мистецьких дисциплін. Таке «домінантне поле» – метафора, але вона передає активність, енергійність синтезу інтелектуальних та емоційних процесів, що переплавляють художньо-модельований еквівалент інформації про навколишнє середовище, його соціокультурні та особистісно-творчі процеси.

Теоретичні узагальнення дозволили визначити наступні ознаки художньої ментальності творчої особистості: професійна активність та гармонійність особистості, сформованість фахового іміджу; наявність вираженої приналежності до певної народної культурної традиції (або традицій декількох етносів), поважне до них ставлення та спрямованість на засвоєння; активність у пошуках нових ракурсів у фаховій сфері, нових альтернативних рішень актуальних проблем; сформованість фахового світогляду, бачення побутових явищ крізь призму фахової картини світу; перенесення художнього світогляду та мислення на інші сфери життєтворчості та життєдіяльності: етнонаціональну, моральну, побутову, фахову, наукову, творчу, де чого можна привнести елементи естетичності та художності.

Зазначене зумовило запропонувати вибір навчальних видів діяльності, які дозволяють активізувати художню ментальність

майбутніх учителів мистецьких дисциплін як творчих особистостей. Орієнтирами зазначеного феномену для нас стала спрямованість особистості на реалізацію принципів демократичності художньо-національної ідеї, синтезу мистецтв, естетичного плюралізму, який сьогодні знаходить відбиття в полікультурній площині, науково-дослідницької ініціативності в галузі мистецтва та мистецької освіти. Видами навчальної діяльності, які оптимізують спрямованість особистості на обрані принципи, пропонувані: виконавська підготовка, виробнича практика з художньої культури та науково-художня дослідницька діяльність в проблемному полі мистецької освіти.

Змістові лінії, які наповнюють обрані види навчальної діяльності, визначалися на основі обґрунтування ментальних цінностей мистецької освіти, які вважаємо найбільш суттєвими чинниками розвитку різних видів художньої свідомості: фольклорно-міфологічної, синкретичної; художньо-полікультурної, діалогічної; творчо-рефлексивної, інтерпретаційної; художньо-дослідницької, наукової. У якості таких цінностей визначено: фольклорні, міфологічні; християнсько-релігійні цінності; історико-філософські, етнічні; художньо-естетичні; професійно-педагогічні; художньо-наукові; мистецько-інноваційні цінності.

Поняття «ментальні цінності мистецької освіти» розуміємо як сукупність надбань культурного досвіду людства, що формує уявлення про систему вибіркового та пріоритетного ставлення до духовно-культурних, морально-етичних, гуманістичних констант буття попередніх поколінь, сучасного суспільства, спрямовуючи його ціннісні орієнтири на майбутнє, на засадах етнонаціонального і світового художнього спадку; полінаціональних, або регіональних художніх традицій; духовного потенціалу особистості, цінностей мистецтва у молодіжному субкультурному середовищі; перспективи технологічного розвитку мистецтва, що зумовлює поєднання минулого, сучасності та майбутнього, створення принципово нового типу художньої свідомості та художньо-ментального досвіду.

РОЗДІЛ III

ЕКСПЛІКАЦІЯ ПОНЯТТЯ «ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНИЙ ДОСВІД МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН»

У процесі теоретичного та методологічного осмислення ментальності як категорії (Реброва, 2012с), були висвітлені позиції науковців стосовно існування таких феноменів як музична ментальність (Г.Джулай), художня ментальність (О.Глазиріна, О.Кривцун, М.Петров). Під час теоретичного аналізу та обґрунтування їх як категорій наукового пізнання було помічено, що в більшості наукових досліджень і концепцій ментальності вчені застосовують поняття «досвід», який кореспондується з ментальністю на філософському, стратифікаційному, психологічному, культурологічному, праксеологічному рівнях.

Досвід також розглядається як духовна практика в теологічних концепціях через визначення сутності «містичного досвіду», «релігійного досвіду» (У.Джеймс, С.Франк, В.Зеньковський, інші). Поступово осмислюється регулятивна роль ціннісних орієнтацій, які розглядаються як «канал перетворення» (А.Кірьякова) культурних цінностей в цінності особистості (Реброва, 2012с, с. 135), в досвід духовної та практичної діяльності.

У процесі набуття людиною досвіду життєдіяльності, життєтворчості в певному середовищі засвоюються та приймаються ті чи інші металні характеристики соціокультурного простору, які зумовлюють його особливості. Відповідно до цього ключовим поняттям нашого дослідження обрано «художньо-ментальний досвід майбутніх учителів мистецьких дисциплін», оскільки їх фаховий досвід формується в тісному оточенні феномену художньої ментальності, утворюючи особливе художньо-творче середовище навчального процесу.

У підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін, зокрема музики і хореографії, художня ментальність як феномен, властивий мистецтву, функціонує та проявляється в художньо-комунікативних та творчо-виконавських процесах (сприйняття, відтворення, інтерпретація). Ми вважаємо, що термін «художньо-

ментальний досвід» стосовно особистості вчителя більш доречний, ніж «художня ментальність». По-перше, тому, що художня ментальність має в своїй основі два взаємозв'язаних та взаємозалежних фактора: проникнення ментальності, що проявляється в побуті, етнічних ознаках, а також певних стереотипах в мистецтво як смислового наповнення образу; по-друге, проникнення ментальності з побуту в мистецтво у якості образних прототипів зумовлює пошук відповідного художнього методу, засобу, знаку, що формує художньо-ментальний конгломерат мови мистецтва в певному часово-просторовому діапазоні, який підлягає подальшому вивченню, опануванню, розумінню та інтерпретації, тобто усього того, що передбачає певний досвід, якому найбільш пасує визначення «художньо-ментальний». Він стає аналогом духовної практики, оскільки охоплює духовну сферу художньої культури: досвід сприйняття, відчуття, розуміння, інтерпретації тощо усього того, що відноситься до найбільш значущих, ціннісних явищ для народу, етносу, кожної окремої особистості, що передається з покоління в покоління і має своє відбиття в мистецтві.

Наступний розділ ми присвятили обґрунтуванню, розкриттю сутності та структури нашого ключового поняття.

3.1. Сутність понять «досвід» та «ментальний досвід».

У світі, який пізнає людина, стисло представлений загальнолюдський досвід, накопичений упродовж створення культурних надбань людства, усіх його поколінь. Він зафіксований в словах – символах, кодах культури, в предметах побуту, віруваннях, в понятійній мові науки, в її термінах, категоріях. Способи його фіксації різноманітні. Чим далі розвивається культура, тим складнішим та стислим стає потік інформації, який передається кодами або символами. Відбувається цей процес шляхом функціонування різних видів і феноменів суспільної свідомості, таких як релігійні погляди, уявлення про картину світу, традиції, настанови, культурні пріоритети, цінності – все, що складає ментальний досвід народів, етносів, кожної конкретної людини. Кожний етнос або нація у процесі свого розвитку формує систему цінностей, традицій, взаємин, які стають факторами впливу на мисленнєві

процеси кожної людини, її життєвої інтуїції, яка будується на основі існуючих стереотипних уявлень про світ, природу, дійсність. Найбільш ефективними формами передачі ментального досвіду в філософській та соціологічній думці вважається мова, мистецтво та релігія. Ця думка підкреслюється в працях таких науковців як В.Буященко, А. Гуревич, Р. Додонов, О.Кривцун, А.Кравченко, Д.Полежаєв, К.Юнг та інших науковців (Реброва, 2009b, с.181).

«Досвід» як категорія розглядається багатьма науками: філософією, теорією пізнання, праксеологією, психологією, педагогікою, мистецькою педагогікою тощо. Характерним є часовий простір застосування цієї категорії. Так, в античну добу до неї звертались Арістотель, Демокрит, Парменід, Платон. Справжнього наукового осмислення категорія «досвід» знайшла в добу Нового часу в працях Дж.Локка, К.Юма, Канта, Гегеля, пізніше в психологічних теоріях В.Вундта, прагматичному вченні Дж.Дьюї та у гуманістичних концепціях А.Маслоу й К.Роджерса.

Досвід у широкому розумінні представлений як стан свідомості однієї людини та усього людства (Ф. Брокгауз, І.Ефрон), він охоплює майже всі психічні процеси людини та її діяльності. Досвід є первинним джерелом наших знань, що дає матеріал для іншого пізнання. Вл.Соловійов стверджував, що весь матеріальний зміст здобутих розумом понять дається або приводиться через досвід. Лише в процесі пізнання світу, знаходячи відповіді на питання, людина набуває досвід існування у суспільстві, адаптується до нього, розвивається, осмислює набуті знання та свій власний розвиток, творить себе, тим самим впливає на створення свого середовища. О.Леонтьєв пояснював це тим, що людина поступово збільшує коло своїх питань, завдяки чому збільшує і простір середовища, яке на неї впливає і стає предметом пізнання (Леонтьєв, 2004).

Досвід (англ. *experience*) як вид безпосереднього практичного пізнання світу людьми в процесі засвоєння довкілля має суто індивідуальний, глибоко особистісний характер. Знання про світ у досвіді акумулюються у формах предметного, конкретно-ситуаційного мислення: оволодіння практичними навичками, запам'ятовування конкретних картин світу, предметних зв'язків, рухових операцій, їх характеру, способу виконання, послідовності тощо. Головний механізм набуття досвіду – знання та їх практичне застосування. При цьому знання постійно поширюються, збагачується їх фонд, уміння їх застосування стають автоматизованими

та підсвідомими (переходять на рівень навичок), що зумовлює адекватність та ефективність інтуїтивно прийнятих рішень. Інколи досвідчений фахівець приймає рішення на основі інтуїції, яка сформувалась завдяки багатому фаховому досвіду.

Категорія «досвід» завжди актуальна, оскільки показує динаміку зміни знань, умінь, здатності діяти в певних умовах, набуває нового значення у кожному наступному етапі розвитку суспільства, поєднує його минуле, сучасне й майбутнє.

Довгий час питання взаємозв'язку людини і світу розглядалося крізь призму філософського осмислення свідомості, тому в концепції Канта досвід є головним продуктом розуму та свідомості:

Так, філософ виділяє три суб'єктивних джерела знання, на яких ґрунтується досвід взагалі і знання його предметів: почуття, уява і аперцепція. Почуття виявляються під час сприйняття явищ, уява – в асоціаціях (під час відтворення); аперцепція - в емпіричній свідомості щодо тотожності цих відтворених уявлень з явищами, завдяки яким вони стають свідомими (Кант, 1994).

За Гегелем мислення є першоджерелом усього сутнісного, зокрема людської свідомості, яка осягає буття у формі матерії, природи, абсолютної ідеї (Гегель, 1992),.

Чіткого визначення поняття «досвід» у наукових працях ще не існує, але погляди вчених на цю проблему стали відправною крапкою до подальших теоретичних розвідок.

У працях Дж. Дьюї та Касірера висловлено думку про залежність досвіду від історичного етапу розвитку філософської думки (Dewey, J. 2001), або першого типу свідомості – міфології (Cassirer, 1979) як спроби втілення досвіду в якісь ідеальні, духовні форми. Філософська рефлексія досвіду представлена також у праці Дж.Локка (Locke) «Досвід людського розуміння», в якій він робить спробу проаналізувати дію розуму, його діалектику та результати, позначаючи цей процес словом «досвід». Він пише: «Кроки, якими розум (mind) доходить до різних істин є таким: почуття спочатку вводять окремі ідеї та заповнюють ними ще порожні міста (empty cabinet). Поступово, в міру того як розум засвоює окремі з них, вони потрапляють до пам'яті та отримують ім'я. Потім, рухаючись вперед, розум абстрагує їх та поступово навчається користуватись загальними іменами. Так розум збагачується ідеями та словами, матеріалом для вправ, які розвивають здібності до міркування» ((Locke)) (Цит. за Реброваю 2013, с.179).

Емоції, рефлексія, практика – усі основні складники досвіду представлені як цілісність в прагматичній педагогіці Дж.Дьюї. До кожної вчений-педагог виписує свою роль: якщо інтелектуальна складова досвіду сприяє рефлексії набуття досвіду; практична складова сприяє пристосуванню людини та її організму до взаємодії з навколишнім середовищем, то емоційна зв'язує усі складові в єдину цілісність (Dewey, J. Цит. За Реброва, 2013, с. 179).

Характерним у гносеологічних підходах до досвіду є визнання його основою почуттів, духовних практик, перекладу свідомих, набутих знань та умінь у план безсвідомого, що дуже тісно зближує феномени досвіду та ментальності. На це вказує й той факт, що в дослідженнях та концепціях багатьох вчених минулого та сучасності досвід знаходить своє визначення у співвідношенні з такими категоріями як «почуття», «свідомість», «розум», «життя», «практика».

Усі подальші дослідницькі розвідки та теоретичні узагальнення в філософії розглядають досвід як джерело знань, як взаємодію суб'єкта зі зовнішнім світом, як засіб збагачення науки та практики, тому, що він співвідноситься з процесами пізнання, діяльності, відчуття, побудови життєвої стратегії, духовного оновлення на основі поєднання минулого та сучасного, традицій та новацій. Таке розмаїття досвіду стало широко обговорюватись після виступу Ю.Габермаса про завершення епохи «філософії свідомості» і пов'язаних з нею проблем суб'єктивності, пізнання і досвіду (Habermas, 1998, с. 96). Відтоді почалася дискусія щодо статусу поняття «досвід» у західній філософії на межі XIX-XX ст. та спроможності філософії аналізувати феномен досвіду взагалі (Мінаков, 2007).

Між тим, незважаючи на численні розробки у філософії стосовно досвіду (В.Рьодь «Досвід і рефлексія» (Röd, 1991); Ч.Пірс «Міркування і логіка речей» (Peirce, 1977), П. Сросон «Межі смислу» (Strawson, 1973); Д.Генріх «Свідоме життя» (Генрих, 2006) та інших праць, авторами яких були Д.Дьюї, В.Іванов, М.Каган, П.Копнін, В.Лекторський, Л. Мізес, Л.Столович, М.Хайдеггер, зазначена категорія і сьогодні вважається не розкритою остаточно, суперечливою, і тому продовжує привертати увагу науковців з різних галузей знань.

Серед сучасних досліджень звертаємо увагу на доробки М.Мінакова, в яких переважає еволюційний контекст розвитку

зазначеної категорії. Науковець розкриває досвід з точок зору прагматичної, аналітичної, герменевтичної та феноменологічної позицій філософського розуміння. Важливим акцентом дослідження досвіду з філософської точки зору можна вважати обґрунтоване переведення проблематики досвіду з теоретичного «опрацювання предмету, який походить з досвіду, до рефлексії над предметом в межах самого досвіду» (Мінаков, 2007). Звертаємо увагу також на герменевтичний аспект досвіду, оскільки він кореспондується в мистецтві з процесами інтерпретації творів, а досвід, на думку вчених (М.Мінаков, О.Лактіонов), це завжди оцінювання.

Концептуальні витoki герменевтичного аспекту досвіду знаходимо в працях Г. Гадамера. Зокрема у праці «Істина і метод. Основи філософської герменевтики» він застосовує поняття «герменевтичного досвіду», який розглядає в площині діалогу свідомостей (Гадамер, 1993)]. Герменевтичний досвід набувається в процесі комунікації з традиціями, «адже і традиція також є справжнім партнером по комунікації, партнером, з яким ми об'єднані на зразок того, як «Я» об'єднано з «Ти»» (Гадамер, 1993). Процитуємо інтерпретацію цього досвіду, який, з нашого погляду, пояснює комунікативну основу набуття досвіду взагалі. Отже, Гадамер пише: «Існує такий досвід «Ти», який виокремлює в поведінці іншої людини типові моменти і на основі попереднього досвіду набуває здатності передбачати її дії. Ми називаємо це знаннями людей. У такому випадку ми розуміємо іншого так само, як ми розуміємо будь-який типовий процес у сфері нашого досвіду, тобто ми беремо його до уваги. Його поведінка слугує для нас засобом здійснення наших цілей так само, як усі інші засоби. Другий тип досвіду «Ти» і розуміння цього «Ти» полягає в тому, що «Ти» визначається як особистість. При цьому, всупереч втягуванню особистості в досвід «Ти», розуміння «Ти» залишається певною формою співвідношення з «Я». Подібні співвідносини виникають через діалектику, яка супроводжує відносини «Я – Ти». Адже відносини «Я – Ти» не є безпосередніми, це – рефлексорні відносини. У сфері герменевтики подібному досвіду «Ти» відповідає те, що називають історичною свідомістю. Історична свідомість знає про іншого, про його минуле так само добре, як розуміння «Ти» знає це «Ти» як особистість» (Гадамер, 1993).

Враховуючи герменевтичні витoki досвіду, О.Лактіонов навіть запроваджує концепт «особистісний інтерпретаційний комплекс» (Лактіонов, 2000), який є полімодальною сукупністю самооцінок,

суджень, думок, настанов, що формуються за допомогою суб'єктивних раціоналізацій і узагальнень. Накопичення пізнання символів-кодів дійсності, які потрапляють до пам'яті, вимагають в життєвому реальному досвіді їх нового розуміння та інтерпретації. Отже, людина під час формування досвіду наповнює його ціннісними орієнтаціями, які зумовлюють кожний акт інтерпретації символів-кодів, знаків буття.

У працях Ч.Пірса (Peirce, 1977; 1992) запроваджено поняття «інтерпретант» стосовно таких символів, отриманих у досвіді та перетворених у іншому досвіді. Вони класифіковані відповідно до сугестивного впливу таким чином: «безпосередній» інтерпретант – придатність знаку до інтерпретації, тобто сугестивність знаку; «динамічний» – безпосередньо впливає на конкретну діяльність інтерпретатора; «фінальний» – ставить остаточну крапку на сутності знаку щодо його вірного розуміння.

Наступним ґрунтовним науковим здобутком стосовно філософського ракурсу досвіду є дослідження О.Павлової (2009). Автор розглядає естетичний досвід у контексті розвитку здібностей людини, залучаючи проблеми онтології та філософської антропології. О.Павлова стверджує, що на зміну індустріальному суспільству, яке було зорієнтоване на формування «одномірної людини (Т.Маркузе), у сучасному суспільстві «підвищується значення формотворчих чинників культури, розкривається їх естетичне навантаження, оскільки здатність до синтезу культурних форм має стати здібністю окремої людини» (Павлова, 2009, с. 3).

У дослідженні О.Лаути досвід представлено з позицій класичного ідеалу. Науковець підтверджує важкість остаточного визначення сутності досвіду, оскільки поняття «досвід» за своєю змістовою значущістю є суперечливим. Між тим філософсько-антропологічна теорія дозволяє виявити спорідненість природи досвіду з такими проблемами як інтенціональність, інтерсуб'єктивність, трансгресивність (Лаута, 2009).

Загальнофілософське розуміння досвіду визначається як особлива форма засвоєння світу, якісною характеристикою якого є здатність акумулювати явища життя (А.Аверін, П.Копнін). Зокрема А.Аверін розглядає досвід крізь призму практики, тобто практичного фактору, оскільки досвід – це результат пізнавального ставлення суб'єкта до об'єкта на основі практики. Досвід складає основу і виступає безпосереднім регулятором діяльності людини (А.Аверін, 1973).

З точки зору когнітивної психології, в еволюційних процесах особистість виступає як суб'єкт впливу внутрішніх і зовнішніх факторів, серед яких: генетичні і біологічні схильності, *суспільний досвід* (O.P.) та обставини навколишнього середовища, що змінюються (Хьелл & Зиглер, 1997, с.24). Ці фактори є нескінченно широкими, динамічними, тому й суспільний досвід є не однолінійним та багатограним.

Полімодальність досвіду робить його невичерпним джерелом життєвої стратегії людини, оскільки набувається в різних сферах, різних видах діяльності і забезпечує високу адаптивність в обставинах, що змінюються протягом життя. С.Безклубенко визначає, що головна перевага досвіду перед усіма іншими видами та способами пізнання – конкретне багатство, життєва повнота практичного знання й уміння. Разом з тим його індивідуальний характер, його особистість виступає як істотний недолік: обмежує можливість нагромадження й поширення знань та вмінь. Останнє ж має надзвичайно важливе значення для людей, їх спільноти, історичного розвитку (Безклубенко, 2006).

Звернення до психологічних інтерпретацій досвіду показує, що він розглядається як підструктура особистості (Воробьева & Снегирева, 1990; Платонов, 1986). Так, К.Платонов визначає досвід як *якість* (підструктура) особистості, групи, що сформована у процесі її (їх) діяльності, навчання та виховання; вона узагальнює знання, навички, вміння та звички (Платонов, 1986, с. 82. Цит. Реброва, 2013 с.182). По іншому тлумачить цю категорію А.Ребер: досвід – це подія, в якій брала участь людина; досвід – знання, які вона отримала в участі; досвід – загальний обсяг накопичених знань (Ребер, 2003, с. 557. Цит. Реброва, 2013 с.182).

У якості підструктури особистості досвід регулює процес «розставання з минулим та засвоєння нового» (О.М.Лактіонов, 1998) для досягнення майбутньої мети. Фактор мотивації у досвіді стимулював наукові розвідки щодо формування індивідуального досвіду, його структури та організації (О.Артем'єва, Л.Виготський, Ж.Піаже, С.Рубінштейн, Л.Сохань, О.Лактіонов). Вчені Ю.Стрелков, Г.Середа розглядають досвід у контексті співвідношення з часом, що дає можливість управляти формуванням досвіду. На переконання Ю.Стрелкова, треба розглядати зв'язки з майбутнім та робити наголос на антиципацію, очікування й прогнози як внутрішні, так і за межами дій (Стрелков, 2010). Такий погляд на досвід зумовлює можливість створення умов його пролонгованого

формування з чітко розробленим інструментарієм управління. (Цит. за Реброва, 2013, с. 183).

Якщо звернутися до підструктури досвіду в концепції К.Платонова, то бачимо два регулятора: професійна спрямованість та комплекс різновидів культури, серед яких психомоторна, музична, художня, інтелектуальна, поведінкова, інші. Оскільки культура – найбільш інтегрована сфера – фактор становлення особистості, яка містить у собі і сферу науки, мистецтва і виробництва, то можна вважати, що підструктура досвіду має взагалі одну спрямованість – культурну. Крім того, приналежність до тої або іншої культури «призводить в решті решт до нормативних моделей у мисленні, емоціях та поведінки за рахунок соціалізації» (Платонов, 1986, с.31. Цит за Реброва, 2013, 184). Вона (культура) у структурі особистості може і мусить проявлятися як позитивна, як творча сила, що забезпечує розвиток суспільства і особистості в їх взаємодії. Однак не варто виключати й існування негативного спрямування такої підструктури, якщо в її основі є елементи контркультури, які мають руйнівну силу.

У зв'язку з особистісно-орієтованим поглядом на досвід, в психологічних дослідження застосовують поняття «індивідуальний досвід». У дослідженні О.Лактіонова (Лактіонов, 2000) звернено увагу на особливості категоріального простору індивідуального досвіду. Науковець доводить, що ґенеза індивідуального досвіду визначена його роллю у перетворенні форм життєдіяльності і є трикомпонентним структурно-динамічним утворенням, яке складається з соціального, особистісного та мнемічного компонентів. У своїй сукупності вони забезпечують саморозвиток індивіда та регуляцію його взаємовідносин із зовнішнім світом у часовому континуумі минулого, теперішнього і майбутнього» (Лактіонов, 2000, с.4). Звертаємо також увагу на те, що науковець обґрунтовує структуру досвіду крізь призму його системоутворюючих факторів, центральне місце серед яких надає ціннісним орієнтаціям. Досвід, на думку О.Лактіонова, є таким психологічним утворенням, яке надає можливість використовувати отримані знання, уміння, навички з метою адаптації до умов життя, взаємодіяти з навколишнім світом, інтерпретувати події у світі і себе, своє ставлення до них. Індивідуальному досвіду властива детермінованість наступними аспектами психіки людини: матеріальними (пам'ять, пізнавальні процеси), субстанціональними (духовні, кому-

нікативні, емоційні, афективні, перцептивні тощо), соціальними (фахова, етнічна ідентифікація, самооцінка, оцінні судження суспільних явищ тощо) (О.Лактіонов, П.М'ясоїд, Ю.Стрелков інші науковці).

Вчені пишуть про вплив досвіду на формування певних стереотипів поведінки та реакцій особистості на певні ситуації. Так, наприклад, Ю. Швалб говорить про актуалізацію в досвіді цілісних патернів, які виникають в процесі ситуації вирішення задач. Вони формується, на його думку, під час набуття життєвого індивідуального досвіду в результаті позитивних проб та дій, і виконує функцію захисту від можливих помилок. Отже, за рахунок стійких структур свідомості досвід сприяє і створенню стереотипів поведінки та прийняття рішень. На думку Ю.М. Швалба, у життєвий досвід не допускаються ті фрагменти, які суперечать уже сформованим конструктам, тому літні люди з віком стають більш однозначними та категоричними (Швалб, 2005).

У структуру досвіду Ю.Швалб вводить три елементи: інтенціонально задані характеристики ситуацій, способу дій їх вирішення та емоційно-ціннісні оцінки (Швалб, 2005). До структури індивідуального особистісного досвіду науковець також включає інструментарії інтерпретації: шкали оцінок, схеми, значення концептів, які є «інтерпретаційними фільтрами». Отже, в концепції Ю.Швалба також звертається увага на інтерпретаційний, герменевтичний сегмент досвіду, який підсилює його індивідуальний характер.

І.Лялюк визначає індивідуальний досвід як один із чинників професійної підготовки студента педагогічного навчального закладу, від сформованості якого залежить розвиток пізнавальних процесів, зокрема особливостей мислення і розв'язування задач (Лялюк, 2002, с.1). За концепцією науковця, життєвий досвід, що постійно накопичується, стає «фільтром», крізь який «просіюються» нові знання, враження, («зовнішнє через внутрішнє» за С.Л.Рубінштейном). Це зміщує акцент з процесу *впровадження нормативних зразків на узгодження їх з власним досвідом суб'єкта* (Лялюк, 2002, с. 2). П.М'ясоїд вважає основними складниками індивідуального досвіду так звані ЗУНи – знання, уміння, навички, які підкріплюються іще «почуттєвим станом» (П.М'ясоїд, 2000). В.Левченко, Ю.Стрелков акцентують увагу на рефлексії індивідуального досвіду, його функцією наповнювати смислом життя людини, але в суперечливих позиціях, оскільки досвід – це

завжди зв'язок минулого та сучасного, в якому минуле нерідко гальмує ефективність набуття сучасних знань, оцінок тощо. На рефлексії оцінювання минулого досвіду та актуальності набуття нового формується особистість фахівця, розвиваються здібності, які дотичні творчим (Ю.Стрелков, 1999).

Між тим, на думку А.Асмолова (1984;1985) та В.Петровського (1993;1996), до структури індивідуального досвіду залучаються і неотрефлексовані, надсвідомі складники, які є атрибутами ціннісно-мотиваційної сфери особистості. Я.Пономарьов виокремлює два психологічних різновиди досвіду: інтуїтивний та логічний. Інтуїтивний – це несвідомий досвід, який, по-перше, утворюється поза волею суб'єкта та поза простором його уваги; по-друге, не може бути довільно актуалізований суб'єктом і проявляється тільки під час певних дій. Логічний досвід – це досвід, який є усвідомленим і може бути використаний цілеспрямовано, осмислено під час рішення певних завдань (Дружинин, 2003, 223-225).

Характерним у дослідженнях досвіду психолого-педагогічного напрямку стає його застосування у якості допоміжної категорії з метою більш глибокого дослідження інших явищ психологічного характеру. Це сприяє виникненню різноманітних часткових, ситуативних, фахових, інших різновидів досвіду. Так, наприклад, досліджується досвід: самосвідомості людського буття (С.Ковальов); усвідомлення особистісного досвіду (К.Тороп); саморегуляції вчителя (Ю.Лисюк); містичний досвід в контексті моралі та духовності (Г.Подолян, Л.Теліженко); в мистецтвознавстві – досвід жанрового моделювання (О.Курчанова).

У наведених прикладах категорія досвіду не розглядається в гносеологічному або психологічному значенні, але її застосування допомагає розкрити динамізм розвитку інших феноменів.

Педагогіка розглядає досвід як сукупність знань і умінь, сформованих на основі та у процесі навчання, виховання, фахового становлення та безпосередньої педагогічної діяльності (С.Гончаренко, І.Зязюн, І.Лернер, О.Рудницька). Так, наприклад, І.Лялюк розглядає досвід в контексті навчання, завданням якого є не впровадження нормативних зразків, а узгодження їх з власним досвідом суб'єкта. Адже він не просто засвоює інформацію, а перебудовує її на основі індивідуального досвіду, тобто створює суб'єктивну модель пізнання. Таким чином, сприйняття світу через призму досвіду робить інформацію цінною та цікавою для суб'єкта, що, безумовно, сприяє кращому її засвоєнню (Лялюк, 2002, с.2).

На підставі аналізу генезису індивідуального досвіду науковець робить висновок про культурно-історичне походження цієї структури (Лялюк, 2002, с. 6). О.Рудницька акцентує увагу на педагогічному сенсі категорії досвіду і визначає його як сукупність знань і навичок, набутих на основі й у процесі певного виду діяльності (Рудницька, 1998, с. 318).

У науковій педагогічній літературі застосовується поняття професійного досвіду (М.Плотнікова, 2008), який є складною структурою, зумовленою специфікою професійної самосвідомості та фаховим напрямом навчання. З психологічної точки зору професійний досвід виступає в трьох аспектах:

- 1) під час вирішення практичних, прикладних завдань психології і акмеології, зокрема розвитку здібностей, творчого потенціалу особистості;
- 2) під час вивчення феноменології досвіду (досвід має свої психологічні особливості і структуру);
- 3) під час розгляду досвіду в динаміці, вивчення проблеми формування досвіду, навчання досвіду і його передачі (Ю.Тукачов).

Якщо досвід має у своїй структурі пам'ять (Г.Середа, О.Лактіонов), то він стає залежним від культурних надбань, в межах яких він набувається. Виготський визначає такий вид досвіду, який не передається від батька до сина, а саме: досвід минулих поколінь, тобто історичний досвід (Виготський, 1982, с. 84). У цьому контексті О.Олексюк застосовує поняття «культурний досвід» та інтерпретує його з педагогічного погляду як синтез елементів культури, що передається через зміст шкільної освіти. Якщо метою загальної освіти є оволодіння культурним досвідом, то результатом має стати досягнення рівня освіченості, інваріантним показником якої є загальнокультурна компетентність (О.Олексюк, 2010). На підставі аналізу сутності та структури індивідуального досвіду, висвітленого у працях Л.Виготського, Г.Костюка, О.Леонтьєва, В.Слободчикова та інших науковців, І.Лялюк робить висновок про культурно-історичне походження цієї структури, проте підкреслює, що в ньому міститься загальнолюдський зміст, оскільки досвід відтворює еволюційний шлях, який пройшла родина, нація, культура, людство (Лялюк, 2002, с. 6).

Педагогічні дослідження досвіду також присвячені окремим аспектам і параметрам досвіду, а саме: освітньо-виховний досвід казацької доби (О.Доценко, 2006); досвід сприйняття

поліфонії (М.Сибірякова-Хіхловська, 2007), досвід просвітницької діяльності (О.Мельник, 2012), естетичний досвід, музично-естетичний, художньо-естетичний (І.Зязюн, 2001; Т.Завадська, 1993; О.Шевнюк, 1995; Г.Карась, 1996; Т.Скорик, 1998), морально-естетичний досвід (О.Олексюк, 1988), досвід професійний та професійно-педагогічної саморегуляції (Ю.Стрелков, 2010), досвід художньо-педагогічного спілкування (І.Сипченко, 2002), мистецький досвід (Т.Грінченко, 2011), музично-виконавської діяльності (О.Хлебнікова, 2001) інші різновиди та аспекти досвіду.

Узагальнюючи усе попереднє ми інтерпретуємо «досвід» як категорію, котра позначає динамічно розвиваючий, духовно-дійовий, психолого-праксеологічний конгломерат суспільного та побутового життя особистості, структурними складниками якого є: процеси та результати пізнання навколишнього, ціле-спрямоване прагматичне застосування знань у формуванні умінь, навичок діяти в певних умовах, прийняття рішень на основі отриманих знань, сформованих уявлень, уподобань, орієнтацій, що забезпечують успішну адаптацію людини до певного соціокультурного простору, її актуальну життєдіяльність та працездатність.

Характерною ознакою досвіду є: комплексність та взаємозв'язок психічних процесів (пізнання, рефлексія, пам'ять, переживання тощо) та практичних дій, пролонгованість їх динамічного структурування та формування в часі відповідно до вікового етапу розвитку та фахового становлення, що зумовлює зв'язок минулого, сучасності та майбутнього у житті людини.

Огляд наукових досліджень та концепцій стосовно категорії «досвід» показав, що він позначає феномен, який тісно кореспондується з ментальністю таким чином: наявність процесів пізнання, мислення, розуму у досвіді (Гегель, Кант, Дж.Локк) та ментальності (П. Гуревич, Е. Дюркгейм, Л. Леві-Брюль, Г. Лейбніц, С. Московічі, Я. Рейзем, М.Холодна, А. Шюц, К. Юнг,), що зумовлені типами культури, символами, які вона створює (Дж.Дьюї, Ч.Пірс, П.Стросон, Е.Касирер, Л.Воробйова, Т.Снегирьова); зв'язок у ментальності та досвіді минулого, сьогодення та вплив на майбутнє (О.Лактіонов, М.Мінаков, Е. Фром, Й. Хейзінга, К. Юнг); досвід і ментальність є полімодальними, багатовекторними утвореннями (С.Безклубенко, Р.Додонов, О.Лаута, О.Павлова, інші), що впливає на форми життєдіяльності, охоплює весь «життєвий світ» (Ю.Швалб); забезпечують формування системи

ціннісних орієнтацій, які сприяють можливості оцінювати та інтерпретувати дії, події, навколишнє середовище (Ж. Ле Гофф, А. Гуревич, Р. Емерсон, О. Леонтьєв, Ч. Пірс, Т. Титаренко, інші), формують стереотипи поведінки та оцінок (Г. Джулай, О. Лактіонов, Ю. Швалб). Усе зазначене наводить на думку про спільність та схожість феноменів досвіду та ментальності; метафорично кажучи, досвід в такому ракурсі – це ментальність. Однак ми не будемо їх ототожнювати, оскільки не кожний досвід взагалі зв'язаний з ментальністю, між тим взаємовплив означених феноменів є переконливим. Тому ми звернули увагу на такі дослідження, в яких ці дві категорії створюють одну та пояснюють певне єдине явище. Такою категорією є *«ментальний досвід»*.

Категорія «ментальний досвід» застосовується переважно в психології і зв'язана з проблематикою інтелекту людини. Домінуюча роль досвіду в інтелектуальному розвитку людини зумовлена потребою в операціях мислення, зокрема і з інформацією на основі попередніх знань. Людина отримує певний інформаційний сигнал, на який вона реагує певним чином на основі попереднього досвіду.

М. Холодна визначає ментальний досвід як систему індивідуальних ресурсів, що обумовлюють особливості зацікавленого ставлення суб'єкта до пізнання світу і характер відтворення дійсності в індивідуальній свідомості. Рівень організації ментального досвіду визначається ступенем сформованості та мірою інтеграції когнітивних, метакогнітивних та інтенціональних психічних структур (Холодная, 2002, с. 245. Цит. Реброва, 2013, с. 188).

Не зважаючи на те, що ментальний досвід в когнітивній психології, зокрема в дослідженнях М. Холодної, представлений в контексті інтелекту, в ньому виокремлено такі якості (атрибути), які можуть бути використані з метою презентації ментального досвіду в педагогічній проєкції. По-перше, інтелекту властива структурно-інтегративна організація: елементи, компоненти; зв'язок між ними; системні властивості, які зумовлюють цілісність інтелекту; його роль в інших психічних структурах (Холодная, 2009). По-друге, визначаються ціннісні атрибути інтелекту, які мають своє предметне місце в освітній (навчальній, фаховій) діяльності. Йдеться про такі ціннісні атрибути-якості інтелекту:

Багатомірність, яка зумовлена різноманітними функціями ментальних структур як компонентів ментального досвіду. Останні можуть бути опосередковані організацією понятійного досвіду,

проявами мимовільного інтелектуального контролю, індивідуальними пізнавальними перевагами тощо.

Нелінійна динаміка, яка виявляється через нерівномірність та непослідовність виникнення складників ментального досвіду, так і в життєвих реаліях людини; їх зумовленість від факторів «випадкових подій», етапів онтогенезу тощо.

Самоорганізація. Інтелект, перебуваючи під потужним впливом генетичних і середовищних факторів, підпадає під вплив процесів, які мають не жорсткий, імовірнісний, індивідуально-специфічний характер.

Суб'єктність. Зміни у складі та будові ментального досвіду значною мірою обумовлені активністю суб'єкта діяльності, тому рівень інтелектуальної зрілості буде тим вище, чим людина більш ініціативна стосовно нової релевантної інформації, перетворення проблемної ситуації, варіювання способів аналізу проблеми, критичності в оцінці того, що відбувається тощо.

Контекстуальність, яка пояснює роботу інтелекту як механізму регуляції поведінки у природному середовищі. Зазначена якість передбачає врахування як ситуаційного контексту, в який включена та чи інша проблема, так і ментального контексту, який є продуктом міркувань людини. Чим багатше ментальний досвід, тим більше широким та різноплановим виявляється контекст інтелектуальної діяльності.

Унікальність зумовлена тим, що ментальний досвід кожної людини специфічний за своїм складом і будовою, а також з точки зору особливостей його еволюції в онтогенезі.

Гетерогенність. Продуктивна інтелектуальна діяльність можлива при одночасній або послідовній актуалізації різних компонентів когнітивного, понятійного, метакогнітивного та інтенціонального досвіду, які виступають ментальними ресурсами різного рівня і різного типу.

Мобільність. Окремі інтелектуальні здібності, а також інтелект в цілому, виступають не як локальна психічна риса, а як рухома точка в просторі ціннісного ментального досвіду (Холодная, 2008. Цит. за Реброва, с. 189).

Отже в когнітивній психології ментальний досвід розуміється як інтелектуальний, розумовий, пізнавальний, мисленнєво-операційний. Між тим, феномен ментальності і ментальність як характеристична властивість психічних та праксеологічних процесів набагато ширша; вона багатовекторна та багатогранна.

Тому ментальність як характеристика досвіду також не вичерпується когнітивними ознаками. Навіть визначаючи ментальний досвід у якості когнітивного феномена в структурі професійного досвіду, вчені визнають за ним широкий спектр когнітивної проблематики. Ментальний досвід в дослідженні І.Лялюк є: *формою фіксації і репрезентації* у психіці об'єктивного світу; феноменом, що структурує і регулює весь досвід і психічне життя людини взагалі; *соціальним досвідом співробітництва*, що набувається в результаті взаємодії з іншими людьми і в якому ця взаємодія зафіксована; *особистісним*, представленим у двох вимірах: ціннісний досвід, пов'язаний з формуванням інтересів, моральних норм і переконань, ідеалів тощо, виявлений в ціннісних орієнтаціях; *досвідом рефлексії*, який полягає у зіставленні знань про свої можливості з тими завданнями, які стоять перед суб'єктом (Лялюк, 2002, с. 8). Ментальний досвід І.Лялюк метафорично визначає як «ідеальний комп'ютер»

Психологічний аспект ментального досвіду в проекції мистецтва знаходимо в дослідженні А.Осницького та К.Шишукової. Вони розглядають останнє в концепції інтегрально-сінергетичного підходу до існування людини в координатах трьох рівнів буття: об'єктивної, суб'єктивної та трансцендентної реальностях. *Об'єктивна реальність* життєдіяльності людини – природно-історичний процес; *суб'єктивна реальність* – специфічна психічна діяльність; *трансцендентна реальність* – глибинний енергійний несвідомий стан. У цих координатах функціонує ментальний досвід як осмислене ставлення до себе у взаємодії із всесвітом, з іншими. Місія музики, зокрема вокалу полягає в урегулюванні афективних станів та емоційної взаємодії людини з навколишнім на усіх трьох рівнях реальності: рівень об'єктивної реальності – сприйняття звукової хвилі, створення музичного інструменту з власного тіла; рівень суб'єктивної реальності – обмін емоційними переживаннями; рівень трансцендентної реальності – відчуття гармонії звуку, яка виводить людину за межі буття його існування, поєднуючи з непередикативним початком трансцендентної енергійності.

Ми розуміємо під ментальним досвідом процес і результат набуття знань про навколишнє, рефлексії способів індивідуального засвоєння картини світу в межах культури певної історичної доби шляхом формування ментальної репрезентації (образів та понять про буття, час, простір, інше) та само-

ідентифікації особистості відповідно до етнічної і соціальної спільноти, що зумовлює формування її світосприймання, світоставлення і поведінку.

Оскільки ментальність – властивість досвіду у широкому смислі, можемо схарактеризувати у цьому контексті ментальний досвід як соціально-психологічний, багатоканальний компонент структури особистості, який дозволяє регулювати систему відносин людини з навколишнім, її ціннісних орієнтацій і поведінки на основі активних операційних інтелектуальних, практичних та духовно-перетворювальних дій, спрямованих на засвоєння особливостей соціокультурного середовища з метою вибору свого місця в ньому та набуття відповідних до зазначених умов знань, умінь, ставлень, оцінок та поведінки. Характерним для ментальності як властивості досвіду є те, що формування уявлень картини світу здійснюється на основі передачі досвіду з покоління до покоління конкретного етносу чи соціальної групи, визначеної субкультури чи навіть стійких родинних, сімейних традицій.

З педагогічної точки зору доцільно звернути увагу на те, що в наукових дослідженнях нерідко застосовується словосполучення «формування досвіду»; у своєму дослідженні ми також спираємося на цей науковий вислів, який вже набув статус терміну. Ми повністю погоджуємося з теоретичними позиціями стосовно того, що досвід набувається (С.Безклубенко). Однак, у нашому дослідженні мова йде про створення цілеспрямованої системи впливу на процес набуття досвіду (зокрема художньо-ментального), на рефлексію цього процесу і на формування фахової ментальності майбутнього вчителя в галузі мистецької освіти. У цьому аспекті ми розуміємо «формування» як педагогічне поняття, що відповідає за створення цілісної педагогічної системи впливу на процеси входження кожної особистості майбутнього вчителя в простір художньої ментальності та прийняття її на рівні індивідуальної свідомості з подальшим продукуванням в освітнє середовище та соціокультурний простір (Реброва, 2008b).

Отже бачимо, що категорія досвіду охоплює широке коло явищ соціалізації, розвитку та становлення особистості як фахівця. Досвід як інтегрована сукупність знань, умінь їх практичного застосування, навичок, психологічних станів готовності виконувати певні дії в певних умовах, приймати рішення тощо, є тим основним утворенням особистості, яке дозволяє самостійно сформувати стратегію фахового розвитку на основі рефлексії, самооцінювання

та самоідентифікації. В цьому контексті досвід формується людиною самостійно, цілеспрямовано та пролонговано в часі під впливом соціокультурних факторів, традицій, що існують у суспільстві.

Між тим, процес набуття досвіду зумовлений ще й генетичними чинниками. Отже, виникає «діалог» між генетичною природою людини та соціальним середовищем її життєдіяльності. Діалог – це завжди спілкування, це комунікація. Крім того, спілкування вважається першим видом діяльності, який виник у результаті розвитку людини (Р.Немов, К. Платонов, С.Дружинін, В.Петровський, інші вчені). Комунікаційні процеси забезпечують набуття досвіду: на першому етапі – сприйняття та осягнення дійсності на основі природно-генетичних задатків (чуттєве пізнання – «грубе» пізнання за Декартом); на наступному етапі – у процесі діалогу-взаємодії природних задатків із суспільним середовищем (вищий рівень пізнання), на третьому етапі – розвиток задатків до рівня здібностей (Б.Теплов).

Чуттєве пізнання відіграє вагомую роль у розвитку людини та набуття нею досвіду, оскільки воно дозволяє не просто щось пізнати, зрозуміти, а пережити, що набагато важливіше, ніж просто знання. Емоційно-чуттєве переживання формує особливий емоційний досвід людини, який відрізняє її від інших. Це надає змогу протистояти впливу урбанізації, техногенним явищам, а також, оцінювати отриману інформацію. Інформаційність сучасного суспільства робить актуальним процеси набуття *комунікативного досвіду*, тобто набуття знань, навичок, умінь отримувати необхідну інформацію, оцінювати її, розвивати критичне мислення, формувати власну позицію щодо суспільних явищ.

Сьогодні комунікація набула інноваційно-технологічного озброєння. Між тим, особливим різновидом комунікації вищого рівня є мистецтво. Найбільш духовно збагаченим та позитивним традиційно вважається досвід, сформований під впливом мистецтва та художньої культури в цілому. Йдеться не лише про досвід сприйняття та творення продуктів мистецтва, а й про заглиблення в простір художнього твору, його осягнення як засобу відтворення дійсності. Крізь призму набутого художньо-естетичного досвіду здійснюється корекція власних відношень з навколишнім, майже до усвідомлення сенсу життя. В цьому контексті ми і визначаємо категорію художнього досвіду, який набувається шляхом різноманітного діалогу людини з творами мистецтва.

3.2. Методологічні основи поняття «художній досвід» та «художньо-ментальний досвід»

Перш ніж визначити художньо-ментальний досвід, варто розкрити особливості художнього досвіду та художньо-естетичного досвіду, уточнити їх сутність та структуру.

Художньо-естетичний досвід є різновидом більш широкої категорії «естетичний досвід», яка бере початок у таких працях: Гегель «Естетика», в якій застосовано діалектичний підхід до «естетичної культури» (Зязюн, 2001,с.6); І. Кант «Критика здатності судження», в інших філософських концепціях стосовно осмислення, оцінювання прекрасного та потворного. В основному усі концепції та теорії стосовно естетичного досвіду орієнтовані на його духовне походження, його зв'язок з почуттєвою сферою людини (Б.Ананьєв, І.Зязюн, І.Киященко, О.Павлова, інші науковці). В працях зазначених авторів наводиться думка про значення уяви в естетичному досвіді (Б.Ананьєв, 1982), почуттях, які є онтогенетичними. На думку багатьох філософів, що досліджують константи краси і прекрасного, досконалого, гармонійного, міри і безмірності, пропорції і симетрії, особливо дослідників ХХ ст., важко однозначно стверджувати – чим прадавня людина займалася раніше: пошуком засобів вираження своїх чуттєво-емоційних станів, або передачею цих станів, відображених в його чуттєвої пам'яті, що є початком формування знань про їх виникнення. Прадавня людина також прагнула зафіксувати в лінії, обробленому камені, виліпленої з глини фігурки, примітивному обгородження місця тощо свої почуттєві стани. М.Киященко висловлює думку, що спочатку в людині прокинулося прагнення до краси та її передачі в процесі виховання і повчання; почуття краси знаходить своє коріння навіть у вродженому інстинкту продовження роду.

Враховуючи генетичну здатність людини відчувати явища, які поступово знайшли своє вираження через категорії естетики, вчені відмічають інший ракурс естетичного почуття – його формування. Отже естетизація людини має амбівалентний характер: закладена природою здатність до естетичних почуттів та зумовленість їх формування культурними традиціями стосовно розуміння категорій естетики та їх прототипу в природі, мистецтві, людських відносинах тощо. Узгодженість цієї амбівалентності здійснюється через категорію «досвід». Структура цього досвіду досить складна, оскільки він належить до духовних сфер людини.

Є.Скороварова висловлює узагальнену думку, що естетичний досвід розуміють переважно як досвід прекрасного, гармонійного, самооцінного, виразного, символічного, але тоді це поняття мало чим відрізняється від поняття естетичного переживання (Скороварова, 2009).

Аналіз досліджень з питань феноменології цього поняття показує, що на відміну від переживання, в основі досвіду лежить якась предметність. Так, Е.Гусерль, Р.Інгарден, М.Дюфрен застосовують поняття «intentional object» (Mitias, 1988, с.137-140). Такий об'єкт тлумачиться як «навмисний об'єкт» (Crane, 2001), тобто такий, який викликає позитивне зацікавлення, духовну потребу у задоволенні від осягнення, споглядання, переживання цього об'єкта в уяві, спогадах, або в мисленні. Отже, йдеться про вибіркове ставлення до реальних об'єктів, що несуть на собі естетичне навантаження. Естетичний досвід в цих умовах набувається на основі двох речей: *освіченості* стосовно психічний дій щодо таких об'єктів та їх *розуміння* як таких (Mitias, 1988, с.38).

Теорія Е.Гусерля (1999) стосовно інтенціональності як спрямованості свідомості передбачає наявність в речі або явищі, яке сприймається, певної якості, яка притягує увагу і відволікає свідомість від інших якостей. В концепції Гусерля застосовується поняття атенціональності, яке несе в собі функцію «первинної емоції» (Є.Скороварова, 2009).

Згідно з концепцією Е. Гусерля, в інтенціональності природного сприйняття речі або процесу можна виокремити *незмінний* ноєматичний склад переживання предметності та такий, що змінюється шляхом простого розподілу уваги та її модусів. Атенціональні зрушення надають перевагу предмету в певний момент, який робить в інтенції предмет поміченим. Якщо йдеться про особливу естетичну інтенцію, то потрібно визначити й ті атенціональні моменти, які можуть бути зафіксовані під час сприйняття. Але виходячи з того, що специфічна будова естетичного предмета – це структура, яка об'єднує різні онтологічні предметні моменти, то вона об'єднує їх не на підставі інтенціональності, а саме на підставі атенціонального аспекту, який передує регуляції споглядання інтенцією (Скороварова, 2009, с.54).

Атенціональність, на думку Є.Скороварової, є предметною якістю досвіду, яка конститує інтенцію та визначає можливість її структурування як естетичної. Атенціональність науковець зв'язує з первиною емоцією. У якості прикладу наведено вису-

вання числових співвідношень як значимих в античну добу, сприймання яких як абстрактний момент предмету є атенціо-нальністю, первинною емоцією, що входить до досвіду розгортаючи «естетичну агенцію в інтенціональну структуру свідомості (Скороварова, 2009).

Однак така «первинна емоція» не виникає на «порожньому місці», вона є не лише наслідком природних властивостей людини, а й виховання, освіти, впливу культурних чинників на емоційну сферу людини. Можна уявити, що також йдеться про переконання як інтелектуальні емоції, як впевненні знання та почуття. І.Зязюн вважає, що знання є результатом суспільної практики людства, а переконання – індивідуальною характеристикою людини. Каталізатором, який переводить знання в переконання, науковець вважає естетичні почуття (Зязюн, 2001, с.21). З цього робимо висновок, що естетичні почуття є суб'єктивною характеристикою особистості, тим психічним утворенням, яке відрізняє людину від іншої. Відтак, естетичний досвід є суб'єктивною, індивідуальною складовою особистості. Але в ньому є щось об'єктивне, а щось суб'єктивне. Якщо знання – це результат суспільної практики, то вони належить до об'єктивних утворень естетичного досвіду, а якщо почуттєва сфера є індивідуальною властивістю, то вона стає унікальністю кожного естетичного досвіду.

Крім переконань та почуттів до естетичного досвіду вчені включають погляди, ідеали, а головне – потреби (М.Афасижев, Г.Карась, Л.Пічко); ціннісні орієнтації, смаки (О.Рудницька, Г.Падалка). На перетині гносеології та психології подає властивості естетичного досвіду Є.Скороварова. В її концепції це естезис, апперцепційний базис, інтерпретаційні потенції, в діалектиці яких постає конкретний естетичний досвід (Скороварова, 2009):

Естезис в структурі свідомості – просторово-часовий континуум, який є полем для здійснення естетичних операцій, наприклад, пояснення, позначення та оцінювання явищ за допомогою естетичних категорій.

Апперцепційний базис – це попередні знання, основа досвіду. Він формується та актуалізується у реальному процесі засвоєння вже існуючого досвіду суспільства. Апперцепційний базис складається з фактів інтеріоризації соціокультурного досвіду, який набуває людина у процесі соціалізації.

Інтерпретаційні потенції – це антропологічні умови структу-
рування цілісності та рефлексії досвіду. По-перше, це фізіологічна
структура, яка визначає тип тілесності людини, її спосіб руху у світі
та певне тілесне розмежування смислу світу. По-друге, це пси-
хічна структура, яка визначає тип поведінки людини та переробки
інформації, переведення її в психічні образи. По-третє, це
здатність, талант сприймати в інтуїтивній формі певні якості пред-
мета інтенсивніше, ніж інші.

Остання якість найбільше наближена до ментальних про-
цесів, оскільки охоплює усі попередні різноманітні явища, які на
перший погляд не сприймаються як цілісність. Між тим вони
складають цілісну структуру людини, зумовлену етнічними, гео-
природними, соціокультурними факторами. Стимулом розвитку
почуттєвої сфери стає мистецтво, яке виконує безліч функцій у
суспільстві та в життєвому досвіді окремої людини. Але для
естетичного досвіду важливою та генералізуючою вважається
катарсично-компенсативна функція (І.Зязюн, 2001, с.23), яка
стає генератором не лише естетичного досвіду, а й творчого
розвитку особистості.

Якщо усі складники здібностей людини: свідомість, знання,
уміння тощо стають «окультуреними» тобто засновані не лише на
його власному досвіді, а й увібрали в себе у спресованому вигляді
досвід минулих поколінь, то виникає «творець», який в результаті
творчості здатен досягти естетичного рівня (Гесен, Киященко).

З цією тезою кореспондується узагальнене пояснення
сутності естетичного досвіду в контексті культуротворення в
дослідженні О.Павлової. Згідно концепції науковця, естетичний
досвід є не просто одним з різновидів досвіду взагалі, а формою
аккумуляції енергії культуротворення. Естетичний досвід забез-
печує цілісність форм культуротворення при переході від традиції
до інновації, оскільки інтегративна єдність людських здібностей є
не просто регулятивною ідеєю західного типу цивілізації, а
реальним процесом цілісного самоствердження людини у ґенезі
чуттєвої культури (Павлова, 2009).

Незважаючи на наведене визначення, яке є теоретичним
узагальненням культурологічного впливу на естетичний досвід, у
більшості досліджень естетичного досвіду в педагогічному аспекті
вчені спираються на мистецтво (І.Зязюн, Г.Карась, О.Олексюк,
О.Отич, інші), на його естетичні властивості та естетико-виховний
потенціал. Визначаючи мистецтво як феномен художньої твор-

чості О.Отич зауважує на тому, що мистецтво володіє потужним людинотворчим, культуротворчим, художньо-творчим, життєтворчим та творчо-розвивальним потенціалом (Отич, 2009, с.162). Пояснюючи сутність різновидів потенціалу мистецтва, науковець деякі позначає як функції мистецтва, визначаючи їх таким чином:

Людинотворча функція мистецтва проявляється в підсиленні індивідуально-творчого розвитку особистості, «...проявляється не лише стосовно авторів художніх творів, а й передусім, стосовно їх реципієнтів – як індивідуальність глядача (слухача, читача). При цьому вона розглядається як індивідуальність творчого сприйняття мистецького твору» (Яворский, 1987, с.165);

Культуротворча функція мистецтва зближується з культуротворчою функцією особистості, яка на основі своїх здібностей творить культуру. В поясненні цієї функції О.Отич звертається до концепції В.П.Іванова, згідно з якою, «мистецтво перетворює «духовну предметність» людського світу шляхом цілеспрямованого створення смислових і значущих форм. (Отич, 2009, с.167).

Художньо-творчий потенціал мистецтва зумовлений його властивістю через «...породження комплексу художніх творів водночас конституювати свій власний світ – художню культуру, що є іррелевантним стосовно емпіричної дійсності, володіє власною іманентною законовідповідністю і зорієнтований на прекрасне, в напрямі якого мистецтво лише феноменально й здійснюється (Е.Юровська,2001; Отич, 2009, с.168).

Життєтворчий потенціал мистецтва виявляється у тому, що воно надає людині розуміння власного життя як творчості. Вона знаходить у ньому стійкі життєві основи й стимули, що спонукають її до творення свого життя й себе самої (Отич, 2009, с.168).

Творчо-розвивальний потенціал мистецтва полягає в тому, що воно, являючи собою художню творчість, фактично є процесом «логічного розвитку ідей та осмислення образів, який перетворює елементи реальності на щось нове» (Е. Торренс, Д. Нуренберг) і в цьому сенсі виявляється «механізмом розвитку, взаємодією, що веде до розвитку» (Я. Пономарьов; Отич, 2009, с.170, 280).

Враховуючи такий потужний вплив мистецтва на різноманітні модуси творчого процесу, цілком слушно застосовувати мистецтво як засіб формування естетичного досвіду, що показано в багатьох дослідженнях (І.Зязюн, Г.Карась, М.Киященко, О.Олексюк, Т.Скорик інші науковці). Це дозволяє припустити, що

усі зазначені характеристики естетичного досвіду повною мірою відбиваються в його різновиді – художньо-естетичному досвіді.

Цікавою, з точки зору суперечливих поглядів на естетичний досвід, є критичні позиції Є.Скороварової (Скороварова, 2009) стосовно концепції О.Павлової, зокрема того, що дослідниця включає до структури естетичного досвіду освіченість, здатність та здібність (Павлова, 2009). Є.Скороварова вважає, що такі складники можуть відноситись й до наукового досвіду. Критиці підлягає положення О.Павлової щодо цілісності естетичного досвіду на підставі позицій та висловлювань Е.Касирера. Натомість Є.Скороварова вважає, і ми з нею погоджуємось, що «релігійний та міфологічний досвіди також утворюють цілісну єдність, так само мають цілісність мова і наука, а не лише мистецтво, понад те, кожна з цих символічних форм може бути винесена поперед інших як принцип конструювання цілісності культури (Скороварова, 2009, с.51).

Отже суперечність, яка виникла, має своє пояснення, яке ми визначаємо доведеною ментальною спільністю релігійного, міфологічного, художнього та наукового типу свідомостей, зумовлених їх спільним ментальним ядром – типом культури (етнічної, національної, художньої тощо), в яких вони виникають та розвиваються (Реброва, 2012с). Сфера культури є «...встановленням надчуттєвої єдності чуттєвих елементів досвіду...» (Скороварова, 2009, с.50), але досвіду в цілому, який може формуватися і засобами мистецтва, адже йому властиві і наукові, і міфологічні, і релігійні, і побутові інсталяції; в ньому відображено все і воно здатне впливати на все, що стосується людини.

Тому вважаємо слушним для застосування цілісності як характерної ознаки естетичного досвіду в галузі мистецтва, вжити поняття «художньо-ментальний досвід».

Застосування такого поняття є доцільним ще з інших міркувань. Варто навести метафору «естетичний досвід – це мистецтво», яка обґрунтована Е.Панаіотіді на основі аналізу поглядів Дж.Дьюї (Панаіотиди, 2003). Стверджуючи складність визначення категорії «естетичний досвід», суперечливі позиції щодо його визначення, автор підкреслює, що одним з найбільш уразливих моментів обґрунтування естетичного досвіду є спроба його інтерпретаторів поєднати виняткову своєрідність, унікальність і диференційованість естетичного досвіду (що відрізняє його від інших видів досвіду) з його біосоціальним корінням. Труднощі,

що виникають при цьому, наочно простежуються в теорії естетичного досвіду Дж.Дьюї, яка стала відправною крапкою для створення музично-педагогічних концепцій, орієнтованих на розуміння мистецтва як форми досвіду. Автор робить висновок, що таке положення припускає можливість існування естетичного досвіду як реального лише в мистецтві; решта відноситься до звичайного досвіду, якому властиві естетичні якості. Таким чином виникає схема: звичайний досвід з естетичними якостями → естетичний досвід → досвід мистецтва (Панаіотиди, 2003; Цит. за Реброва, 2013, с. 197-198).

Можна погодитися з такою точкою зору лише частково, оскільки досвід мистецтва також ґрунтується на звичайному досвіді, адже мистецтво відображує людське життя з усіма його атрибутами, явищами, процесами. Спираючись на нашу позицію щодо зв'язку досвіду та ментальності (3.1), робимо подальші припущення стосовно того, що у досвіді мистецтва домінуючим стає відбиття ментальності, яке формується та трансформується під впливом ментальних ознак культури. Тому його можна визначити як «художньо-ментальний досвід» і відрізнити його від естетичного та художнього досвіду. Саме такий досвід може мати генетичне та соціальне, біосоціальне коріння, яке є ознакою ментальності.

Перш ніж визначити його сутність звернемо увагу на поняття «художньо-естетичний досвід», «художній досвід» та схожі до них (мистецький, музично-естетичний, інші).

Художньо-естетичний досвід як категорія наукового пізнання знайшла свого втілення в працях І.Зязюна, В.Іванова М.Кагана, О.Павлової, О.Шевнюк, Цзяо Їн та інших. У їх працях ця категорія представлена як базова складова структури особистості, що містить у собі образно-чуттєві надбання: естетичне сприйняття, естетичні відношення, почуття та емоції, загальні художні знання, уміння та навички, позитивне ставлення до мистецтва. Художньо-естетичний досвід формується в результаті художньо-естетичної діяльності особистості, змістовою стороною якого виступає естетичне ставлення до мистецтва в результаті спілкування особистості з художніми цінностями, відображення в її свідомості змісту та форми художніх явищ (О.Шевнюк, 1995); як досвід художнього розуміння та саморозуміння через встановлення взаємозв'язку мистецької та буттєвої реальності (Т.Гринченко, 2011).

Стосовно мистецького досвіду в дослідженні Т.Гринченко цікавим уявляється впровадження в критеріальний апарат оцінювання цього різновиду досвіду *емоційно-ментального критерію*. Його автор розглядає як емоційно-розумове осягнення мистецьких творів (емоційна культура і артистизм, вміння керувати емоційністю, емоційна чуттєвість, художня емпатійність, художньо-емоційна сприйнятливості») (Гринченко, 2011, с.15). Виходячи з показників, які пропонує автор, ментальність виявляється переважно в емоційній площині, на відміну від існуючої наукової практики в галузі психології, де ментальність вважається виключно розумовим, інтелектуальним процесом (М.Холодна, О.Лялюк, інші науковці).

Про зв'язок мистецтва та життя в художньо-естетичному досвіді пише Т.Сердюк (2009). Зокрема вона стверджує, що «генезис художньо-естетичного досвіду полягає в тому, що на певному етапі свого розвитку він досягає такого рівня, який дозволяє створювати і сприймати специфічну предметну реальність, навіть якщо вона не має прямого практичного призначення, але має для людини художньо-естетичну цінність. Це стає можливим тому, що в художньо-естетичному досвіді людства відбувається постійний процес естетичного узагальнення, сходження від сприйняття й оцінки предметів, які мають безпосереднє *життєве значення (O.P.)*, до сприйняття й оцінки узагальнених художніх форм (Сердюк, 2009, с.29-30). Зв'язок життя людини з художньо-естетичним досвідом проголошує В.Лехцієр; на його думку, художньо-естетичний досвід – це спосіб буття людини, а мистецтво – спосіб самовираження митця (Лехцієр, 2000).

Художньо-естетичний досвід розглядається також у фаховому напрямку: стосовно вчителів музики в контексті художньо-педагогічної та професійної підготовки становлення майбутніх учителів у галузі мистецтва (Т.Гринченко, О.Мельник, О.Олексюк, М. Сібірякова-Хіхловська, Т.Скорик, О.Шевнюк, О.Щолокова, О.Хлебнікова); стосовно учителів хореографії (Т.Сердюк). Слід нагадати, що в контексті фахової підготовки та професійної освіти майбутніх учителів мистецьких дисциплін В.Орлов визначає поняття «професійний досвід» (чуттєвий, теоретичний і практичний), інтерпретуючи його як структурний компонент професіоналізму, результат минулої діяльності й розвитку професійної свідомості, а також відправну точку подальшого професійного становлення саморозвитку; як феномен і структурну одиницю

професійного становлення, котрий разом із знаннями складає предмет професійної рефлексії, основу формування професійної свідомості (Орлов, 2003, с.244).

Крім того, варто вказати на дослідження, предметом яких стають окремі складники художньо-естетичного або музично-естетичного досвіду, а саме: сукупність художніх інтересів, наявність загальнохудожніх знань (М.Горбунова, Т.Завадська, О.Щолокова, Г.Падалка, Т. Скорик); гармонійне поєднання інтелектуально-емоційної сфери, поліфонія культурно-світоглядних поглядів особистості, розвинена художня ерудованість (О.Шевнюк, М.Сибірякова-Хіхловська); художньо-естетичні смаки (В.Радкіна, О.Рудницька); естетичне ставлення до мистецтва (Н. Миропольська, О. Рудницька, Г.Падалка), потреби (О.Дорожкіна, Л.Філатова); музично-естетичні орієнтації (О.Пономарьова); оцінки (естетичні оцінки (В.Бутенко, О.Рудницька); естетичні ідеали (Г.Падалка, Л.Печко), естетичне почуття (Т.Зайцева); практична художньо-творча, виконавська, операційна, перцептивна діяльність (О.Мельник, О.Ростовський, І.Сипченко, О.Хлебикова) та інші складники.

Звертаємо увагу також на те, що художньому досвіду притаманні усі можливості комунікаційного процесу: наявність художньої інформації (образу), арсенал мови, засобів передачі інформації, потенційно або актуально розвинуті можливості сприйняття та розуміння потоку художньої інформації як специфічного відбиття певного досвіду людства. Саме процеси художньої комунікації є регуляторами набуття художнього досвіду. На думку О.Рудницької, це здійснюється завдяки тому, що *«мистецтво сприяє дієвості функціонування естетичної форми суспільної свідомості. Саме завдяки естетичній свідомості, з її здатністю до безмежного діалогічного спілкування за допомогою асоціацій, досягається унікальна можливість виходу мистецтва в культурний контекст (курсів наш) (Рудницька, 2002, с.22).* Спрямована на мистецтво естетична свідомість забезпечує процес сприйняття та розуміння особливого типу інформації, тобто художньої інформації.

Твір мистецтва, за думкою Г.Локаревої, складає єдину інформаційну систему, яка включає такі типи інформації: пізнавальну, інтелектуальну, естетичну, художню, емоційну, психологічну, психоенергетичну, морально-етичну, особистісно-авторську, прагматичну. Всі вони поєднуються в художньо-естетичній

інформації. Наповнюваність (обсяг) потоку кожним типом інформації залежить від виду мистецтва та індивідуальних особливостей реципієнта (Локарєва, 2004).

Таким чином, художня інформація як процес та результат комунікації є стимулом творчості (створення та сприйняття) В педагогічному процесі вона стає основним джерелом впливу викладача на формування художнього досвіду студентів. З художньою інформацією зв'язуємо тип художнього мислення, який с спрямовує набуття досвіду у відповідність з специфікою художньої діяльності. Остання стає умовою для накопичення знань, умінь їх застосовувати, переживань, ставлень, усього, що складає цілісний феномен художнього досвіду і сприяє його подальшому формуванню за рахунок рефлексії щодо зазначених процесів. В цьому аспекті й визначається фаховий вектор набуття художньо-ментального досвіду, який вже тісно стикається з художньо-ментальним досвідом за критерієм стратифікації (фахової належності) та професійної ідентифікації (Реброва, 2011b; 2008b; 2009b; 2012e).

І.Сипченко вказує на досвід художньо-педагогічного спілкування як фактор і специфічний засіб реалізації творчих можливостей фахівців (Сипченко, 2002); О.П. Рудницька (1998) – на художньо-комунікативну сутність досвіду в мистецькій освіті, яка проявляється в двох площинах: як готовність студентів до досягнення конкретного твору – вузьке розуміння; як загальний рівень художньо-естетичного розвитку особистості, засвоєння закономірностей художнього мислення – широке розуміння. Музично-комунікативний досвід, за О.Ростовським – один з найважливіших чинників, що сприяє подоланню первинної недиференційованості сприймання (Ростовський, 1997).

Художньо-естетичний досвід та його різновид – музично-естетичний досвід стають предметом досліджень в галузі навчання та виховання школярів (М.Горбунова, 2007; Т.Завадська, 1993, інші) О.Ростовський виділяє функцію навчання для передачі *соціально-історичного досвіду (курсів наш)*, виробленого у процесі соціальної практики. При цьому навчання музики передбачає не стільки передачу знань та умінь, скільки виховання, формування особистості учня, його ставлення до світу, розвиток художніх смаків (Ростовський, 1997, с.37).

Вважаючи за необхідне визначити відмінності між художнім досвідом і художньо-ментальним досвідом, ми звернули увагу на

такі аспекти: часовий контекст процесу набуття досвіду, тобто можливість поєднувати минуле, сучасне та майбутнє; існування мнемічного компонента індивідуального досвіду, до якого входять різновиди пам'яті (О.Лактіонов); етапність формування досвіду в педагогічних умовах (О.Олексюк); культуровідповідність та етнокультурність художнього досвіду (І.Зязюн, Г.Падалка, О.Щолокова, О.Шевнюк, Г.Карась, Р.Додонов), стереотипність та наявність ціннісного інтерпретаційного комплексу (О.Лактіонов, М.Мінаков); інтелектуальні процеси репрезентації власного ментального досвіду (М.Холодна, І.Лялюк).

Узагальнюючи попереднє, ми уточнили ряд ключових понять, а саме:

Художній досвід – це складне структурно-інтегроване утворення особистості, яке характеризує художньо-компетентну особистість. Воно є процесом та результатом постійного накопичення художньої інформації, удосконалення операційних умінь в художньо-комунікативних та інтерпретаційних процесах, забезпечуючи адекватність емоційного реагування та ціннісного ставлення до художніх образів в їх співставленні з життєвими реаліями (Реброва, 2010е).

Художньо-естетичний досвід ми розуміємо як такий, що засновується на процесах пізнання мистецтва крізь призму естетичних категорій. За їх допомогою особистість пізнає, оцінює, емоційно переживає, зіставляє з життєвими реаліями та інтерпретує об'єкти навколишнього середовища, які є прототипами образів мистецтва.

У такому контексті можна вважати, що естетичний досвід – поняття родове, більш широке; художній досвід – його різновид, а художньо-естетичний досвід – конкретна характеристика художнього досвіду, сутність якого полягає в активному та цілеспрямованому застосуванні естетичних категорій як регуляторів набуття художнього досвіду; між тим естетичний фактор є постійним, але він може бути виведений на перший план, а може існувати в скритій формі.

У зазначеному контексті звертаємо увагу на поняття «мистецький досвід». У дослідженні Т.Гринченко (Гринченко, 2011) застосовано саме це поняття, яке інтерпретується автором як досвід розуміння мистецтва, що робить його дотичним до ментального досвіду в когнітивній психології. Крім того, автор вбачає сутність такого досвіду в поєднанні двох його різновидів:

досвіду мистецтва та досвіду художнього світовідношення особистості, в якому «категорія досвіду доводить наявність пізнавально-когнітивного компонента і виступає засобом пізнання, а категорія «мистецтво» вказує на інтуїтивно-логічний шлях досягнення майстерності й досконалості» (Гринченко, 2011, с. 7). Розглядаючи цю категорію, уточнюючи її зміст, автор орієнтується на фаховий аспект і визначає його сутність і структуру відповідно до підготовки майбутніх учителів музики. Його специфіку науковець вбачає в тому, що такий досвід формується під час художнього спілкування з творами мистецтва за умови обов'язкової участі таких процесів, як сприйняття, уявлення, мислення, розуміння, рефлексія, інтерпретація, тобто тих, які найбільше відповідають інтелектуально-когнітивній сфері особистості.

Підкреслюючи знов відповідність такої характеристики мистецького досвіду художньо-ментальним процесам і атрибутам все ж такі не можемо визнати тотожність понять «мистецький досвід» та «художньо-ментальний досвід» за таких причин:

- ментальність взагалі та художня ментальність, зокрема, ширше за інтелектуально-мисленнєву діяльність особистості в її спілкуванні з мистецтвом, навіть враховуючи інтерпретаційну домінанту в цьому спілкуванні;
- художня ментальність – явище, яке охоплює просторові та часові координати розвитку мистецтва, що певним чином позначається на особливому досвіді його осягнення, спілкування та створення;
- фаховий сегмент мистецько-педагогічної діяльності зумовлює існування специфічної стратифікаційної ознаки ментальності, яка впливає і на досвід спілкування з мистецтвом; при цьому мистецтво розглядається як педагогічний резерв, засіб розвитку духовної сфери школярів;
- якщо мистецький досвід є чинником підвищення рівня майстерності, фахової досконалості, то існує також досвід спілкування з мистецтвом. Він стає чинником духовних перетворень особистості фахівця, що здійснюється на основі зв'язку мистецтва як атрибуту культури з іншими її атрибутивними компонентами (релігія, етнічні традиції) та з іншими видами пізнання (міфологічне, наукове).

Враховуючи викладене, ми обрали «художній досвід» основною лексемою для визначення категорії досвіду спілкування осо-

бистості з мистецтвом і презентували останню в системі ментальних координат, позначивши її як *художньо-ментальний досвід*.

Послідовність та підпорядкованість різновидів досвіду показана на рисунку 6.

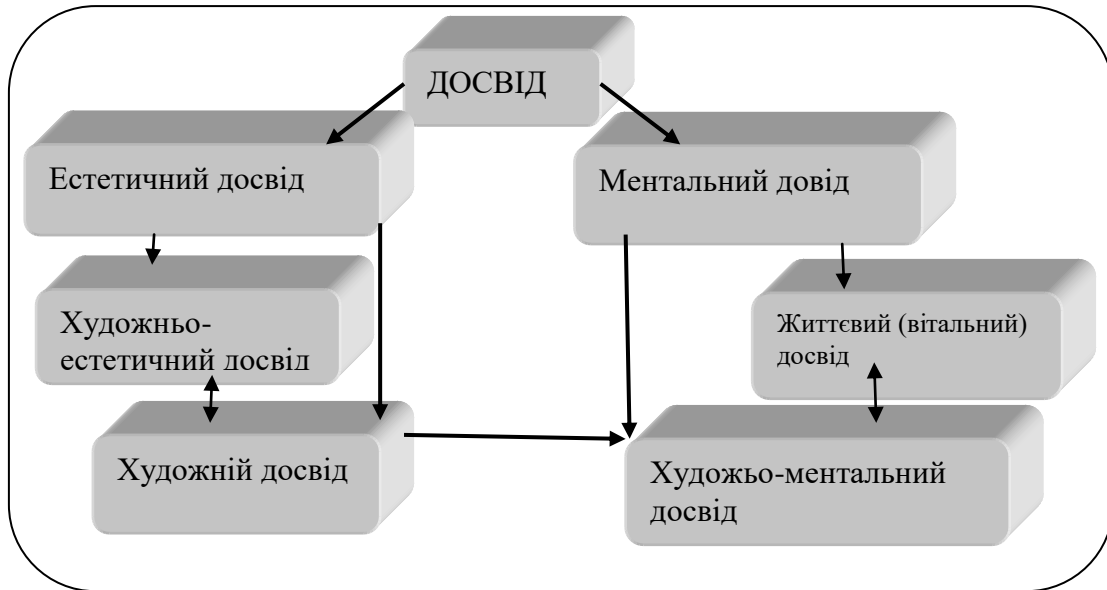


Рис.6. Схема взаємозв'язку різновидів досвіду

Отже, на рисунку бачимо, що художньо-ментальний досвід вбирає прямо або опосередковано усі інші різновиди досвіду: естетичний (як біосоціокультурна властивість людини) впливає на художньо-естетичний через художній, а ментальний (як розумово-інтегрована властивість психічної структури особистості) доповнюється життєвим, яке у зворотному зв'язку збагачується художньо-ментальним досвідом.

Ми зіставили компоненти ментального та художнього досвіду. В результаті чого утворились модуси художньо-ментального досвіду. Крім того, ми враховували особливості художньої ментальності, зокрема, її взаємозв'язок з типами свідомості; атрибути та процеси художньої ментальності, які наповнюють змістом визначені модуси художньо-ментального досвіду. Покажемо це на рисунку 7.

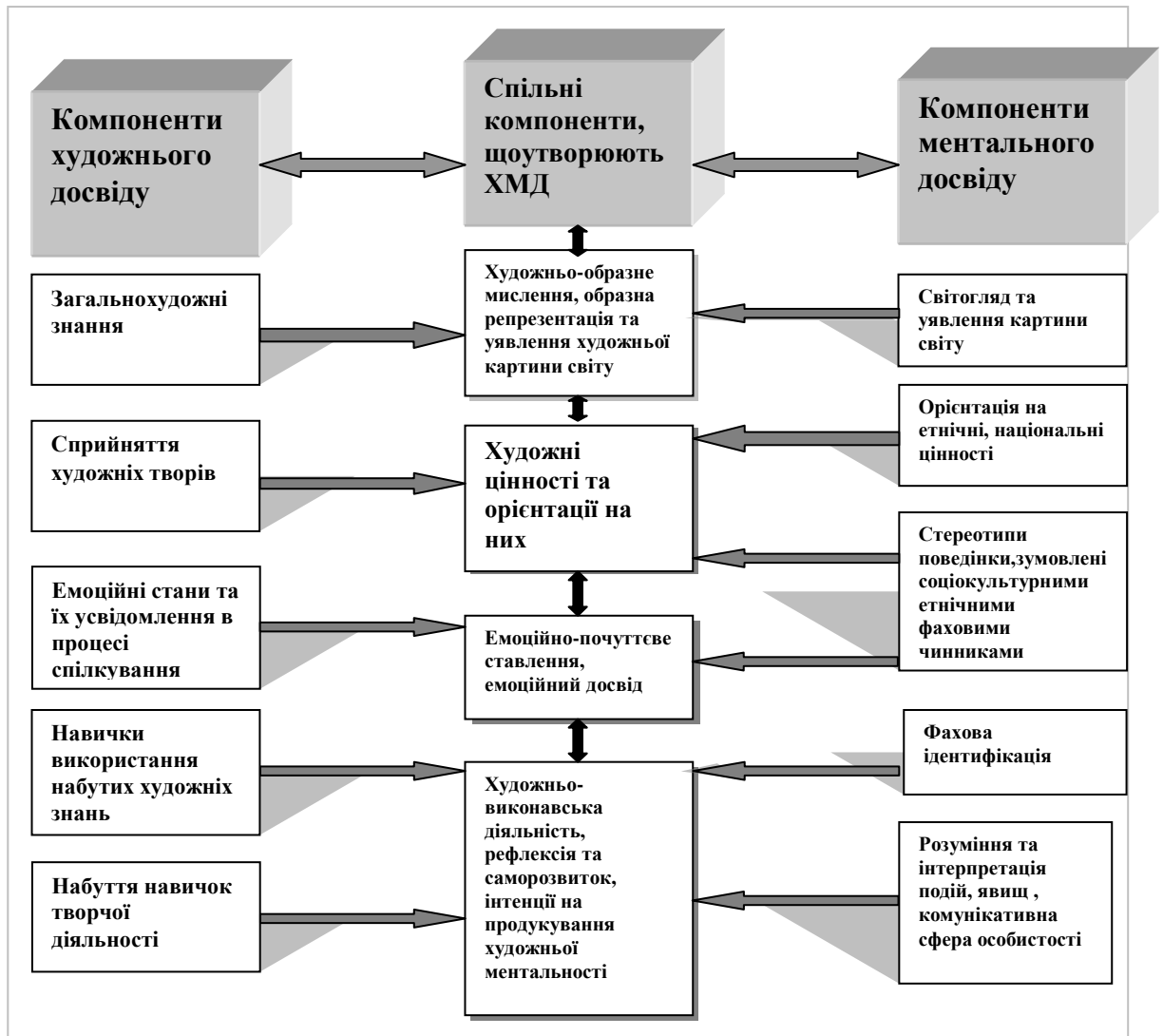


Рис. 7 Модель взаємозв'язку елементів художнього досвіду та художньо-ментального досвіду.

Стратегія формування такого досвіду відповідно до сучасних вимог має бути скерована на поєднання трьох часово-просторових зрізів культури і мистецтва:

1. Художньо-ментальний досвід минулого: а) художні традиції певного народу, національні та поліетнічні особливості фольклору; б) стильові та жанрові здобутки художньої скарбниці світової та вітчизняної класики; в) художньо-педагогічні принципи видатних представників мистецької освіти;
2. Художньо-ментальний досвід сучасності: а) сучасне мистецтво у всіх його різновидах та жанрах, його естетико-виховний та педагогічний потенціал; б) явище молодіжної субкультури та місце мистецтва в ньому; в) опанування сучасними художньо-педагогічними технологіями;
3. Стратегія художньо-ментального досвіду на майбутнє: а) усвідомлення закономірностей розвитку мистецтва, принципів

розвитку культури (культурологічні концепції) як основи передбачення художньо-естетичних потреб і ідеалів суспільства в майбутньому; б) компетентність в розвитку альтернативних видів сучасного мистецтва; в) активізацію науково-пошукових можливостей професійної підготовки майбутнього вчителя як засобу його озброєння щодо успішності мистецької педагогічної діяльності (прогнозування педагогічних явищ у мистецькому учнівському просторі, визначення смаків, уподобань, дослідження найбільш ефективних методів впливу, педагогічна інтуїція, евристичні навички.) (Реброва, 2010с; 2005b).

У цьому ми вбачаємо певну голографію художньо-ментального досвіду, що будується на досвіді минулого, має певну творчо-дійову реалізацію у сучасному, а також спрямовує стратегію художньо-творчого особистісного самовизначення на майбутнє. Головною відмінністю художньо-ментального досвіду від «художнього», «художньо-естетичного» та «мистецького» ми визнаємо саме цю властивість, а також розуміння зв'язку мистецтва з іншими видами соціокультурного пізнання: релігійно-міфологічного, побутово-життєвого (вітального) та наукового.

Крім того, важливим аспектом такого досвіду є вміння усвідомлювати та визначати педагогічний та акмеологічний потенціал творчої спадщини музичного мистецтва та педагогіки мистецтва як стимулів підвищення якості та результативності сучасної музично-педагогічної освіти. У цьому аспекті виявляються цікавими розвідки арт-терапії (В.Петрушин, Г.Побережна). Так, наприклад, Г.Побережна пропонує «домашню аудіаптеку», яка складається з терапевтичного потенціалу різних стилів музичного мистецтва, що передбачає лікування не лише станів здоров'я як такого, а й лікування духовного (Побережная, 2012, с. 75-82). Пропоноване певним чином кореспондується з ідеєю педагогічного потенціалу самого мистецтва (О.Отіч, 2009). Коли мистецька педагогічна думка визначає ефективні засоби та методи впливу на особистість, враховується й міцний виховний потенціал творів мистецтва, не лише методів його застосування. Остаточно ще не визначені унікальні властивості певних жанрів, стилів тощо на психічний стан людини, її розумові та творчі здібності. Між тим, якщо образи в мистецькому творі виникли під впливом певних емоцій, почуттів, то під час їх сприйняття можуть виникнути саме такі емоції та настрої. Музична форма також є відображенням

світоглядних уявлень та відчуттів. Так, наприклад, музичні форми, що створюють круг (рондо, куплетна форма) відображують уявлення цілісності світу, його природний кругообіг. Відповідно до цього, їх можна застосовувати в площині мистецько-світоглядних аспектів; можна уявити, що сонатна форма є відображенням боротьби протилежностей, а поліфонія – тривалий шлях еволюції філософського розуміння світу. В межах даної роботи ми зацентруємо увагу саме на педагогічному потенціалі самого мистецтва, яке зумовлює і вибір методу, і проблему впливу, і шляхи зняття суперечностей художньо-освітніх процесів, усього того, що знаходиться в епіцентрі художньо-ментальних атрибутів та процесів.

Таким чином, художньо-ментальний досвід як соціально-психологічний, багатоканальний компонент структури особистості зумовлений соціокультурним феноменом художньої ментальності, тому фахова приналежність до мистецької, зокрема мистецько-педагогічної сфери має суттєве значення у його формуванні.

Отже, наступним етапом дослідження стає визначення сутності художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін та побудова компонентної моделі цього фахового утворення.

3.3. Сутність та компонентна структура художньо-ментального досвіду майбутнього вчителів мистецьких дисциплін

3.3.1. Концептуальні передумови побудови компонентної структури художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін

Методологічні витoki сутності ментальності (Реброва, 2012, с.11-38), художньої ментальності, ментального досвіду, художньо-естетичного досвіду, художньо-ментального досвіду та особливостей художньої ментальності вчителів мистецьких дисциплін як фахової спільності (Реброва, 2012с, с. 222-238) створили відповідну методологічну базу для визначення сутності та компонентної структури нашого ключового поняття, а саме: художньо-ментального досвіду вчителя мистецьких дисциплін.

Узагальнюючи весь попередній матеріал, ми визначили основні позиції, на які спираємось в побудові компонентної структури художньо-ментального досвіду. Йдеться про таке:

- визнання поліаспектності та багатовекторності ментальності взагалі та художньої ментальності зокрема (когнітивно-інтелектуальний, художньо-мисленнєвий; ціннісно-орієнтаційний; стереотипно-поведінковий; творчо-енергетичний; етнічно-національний, фахово-стратифікаційний аспекти) (О.Бочкарьова, Б.Гершунский, А.Гуревич, Е.Глазиріна, Р.Додонов, В.Жидков, Ф.Кремень О.Кривцун, В.Кабрін, А.Кір'якова, А.Марков, А.Мурашов Т.Полякова, В.Сонін, М.Холодна, інші науковці);
- врахування структурних компонентів і якісних ознак художньої ментальності вчителя мистецьких дисциплін, зокрема вчителів музики, хореографії та художньої культури, а саме: образ мислення, інтелектуальна активність, фахова умовитивованість, ставлення до мистецтва і мистецької освіти, особистісна спрямованість на досягнення художньої картини світу у мистецтві, управлінська культура та самоуправління художньо-ментальним творчим ресурсом; якісні ознаки: художність, художньо-образне мислення, художньо-творча рефлексія, креативність, прагнення художньо-творчого самовираження, індивідуальність оцінювальної позиції щодо мистецьких явищ, поліхудожня зорієнтованість, полімодальність художнього сприйняття, художньо-пізнавальна цілеспрямованість, духовна інтенціональність (О.Глазиріна, Г.Джулай, Ван Лу, В.Мартинов, В.Жидков, Н.Коляденко, О.Огонезова-Григоренко, Г.Падалка, М.Петров, Е.Стрига, Т.Шехтер, О.Щолокова, інші науковці);
- опора на взаємозв'язок сфер художньої ментальності, зокрема когнітивної, художньо-світоглядної, екзистанційної, творчо-діяльнісної в процесі професійного становлення (В.Орлов, О.Олексюк, О.Рудницька);
- урахування структурних складників художньо-естетичного та мистецького досвіду, які в узагальненому вигляді складають художньо-естетичні знання, уміння розуміти та адекватно переживати художні образи творів мистецтва, уміння застосовувати знання під час їх сприйняття, відтворення, інтерпретації, сформованість ціннісних орієнтацій в галузі мистецтва, які регулюють активність

діяльності в художній сфері тощо (Т.Грінченко,Т.Завадська, І.Зязюн, Г.Карась, Т.Скорик, О.Шевнюк, О.Олексюк, І.Сипченко,інші науковці);

- визначення етапності формування художньої ментальності майбутніх учителів мистецьких дисциплін на основі урахування еволюції мистецтва як сфери пізнання, типів художньої свідомості та історичного принципу розвитку ментальності як суспільного явища, зокрема в сфері мистецтва, а також на основі сформованого комплексу компетентностей, що створюють цілісну сукупність – художньо-ментальний досвід вчителя.

Художньо-ментальний досвід формується в проекції системи взаємозалежних інтелектуальних, емоційних і художньо-творчих ресурсів особистості вчителя як професійних якостей, які поступово розвиваються під час вивчення мистецьких творів, їх сприйняття, аналітичних операцій, інтерпретації та продукування в мистецько-освітньому та соціокультурному просторі, що здійснюється в умовах визначених культурних традицій, на основі національної та світової художньої спадщини і художньо-педагогічного виробництва в цілому. На підставі цього здійснюється духовна практика, формується професійний художній світогляд як система ціннісних орієнтацій, особистісних домінант і професійної художньо-творчої компетентності, що забезпечує подальше продукування мистецтва в педагогічному процесі та буттєвих реаліях (Реброва, 2011b; 2008a).

Іншим концептуальним положенням стала позиція щодо функціональності художньо-ментального досвіду вчителя мистецьких дисциплін. Ми скористалися визначенням конвергентно-педагогічної сукупності функцій ментальності і кореспондували її до художньо ментального досвіду майбутнього вчителя мистецьких дисциплін (Реброва, 2012b). В цьому контексті ми визначили наступні функції: художньо-педагогічної самоідентифікації та репрезентації; підвищення фахової художньої компетентності до рівня художньої культури і майстерності; настанови на морально-етичну, художньо-естетичну, етнічно-ідентифікаційну спрямованість художньо-педагогічної діяльності; орієнтації на ментальні цінності мистецької освіти; творчого самовираження в галузі мистецько-виконавської, художньо-педагогічної діяльності; ментальної установки на дослідження художньо-педагогічних явищ (наукова творча настанова в галузі педагогіки мистецтва). Усі

зазначені функції пронизують процес фахового навчання майбутнього вчителя у педагогічному ВНЗ мистецького спрямування і проявляються з різних боків, у різних якостях в межах основних *конвергентних блоків*. Ці блоки охоплюють основні напрями – сфери фахового навчання, в яких найкраще проявляються ментальні процеси: художньо-психологічна; художньо-світоглядна; художньо-педагогічна, ідентифікаційна, художньо-праксеологічна. Вибір поняття «конвергентний» зумовлено тим, що саме він пояснює тяжіння до єднання багатьох галузей знань. До такого багатодисциплінарного, багатоаспектного феномену як ментальність більше пасує термін «конвергентність», оскільки конвергенція (від латинської *convergo* – зближую) є процесом зближення, сходження (у різному сенсі), компромісу, стабілізації. На відміну від інтеграції, яка від латинської *integratio* позначає відновлення, заповнення.

Отже, ментальність на своєму еволюційному шляху зближує декілька окремих, на перший погляд, явищ (історія етносів, та теорія і практика пізнання, стратифікаційні стереотипи поведінки тощо); сьогодні вона сприяє появі нових процесів зближення: технологічного середовища (комп'ютерні технології, сотове з'єднання, тенденції глобалізації тощо) зі сталими традиційними ознаками ментальності, серед яких – образ мислення, ментальний досвід, стереотипи поведінки, етнічні традиції, національні цінності тощо (Реброва, 2012с; 2012b; 2007b).

Щодо художньої ментальності, то вона стає чинником створення поліхудожнього середовища шляхом збільшення можливостей для творчого осягнення різних видів мистецтва; забезпечує успішність художнього навчання в полікультурному середовищі, яке дедалі стає соціокультурною реалією навчального процесу. Паралельне існування таких типів середовищ створює умови для використання збагаченого педагогічним потенціалом мистецтва, відкритого до сприйняття і творчого осягнення. Це вимагає інноваційних зрушень в художньо-ментальному досвіді майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Під час фахового навчання майбутні учителі музичного мистецтва та майбутні викладачі мистецьких дисциплін, зокрема викладачі фортепіано, вокалу та інших виконавських дисциплін засвоюють комплекс художньо-інформативних знань, набувають компетенції щодо інтелектуального збагнення їх смислу, усвідомлення мистецтва в його взаємодії з іншими засобами

пізнання дійсності на основі врахування просторово-часових, етнонаціональних, ціннісних, художньо-світоглядних параметрів мистецтва та соціокультурного простору в цілому. Вхідження в фахове середовище, в якому здійснюється самоідентифікація, зумовлює стереотипи поведінки та діяльності в цілому, формується вектор оцінних судження, емоційних реакції особистості в художньо-комунікативних процесах, на які впливають авторитет викладачів, прийняття фахових норм, цінностей; формуються уміння застосовувати на практиці усвідомлені знання, а в творчих процесах – закономірностей мистецької творчості з орієнтацією на визначені цінності. Ці процеси реалізуються не одномоментно, майбутні фахівці залучаються до них поступово: спочатку усвідомлюються визначені стереотипи, потім формується критичне ставлення до них, це сприяє рефлексії та ідентифікації себе з іншими та усвідомленню своїх відмінностей та автономності (самостійності); формуються уявлення свого фахового майбутнього та професійного іміджу. На основі цього підвищується мотивація щодо власної особистісної самореалізації в професії, що й спонукає на активні дії в навчанні, творчості, передачі накопичених знань, умінь, їх екстраполяції до більш широкого простору (за межі умов навчання, педагогічної практики тощо). Виходячи з цього, робимо висновок: художньо-ментальний досвід як різновид духовної практики в процесі навчання, накопичується поступово, пролонговано, під впливом комплексу різноманітних факторів (Реброва, 2012e), і характеризується тим, що за період його накопичення відбуваються зміни в самій особистості через ідентифікацію себе з етносом, нацією, фахом, людською спільнотою, що й зумовлює її перетворення.

Метафорично кажучи, художньо-ментальний досвід – це досвід духовного перетворювання особистості, зокрема особистості фахівця в галузі мистецької освіти як представника національно-мистецьких цінностей, світових мистецьких надбань, які він покликаний екстраполювати в суспільство.

Процес перетворення на сучасному етапі здійснюється, на думку І. Зязюна, на основі *інформалогічної культури* особистості, яка покликана консолідувати в собі всебічну інформацію про соціальні і культурні процеси, технічні способи їх підтримки тощо. Науковець пояснює цей процес таким чином: «Перебуваючи у культурному просторі, особистість не тільки пізнає себе, а й розбудовує власне світорозуміння і підвищує рівень своєї соціа-

лізації, оскільки прийняття і перетворення навколишньої дійсності стає фундаментальною потребою людини (Зязюн, 2006, с.25).

З таким твердженням та ідеями перетворення кореспондується концепція ноосферної педагогіки Н.Маслової, в цій її частині, яка стосується соціоприродного піднесення людини від рівня розвитку можливостей, закладених природою та оперування мисле-образами, через рівні: фізичний, особистісний, міжособистісний, соціальний, принциповий, універсальний до потенціального, на якому здійснюється гармонія думок, життя та діяльності, що призводить до перетворення їх в нові якості життя, мислення та діяльності (Маслова, 2002, с. 238)

Основою перетворення є процес творення, творчості, яка стає внутрішньою потребою особи та спонукає її до саморозвитку.

Отже логічним буде показати всі три метафори, які дають нам образне уявлення про художньо-ментальний досвід:

- Досвід → ментальність.
- Естетичний досвід → мистецтво.
- Художньо-ментальний досвід → перетворення.

Перетворювальні процеси в особистості, зумовлені художньо-ментальним досвідом, характеризуються виникненням в її структурі складного інтегрованого утворення – конгломерату інтелектуальних, емоційних і художньо творчих структур особистості, які за змістом та якістю відповідають культурним традиціям, художнім цінностям (етнічним, національним).

Рівень сформованості та якісні характеристики такого перетворення залежать від ступеня взаємодії, гармонізації та інтеграції емоційного, інтелектуального і творчого факторів у художньо-пізнавальних процесах, зв'язаних з нагромадженням багажу спілкування з мистецтвом і виробленням на цій основі сприйняття, розуміння, прийняття, запам'ятовування й оперування художньою інформацією різного типу (фольклорно-символічної, художньо-образної, науково-мистецтвознавчої). Поступово така взаємодія закріплюється, створюється цілісний конгломерат, що забезпечує самостійність прийняття рішень, інтеграційні процеси мислення у процесах пасивної або активної художньо-пізнавальної та творчої діяльності з метою передачі набутого досвіду іншим, що стає стійкою потребою і відрізняє особистість фахівця в галузі мистецької освіти від решти цінителів мистецтва та академічних виконавців.

Художньо-ментальний досвід репрезентуємо як феномен і як поняття (Реброва, 2011b; 2008a; 2008b; 2012e). *Художньо-ментальний досвід як феномен* набувається в процесі здійснення духовних практик: осмислення, інтелектуальної та емоційної переробки художньої інформації, з точки зору її цінності, смислової сутності, відповідності до культурних традицій, етнічної та регіональної належності, що стає основою творчої інтерпретації та практичного застосування отриманих знань під час самоідентифікації та творчої самореалізації в мистецько-педагогічному процесі. Сприймання та усвідомлення художньо-ментальних властивостей творів мистецтва майбутнім вчителем здійснюється шляхом збагнення особливостей мистецтва в контексті його функціонування у часово-просторових зрізах розвитку культури, нації, етносу; набутих умінь застосування художніх властивостей мистецтва у фахових та життєвих реаліях; стійкої інтенції щодо художнього саморозвитку, використання власних художньо-творчих ресурсів з метою продукування художніх цінностей у мистецько-освітній простір та за його межі. У якості поняття *художньо-ментальний досвід* інтерпретується як складне, полімодальне фахове утворення що є процесом і результатом формування конгломерату інтелектуальних, емоційних і художньо творчих умінь, орієнтацій та інтенцій, сформованих на основі духовної практики з пізнання мистецтва, художньо-творчої діяльності в умовах визначених національних культурних традицій, світової художньої культури і художньо-педагогічного виробництва в цілому.

Художньо-ментальний досвід вчителів мистецьких дисциплін характеризується сполученням художньої ментальності та педагогічної ментальності. Зроблений наголос дає можливість інтерпретувати сутність наукового вислову «художньо-ментальний досвід вчителів мистецьких дисциплін»; в дослідженні це – *процес і результат духовної практики, що включає засвоєння, збагнення та практичне опанування художньо-ментальними властивостями мистецтва та ментальними цінностями мистецької освіти на основі поступового формування конгломерату когнітивно-інтелектуальних, художньо-екзистенційних та творчо-діяльнісних сегментів фахової підготовки, які розвиваються на ґрунті ціннісних надбань національної, регіональної та світової художньої спадщини, зумовлюють фахову самоідентифікацію майбутнього вчителя та його стратегію на творчу реалізацію в художньо-педагогічній діяльності у майбутньому.*

На основі набуття художньо-ментального досвіду здійснюється фахова ідентифікація, формується художній світогляд як професійний, система ціннісних орієнтацій як особистісних домінант і компетентність в застосуванні атрибутів і процесів художньої ментальності у педагогічній діяльності зі школярами. У цьому аспекті набутий художньо-ментальний досвід у майбутніх вчителів мистецьких дисциплін характеризується складністю, інтегрованістю, процесуальністю та спрямований на визначену художньо-педагогічну мету.

Художньо-ментальний досвід майбутнього вчителя мистецьких дисциплін накопичується поступово, має певні рівневі ознаки. Зауважимо, що окремі його складники відносяться до складних духовно-екзистенційних утворень, до таких явищ, до яких не можна «доторкнутися», «побачити наочно», або оцінити відомою системою оцінювання знань. Це явища, що утворюють «дух», «ауру» фахового навчання та професійного зростання майбутнього спеціаліста, пронизують процес навчання особливим настроєм, спільними цінностями, ідеями, уподобаннями тих, хто навчає і навчається. Між тим, метафорично кажучи, ментальні складники, «пронизуючи всі процеси фахового навчання», поєднують їх, сприяють тому самому ідеальному образу «цілісного фахівця», який на ментальному рівні самостійно подолав усі негативні наслідки «фрагментарного» фахового навчання.

Враховуючи поетапне входження особистості студента в художньо-професійний простір з метою набуття певного рівня кваліфікації, ми охарактеризували набуття художньо-ментального досвіду як етапно-рівневу матрицю, оскільки цей феномен не виникає одночасно або за короткий час, а накопичується і поступово здійснює якісні перетворення в особистості фахівця. Тому в побудові компонентної моделі художньо-ментального досвіду вчителів мистецьких дисциплін ми орієнтувалися на етапність, пролонгованість набуття такого досвіду та відповідність її компонентів різновидам досвіду, які відповідають важливим компетентностям майбутнього вчителя мистецьких дисциплін.

Нормативним підґрунтям вибору компетентностей стала Постанова Кабінету Міністрів Про затвердження Національної рамки кваліфікацій (2011), згідно якої прийнято чотири основних параметри, що складають інтегральну компетентність / компетентності: знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність. Останній параметр – автономність і відповідаль-

ність інтерпретується як здатність самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності (Постанова Кабінету Міністрів України № 1341, 2011). В основу рівневої матриці покладено дев'ять розрядів, за якими чітко простежується не тільки якість кваліфікації, а й поетапність її набуття.

Орієнтуючись на нормативне визначення компетентності/компетентностей як «здатності особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» (Постанова Кабінету Міністрів України № 1341, 2011), розкриємо спочатку різновиди досвіду, які визначені нами у відповідності з компетентнісним підходом. У методологічному контексті компетентнісний підхід був нами визначений як один з провідних. Якщо культурологічний підхід є генералізованим для визначення художнього сегмента та його змістових ліній в аналізі сутності ментальності взагалі та художньої, зокрема (Реброва, 2012с, с.49-84), то компетентнісний є провідним для розгляду феномена професійної ментальності вчителя в його фаховому становленні (Реброва, 2012с, с.221-225). Отже покажемо, як за допомогою компетентнісного підходу визначаються різновиди ментального досвіду, які утворюють цілісну модель компетенцій майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Почнемо з місця та ролі компетентності в оцінюванні якості освіти. Відомо, що одним з актуальних питань сучасної педагогіки є підвищення якості освіти, її результативності. Згідно концепції Б.С.Гершунського, менталітет є вищою ланкою результативності освіти, яка починається з грамотності. Нагадаємо, що автор у своїх теоретичних розробках не відрізняє ментальність і менталітет. Він вибудовує ланцюг результативності освіти у такій послідовності: «грамотність» – «освіченість» – «професійна компетентність» – «культура» – «менталітет» (Гершунский, 1998).

Якщо розглянути ці етапи в науковій літературі з точки зору фахового навчання майбутніх учителів мистецьких дисциплін, то можна помітити, що перша та остання ланки цілісного ланцюгу представлені неповно. Це можна пояснити тим, що грамотність та освіченість формуються переважно в допрофесійний період фахового навчання, а останній (менталітет) є складним феноменом, який не має чіткого визначення у науці взагалі і в педагогіці зокрема. Тому доцільно зробити акценти на тих дослідженнях

етапів, які створюють підґрунтя для осмислення ментальності з точки зору якості освіти.

Визначені нами у відповідності з концепцією Б.Гершунського такі ланки як художня грамотність, художня освіченість, художня професійна компетентність і художня культура майбутніх учителів мистецьких дисциплін та їх розкриття в різних наукових ракурсах були розглянуті в попередніх публікаціях (Реброва, 2008b; 2011a; 2012c). Тому зупинимось на такому рівні якості як компетентність. Швидкі євроінтеграційні тенденції в галузі освіти актуалізували увагу науковців на сутності професійної компетентності фахівця з вищою педагогічною освітою. Звичайні в теоретичних концепціях минулого знання, вміння, навички сьогодні набувають нового значення.

Відомо, що серед основних компетентностей визначені такі: політичні і соціальні, міжкультурні, комунікаційні, інформаційно-технічні, здатність навчатися упродовж життя. Крім того, важливим в теорії компетентності вважається визначення її компонентної структури з урахуванням професійного напрямку фахівця. Цим пояснюємо застосування в науці поняття «фахова компетентність»; як категорія науки вона представлена різноманітними визначеннями, які можна класифікувати за напрямками: а) знання, вміння, навички, володіння певним багажем фахової інформативності; б) досвід, що дозволяє приймати кваліфіковані рішення; в) психосоціальні якості, що сформовані на основі фахових знань, навичок та умінь (Реброва, 2012c, с.211).

По-перше, фахові компетентності стають виміром професійних потенцій особистості, в яких фахові знання, а також сформовані навички та вміння є основою самоідентифікації особистості як фахівця. По-друге, дозволяють акцентувати увагу на додаткових компонентах професійної підготовки фахівця, а саме: цінностях, ставленні до професійних явищ. Саме це дозволяє визначити аксіологічний підхід як методологічну базу в питаннях професійної компетентності вчителя.

Оскільки до складу педагогічної ментальності входять цінності (загальнолюдські, фахові), звертаємо увагу на аксіологічний підхід щодо формування фахової компетентності майбутнього вчителя. Аксіологічний підхід є найбільш адекватним сутності професіоналізації фахівців мистецьких дисциплін, оскільки основна їх професійна мета – формування у школярів ціннісних орієнтацій в галузі художньої культури. Спираючись на концепцію М.Бахтіна,

можна розглядати загальнонаукове значення аксіологічного підходу, оскільки він за акцентує увагу на цінностях та надає їм емоційно-забарвленого характеру. Це краще запам'ятовується і входить в глибинні підструктури особистості. Аксіологічний підхід також координується з концепцією діалогу культур, у яких якої порівнюються не тільки схожі явища, а й цінності іншої культури. Концептуальні основи аксіологічного підходу в педагогіці представлені в дослідженнях. Але питання професійної компетентності в аксіологічному аспекті докладно не досліджувалось (Реброва, 2006а, с.133-134). У цьому контексті вважаємо важливим формування духовної компетентності, яка й підносить останньою до рівня ментальності.

Духовна компетентність є генералізованою тому, що саме вона відповідає за поєднання професійно ключових компетентностей з особисто визначеним смыслом, з ціннісними пріоритетами кожної окремої особистості в її поглядах на спеціальність і прагненнях «досягти високої мети» (Олексюк & Ткач, 2004). Ми визначаємо духовну компетентність як здатність розуміти власний сенс життя, професійні цінності, орієнтацію діяльності на визначені ідеали, уявлення мети діяльності та усього життя, спроможність та активність цілеспрямованої дії для досягнення визначених ціннісних орієнтирів (Реброва, 2006а, с.136).

Таким чином, висвітлюється єдність теоретичної, практичної та ціннісно-регулятивної складових духовної компетентності майбутнього вчителя. На таке її розуміння націлюють концепції О.Бондаревської, Т.Браже, І.Лернера, О.Олексюк, В.Сластьоніна, Дж. Равена, В.Хутмахера, О.Щолокової та інших (Реброва, 2006а, с.133). Спрямованість компетентності на фахові цінності стимулює та прискорює входження майбутнього фахівця до професійної спільноти, а отже й формування у нього професійної ментальності.

Як показує аналіз досліджень стосовно компетентнісного підходу, ця категорія стає дедалі досліджуваною в суспільних науках, в культурології і в педагогіці (Л.Алексеева, О.Бондаревська, Т.Браже, Н.Запрудський, І.Зимня, Н.Кузьміна, С.Кульневич, Л.Мітіна, Б. Оскарсон, Д. Равен, В.Сластьонін, Н. Стенина, Н.Розов, Г.Халаж, Н.Хомський, А.Хуторської, Hutmacher Walo, інші науковці). Серед українських вчених проблема компетентності представлена в працях таких науковців як Н.Бібік, О.В.Овчарук, О.Олексюк, Л. Паращенко, О.Пометун, О.Савченко,

А.Семьонова, С.Трубачева, Л.Хоружа, О.Щолокова. Музичні компетенції та компетентність – предмет дослідження О.Пушкар, М.Михаськової, Н.Цюлюпи.

У контексті використання компетентності в професійній сфері можна представити її як якісну відповідність кваліфікації (знання та досвід) посадовця, фахівця. У вузькому розумінні професійна компетентність інтерпретується як здатність, готовність фахівця брати участь у розробці певного кола завдань або самому вирішувати питання завдяки наявності відповідних знань та навичок (А.Роботова, Т.Леонтьєва, І.Шапошнікова, 2000). Так, О.Бондаревська та С.Кульневич висловлюють слушну думку, що компетентність виявляється як особистісна усвідомлена система знань, умінь, навичок, яка увійшла до суб'єктивного досвіду та набула особистісного смислу, має універсальне значення, тобто може бути використана в різних видах педагогічної діяльності для вирішення значної кількості життєво значущих проблем. В такому сенсі компетентність вже є вагомою сходинкою до ментальності особистості як представника певної культури або спільноти (Бондаревская & Кульневич, 2004).

З педагогічної точки зору, компетентність – це відповідним чином структурований (організований) обсяг знань, умінь, навичок, які набуваються у процесі навчання і дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності.

У відповідності до ланцюга результативності освіти після засвоєння художньої грамотності, її удосконалення до рівня художньої освіченості, наступною сходинкою стає художня професійна компетентність – стан, коли грамотність і освіченість набувають певної глибини та створюють фундамент для здійснення змін на рівні особистості як фахівця. Глибоке проникнення в фахову сферу забезпечує «входження суб'єкта» до фахової спільноти та підпорядкування її власних якостей, характеру, цінностям, тим духовним, ментальним, екзистенційним процесам, які властиві саме представникам даної категорії фахівців (Реброва, 2011а, с.131). Наприклад, учителів мистецьких дисциплін характеризує особлива якість: активна спрямованість на творчу самореалізацію, як особисту, так і своїх учнів; прагнення до краси, що переноситься з мистецтва в буття та формує стійку потребу у спілкуванні з мистецтвом як вищого прояву духовності.

Тому доцільно визначити специфічні фахові компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін (Реброва, 2012с). Між тим, говорячи про творчість як генералізовану якість особистості вчителя в контексті компетентнісного підходу, варто наголосити про суперечливі точки зору стосовно взаємовпливу компетентності як якості, що характеризує людини з точки зору її знань в певній галузі діяльності та творчості. Так, наприклад, Є.Ільїн стверджує, що компетентність знаходиться в «імовірних відносинах з творчістю». З одного боку, чим більше знає фахівець, тим більшу кількість підходів він може застосувати під час вирішення поставлених задач. З іншого боку, знання можуть обмежувати прагнення людини до руйнації стереотипів, до пошуку нових шляхів рішення (Ільїн, 2009, с.35). Отже, зазначені суперечності торкаються саме ментальних процесів, оскільки стереотипи є одним з атрибутів ментальності. Між тим, вчителі музики, хореографії, художньої культури не можуть орієнтуватися лише на стереотипи, оскільки їх покликання – творча реалізація себе та своїх учнів в галузі мистецтва. Таким чином, з точки зору компетентнісного підходу, варто визначити такі види компетентностей, які стають інтегрованими та поєднують протилежні суміжні фахові сегменти підготовки: глибинні знання свого предмету та вміння творчого вирішення завдань на основі руйнації усталених стереотипів в галузі мистецької творчості. До таких ми й відносимо духовну компетентність як фахову для учителів мистецьких дисциплін.

Основою досвіду перетворювання та самостійної творчої діяльності можуть слугувати різні рівні прояву творчості: від *комплікативного до творчої напруги* (А.Карпенко, Ю.Черножук, Л.Кітаєв-Смик, Я.Пономарьов, ін.)

Отже, робота з інформацією має й творчий аспект, тому цілком обґрунтовано інформатизація та компетентність входить до структур фахової компетентності вчителя мистецьких дисциплін як творчої особистості.

Художність є ментальною ознакою фахової компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Крім того, художня компетентність формується не лише за рахунок отримання спеціальності, навчання у ВНЗ, а й під впливом інших чинників художньо-ментального порядку, зокрема художніх традицій певного регіону, художніх цінностей вікових груп, до яких належать і студентська молодь, існуючих модних тенденцій в субкультурі, в

ефірі, в інформаційних мережах, навіть у родині. Усі ці фактори складають ментальну ауру, на тлі якої й формується художня компетентність майбутнього фахівця (Реброва, 2011а, с.131).

Дослідницьки розвідки та практика показує, що компетентнісним підходом передбачено визначати як компетентність в певному напрямку діяльності, так і конкретні здатності, певні якості, що її забезпечують. Так, наприклад, Лю Цяньцянь застосовує поняття **«художня компетентність»**, визначаючи в ній наступні компетенції, визначаючи в ній таку структуру як художня грамотність. До цього ж відповідно до цієї компетентності є актуальними відповідні здатності, якості, знання, як-от: здатність розуміти і створювати самому художні твори, грамотно користуватися засобами художньої виразності, мовою образотворчого мистецтва (технічність і здатність створювати образ); знання визначеного мінімуму художніх термінів, їх значень, уміння грамотно використовувати їх у розмові й обговоренні творів мистецтва; знання основних стильових напрямків у мистецтві, сукупності ознак, що дають можливість стверджувати приналежність досліджуваного об'єкта до визначеного стилю; при необхідності створювати об'єкти із заданими стильовими характеристиками; допитливість, свіжість погляду, здатність вибирати в хаосі повсякденних вражень найбільш яскраві, що дозволяють і вимагають свого втілення; здатність не тільки репродукувати образ, але і підходити до його створення творчо, щораз вирішуючи задачу заново.

Окрім фахової підготовки здобувачи вищої освіти мистецької та мистецько-педагогічної освіти отримують знання з інших гуманітарних дисциплін, які викладаються за професійним спрямуванням і входять до ментального соціокультурного простору у формуванні педагогічної ментальності вчителя.

Якщо звернутися до художньої компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін, то варто зауважити, що художня сфера стає для них тим додатковим змістовим ресурсом, який забезпечує «вихід» за межі своєї професії (музики або танців) в галузь набагато ширшу – в галузь художньої культури, молодіжної субкультури та життєвих реалій (Лю Цяньцянь, 2010, с.36). Це, на думку Н.Цюлюпи, не тільки дозволяє вийти за межі предметної галузі своєї професії, а має ще певний творчий потенціал саморозвитку (Цюлюпа, 2009, с.25).

За концепцією Г.Падалки, художньо компетентний вчитель – вчитель нової формації, який не лише володіє знаннями і

вміннями художньої діяльності, але й здатний аналізувати художньо-соціальні явища, використовувати мистецтво, зокрема музику, для духовного розвитку дітей (Падалка, 2008, с.27). Як складний духовно-етичний феномен, художня компетентність є інтегральною якістю особистості, що виражається в активному внутрішньому прагненні до прекрасного в мистецтві і реальній дійсності, до творчості та потреби залучення до них своїх учнів (Падалка Г.М.).

До складу художньої компетентності деякі вчені включають і стильовий компонент, особливо, якщо йдеться про художній стиль у виконавській підготовці студентів. У роботах В.Буцяк, А.Каузової, Є.Йоркіної, О.Щербініної оволодіння різноманітними виконавськими стилями стає важливою складовою фахового навчання, яка спрямована на підвищення художньої культури, орієнтації та на формування власного стилю виконання, що також відповідає формуванню ментального фахового досвіду. Стилеутворення в мистецтві дуже активно формує художнє мислення, а через це і художню ментальність, впливаючи на цілісність, синестезійність сприйняття художніх образів на основі поширення художніх знань, світогляду, поінформованості та асоціативної пам'яті.

Цікавим є приклад зіставлення основних компетентностей, визначених Радою Європи (вивчати, шукати, думати, співпрацювати, братися за справу, адаптуватися) з виконавською музичною діяльністю, що показано в дослідженні Лю Цяньцян. Пропонуємо наведені співставлення.

«Вивчати» – осягати основи музики, хореографії та інших видів мистецтва – необхідна перша сходинка виконавської діяльності, котра проходить шлях від простого до складного, охоплюючи поступово увесь складний комплекс художньої грамотності. «Шукати» – процес, пов'язаний з пошуком сутності художнього змісту твору, з осягненням художнього образу, з пошуком асоціацій, аналогій, які спонукають до активної діяльності уяви. Пошук – це той шлях, який притаманний будь-якому творчому процесу. «Думати» – без активізації художнього мислення, неможливий взагалі процес художнього виконавства, причому як на стадії вивчення твору, так і на стадії його інтерпретації у завершальному концертному варіанті виконання. «Співпрацювати» – з цією компетенцією в художньому виконавстві пов'язані такі процеси, як співтворчість, діалог культур у системі: композитор – виконавець – учитель – учень. Крім того, не можна

забувати, що виконавська майстерність найчастіше має колективну форму, особливо у хореографії. Це впливає на навички ансамблевого музикування у музикантів та дуетного або колективного виконання хореографічних композицій у танцюристів. «Братися за справу» – компетентність, яку ми пов'язуємо із саморегуляцією, самодисципліною, що є чинником успішності будь-якої діяльності, особливо у таких видах діяльності, що вимагають постійності, зусиль волі, цілеспрямованих дій, тобто того, з чим часто пов'язаний тренувальний або репетиційний процес. Остання компетентність – «адаптуватися» – це компетентність, яка є важливою для майбутнього фахівця як на соціальному рівні, що передбачає входження в художньо-освітній простір, так і на творчому виконавському рівні, що виявляється як процес входження, прийняття та адаптації у різних художніх стилях, школах, видах техніки тощо (Лю Цяньцян, 2010, с.44-45).

Враховуючи потребу часу в створенні моделей фахової компетентності майбутнього вчителя та навчальних програм з дисциплін, вивчення яких сприяє їх розвитку, ми побудували дві теоретичні моделі фахових компетентностей та компетенцій для вчителів музики і для вчителів хореографії (Реброва, 2006а), що забезпечують набуття художньо-ментального досвіду та зумовлюють вибір його компонентів. Вони представлені у таблицях № 4 та № 5.

Таблиця № 4

Модель 1.

Компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін (музики та художньої культури)

№	Компетентності	Компетенції	Дисципліни, які сприяють формуванню
1	Художньо-операційна, когнітивна	Психолого-педагогічна	Вступ до спеціальності; Педагогіка; Історія педагогіки; Порівняльна педагогіка; Загальна психологія; Методологія і методи наукових досліджень
		Художньо-естетична	Філософія; Етика та естетика; Світова художня культура; Народознавство та фольклор України;
		Музично-стильова	Історія зарубіжної музики; Історія української музики; Історія музики ХХ ст.; Аналіз музичних творів; Стильова гармонізація

Продовження таблиці №4

2	Художньо-творча, виконавська	Музично-виконавська	Диригування; Вокальний клас; Гра на музичному інструменті; Концертмейстерський клас; Інструментально-ансамблеве музикування; Оркестровий клас; Хоровий клас
		Художньо-інтерпретаційна	Психологія творчості; Гра на музичному інструменті; Вокал, Диригування, Шкільний курс світової художньої культури і методика його викладання; Педагогічна практика; Практикум з шкільного пісенного репертуару; Аналіз художніх творів
		Компетенції творчого розвитку і саморозвитку	Психологія творчості; Розвиток творчих здібностей; Сольфеджіо; Аранжування та практичне музикування; Практикум з хорового аранжування; Практикум з шкільного пісенного репертуару
3	Проектно-інноваційна, мобілізаційна	Музично-педагогічна	Методика музичного виховання; Теорія і методика фольклорного виховання; Методологія і методи дослідження в галузі педагогіки мистецтва; Педагогічна практика
		Методико-технологічна	Педагогічна майстерність; Нові інформаційні технології та їх використання в мистецькій освіті; Практикум роботи з вокально-хоровим ансамблем; Практикум з постановки дитячого голосу; Методика викладання гри на музичному інструменті; Теорія і методика управління хором;
		Проектно-інноваційні	Режисура дозвіллєвих заходів; Практикум з позакласної музично-виховної роботи; Шкільний курс світової художньої культури і методика його викладання; Педагогічна практика з художньої культури. Дипломний проект.

Продовження таблиці №4

4	Духовно-інтенціональна, аксіологічна	Художньо-комунікативна	Психологія творчості, Хоровий практикум; виконавські дисципліни; Педагогічна практика з музики, Педагогічна практика з художньої культури. Позааудиторна художньо-виховна робота
		Емотивно-почуттєва	Виконавські дисципліни;
		Фахово-мотиваційна	Позааудиторна фахово-спрямована виховна робота; усі види педагогічної практики; Методологія і методи педагогічної дослідження

Таблиця № 5

Модель 2.

**Компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін
(хореографії та художньої культури)**

№	Компетентності	Компетенції	Дисципліни, які сприяють формуванню
1	Художньо-операційна, когнітивна	Психолого-педагогічна	Вступ до спеціальності; Педагогіка; Історія педагогіки; Порівняльна педагогіка; Загальна психологія;
		Художньо-естетична	Філософія; Етика та естетика; Світова художня культура; Народознавство та фольклор України; Основи теорії музики
		Хореографічно-жанрова та стильова	Історія хореографічного мистецтва; Аналіз художніх стилів; Сучасна масова музична культура; Теорія хореографічного виховання: Класичний танець, Народно-сценічний танець, Український танець, Історико-побутовий, Спортивно-бальний, Модерн; Історія побуту та костюму.
2	Художньо-творча, виконавська	Хореографічно-виконавська	Класичний танець; Народно-сценічний танець; Український танець; Історико-побутовий; Спортивно-бальний; Модерн; Аеробіка, степ

Продовження таблиці №5

		Художньо-інтерпретаційна	Психологія творчості; Психологія спілкування; Дисципліни хореографічно-виконавського циклу; Теорія і методика роботи з дитячими хореографічними колективами (мистецтво балетмейстера); Шкільний курс світової художньої культури і методика його викладання; Педагогічна практика, Практикум з постановочної роботи; Історія побуту та костюму; Аналіз художніх творів.	
		Компетенції творчого розвитку і саморозвитку	Психологія творчості; Гра на музичному інструменті; Виконавські тренінги; Гімнастика і аеробіка; Дихання у хореографії; Практикум з постановочної роботи; Практикум з постановочної роботи; Практикум концертних номерів	
3	Проектно-інноваційна, мобілізаційна	Хореографічно-педагогічна	Методика хореографічного виховання; Теорія і методика фольклорного виховання; Методологія і методи дослідження в галузі педагогіки мистецтва; Педагогічна практика.	
		Методико-технологічна	Педагогічна майстерність; Нові інформаційні технології та їх використання в мистецькій освіті; Практикум постановочної роботи; Методологія і методи дослідження в галузі педагогіки мистецтва; Історія побуту та костюму. Методика хореографічного виховання. Методика викладання гімнастики, аеробіки, Методика розвитку хореографічних здібностей.	

Продовження таблиці №5

		Проектно-інноваційні	Режисура дозвіллевих заходів; Практикум з позакласної музично-виховної роботи; Шкільний курс світової художньої культури і методика його викладання; Педагогічна практика з художньої культури. Дипломний проект
4	Духовно-інтенціональна, аксіологічна	Художньо-комунікативна	Психологія творчості, Хоровий практикум; виконавські дисципліни; Педагогічна практика з музики, Педагогічна практика з художньої культури. Позааудиторна художньо-виховна робота
		Емотивно-почуттєва	Виконавські дисципліни;
		Фахово-мотиваційна	Позааудиторна фахово-спрямована виховна робота; усі види педагогічної практики; Методологія і методи педагогічної дослідження

Як бачимо з таблиць, компетентності та їх компетенції практично збігаються у представників різних мистецьких дисциплін, відмінними є тільки дисципліни фахового блоку. Слід зауважити, що остання компетентність має функцію професійної мобільності. Її ми розуміємо як сформовану якість професійної підготовки, яка забезпечує активність та готовність майбутнього вчителя мистецьких дисциплін творчо реалізувати себе в інноваційному педагогічному просторі, що змінюється відповідно характеру економічного та соціального розвитку суспільства та його соціокультурних потреб.

Таким чином, основними компетентностями, які забезпечують формування художньо-ментального досвіду та знаходяться з ним у взаємозв'язку, визначено:

- *художньо-операційну, когнітивну*, яка забезпечує формування художнього мислення, фонд знань з питань психолого-педагогічних наук та художньої культури; закономірностей художньої творчості, виникнення художніх стилів, методу тощо; прояву художньої творчості в етнічних, національних, культурних та субкультурних конструкціях суспільства; вміння досліджувати ці явища, спостерігати за

ними, аналізувати їх; в координації з рамками кваліфікацій вона відповідає параметру – *знання*;

- *художньо-творчу, виконавську*, яка забезпечує оволодіння уміннями та навичками виконавства, творчий розвиток і художнє самовираження у виконавській мистецькій діяльності; уміння інтерпретації (в її різновидах) художніх творів; в координації з рамками кваліфікацій вона відповідає параметру – *уміння*;
- *проектно-інноваційну, мобілізаційну*, яка дозволяє оволодіти практичними діями щодо педагогічної проекції художніх знань, виконавських умінь; гнучко приймати методичні рішення, адаптуватися до умов художньо-педагогічного простору та динаміки його змін; бути конкурентоспроможним на ринку праці; в координації з рамками кваліфікацій вона відповідає параметру – *комунікації*;
- *духовно-інтенціональну, аксіологічну*, яка спрямовує особистість вчителя на засвоєння та продукування художніх цінностей та цінностей мистецької освіти в більш широкий (окрім фахового), соціокультурний простір, що сприяє власному духовному перетворенню особистості; концентрує її мотивацію на піднесення художньої культури та творчого розвитку своїх учнів; в координації з рамками кваліфікацій вона відповідає параметру – *автономність та відповідальність*.

Зазначені компетентності склали окремий цілеутворюючий напрям в структурі художньо-ментального досвіду, оскільки вони визначали мету педагогічного впливу та управління якістю набуття такого досвіду. Вони склали в конкретизовані напрями більш складної, інтегрованої якості, яка позначалася як *художньо-педагогічна компетентність*.

Професійна компетентність у будь-якій сфері діяльності є необхідним компонентом прилучення людини до культури в її широкому розумінні. Отже, наступна сходинка результативності фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, яке веде до сформованості художньо-ментального досвіду – *художня культура особистості вчителя як професійна*.

У мистецькій освіті культура як предмет дослідження представлена в різних площинах та різновидах. Наведемо декілька прикладів:

- «культура особистості», «культура майбутнього вчителя», «культура музичного сприйняття» (Т.Акатова, О.Костюк, О.Лебедев, О.Рудницька, О.Ростовський, Л.Чернов);
- «педагогічна культура» (Т.Н.Бондаревська, В.М.Гриньова, Т.В.Іванова, І.І.Зарецька, Г.І.Різз, О.П.Рудницька, П.М.Щербань);
- «духовна культура вчителя» (І.Зязюн, О.Горожанкіна, О.Олексюк, Г.Падалка);
- «художня культура», «Художня культура особистості» (О.Костюк, Ю..Фехт-Бабушкін, О.Шевнюк, С.Шип, О.Щолокова);
- «музична культура» (Р.А.Тельчарова, А.Сохор);
- «музично-педагогічна культура» (В.МГриньова, С.О.Деніжна, В.І.Дряпіка, В.В.Мішедченко);
- «художньо-естетична культура вчителя» (О.П.Щолокова);
- «виконавська культура», «музично-виконавська культура» (Б.Асаф`єв, Н.М.Згурська);

О.Рудницька визначила основні параметри людського буття, які мають пряме відношення до категорії «культура», але їх витоками є ментальні усталені процеси:

- певна історична епоха у розвитку людства;
- характеристика конкретного суспільства або народу (етносу);
- специфічні сфери діяльності суспільства або соціальної групи; конкретного індивіду, носія типових форм життєдіяльності;
- характеристики рівня духовної сфери культури, а в більш вузькому значенні – характеристики художньої культури;
- рівень освіченості та розвитку людини; (Рудницька, 2002, с.47).

В.Орлов зацентровує на практичній сутності художньої культури вчителя мистецьких дисциплін і позначає її як художньо-педагогічну культуру, що складається з таких компонентів:

- системи цінностей як регуляторів художньо-педагогічної діяльності (аксіологічний підхід);
- передумови, мети, способів, інструментів художньої та педагогічної діяльності, рівня самореалізації в неї, її результатів і критеріїв оцінки (діяльнісний підхід);
- концентрованого виразу особистості педагога (особистісний підхід) (Орлов, 2003).

Діяльнісний підхід щодо художньої культури особистості представлений в роботах О.Щолокової. Науковець застосовує його в практиці розвитку художньо-естетичної культури вчителя. Вона стверджує, що «він проявляється через різні форми спілкування з мистецтвом, націлює на впровадження активних видів і форм роботи з учнями, спрямованість на виховний вплив мистецтва, включення до активної творчої діяльності у різних видах мистецтва (Щолокова, 1996, с. 41).

Дуже слушним щодо ментального ракурсу культури особистості є визначення поняття «національна художня культура особистості», запроваджене О.Сальдаєвою. Авторка розуміє під цим поняттям інтегральну якість особистості, що характеризує гуманістичну спрямованість її національно-ціннісного ставлення, усвідомлення та переживання нею національної художньої культури суспільства та індивідуально-творчі способи національно-культурної художньої діяльності в регіональному соціумі; здатність до трансформації суспільної національної художньої культури в особистісно-значущу, до її відтворення у процесі національно-культурної художньої діяльності». Автор робить наголос на регіональному сегменті національної художньої культури і підкреслює такий її компонент, як ціннісні орієнтації, до яких включає наступне: мистецтво; професійне мистецтво конкретного регіону; мистецтво фольклорної традиції, що відбиває національний склад регіону.

Погоджуючись з поглядами О.Сальдаєвої, зауважимо, що визначені компоненти не є повними. До них доцільно додати мистецтво субкультури молоді, яка мешкає в певному регіоні; компонент суспільних та природних чинників, які впливають на художню ментальність регіону, а отже, на домінуючу жанровість та напрями мистецтва.

Наприклад, містечко Sant Andre (Угорщина) традиційно вважається містом усіх художників, тому в ньому до сьогодні домінує образотворчий вид мистецтва у якості уподобань мешканців міста; танцювальна домінанта Ріо де Жанейро впливає на художні пріоритети мешканців, які протягом року готуються до танцювального свята «Самби»; співочі традиції Сан Ремо зумовлюють пріоритети вокального мистецтва серед мешканців міста; традиції карнавальної Венеції надихають мешканців на створення нових костюмів, проектів святкування карнавалу тощо. Якщо звернутися до України, то можна визначити полінаціо-

нальний колорит мистецтва Криму, етнонаціональний колорит Західної України, полістилістичний та поліетнічний «цілісний образ» художньої ментальності Одеси, в якому можуть домінувати «нотки морської тематики» та джазу. Усі ці аспекти дійсно складають унікальний характер культури певного регіону, що має бути врахованим і в процесі формування професійної художньої культури вчителя.

У фаховому навчанні майбутніх учителів мистецьких дисциплін із категорією «культура» зв'язують питання культурологічної підготовки. Вони представлені в дослідженнях таких вчених як М.Берлянич, Д.Кирнарська, Л.Кондрацька, Є.Прасолов, О.Щолокова, О.Шевнюк, інших. Дослідження науковців стають методологічним підґрунтям щодо методики формування художньої культури вчителя мистецьких дисциплін. Так, за визначенням О.Шевнюк, культурологічна освіта майбутнього вчителя – це процес і результат педагогічно організованого формування особистості студента в якості суб'єкта культури шляхом оволодіння системою культурологічних знань, цінностей, принципів комунікації та досвіду культурних практик, що забезпечують залучення до культурно детермінованих шляхів вирішення завдань особистісної та професійної життєдіяльності та створюють умови для самовизначення майбутнім фахівцем основних параметрів його професійної культури» (Шевнюк, 2004, с.14). Виходячи з цього визначення, культурологічна освіта виступає не лише засобом професійного становлення, а й механізмом, чинником входження в певний культурний простір, засвоєння його цінностей на більш високому рівні їх усвідомлення.

Л.Кондрацька дослідила сутність культурологічної підготовки безпосередньо майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей. Науковець акцентувала увагу на антропологічній доктрині своєї концепції, вважаючи антропологічний фактор організації освітнього процесу таким, що зумовлює бажані зміни щодо самопізнання особистості (у метафізичному вимірі); розширення діапазону її самодіяльності (Кондрацька, 2004, с. 13). Автор впроваджує поняття «антропологічна культура» в практику професійної підготовки вчителів художньо-естетичного профілю, розуміючи під ним інтегральну особистісну якість, що визначилась внаслідок ініційованих перетворень інтелектуальної і телематичної сфер і завдяки якій відбувається реалізація людської сутності у метафізичному вимірі (Кондрацька, 2004, с. 30).

Нагадаємо, що сьогодні в теорії науки термін «метафізика» частіше використовують під час розгляду явищ ідеальних, понадчуттєвих. Згадують та застосовують метафізику Платона – «світ ідей», метафізику Аристотеля – «буття ума, розуму». Метафізичний контекст в мистецькій педагогіці зв'язують з духовною сферою. Л.Кандрацька застосовує в метафізичному контексті не лише поняття духовності, але й поняття «художньої епістеми», яку вводить в словосполучення «конструювання художньої епістеми буття» і тлумачить останню як засіб «розкодування» квантово-хвильової (а не лише звукової, візуальної) інформації, а відтак доструктурування одержаної «голограми» цілісності» (Кандрацька, 2004, с.14-15). Ця концепція має свій вектор щодо ментальних процесів як основи духовності, оскільки художня ментальність є тією метафізичною аурую, що *створена внаслідок пресування, кодування емоцій, почуттів, ставлень до буття засобами штучної мови символів, образів, алегорій, метафор тощо*. Між матеріалізованими у такий спосіб (у мистецтві) ментальними (духовними) явищами і елементами свідомості, що сформовані у людини внаслідок опанування дійсності, існує певна кореляція; вона і створює той самий метафізичний аспект художньої ментальності. Так, на думку В.Подуровського і Н.Суслової, виявляється сутність художнього мислення, а саме: процесу моделювання системи відносин суб'єкту до реальної дійсності, що здійснюється як кореляція між сформованими у свідомості базовими елементами та чуттєвими даними, що поступають» (Падуровский & Суслова, 2001, с. 9).

Більш наближеною до ментальності слід вважати духовну культуру вчителя, яка тлумачиться в науці як «система життєвих смислів людини, пов'язана з внутрішнім психічним її життям та спрямована на реалізацію гуманістичних цінностей у діяльності», «особистісно професійне утворення, сутністю якого виступає здатність до усвідомлення і творення мистецтва з позицій гуманізму, а також розповсюдження цього підходу в учнівському середовищі» (Падалка, 2008, с.32).

У якості результативності освіти з акмеологічного погляду вчені застосовують поняття майстерності. Це найвищий рівень підготовки фахівців для системи музично-естетичного виховання школярів, що «виражає їх здатність до досконалого виконання мистецької педагогічної діяльності» (А.Козир, 2009, с.30-31).

Підсумовуючи дослідження такого результативного рівня освіти як культура особистості вчителя мистецьких дисциплін, наголосимо на тому, що саме на цьому рівні спостерігається поглиблене входження особистості як фахівця до більш широкого спектру дійсності, до художньої культури суспільства, розуміння та спрямованість особистісних творчих ресурсів на формування художньої культури школярів. Вихід за межі обраного фаху зумовлює й інший вектор результативності – поєднання фахового та не фахового сегменту освіченості, усвідомлення суспільних функцій обраного фаху. Саме це створює передумови переходу від суто особистого рівня художньої ментальності, сформованої завдяки художній грамотності, художній освіченості, елементарної художньої компетентності до поширення та поглиблення художньої компетентності та екстраполяцію її за межі фаху, підняття до вищої ланки – художньої культури особистості, через яку здійснюється духовне входження до рівня художньої ментальності (Реброва, 2011а).

Ментальність є вищою цінністю освіти, квінтесенцією культури, саме вона зумовлює конкретні вчинки людей, їх ставлення до різних боків життя суспільства (Гершунский, 1998, с. 74). Упродовж усього процесу навчання майбутній фахівець проходить усі ланки якості освіти, нагадаємо їх ланцюг: у фахівця формується певний досвід:

- художня грамотність, застосування її елементів в перцептивній, теоретичній та творчій діяльності;
- художня освіченість – розширення художнього кругозору, накопичення художньо-інформаційного багажу;
- художньої компетентності, як фахової якості, що поєднує високий рівень знань, умінь їх застосовувати в практиці та в інтерпретації художніх образів, аналізувати та досліджувати художньо-педагогічні явища, операційно та гнучко приймати рішення в складних художньо-педагогічних ситуаціях;
- професійної культури, яка характеризується досконалим володінням предметом, який викладається, методикою його викладання, вмінням застосовувати весь спектр художньо-культурних світових надбань в процесі викладання окремої мистецької дисципліни з метою формування художньої культури школярів;
- фахова ментальність як вищий рівень становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін та вища якість його

освіти, що характеризується усвідомленням своєї соціокультурної ролі, зумовленої потребами суспільства, самоідентифікацією з фаховою спільнотою, усвідомленням національних цінностей в галузі мистецької освіти та їх продукуванням шляхом творчої самореалізації у виконавському, педагогічному процесах та за межами фаху.

Поступовість сходження до вищої ланки якості освіти йде шляхом набуття художньо-ментального досвіду, який стає каталізатором цього процесу, забезпечуючи його успішність.

3.3.2. Побудова компонентної моделі художньо-ментального досвіду майбутніх учителів та майбутніх викладачів мистецьких дисциплін

Методологічні основи художньої ментальності та художньо-ментального досвіду, когнітивний, компетентнісний, праксеологічний, аксіологічний, стратифікаційно-ідентифікаційний, конвергентний підходи зумовили процес та логіку побудови компонентної моделі художньо-ментального досвіду майбутніх учителів та майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Дві фахові кваліфікації було взято з огляду на те, що художньо-ментальний досвід є ознакою та певним атрибутом фахового становлення для тих і для тих здобувачів. Відмінності полягають в ускладненні репертуару, що засовоюється та в методичному самовираженні.

Згідно нашої концепції, ця модель представляє сукупність конвергентних блоків, що охоплюють художньо-психологічні, художньо-світоглядні, фахово-ідентифікаційні та художньо-праксеологічні аспекти навчання майбутнього вчителя мистецьких дисциплін. Кожний з них складається з компонентів, їх елементів, які відповідають за формування основних складників художньо-педагогічної компетентності: *художньо-операційна, когнітивна; художньо-творча, виконавська; проектно-інноваційна, мобілізаційна; духовно-інтенціональна, аксіологічна*. Їм відповідають і різновиди досвідів, що кореспондуються з ментальними процесами і відповідають різноманітним напрямам цілісного феномену – художньо-ментальний досвід.

Так, *художньо-психологічний* напрям досвіду поєднував когнітивні, комунікативні, репрезентативні та інтелектуально-інтер-

претаційні ментальні процеси; *художньо-світоглядний* напрям охоплював ціннісні орієнтації, знання, ставлення, духовні аспекти фахового навчання; *фахово-ідентифікаційний* напрям поєднував процеси формування фахових якостей, умотивованість особистості щодо набуття художньої компетентності, духовні екзистенції особистості та формування її власного професійного іміджу; *художньо-праксеологічний* напрям поєднував творчу діяльність, певні стереотипи поведінки, прагнення художньо-творчої самореалізації та самостійності. Як бачимо, усі зазначені сфери певним чином кореспондуються з параметрами оцінювання рамок кваліфікації в стратегії вироблення компетентностей: знання, уміння, комунікації, автономність і відповідальність (Постанова Кабінету Міністрів України № 1341, 2011) (Постанова Кабінету Міністрів України № 1341, 2011).

Відповідно до цього, було визначено чотири конвергентних блоки, а саме: **когнітивно-репрезентативний; ціннісно-регулятивний; мотиваційно-ідентифікаційний; якісно-результативний**. Якщо перші два орієнтовані на параметри «знань та умінь», то два останніх – на параметри «комунікацій та автономності і відповідальності». Кожний з блоків має свою структуру: компоненти та домінуючі елементи. Охарактеризуємо їх докладно.

Оскільки ментальність належить до когнітивно-психологічних процесів особистості (В.Дружнін, Ф.Кремень, В.Сонін, М.Холодна, О.Тупічкіна, інші), включення до компонентної структури відповідного блоку є обов'язковим. При цьому, когнітивно-пізнавальні процеси майбутніх учителів мистецьких дисциплін під час фахового навчання відрізняються складністю та розмаїттям, що зумовлює багатовекторність та конвергентність досвіду пізнання:

- засвоєння гуманітарного, науково-природничого, професійно-педагогічного і художнього (історичні, теоретичні, мистецьки та виконавсько-творчі дисципліни) матеріалу породжує в свідомості певні співставлення, поєднання та інтеграційні інтелектуальні дії;
- активна художньо-виконавська творча діяльність зумовлює процеси самосвідомості, рефлексії, самооцінювання;
- інтерпретаційний рівень виконавства зумовлює активізацію інтелектуальної активності, спонукає до розвитку навичок мислення, прагнення розуміти іншого, виводить когнітивно-пізнавальні процеси в художньо-діалогічну площину;

- усвідомлення художньо-ментальних стереотипів, накопичення перцептивно-емоційного фонду художньо-образних уявлень на основі знань семантики мистецтва відповідно до часово-просторового аспекту його розвитку.

Накопичений фонд знань поповнюється усвідомленням певних стереотипів поведінки в професійній сфері. Поступове залучення студента до художньо-педагогічної спільноти підвищує їх самооцінку та спонукає до кристалізації їх художньо-виконавського стилю (Є.Йоркіна, О.Щолокова), навіть зовнішньо-внутрішнього іміджу, що також є результатом певних когнітивно-психологічних процесів (Реброва, 2011). Прилучення до педагогічної діяльності поширює можливість творчої самореалізації за рахунок усвідомлення суспільного статусу – вчитель, що поступово заповнює існуючий вакуум невизначеності цінностей, побоювання відсутності власного « Я» у професії. Ці психічні стани поступово зникають, надаючи перевагу фахової впевненості через вибір художньо-творчих пріоритетів і можливостей особистісного самовираження. До цього ж додається поступове розвинення особливого стилю мислення, який можна назвати образно-інтегруючим. Він синтезує сприйняття художніх образів та їх емоційно-рефлексивне усвідомлення, накопичення логічно-понятійного узагальнення художніх та мистецько-педагогічних явищ, та досвід оперування мистецьким матеріалом. Це яскраво проявляється в умінні користуватися набутим пізнавальним досвідом, інтегрувати знання, співставляти, порівнювати, наводити приклади та аналогії в художньо-виконавських, педагогічно-інтерпретаційних та науково-пошукових процесах.

Таким чином до когнітивно-психологічного блоку входить творче мислення, яке залежить від суб'єктивних якостей особистості: творчої уяви, як необхідного чинника творчості; розвиненість інтелекту, що спонукає людину до розміркування, упорядкування знань, пошуку й аргументації власного рішення існуючої проблеми; відкритість новому у пізнанні (когнітивна відкритість) як ставлення спеціаліста до нової інформації, досвіду, легкість у сприйнятті нових ідей; професійний кругозір, що визначає здатність до рефлексії фахових знань, діяльності, раціоналізації або пропозиції оригінальних ідей тощо (Ашаренкова, 2003).

Художньо-образне мислення, образна репрезентація та уявлення складають основу когнітивно-психологічного блоку художньо-ментального досвіду. Крім того вони синтезують про-

цеси сприйняття, рефлексії та творчої уяви. В цих проєкціях майбутній учитель мистецьких дисциплін налаштовується на фахову діяльність, орієнтуючись на певні нормативно-настановчі стереотипи. Він усвідомлює, що має виконувати педагогічну, мистецьку-виконавчу і організаторську діяльність і в цьому контексті передбачає повноцінну реалізацію власних емоційних і раціональних компонентів мислення.

На думку І.Медведевої, будь-який з цих видів діяльності розгортається в двох аспектах мислення: процесуальному (аналіз, узагальнення, абстрагування тощо) і особовому (мотиви, установка, емоції, відчуття тощо), забезпечуючи їх результативність (Медведева, 2002). Погоджуючись з такою думкою, ми можемо враховувати зазначені дії як елементи, що входять до когнітивно-психологічного блоку художньо-ментального досвіду.

Для вчителя мистецьких дисциплін властивим стає полі-модальний тип мислення, оскільки він оперує і синтезом мистецтв, і окремими його видами; в останньому випадку в підсвідомості завжди виникають асоціації і порівняння з іншими видами мистецтва. Крім того, до синтезованого виду мислення можна віднести саме інтегральне мислення. Воно полягає в основі інтегральної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. Це яскраво доведено в дослідженні І. Хмелевської, яка розглядає інтегральну компетентність як кваліфікаційно-якісний метаконструкт, «... який забезпечує ефективність процесу синергійно-творчого застосування компетентностей, спрямованого на вирішення художньо-педагогічних завдань у специфічних умовах варіативного мистецько-освітнього процесу» (Хмелевська, 2021, с. 191).

Інтегральність актуальна в художньо-ментальних процесах, оскільки художнє мислення може має в своєму арсеналі не лише образи та символи, художній метод та засоби виразності, але й чіткі визначення щодо існуючих понять та категорій. Тому зазвичай під час пояснення якогось з них виникає уявлення художнього образу або життєві приклади, реальні портрети та постаті, які стали прототипами образу. Наприклад, визначаючи сутність поліфонії, одразу виникає образ Й.С.Баха як постаті, в творчій спадщині якої цей художній жанр, творчий метод розвинувся найбільш продуктивно. Крім того, в слухових уявленнях одразу виникає звуковий образ – певна fuga, канон тощо. Отже, мислення розгортається у знаках-образах, зокрема, у знаках-

поняттях, знаках-асоціаціях, що позначають в згорнутому та узагальненому вигляді думки-судження та думки-моделі. Через них здійснюється процес урозуміння, який є набагато важливішим ніж пізнання.

Так, Н.Маслова зазначає: «Суттю пізнання є розуміння смислу». Але надалі науковець ототожнює пізнання та урозуміння смислу, вважає, що пізнання як розуміння має 4 етапи: впізнавання знаку, впізнавання смислу, усвідомлення смислу, урозуміння смислу в його внутрішньому та зовнішньому планах (Маслова, 2002, с. 79. Цит. за Реброва, 2013, с.234). Стосовно мистецтва ці процеси не можна ототожнювати, оскільки пізнання не завжди може включати пошук смислу.

На формування художнього мислення та активності художнього інтелекту впливають також природні, біологічні, етнічні чинники. Прикладом можуть слугувати особливе гостре відчуття ритму в негроїдних народів, відчуття мелодії, співучості в італійців, відчуття раціональності художньої форми у європейців, емоційно-насиченого настрою у слов'янських народів. Варто звернути увагу й на професійно-викладацький чинник, рівень професійної педагогічної майстерності фахівця, який ставить за мету розвинення когнітивно-мисленнєвої сфери студента та добирає до цього ефективні методика. Поступово сукупність цих чинників дійсно формує розумовий рівень художньої свідомості, коли усвідомлюється сприйняття і розуміння художнього образу на основі накопиченого художнього досвіду та «звичок свідомості», сформованих на попередньому етапі. На цьому рівні відбувається входження в інтерпретаційну сферу роботи над художнім твором (Реброва, 2009а; 2012а).

Наступний, несвідомий рівень виявляється в художній ментальності як ознака професійної майстерності: прийняття рішення в творчих, художньо-педагогічних завданнях на інтуїтивному рівні, заснованому на накопиченому досвіді всіх попередніх етапах – від сформованих звичок мислення, його стилів – до діалогу з образами, їх збагнення та інтерпретації до художньо-педагогічної інтуїції.

Отже, на підставі вище викладеного перший конвергентний блок художньої ментальності ми визначили як **«Когнітивно-репрезентативний»**; він охоплював багатопланову сферу пізнання, мислення, усвідомлення, самопізнання, рефлексію за-своєння та прийняття стереотипних норм поведінки в фаховому

художньо-освітньому середовищі. До нього входять як художньо-когнітивні компоненти мислення, так і комунікативно-репрезентативні та образні уявлення. Визначаючи його структуру, компоненти та елементи, ми зорієнтувалися на різновиди напрямів досвіду, які він поєднує. Для цього скористалися концепцією ментального досвіду М.Холодної, згідно якої ментальний досвід виступає як: когнітивний, метакогнітивний, інтенціональний, досвід ментальної репрезентації (Холодная, 2002).

У нашому дослідженні визначені різновиди досвіду представлені в контексті художньо-творчих та інтенціонально-рефлексивних процесах.

- **художньо-когнітивний досвід** – системна якість, що забезпечує сприйняття художньої інформації з її подальшим запам'ятовуванням, умінням використання в художній діяльності в процесі інтерпретації художніх образів, їх оцінок на основі глибоких художньо-естетичних знань; до нього ми відносимо художньо-інформаційний багаж знань та досвід ними користуватися; досвід мисленнєво-операційних дій в навчальному процесі з фахових дисциплін, у тому числі і в виконавській діяльності;
- **художньо-метакогнітивний досвід** – системна якість, що дозволяє керувати художньо-пізнавальними процесами як свідомо так і підсвідомо, критично відноситься і регулювати свій художньо пізнавальний ресурс, активізувати процеси саморозвитку художнього мислення; досвід рефлексії розумових та творчих процесів під час фахового навчання; самоконтроль та усвідомленість траєкторії пізнавальних дій, самостійність вибору способу пізнання;
- **художньо-інтенціональний досвід** – якість, що позначає індивідуальну спрямованість інтелектуально-розумового та емоційного ресурсу особистості на визначений (свідомо або підсвідомо) напрям художньої діяльності, на предмет художнього пізнання. Впливає на художньо-творчу індивідуальність особистості, художній стиль, особливий спосіб вирішення художньо-творчих задач;
- **досвід художньо – ментальної образної репрезентації** – індивідуально виражений образ культурних явищ (стиль, епоха, образ, артефакт), обумовлена домінуючим типом сприйняття (звуковий, кінестетичний, зоровий чи сінестетичний);

Поєднавши ці види досвіду в один інтегрований компонент, ми зазначили його як «Художні репрезентації», він складався з двох елементів:

- 1. Якість пізнання художньої інформації:** процеси образно-мисленнєвих співставлень: «поняття-образ» – «образ поняття» на основі: художньо-інформаційної сукупності знань та вмінь ними користуватися під час інтерпретації та оцінювання художніх явищ (образів, стилів, епохи, артефактів тощо);
- 2. Інтелектуальна активність:** аналітичність, операційність, синтезування, інтеграція тощо на основі домінуючого типу художнього сприйняття та мислення (звуковий, зоровий, кінестетичний, полімодальний).

Другий компонент, що зв'язаний з усвідомленням та критичним ставленням до мистецьких явищ, охоплював засвоєння нормативних стереотипів, їх усвідомлення та оцінювання. Він був номінований як «Стереотипи художньої свідомості та їх рефлексія». Цей компонент складався також з двох елементів:

- 1. Стереотипи художньої свідомості,** що сформовані на основі засвоєння усвідомлення метальних настанов в галузі мистецтва та мистецької освіти, критичного ставлення до них.
- 2. Досвід рефлексії пізнавальних, розумових, емоційних та творчих ресурсів,** їх самоконтроль та самокерування під час навчання та продукування художніх цінностей в педагогічному процесі.

Таким чином, перший **«Когнітивно-репрезентативний блок»** складався з двох компонентів: «Художні репрезентації» та «Стереотипи художньої свідомості та їх рефлексія». Зазначені компоненти спрямовані на формування *таких компетентностей*: Художньо-операційна, когнітивна; Художньо-творча, виконавська.

Поняття репрезентативності було використано в його загальному значенні, тобто як уявлення (у дослідженні уявлення про художню картину світу тощо), кодування та накопичування певного обсягу фахової інформації (мистецької, педагогічної, сенсорної тощо).

Модель когнітивно-репрезентативного блоку представлено на рисунку 8.

Упродовж аналізу сутності ментальності та художньої ментальності ми неодноразово підкреслювали їх ціннісну природу. На цей аспект вказують Б.Гершунський, А.Кірьякова, О.Рудницька,

інші науковці. Увага також зверталась на духову сутність ментальності (Реброва, 2012с, с.137-149; 2006b).



Рис. 8. Модель когнітивно-репрезентативного блоку

Визначаючи другий конвергентний блок художньо-ментального досвіду, ми знов звернулися до багатоаспектності феномену ментальності як явища, що виконує світоглядну функцію. Для цього варто було узагальнити концепції А.Афанасьєва, В.Буященка, С.Вальцева, В.Візгіна, В.Вундта, А.Гуревича, И.Дубова, Н.Каліної, С.Лурьє, Б.Маркова, Є. Міхіної, А.Огурцова, О.Сарпової, І.Стадник, Н.Ромаха, В.Шкуратова, а також Р.Вурке., R. Benedict, G. Duby, C. Geertz, J. Le Goff, R. Mandrou, які присвячені різним аспектам функціонування ментальності в культурі. В їх концепціях показано, що ментальність, зокрема і художня, формується в межах певних історичних, етнокультурних, соціально-суспільних і професійних явищ (Реброва, 2012с, с.39-81).

На підставі теоретичних узагальнень було зроблено висновки, що безмежність духовно-культурного світу впливає на художню ментальність певної епохи і окремої особистості, формує її художній світогляд і систему ціннісних орієнтацій, зокрема в галузі мистецтва. Отже, другий конвергентно-компонентний блок художньо-ментального досвіду охоплював його різновиди, які відповідають за формування ціннісних орієнтації як регуляторів реалізації практичних фахових умінь.

У контексті багатоаспектності ментальності ми визначили сфери, в яких ціннісний аспект проявляється більш рельєфно, оскільки складає їх змістовну сутність. Нагадаємо, що в ході попередніх теоретичних узагальнень було визначено: духовну сферу (моральність, етичність, релігійність, естетичність, етнічність, полікультурність); художньо-професійну виконавську та педагогічну сфери – цінності мистецтва та мистецької освіти; науково-пізнавальну сферу – художньо-дослідницькі навички, пошуково-пізнавальна активність в галузі мистецької педагогіки, які зумовлюють якість інтерпретації художніх творів. Відповідно до них, даний блок поєднував чотири різновиди досвіду:

- **художньо-стильовий, світоглядний досвід**, який характеризувався сформованим полімодальним багажем образів, інтонацій, уявлень щодо стилів, напрямів у мистецтві тощо, яким студент користується під час його сприймання; розуміння художньо-стильових ознак крізь призму світовідчуття та світоставлення, відповідно до цього - уміння застосовувати художньо-світоглядні властивості стилів під час вирішення педагогічних завдань;
- **етнохудожньо-орієнтаційний, полікультурний досвід**, який характеризувався орієнтацією в особливостях народного та національного мистецтва, що складає полікультурний простір певного регіону, уміння здійснювати фахову діяльність з урахуванням полікультурного сегменту художньо-освітнього простору;
- **емоційно-почуттєвий досвід** (перцептивний та виконавський), який характеризувався накопиченим сформованим емоційним фондом почуттєвої сфери особистості, що дозволяє адекватно переживати та відтворювати образи мистецтва, на основі чого формується вибіркоче ставлення до формування фахових умінь (виконавських, педагогічних тощо), до репертуару для творчої самореалізації тощо;

- **художньо-дослідницький, інтерпретаційний досвід**, що характеризується пошуковою активністю стосовно розуміння художніх та педагогічних явищ, допитливістю під час вивчення творів мистецтва та їх інтерпретації.

Увесь блок осмислюється нами як такий, що концентрує цінності особистості в мистецтві, які регулюють процес формування необхідних фахових умінь. Якщо якийсь феномен не потрапляє до системи особистісних цінностей, то й уміння його практичного засвоєння та продукування не будуть ефективними. Оскільки ціннісні орієнтації входять до більш широкого феномену – світогляду особистості, зокрема, художнього світогляду, першим компонентом було обрано *художньо-світоглядний*. Результатом функціонування світогляду особистості завжди є її діяльність, тому перший компонент дозволяв досягнути духовно-образний потенціал засобів виразності, форм, жанрів мистецтва тощо через його світоглядну функцію; зорієнтуватися в розмаїтті поліетнічних художніх властивостей мистецтва; включити засвоєне в свій емоційний фонд, після чого сформувати відповідні практичні уміння щодо продукування в художньо-педагогічному процесі засвоєних компетенцій.

Другий компонент – *ціннісно-фаховий* – концентрує увагу на ціннісному сегменті художньо-аксіологічного блоку. Ціннісні орієнтації виникають внаслідок впливу першого, отже і цінності пролягають в площині зазначених світоглядних сфер досвіду. Звернувшись знов до концепції свідомості в художньо-ментальній площині, нагадаємо, що процес формування ціннісних орієнтацій зв'язаний з типологією свідомості особистості, яку В. Буряк визначив як інформаційно-художню свідомість (Буряк, 2003). Сучасна творча свідомість, на думку автора, оперує і повинна оперувати такими категоріями, як: архетипний, міфологічний, фольклорний, художній та документальний образ. Ці образи є оперантами відповідного типу свідомості, яка кристалізує і ціннісні координати особистості. Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, за нашою концепцією, також можуть і мають формуватися з орієнтацією на зазначені види свідомості, але у варіативному ракурсі, що відповідає фаховій підготовці вчителя. Ми визначаємо такі типи: *фольклорно-міфологічний, синкретичний; художньо – діалогічний, полікультурний; інтерпретаційно-творчий, виконавський; художньо – науковий, дослідницький.*

Цим рівням свідомості відповідають і ментально-ціннісні аспекти, які регулюють вибір умінь для засвоєння та опрацювання на практиці.

Уміння переважно формуються в ментальному полі художнього тексту, який застосовується практично в усіх видах навчальної діяльності. Згідно концепції транстекстуальності О.Бочкарьової, ментальна структура твору як художня цілісність відновлює єдність між індивідуальною свідомістю, здійснюючи тим самим місію справжнього мистецтва – подолання відокремленості людської свідомості (Бочкарьова, 1997). У цьому «діалозі свідомостей», що не долає час, міститься найвищий ступінь цінності художнього твору.

Будь-який артефакт здатний бути предметом пізнання і осмислення з погляду теорії цінностей, через що і відбувається входження особистості в ментальне поле соціуму та етносу, поступово формуються уміння розуміти та пояснювати сутність артефактів, інтерпретувати їх смисл та доцільність для сприйняття сучасним та майбутнім поколінням.

Отже, говорячи про уміння, які формуються відповідно до визначеного блоку, ми беремо за основу феномен художнього твору, який має свої ментальні рівні, через які здійснюється процес його фахового осягнення.

Умовно ми визначаємо три рівні такого простору: *художньо-інформаційний, інтерпретаційно-смісловий, художньо-педагогічний*. Для більшої наочності вони представлені у таблиці 6.

Отже, визначимо другий конвергентно-компонентний блок як **«Ціннісно-регулятивний»**. Він дозволяє враховувати всі напрями художнього світогляду та ціннісних орієнтацій мистецької освіти, які формують художньо-ментальний досвід особистості. До цього блоку включено також два компоненти: *«художньо – світоглядний»* і *«ціннісно-фаховий»*. Кожний з них містив у собі по два елементи.

Художньо-світоглядний компонент містив такі елементи:

- 1. Художньо-світоглядна поінформованість та орієнтація в галузі різних видів мистецтва**, їх стилів, жанрів, еволюції засобів виразності у відповідності зі змінами світовідчуття та світо ставлення в певну епоху.
- 2. Полікультурна освіченість**, розуміння та орієнтація в полікультурному розмаїтті мистецтва, позитивне та поважне

ставлення до етнохудожніх національних традицій зображених засобами мистецтва.

Таблиця 6

Рівні ментального простору художнього твору

№	Визначення рівнів ментального простору художнього твору	Складники рівнів ментального простору художнього твору, які зумовлюють формування відповідних умінь.	
		Складники	Уміння
1	Художньо-інформаційний рівень		
		Художній (музичний, хореографічний тощо) образ	Адекватне розуміння відтворення та засобів художньої (музичної, хореографічної) мови
	1.2	Емоційний потенціал твору	Чуттєве сприйняття художнього твору, точне відчуття музичної інтонації, ладу, емоційної домінанти твору тощо
	1.3	Художній стиль твору	Перцептивна диференціація стильових ознак, відповідність їх практичного втілення під час виконавства
2	Інтерпретаційно-творчий рівень		
	2.1	Матеріальна основа художнього тексту	Самостійне та грамотне опанування художнього тексту з усіма його елементами та їх художньо-смысловим навантаженням
	2.2	Загальноновизначена ідея тексту, авторський задум, програма твору	Дотримання культурного контексту твору (авторського задуму, етнонаціональної приналежності, ціннісних характеристик твору)
	2.3	Художньо-діалогічна сутність тексту	Застосування принципу діалогу культур, створення творчого діалогу в процесі виконання.

	2.4	Художньо-ціннісний смисловий потенціал тексту	Збагнення особистого ціннісного ставлення до художнього образу твору, що виконується.
3	Художньо-педагогічний рівень		
	3.1	Розвивально-виховний потенціал художнього твору	Застосування художнього твору у відповідності до виникаючих художньо-виховних завдань
	3.2	Поліфункціональність художнього твору	Мобільність застосування художнього тексту у випадках функціональних змін (пізнавальна, гедоністична, розважальна, інші)
	3.3	Художній твір як атрибут уроків музичного мистецтва, хореографії, художньої культури	Побудова драматургії уроку відповідно до драматургії твору, його жанру тощо, та навпаки: застосування твору у відповідності до драматургії уроку.

Другий компонент – *ціннісно-фаховий* містив такі елементи:

- 1. Особистісні ціннісні орієнтації в галузі мистецтва**, який охоплював такі процеси навчання: вибірковість виконавського репертуару, визначеність та цілеспрямоване застосування певних стилів мистецтва як засобу творчого самовираження, дотримання художньо-стильових або етнохудожніх уподобань.
- 2. Орієнтація в цінностях мистецької освіти:** в етнонаціональних художніх цінностях, регіональних художньо-мистецьких традиціях та світової художньої спадщини, субкультурних сучасних мистецьких надбань, які входять до кола художньо-естетичних уподобань школярів, настанови на творчих розвиток кожної особистості, на формування її духовної культури на засадах визначених цінностей.

Ціннісно-регулятивний блок охоплював процеси формування таких видів компетентності: художньо-творча, виконавська; духовно-інтенціональна, аксіологічна. Модель другого конвергентно-компонентного блоку представлена на рисунку 9.



Рис. 9 Модель ціннісно-регулятивного блоку

Належність майбутніх учителів мистецьких дисциплін до фахової спільноти зумовлює наявність наступного конвергентно-компонентного блоку, який охоплює фахові якості, що свідчать про відповідність мистецько-педагогічній ментальності студента. Даний блок розроблявся на основі концепцій педагогічної ментальності та професіограм вчителя мистецьких дисциплін, визначених в працях таких вчених, як Є.Бондаревська, Н.Боритко, Є.Зеєр, О.Лобова, Ф.Кремень, Д.Оборіна, О.Оганезова-Григоренко, В.Орлов, Д.Полежаєв, Е.Стрига, О.Шевнюк, О.Шпортун, О.Щолокова, інших.

У процесі фахового становлення здійснюється формування досвіду спостереження за іншими фахівцями та ототожнення себе з ними. Об'єктами ототожнення можуть бути інші студенти, вчителі, викладачі. Такий процес логічно позначити терміном «ідентифікація».

Поняття «ідентифікації» зв'язують з іменем З. Фрейда, який розумів її як феномен, що виникає під час взаємодії індивіда та суспільної групи. Е.Еріксон визначає вісім етапів розвитку людини на шляху її ідентичності з спільнотою (Е.Еріксон, 1996), серед них динамізм зміни етапів припадає на дитинство. Проблема ідентичності та самоідентичності знайшла відображення в працях Ю.Бромлея.(1983,1987), М.Епштейна, М.Губогло (2003), Vermuelen H., Govers C. Hel Spinhuls (1994) Geertz (1973) Sandler, J. (1987).

Ідентифікація проявляється на рівні приналежності до культури, субкультури, етносу, фаху, гендеру тощо. Її культурний аспект актуалізуються у зв'язку з виникненням полікультурних суспільних, освітніх, професійних, виробничих явищ: На думку М.Епштейна, «багатокультурність» зумовлює формування «нового концептуального поля» – «транскультуру». За його висловом, якщо «багатокультурність» встановлює ціннісну рівновагу та самодостатність різних культур, то концепція транскультури передбачає відкритість та взаємозалучення за принципом не диференціації, а інтерференції, «розсіювання» символічних значень однієї культури в поле інших культур (Епштейн, 2001). Ця теза стає актуальною в підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін, які мають бути підготовленими до роботи в умовах полікультурного середовища (У Іфан, 2012), що включає декілька важливих аспектів: культурно-етнічну ідентифікацію самого вчителя, «опосередковану ідентифікацію» через художньо-етнічний сегмент культури; художню компетентність стосовно різних культурних традицій та художньо-етнічних надбань етноменшин, що мешкають на спільній території, ідентифікацію своїх цінностей з цінностями національними та загальнолюдськими тощо.

Фахова ідентифікація передбачає набуття відповідного *ідентифікаційного досвіду*, який студент набуває поступово, спостерігаючи за поведінкою викладачів. Інколи ми спостерігаємо, як студент під час творчих виконавських завдань повторює певні риси виконавства свого викладача. Студент на педагогічній практиці також дотримується порад методиста, повторюючи його приклади, манеру спілкування з дітьми тощо. Цей рівень позначається в педагогіці як «дія за аналогією»; він є наступним за репродуктивним рівнем. Обидва дуже важливі, незважаючи на те, що в них нібито відсутня творча індивідуальність студента. На цьому рівні студент ідентифікує себе з фаховою спільнотою і

намагається копіювати (свідомо або безсвідомо) та оволодівати навичками фахової діяльності на еталонних прикладах. Такий досвід можна назвати фахово-поведінковим, оскільки він спрямований на здобуття фахового іміджу. Цей процес вимагає від студента рефлексії мислення та самоусвідомлення. Це новітнє утворення, що виникло у іміджіології, є практичним втіленням ментальних установок на особистісному рефлексивно дієвому рівні. Імідж педагога, який проявляється в узагальненому вигляді і складається з індивідуальних характеристик та особистісних, комунікативних, діяльнісних й поведінкових компонентів (М.Гомезо, Л.Мітіна), які реалізують власні уявлення вчителя про себе, задовольняючи його потребу в професійній самореалізації (Реброва, 2011).

Слід нагадати, що саме поняття «імідж» (бути схожим) виникло від англійської *image* – «образ», «зображення» – штучний образ, що формується в суспільній або індивідуальній свідомості засобами масової комунікації і психологічної дії. Імідж створюється (пропагандою, рекламою) з метою формування в масовій свідомості певного відношення до об'єкту. Може поєднувати як реальні властивості об'єкту, так і неіснуючі, приписані. Найчастіше воно тлумачиться як емоційний образ чогось-когось, що склався у масовій свідомості та має характер стереотипу. Психологічний аспект іміджу представлений в дослідженнях таких учених як Р.Ромашкіна, Е.Манякіна, Е.Гришуніна, П.Гуревич, Ф.Кузін, І.Федоров. Педагогічний імідж став предметом досліджень Л.Мітіної, М.Гомезо, Є. Петрової, Л. Орлової, В.Шепель.

Шляхом «копіювання», дії «за аналогією» набувається досвід та засвоюються певні технічні навички, які стають основою для рівнів більш високого порядку: творчих і самостійних. Так поступово формується фахова компетентність, яка в контексті художньої фахової ментальності є сукупністю знань, навичок, досвіду їх застосування в практичній діяльності (виконавській, інтерпретаційній, педагогічній, науковій) та певних фахових якостей, властивих саме вчителям мистецького профілю.

Питання стилю викладання досліджувалося Ю.Найдою (Найда, 2012). Дослідник вказує на те, що індивідуальний стиль викладання для майбутнього вчителя, або викладача мистецтва є явищем комплексним, оскільки він складається з деяких видів стильових характеристик, зокрема «індивідуально-педагогічний стиль, індивідуально-музичний стиль, власний педагогічний імідж-

образ, а також стиль життя, стиль поведінки); індивідуалізації (індивідуальне, особистісно-орієнтоване, та диференційоване навчання» (Ю.Найда, 2012). Практика також вказує на те, що стиль як ментальна ознака професіонала, зокрема викладача мистецтва, має як внутрішні потреби самореалізації, виявлення компетентності тощо, так і зовнішні, які виявляється через поведінкові конструкти та манеру спілкування, яка або сформувалася викладом, або лише формується в процесі навчання та опанування спеціальністю і фахом.

Якщо йдеться про індивідуальні та особові якості, не можна не вказати на формування досвіду самостійного підвищення своєї фахової компетентності. Спільним для всіх учителів мистецьких дисциплін є умотивованість опанування мистецтва на фаховому рівні, бажання передати сформований художній досвід, поділитися духовним осягненням мистецтва з іншими; до умотивованості також належить бажання творчого успіху своїх учнів (Реброва, 2012с, с.232). Цю якість ми позначили як фахова умотивованість вчителя і вважаємо, що саме вона стає чинником набуття досвіду самостійного підвищення фахової компетентності.

Поступово набутий рівень компетентності, усвідомленість власної фахової ідентифікації сприяє формуванню індивідуального стилю у виконавській і педагогічній діяльності. Цей компонент ми позначаємо як *сформованість художньо-педагогічного іміджу*. Не усі студенти здатні сформувати такий імідж. Вважаємо, що чинником стають і певні вікові межі. Студент, що поступив до вищого навчального закладу у 17-18 років, отримує освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра у 21-22 роки. У цей період молодь більше зацікавлена зовнішнім іміджем, але вже спостерігається тяжіння до набуття іміджу фахівця. Це дуже яскраво проявляється у фаховій умотивованості, що впливає і на процес підвищення рівня компетентності, і на процес набуття індивідуального стилю. У сукупності це характеризує певну сторону індивідуальної ментальності вчителя мистецьких дисциплін. Сформованість художньо-педагогічного іміджу, та його практичне цілеспрямоване дотримання в художньо-інтерпретаційній, поведінковій сферах, в аудиторних та позааудиторних умовах, на педагогічній практиці, наявність еталонів для наслідування – усе це є проявом художньо-ментального досвіду.

Процес ототожнення особистості себе з нацією, етносом, фаховою спільнотою, формування на цій основі власного фахо-

вого «автопортрету» не виникає одномоментно, він також потребує часу та певного досвіду. На думку вчених В.Василькова, Е.Зеєра, Ю.Слюсарєва, інших, цей процес потребує «психологічного супроводу», який передбачає організаційно-методичну роботу, індивідуальний підхід, консультування студентів, підтримку їх самостійної діяльності тощо. Найбільш важливим психолого-професійним фактором вважаємо підтримку мотивації творчого самовираження. Художньо-творче самовираження реалізується завдяки особливим художньо-технічним умінням, їх переведення до стану навичок, а також мимовільне, інколи безсвідоме використання, яке здійснюється на основі інтуїції і є наслідком сформованого досвіду творчої діяльності (Реброва, 2012e).

У багатьох дослідженнях стосовно творчого розвитку і професійного становлення вчені наголошують на значущості мотиваційної сфери особистості (О.Довгань, О.Морозова, І.Ростовська З.Сирота), її прагненні до творчої самореалізації та художньо-творчого самовираження (Г. Альтшуллер, Л. Виготський, Н.Гузій, В. Дружинін, В. Моляко, Н.Ничкало, Л. Шрагіна, інші науковці). На думку А. Маркова, регулятивним моментом у мотиваційній сфері вважається духовне наповнення професією: захоплення професійним менталітетом, змістом, спрямованістю фахової діяльності на благо інших людей; прагнення сучасних гуманістичних орієнтацій, бажання залишатися у професії; мотивація досягнення високих рівнів у своїй праці тощо. Це передбачає гармонійне проходження всіх етапів професіоналізації – від адаптації до опанування професією, далі до майстерності, творчості до безболісного завершення професійного шляху; відсутність професійних деформацій у мотиваційній сфері, криз; пошук причин успіху – неуспіху у собі самому тощо (Марков, 2002). (Цит. за Реброва, 2013. С. 247).

«К. Абульханова-Славська зауважує, що невід'ємною частиною мотиваційно-потребової сфери багатьох людей нашого часу, які живуть у розвинених країнах, стала потреба в індивідуальній самореалізації. Саме на цьому людина будує свою власну стратегію життя. Але для цього потрібен певний досвід, який робить побудову такої стратегії осмисленою, цілеспрямованою та реальною». (Цит. за Реброва, 2013, с. 247). З акмеологічних позицій та ціннісно-орієнтованих технологій М.Недашковська визначає наступні суспільно-психологічні типи самореалізації: конформістський, демонстративний, інструментальний та творчий

(Недашковська, 1990). Творчий тип не користується заданими моделями та модусами, а виявляє, шукає та знаходить свою модель. (Там саме).

Стосовно стратегії життя в педагогічній професії, зокрема в мистецькій освіті вчені виокремлюють феномен мотивації педагогічної діяльності, який зв'язують з певними видами досвіду. Так, наприклад О.Морозова зазначає, що формування мотивації педагогічної діяльності починається з виникнення потреби і закінчується виникненням наміру займатися педагогічною діяльністю, а також усвідомленням необхідності досягнути поставленої мети. Цей процес передбачає засвоєння соціального досвіду, знань та вмінь; накопичення власного досвіду; успіхи у навчанні та позитивне ставлення до цієї діяльності (Морозова, 2001, с. 6).

Для вчителя мистецьких дисциплін мотиваційна сфера як *смисловий компонент* життя» (Е.Галажинський, 2001) здійснюється у двох напрямках: художньо-виконавському та виробничо-педагогічному. Якщо перший зумовлює формування досвіду художньо-виконавської діяльності, творчого самовираження та самореалізації (Г.Батиршина, А.Буреніна, Ю.Лісюк, І.Ростовська, Г.Сухобська, О.Теплова, інші науковці) під час інтерпретації творів мистецтва (Д.Лісун, О.Олексюк, О.Щолокова), то другий вимагає від майбутнього фахівця майстерності (А.Козир), методичної компетентності (Н.Цюлюпа), досвіду просвітницької діяльності (О.Мельник), особистісних технологій самоефективності (Т.Кремешна). Серед останніх вважаємо найбільш ефективними проєктивні технології, оскільки вони спрямовані на творчу самореалізацію в професії та створюються на основі зацікавленого ставлення особистості до мети та змісту проєкту (Хе Цзіні, 2019).

Витоками методу проєктів вважаються теоретичні та практичні здобутки В.Кілпатрика, Дж. Дьюї, О.Леонтьєва, І.Лернера, М.Махмутова, інших. У мистецькій освіті найбільш розповсюдженими є художньо-творчі проєкти (Rebrova, 2017); у процесі фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін актуальним стає науково-творчі проєкти, які реалізуються під час роботи над магістерським або дипломним дослідженням (Реброва, 2012d). Сьогодні проєктний метод знаходить своє нове призначення – він стає засобом посиленої уваги науковців та практиків до інтегративних аспектів навчання, які актуалізують інтегративний потенціал самої особистості.

Ми вважаємо, що в основі художньо-ментального досвіду майбутніх учителів та викладачів мистецьких дисциплін лежить особливий тип мислення – інтегративний. Він дозволяє майбутньому фахівцю самостійно поєднувати накопичену інформацію не лише мистецького змісту, а й гуманітарної сфери, наукової, навіть побутової; крім того, він дозволяє поєднувати знання, уяву, образи, асоціації. У практиці підготовки майбутніх учителів та викладачів немає дисциплін, які б сприяли розвитку такого мислення. Умовою його формування стає педагогічна практика студентів, яка дозволяє самостійно здійснювати інтегративні операції мислення, особливо на основі застосування методу проектів.

Сучасні освітні інновації широко користуються проєктувально-орієнтованого навчання (PBL), яке розглядається в контексті макро-проєктивної діяльності, що позначена аббревіатурою STEAM (наука, технології, інженерія, мистецтво, математика).

На перший погляд, таке складне поєднання дисциплін і галузей знань важко уявити. Разом з тим, саме поєднанню складних явищ, які відбивають різні аспекти світобудови, соціуму, культурної діяльності, науки і творчості, виникає новий продукт, який формує цілісний світогляд.

Не можна не звернути уваги й на інноваційну спрямованість проєктних методів, залучення до їх реалізації нових технологій. Сьогодні робота вчителя мистецьких дисциплін не уявляється поза застосуванням нових інформаційних технологій. Така підготовка передбачає як суто технологічну, інформаційну грамотність, так і компетентність щодо додаткової реальності, тобто віртуальної естетики нового типу. Оскільки суспільству сьогодні відповідає потужна тенденція до набуття нового естетичного досвіду через засвоєння 3D технологій, відкритого віртуального спілкування, включно з приводу мистецтва, сучасна проєктивна інноваційна парадигма орієнтує фахову підготовку на формування інноваційної художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін, яка стає результатом набуття інноваційно-комунікативного досвіду. (French, M. K. (2019); Govers, E., Major, S., & Verburg, C. (2014); Gude, O. (2013)).

Активним є застосування відео ресурсу в освітньому процесі. Актуальним стало введення онлайн форм навчання саме мистецтву. Створення різноманітних презентацій, он-лайн уроків, онлан мандрівок тощо потребує не тільки певної грамотності і компетентності, а й творчого підходу і креативності. Нерідк

вчителя музичного мистецтву створюють свої сторінки у соціальних мережах, які із задоволенням відвідують учні.

На підставі визначених ідентифікаційних процесів, ототожнення себе з фаховою спільнотою та рефлексії індивідуальних властивостей як фахівця; досвіду самоформування, включно етнохудожню та полікультурну компетентність на основі етнічної, національної, культурної ідентифікації та прийняття особливостей полікультурного середовища тощо, було визначено третій конвергентний блок, номінований як «Мотиваційно-ідентифікаційний блок». Він охоплював процес набуття таких видів досвіду як-от:

- **Досвід ідентифікації та самоідентифікації**, який дозволяє ототожнювати себе з фаховою спільнотою, з нацією, етносом тощо; спостерігати за діяльністю та проявом фахової компетентності викладачів, копіювати їх особливості, приклади тощо, узагальнювати позитивні приклади, на підставі чого формувати свій власний фаховий імідж.
- **Досвід художньо-мистецької ідентифікації** – включає збагнення особливостей етнохудожніх властивостей мистецтва та забезпечує готовність до роботи в умовах полікультурного освітнього простору з урахуванням етнохудожніх, національно ціннісних традицій; відчуття етнохудожньої (інтонаційної, ритмічної, лексичної тощо) приналежності твору мистецтва.
- **Досвід художньо-творчого самовираження** – формується на основі мотивації творчої самореалізації у фаховій сфері (виконавська, педагогічна, наукова)
- **Інноваційно-комунікативний досвід** – забезпечує побудову фахової стратегії художньо-педагогічної діяльності в умовах інноваційних технологій, умотивовує завоювання новітніх методичних технологій з метою конкурентноспроможності на ринку праці та ефективності художньо-педагогічного процесу в уявленнях на майбутнє; цей досвід допомагає визначити стратегію у майбутній фаховій діяльності.

Даний конвергентно-компонентний блок складається з двох компонентів. Перший компонент – **фахово-ідентифікаційний**, містить у своїй структурі наступні елементи:

1. **Фахово-поведінкові стереотипи**, які властиві фаховій спільноті вчителів мистецьких дисциплін, їх усвідомлення: ціле-

спрямоване копіювання, повторювання, позасвідоме втілення.

2. Відповідність якісним фаховим ознакам спільноті **вчителів мистецьких дисциплін**: сформованість уявлень щодо фахових якостей вчителя мистецьких дисциплін, прагнення їх удосконалення (свідоме, позасвідоме).

Другий компонент – **фахово-мотиваційний**, також складався з двох елементів:

1. **Мотивація фахового росту**, набуття художньо-фахових компетентностей та компетенцій, прагнення до творчої самореалізації та художньо-творчого самовираження в обраному виді мистецької творчості.
2. **Прагнення власного іміджу та стилю** на основі опанування інноваційними технологіями, осучаснення мистецько-освітнього процесу та побудови траєкторії на майбутню художньо-педагогічну діяльність на засадах взаємозв'язку мистецтва минулого, сьогодення та передбачених умов розвитку у майбутньому; формування інформаційної культури, яка оптимізує процеси набуття художньої компетентності відповідної до інноваційних стратегій розвитку мистецької освіти.

Модель мотиваційно-ідентифікаційного блоку представлена на рисунку 10.

З погляду соціології, праксеологія вивчає ефективність діяльності. Термін уперше був використаний у 1890 році Альфредом Еспінасом, продовження – в працях Людвіга фон Мізеса та польського вченого Т. Котарбинського.

Визначаючи четвертий конвергентно-компонентний блок, ми виходили з принципу домінування діяльнісного підходу. Усі ментальні процеси, зокрема художні, найяскравіше проявляються у творчій діяльності. Характерною ознакою діяльності вчителів мистецьких дисциплін є складний синтез навчальної, художньо-виконавської, мистецько-педагогічної, науково-дослідної та позааудиторної художньо-комунікативної діяльності. Поєднання цих видів забезпечує процес професійного становлення фахівця. Одним з дискусійних питань філософії вважається питання її складових векторів. Враховуючи філософський аспект ментальності, ми звернулися до існуючих наукових положень і з'ясували, що останніми роками до триєдиної системи: онтологія, гносеологія, аксіологія додається праксеологія, яка визначає четвертий з

основних типів синтезу наукових знань у тому числі в системі квалітології освіти (А.Субетто, 2000):

- онтологічний;
- методологічний;
- аксіологічний;
- прагматичний або проблемно-орієнтований.



Рис. 10 Модель мотиваційно-ідентифікаційного блоку

Останній спрямовує нас на реалізацію цінностей в реальному житті. Стосовно набуття художньо-ментального досвіду зазначимо, що цей процес здійснюється шляхом тривалого спілкування з творами мистецтва різних стилів, жанрів, певних художніх та етнічних традицій, сформованих на цій основі умінь зіставлення образів, уявлень та понять, умінь творчої інтерпретації в процесі виконання та передачі сутності творів, їх ідейної образності іншим, зокрема учням в процесі педагогічної практики. Саме на завершальному етапі інтегруються усі види набутих попередніх різновидів досвіду, знань, умінь, компетентностей, поєднання яких

здійснюється студентом самотійно, інколи стохастично. Звертаємо увагу на те, що стохастичні процеси здійснюють вагомий вплив на художньо-ментальний досвід. Пояснимо це таким чином, звернувшись до прикладу, наведеного І.Пясковським (2009).

Він звернув увагу на висловлення С. Лема у філософському есе «Модель культури», зокрема на такий вислів: «Відповідно до *стохастичної моделі культурогенезу* (курсів наш), поле свободи, яке світ лишає у розпорядженні еволюціонуючого суспільства, коли воно вже виконає вимоги адаптації і вирішить необхідний мінімум завдань, заповнюють випадкові комплекси актів поведінки ..., але те, що на початку було маргінальним, з часом, у процесі самоорганізації, твердне, переростає у структури норм, які формують внутрикультурний зразок «природи людини» і витісують скрижалі заповідей і повинностей» (Реброва, 2011а, с.21).

Йдеться про стохастичні явища, які характеризують імовірні процеси. У мистецькій освіті стохастичні явища простежуються крізь призму впливу соціокультурного середовища (реклами, моди, зміни культурних потреб та інше). Властивості доби постмодерну в соціумі зумовлюють відповідні процеси в культурі, зокрема, в мистецтві. Педагогічна теорія і практика можуть відставати від темпів їх виникнення. Наведемо приклад: глобалізаційні тенденції суспільства створюють полікультурні реалії, в яких стохастично виникають етнокультурні співвідношення, загострюється потреба у формуванні етнохудожньої толерантності, яка сприяє поєднанню плюралістичних поглядів та толерантного ставлення до інших культур, художньо-національних, етнічних зразків. Між тим, мистецька педагогіка, зокрема вищої школи, не одразу зорієнтувала свою стратегію на підготовку вчителів до роботи в умовах полікультурного середовища. Перші дослідження молодих українських науковців А Ленд'єл-Сяркевич (2011), В. Гаснюк (2011) продовжили молоді науковці з Китаю У Іфан, Фу Сяоцзін, інші, які більш гостро відчують полікультурні реалії навчання. Отже, поширення уваги наукової думки поступово активізує теоретичні розвідки та практичні заходи, після чого стохастичні процеси в полікультурному мистецько-освітньому просторі стануть керованими та унормованими, завдяки підготовки корпусу кваліфікованих фахівців.

Таким чином, наукові дослідження художньо-ментального досвіду мають враховувати стохастичні явища, фактори, оскільки

ментальність в своєму ресурсі має потужний позасвідомий сегмент, у тому числі і в галузі мистецтва.

Ефективність діяльності за педагогічними критеріями зумовлена двома чинниками: самостійністю і творчістю. Якщо поєднати ці два фактори, то отримуємо цікавий компонент діяльності – творчу самостійність.

Усі види навчальної діяльності так чи інакше є творчими процесами. Втім це не виключає наявності першого, попереднього етапу «репродуктивної творчості» (В.Дружинін), коли творчості навчають, коли творчий продукт нібито повторює інший. Але він є принципово новим для того, хто навчається. Художня творчість студента поступово доповнюється творчістю педагогічною, а на останньому етапі навчання реалізується в науково-творчому продукті – дипломному проекті або магістерській роботі.

З точки зору визначення різновидів досвіду, що складають цілісну сукупність художньо-ментального досвіду, впроваджуємо поняття *інтеграційний досвід, який розуміємо як набуття умінь та настанови на ситуативне, вибіркове поєднання різноманітних знань, умінь, навичок, компетенцій в процесі виробничої практики залежно від педагогічних потреб та навчально-виховної мети.*

У процесі навчання змінюються ментальні структури, сформовані в довузівський період (художня грамотність, художня освіченість тощо), підвищується потреба художньо-творчої самореалізації на більш високому професійному рівні. Це проявляється в постановочних роботах хореографів, у виконавській інтерпретації складних творів у музикантів, в умінні використати знання з художньої культури свідомо або позасвідомо спочатку в творчо-виконавській діяльності, а потім в педагогічній практиці

На цьому етапі спостерігаються зрушення ментальності, піднесення її на більш високий щабель художності, духовності. Художньо-наукова ментальність відповідає науковій творчій самостійності, яка проявляється у виборі проблеми дипломного дослідження, в мотивації наукових досягнень.

У результаті узагальнення наших педагогічних спостережень під час навчання та педагогічної практики ми визначили, що творча самостійність у професійній діяльності майбутнього вчителя мистецьких дисциплін проявляється в наступному:

1. Самостійний вибір жанру уроку, відбір ілюстративного матеріалу, побудова драматургії та композиції уроку як художнього твору або тексту.
2. Ініціативність, пошукова активність в процесі підготовки до уроку.
3. Вміння доцільно відхилитися від запланованих дій в процесі педагогічної діяльності. Це може проявлятися раптовому наведені незапланованих прикладів, створенні оригінального асоціативного ряду, застосуванні яскравих метафор.
4. Позитивна реакція на зацікавлене ставлення до уроку з боку дітей, що активно впливає на творчий діалог самого вчителя з дітьми та з творами. Спостерігається підвищена збудженість вчителя, стан його власної зацікавленості.
5. Ситуативний вибір ефективних, оригінальних методів навчання та спілкування з дітьми.

Якщо перші два показника – це попередня настановча творча самостійність, то останні – творча мобільність. Якщо перший та другий показник будуються на основі науково - педагогічної ментальності, то третій та четвертий – на художньо-педагогічній. Останній є показником творчої педагогічної самостійності, якому відповідає *досвід самостійної творчої діяльності, забезпечуючи формування художньо – виконавської мобільності. Художньо-виконавська мобільність* характеризується гнучкістю й оперативністю включення в різноманітні творчі форми художньо-педагогічного процесу, вмінням застосовувати регіональні, національні та світові надбання художньої культури у виконавській, педагогічній діяльності та в позааудиторних процесах, екстраполяція їх у життєві реалії, у соціокультурний простір.

Творча самостійність стає гарантом ефективної виконавської і науково-дослідної діяльності, тому вимагає певної «праксеологічної озброєності» (В.Орлов). Вона представляє сукупність необхідних способів, стратегій і здібностей, які забезпечують перехід від формулювання проблем (задач) до конкретних дій щодо їх вирішення (Орлов, 2003, с.241).

У нашому дослідженні творча самостійність розглядається як одна з складових професійної педагогічної ментальності, що вказує на осмислене ставлення до своєї професійно-соціальної ролі, сформованої та усвідомленої потреби до художньо-творчої самореалізації в професійно-педагогічних видах діяльності: виконавської, пізнавальної, педагогічної, наукової на основі глибинного

раціонально-емоційного відчуття-розуміння художньо-педагогічного потенціалу мистецтва та власних творчих ресурсів. Формування творчої самостійності найефективніше здійснюється шляхом впровадження спеціальних педагогічних умов на педагогічній практиці, а саме: стимулювання мотивації художньо-дослідницької діяльності, впровадження результатів практики в дипломну роботу; вільний вибір тематичного модуля для створення творчого проекту як авторського уроку; забезпечення можливості впровадження комп'ютерних програм з СХК, інших технічних засобів, що підвищує зацікавленість до процесу підготовки та проведення уроків, стимулює пізнавальну творчість та розвиває інформаційну культуру особистості. Отже, творча самостійність студентів має реалізовуватися у відповідності до сучасних технологій, відповідати вимогам часу і поступово входити в коло ментальності сучасного вчителя мистецьких дисциплін. Крім того, у якості конгломерату фахової підготовки творча самостійність стимулює формування інноваційного потенціалу особистості, його дослідницьку активність, художньо-комунікативну свободу тощо.

У процесі навчання в творчих формах діяльності особливу роль слід приділяти психологічним аспектам цілеутворення, прийняттю рішень і плануванню, індивідуальному стилю досягнення мети. Згодом формується потреба в творчій самореалізації, комунікативному духовному спілкуванні, коли створюються умови та можливість поділитися своїм духовним надбанням. Ця якість визначена нами як *інтенціональна духовність* – потреба та спрямованість творчого ресурсу на духовний світ іншого засобами мистецтва (Реброва, 2012с, с.243). Вона формує «ментальну енергетику» особистості вчителя і виводить його, як представника фахової художньо-педагогічної спільноти, за межі виробництва в соціокультурне середовище, в якому він виступає перетворювачем, оскільки сам стає носієм художньої ментальності. З цим процесом ми зв'язуємо *досвід застосування ментально-енергетичного ресурсу інтенціональної духовності особистості*. Такий досвід набувається шляхом активної участі майбутнього фахівця в різних сферах соціокультурного середовища, життєвому просторі особистості (вітальний досвід), а не лише в умовах фахового навчання.

Входження до соціокультурного простору впливає на досвід набуття умінь реагувати на моральні, етнонаціональні, художньо-

естетичні аспекти, які виникають в умовах позанавчальної діяльності, гнучко на них реагувати.

Узагальнюючи попереднє, ми визначили основні якості, які формуються внаслідок досвіду перетворення:

- Досвід самостійної творчої діяльності, який сприяє формуванню відповідної фахової якості – *творчої самостійності*, що характеризується умінням самостійної концентрації творчих ресурсів під час навчання, інтерпретаційної та художньо-педагогічної діяльності; *виконавську та емоційно-образну мобільність*, що характеризується швидкими емоційними реакціями на різні художньо-образні явища, художньо-творчі ситуації тощо. Творча самостійність стимулює також розвиток *автономності особистості*.
- Художньо-комунікативний досвід, в процесі набуття якого формуються *комунікативні якості*: толерантність, асертивність, емпатійність, вміння слухати та співпереживати іншим; *ітенціональна духовність* як потреба у продукуванні художніх, етнічних, національних цінностей, *відповідальність*, яка наслідок тяжіння до позитивних перетворювань в інших та в соціокультурному просторі у цілому.

Сформованість зазначених якостей зумовлює набуття досвіду їх практичного застосування у виробничому процесі на основі автономності та відповідальності. Останні є вищим проявом рамки оцінювання кваліфікації фахівця.

Отже останній конвергентно-компонентний блок ми визначили як «Якісно-результативний». Він охоплював такі різновиди досвіду:

- **Досвід інтеграційний дій (операційних, мисленнєвих, практичних) в галузі мистецтва**, який набувається шляхом цілеспрямованих процедур синтезування видів мистецтва, образних зіставлень, поєднання поняття та образу в мисленні, різних видів діяльності, різних напрямів поінформованості, різних компетенцій, які забезпечують художньо діяльнісний інструментарій (володіння необхідними навичками у всіх напрямках мистецького навчання)
- **Досвід самостійної творчої діяльності, художньо – виконавської мобільності**. Зазначений досвід набувається на основі виникаючих обставин виробничого процесу, що зумовлюють швидке та самостійне вирішення виникаючих проблем, зняття суперечностей тощо. Даний досвід

забезпечує художньо-дослідницьку активність; художньо-комунікативну свободу.

- **Досвід застосування ментально-енергетичного ресурсу – інтенціональної духовності особистості в художньо-комунікативних процесах.** Проявляється в активності участі майбутнього фахівця в різних сферах соціокультурного середовища, життєвому просторі, фахово-виробничому процесі, характеризується цілеспрямованим прагненням до позитивного духовно-перетворювального впливу на інших засобами мистецтва. Даний досвід забезпечує цілеспрямованість та концентрацію фахового та особистісного ресурсу на досягнення поставленої мети в діалозі з іншими.
- **Досвід практичного застосування сформованих якостей у ментальних процесах соціокультурного простору,** який передбачав свідоме та позасвідоме застосування асертивності, мобільності, емпатії, творчої самостійності толерантності в художньо-педагогічному аспекті та виробничому процесі. Досвід спрямовує особистість вчителя на засвоєння та продукування художніх цінностей та цінностей мистецької освіти в більш широкий (окрім фахового), соціокультурний простір, що сприяє власному духовному перетворенню особистості; концентрує її мотивацію на піднесення художньої культури та творчого розвитку своїх учнів; в координації з рамками кваліфікацій цей досвід відповідає параметру – *автономність та відповідальність*.

Зазначений блок спрямований на формування наступних компетентностей: *проектно-інноваційна, мобілізаційна, художньо-творча, виконавська, духовно-інтенціональна, аксіологічна*. Його модель представляємо на рисунку 11.

З представленої моделі видно, що якісно-результативний блок складається з двох компонентів:

Перший компонент – **творчо-інтегративний, складався з двох елементів:**

- 1. Інтегративно-праксеологічний,** виробничий, який охоплював практичне застосування різних видів інтеграції (творчої, мисленнєвої, виконавської, інформаційної тощо), оволодіння інструментарієм інтегративних дій.

2. Самостійно-творчий, автономний, який охоплював творчу діяльність студентів в різноманітних процесах навчання та виробництва (педагогічна практика), яка характеризувала самостійність прийняття рішень, інтерпретації, компанування художньої інформації, проєктивної діяльності тощо.



Рис. 11 Модель якісно-результативного блоку

Другий компонент – особистісно-якісний, який складається з наступних елементів:

- 1. Творча спрямованість ментально-енергетичного ресурсу особистості**, що проявлялося в спрямованості особистості на соціокультурну та фахову сфери, на їх перетворення, прагненні продукування художніх цінностей в фаховій та поза фаховій сферах життєтворчості (вітальний досвід) та під час художньо-комунікативних процесів.
- 2. Практична реалізація сформованих якостей**, який характеризується застосуванням усього комплексу набутих якостей

на вирішення поставлених завдань під час художньо-наукової, художньо-педагогічної, художньо-діалогічної та виконавсько-ілюстративної діяльності, відповідальністю в досягненні поставленої мети.

Завершуючи обґрунтування кожного блоку, його структури подаємо сукупну модель художньо-ментального досвіду, яка складається з конвергентних блоків, їх компонентів, елементів та компетентностей, формування яких він забезпечує. Сукупна модель нашої складної **конвергентної** структури художньо-ментального досвіду представлена на рисунку 12.

На рисунку можна побачити, що конвергентність проявляється у поєднанні компонентів визначених блоків в таких ментальних структурах як художньо-мисленнєві процеси (образ мислення, інтелект, операційність); ціннісні орієнтації у фаховій сфері (етнонаціональні, духовні, художньо-естетичні, субкультурні, художньо-комунікативні); компетентність і самостійність у фаховій діяльності (виконавській, виробничо-педагогічній, науково-дослідницькій); сформованість якостей, відповідних фаховій спільноті вчителів мистецьких дисциплін (їх прояв у навчальній, виробничій сфері та в життєвих реаліях).

Змістовими лініями художньо-ментального досвіду вчителів мистецьких дисциплін є національні, етнохудожні властивості мистецтва, які відбивають традиції держави, регіону, генетику культурного походження носіїв художньо-ментального досвіду; ціннісні властивості світової художньої спадщини, сучасної субкультури як своєрідної умови втілення мистецьких уподобань молоді; науково-дослідницькі уміння, художньо-наукові аналітичні дії, що зумовлюють інтерпретацію творів мистецтва в педагогічному та виконавському процесі на основі сформованих традицій.

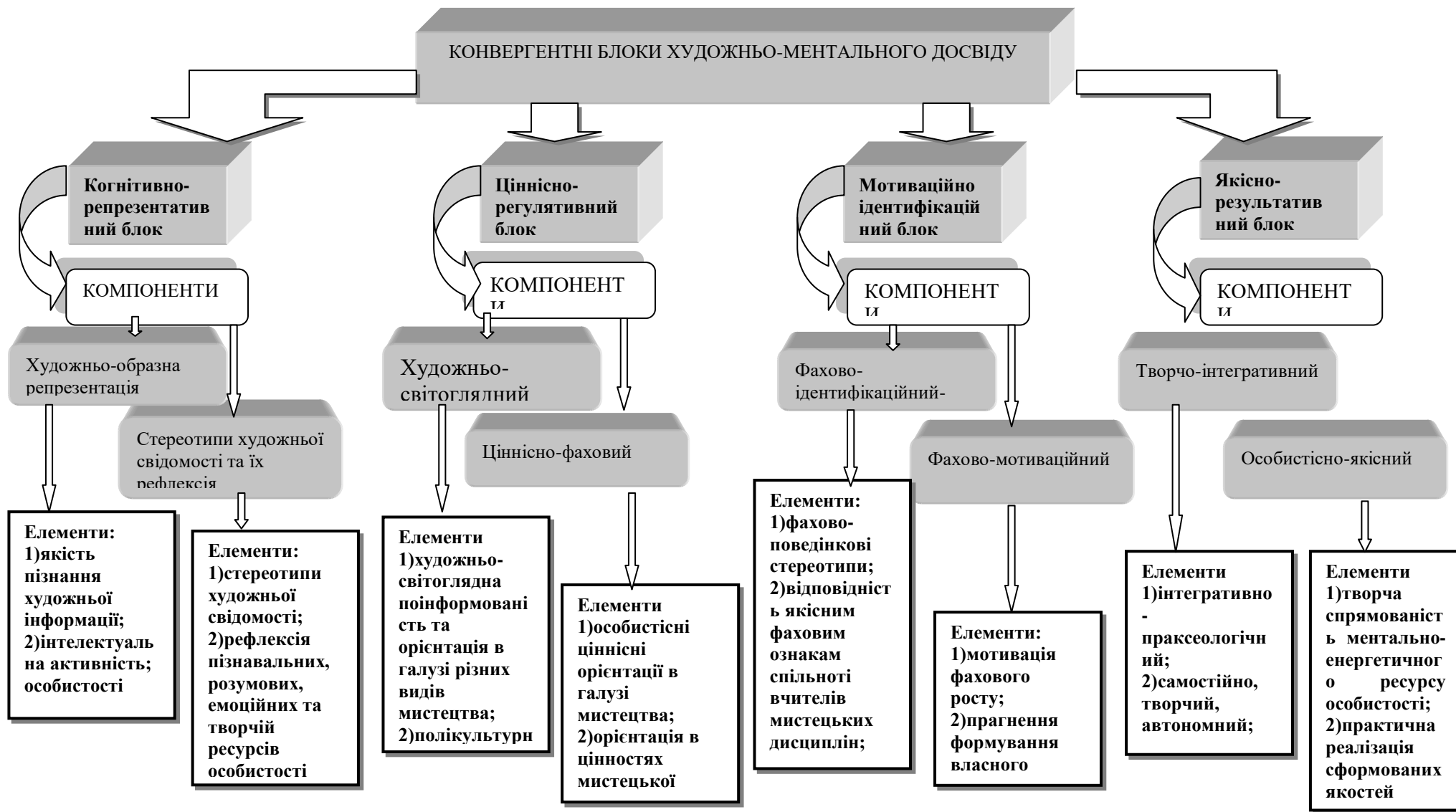


Рис. 12 Конвергентна модель художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін

ВИСНОВКИ

Під час аналітичної роботи було звернено увагу, що досвід існує як феномен і як наукова категорія. З цього ракурсу усі теоретичні узагальнення враховували феномен та категоріальне визначення досвіду. Досвід як феномен характеризується структурністю (К.Платонов), комплексністю, полімодальністю (О.Лактіонов), індивідуально-особистісними властивостями (О.Лаута, П.Мясоїд), зумовлений формотворчими чинниками культури (М.Мініков, О.Олексюк, О.Павлова), *часовим виміром* (Ю.Стрелков, Г.Середа), *пізнавально-праксеологічним характером* (А.Аверін, П.Копнін, Л.Хьєлл), *інтенціональною спрямованістю* (Ю.Швалб), *умотиваваністю та рефлексією* (А.Асмолова, Я.Пономарьов), *професійною діяльністю* (М.Плотнікова), *підпорядкованістю навчанню, вихованню та іншим педагогічним факторам* (С.Гончаренко, І.Зязюн, І.Лернер, О.Рудницька).

Аналіз наукових джерел з психології, філософії, соціології, педагогіки дозволив представити досвід як динамічно розвиваючий, духовно-дійовий, психолого-праксеологічний конгломерат суспільного та побутового життя особистості, в процесі якого вона пізнає навколишнє середовище, адаптується до нього на основі застосування сформованих умінь, навичок діяти в певних умовах, приймати рішення керуючись ціннісними орієнтаціями, що відповідають соціокультурному просторові, завдяки чому формується життєздатність, суспільна визначеність особистості, яка стає актуальною продовж довготривалого часового періоду.

Аналіз сутності поняття «ментальний досвід» показав, що ця категорія і цей феномен переважно розглядається в когнітивній психології (М.Холодна, І.Лялюк); стосується питань функціонування інтелекту, формування компетентностей (Ю.Савін).

На підставі застосування різноманітних підходів до ментальності (Реброва, 2012с), які дозволили визначити її багатоаспектність, міждисциплінарність, не лінійність, полімодальність тощо; уточнено й поняття «ментальний досвід». У дослідженні це лексема, що позначає процес і результат набуття знань про навколишнє, кристалізації способів індивідуального засвоєння картини світу в межах культури певної історичної доби шляхом формування ментальної репрезентації (образів та понять про буття, час, простір, інше), та самоідентифікації особистості відповідно до етнічної і соціальної спільноти, що зумовлює

формування її світосприймання, світоставлення і поведінку. У досвіді як соціокультурному феномені сполучаються його різновиди: пізнавальний, комунікативний, емоційний, діяльнісний тощо. Серед них ментальний досвід як соціально-психологічний, багатоканальний компонент структури особистості відрізняється складним сполученням своїх елементів (мислення, ціннісні орієнтації, стереотипи поведінки, ставлення та емоцій) та психічних процесів (пізнання, переживання, свідомі та позасвідомі процеси тощо), зумовлених культурними традиціями, етнічними та національними цінностями, на основі чого формується система взаємовідносин людини з навколишнім, її ціннісні орієнтації і поведінка, набуваються уміння операційно-інтелектуальних, емоційних, практичних та духовно-перетворювальних умінь, відповідних до особливостей соціокультурного середовища, в якому особистість знаходить своє місце та вибудовує стратегію життя.

В галузі мистецтва та мистецької освіти ментальний досвід набуває іншого тлумачення та виступає як художньо-ментальний досвід. Він ґрунтується на історично сформованих типах міфологічної, релігійної, художньої, наукової свідомості, які пронизують естетичний досвід як цілісний феномен. Художньо-ментальний досвід – складне, полімодальне інтегроване утворення особистості, процес і результат духовно-практичної діяльності, що складається з поступового накопичення художньої інформації (етнохудожньої, полікультурної, науково-художньої, субкультурної тощо), її інтелектуального збагнення та вдосконалення операційних умінь в художньо-комунікативних та інтерпретаційних процесах, формування адекватного емоційного реагування на цінності мистецтва, що зумовлені характеристичними ознаками художньої ментальності: художнім світоглядом та уявленнями картини світу, орієнтацією на етнічні, національні цінності, стереотипи поведінки.

Розкриття сутності художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін здійснювалось на основі ментально-функціональних процесів фахового становлення, а саме: художньо-педагогічна самоідентифікація та репрезентація; підвищення фахової художньої компетентності до рівня художньої культури; настанова на морально-етичну, художньо-естетичну, етнічну та національну спрямованість художньо-педагогічної діяльності; орієнтація на ментальні цінності мистецької освіти; творчого самовираження в галузі мистецько-виконавської,

художньо-педагогічної діяльності; ментальної настанови на дослідження художньо-педагогічних явищ.

Художньо-ментальний досвід майбутніх учителів мистецьких дисциплін стає каталізатором формування інтегрованого комплексу художньо-педагогічних компетентностей. Спільними для вчителів музики та хореографії є *художньо-операційна, когнітивна*, яка забезпечує формування художнього мислення, фонд знань з питань психолого-педагогічних наук та художньої культури; *художньо-творча, виконавська*, яка забезпечує формування умінь виконавської діяльності та творчого самовираження; інтерпретаційні уміння тощо; *проектно-інноваційна, мобілізаційна*, яка дозволяє оволодіти практичними діями щодо педагогічної проєкції художніх знань, виконавських умінь; гнучко приймати методичні рішення тощо; *духовно-інтенціональна, аксіологічна*, яка спрямовує особистість вчителя на засвоєння та продукування художніх цінностей та цінностей мистецької освіти в більш широкий (крім фахового), соціокультурний простір, а також перетворює особистість, що навчається, в особистість, що навчає, стимулюючи її автономність та відповідальність.

Структура художньо-ментального досвіду вчителів мистецьких дисциплін складається з конвергентних блоків: когнітивно-репрезентативний; ціннісно-регулятивний; мотиваційно-ідентифікаційний; якісно-результативний конвергентно-компонентні блоки. Кожний блок є структурним утворенням, що містить два компоненти, останні характеризуються наявністю елементів, які за змістом відповідають певним напрямам або різновидам досвіду. Конвергентність дозволяє охопити такі підвиди ментального досвіду в галузі мистецтва, як-от: *когнітивно-репрезентативний* (художньо-когнітивний; художньо-метакогнітивний; художньо-інтенціональний; художньо-образної репрезентації); *ціннісно-регулятивний* (художньо-стильовий, світоглядний; етнохудожньо-орієнтаційний полікультурний; емоційно-почуттєвий; художньо-дослідницький, інтерпретаційний); *мотиваційно-ідентифікаційний* (досвід ідентифікації та самоідентифікації; художньо-мистецької ідентифікації та збагнення особливостей полікультурного середовища; художньо-творчого самовираження; інноваційно-комунікативний досвід); *якісно-результативний* (інтеграційний досвід; самостійної творчої діяльності, художньо – виконавської мобільності; застосування ментально-енергетичного ресурсу – інтенціональної духовності особистості; практичного застосу-

вання сформованих якостей у ментальних процесах соціокультурного простору).

Отже, модель художньо-ментального досвіду побудована з урахуванням вимог щодо збалансованості художньо-професійних знань, умінь, творчої самостійності (мистецько-виконавської, педагогічної, наукової) та особистісних якостей вчителя, які сприяють інтелектуальному збагненню художніх явищ, здатності та мобільності використовувати педагогічний потенціал мистецтва у формуванні духовності школярів на основі художньо-етнічних, національних, регіональних, загальнолюдських цінностей та традицій.

Дослідження формування такого досвіду потребує окремого розгляду.

ПІСЛЯМОВА

Теоретичний аналіз художньої ментальності в проекції педагогіки мистецтва дозволив її розглянути як наукову категорію, що є різновидом категоріального джерела – ментальності.

Художня ментальність розкривається та пояснюється крізь призму сполучених категорій, які знайшли в дослідженні своє уточнення. Так, наприклад, категорія «художня картина світу» входить до кола категорій, споріднених з художньою ментальністю та стає атрибутом художнього світогляду як когнітивно-пізнавальної основи формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

У спектральну орбіту художньої ментальності входять певні модальності, які в дослідженні позначені як модальності художньої сфери: художня картина світу, інтеграційні та синестезійні властивості мистецтва, семантика художньої мови, художньо-творче мислення, національні ознаки мистецтва, емоційні та екзистенційні властивості мистецтва, стереотипи у мистецтві (стереотипи сприйняття, художньо-перцептивні еталони), художньо-ціннісні орієнтації тощо. Зазначені модальності засвоюються міфологічним, духовно-релігійним, науковим типами свідомості.

Художня ментальність представлена в дослідженні явищем *стереоскопічним*: об'ємним, просторовим, рельєфним; *спектральним*: поєднує в єдине ціле різні модальності художньої сфери; *голографічним*: в окремих предметах мистецтва, його мовних атрибутах, атрибутах художньої свідомості відбиваються ознаки ментальності певного часово-просторового, етнокультурного зрізу, вибудовується комунікативно-часова голографія художньої ментальності, яка пронизує і збуджує своїм художньо-творчим синтезом конгломерат інтелектуального та емоційно-образного ресурсу особистості в процесі поступового засвоєння художньої культури та її продуктів.

Аналіз сутності художньої ментальності, її модальностей, атрибутивних компонентів та процесів показав, що художня ментальність як категорія мистецької освіти знаходиться в перехідному стані від латентного періоду (об'єктивно існуючого, але прихованого для наукового відкритого обговорення) до осмисленого, методологічно філософського, культурологічного, мистецтвознавчого, художньо-педагогічного узагальненого. У

відповідності до закономірностей наукового пізнання, настає період узагальнення отриманих різноманітних даних з метою їх поєднання в цілісне уявлення. Стосовно художньої ментальності вже наступив такий етап, коли найбільш важливим стає осмислення та цілісне уявлення художньої ментальності в її мистецько-педагогічній проекції на основі узагальнення результатів тривалого латентного періоду. Це зумовлено потребою у подальшому визначенні практичного та методичного забезпечення управління процесами формування художньої ментальності особистості та певної категорії професіоналів, зокрема, вчителів мистецьких дисциплін з метою якісного продукування духовних цінностей та художньо-культурних надбань нації.

У педагогічному смислі художня ментальність – феномен, який синтезує уявлення картини світу з художньо-зображальним арсеналом мистецтва в художньо-творчих процесах: творення, виконання, інтерпретація, сприйняття, переживання, оцінювання мистецьких творів на основі культурно-історичних, етнонаціональних, освітньо-професійних мистецьких чинників; останні спрямовують процес формування індивідуального художнього досвіду та емоційно-духовної настроєності особистості у відповідності художнім цінностям суспільства. У професійному контексті художня ментальність впливає на тип художнього мислення, на традиції комунікативних відносин в творчому колективі; на стереотипи ставлення до мистецьких явищ.

Художня ментальність в своїй педагогічній проекції представлена амбівалентним явищем, яке функціонує в системі координат: «poly – self»: від поліаспектній площині, що охоплює полікультурну, поліхудожню, діалогічну сферу художньої ментальності особистості, до індивідуально-рефлексивної, що охоплює творчу рефлексію та самореалізацію, художньо-мотиваційну сферу. Педагогічного сенсу набувають визначені принципи еволюції художньої ментальності: принцип культурно-історичної детермінації художньої ментальності, цілеспрямованого стимулювання індивідуально-ціннісних інтенцій особистості щодо художніх образів в процесі опанування художнього тексту, як зліпку художньої ментальності «іншого». Екстраполяція даних принципів в педагогічну площину дозволила встановити актуальні принципи застосування художньої ментальності: визнання демократичності художньо-національної ідеї, синтезу мистецтв, естетичного плюралізму, який сьогодні знаходить відбиття в полікультурній

площині, науково-дослідницької ініціативності в галузі мистецтва та мистецької освіти.

Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін дозволило встановити, що його основним результатом є перетворення в самої особистості майбутнього вчителя: з особи, що навчається, охоплює, осягає художні знання, уміння застосовувати закономірності художньої творчості для розкриття власних духовних потенцій, здобуття фахових компетентностей, що відповідають унормованим вимогам – в стан особи, яка характеризується стійкою інтенцією, потребою до продукування цінностей мистецтва (етнічних, національних, загальносвітових, регіональних, особистісних) та мистецької освіти в усі ланки життя: фахову діяльність, поза фахові умови, життєві реалії.

Якщо питання управління ментальністю в науковій думці викликає суперечливі твердження, оскільки феномен ментальності не підлягає швидким перетворенням, то стосовно художньо-ментального досвіду уявляється можливим цілеспрямоване управління його формуванням. Цей процес зумовлений доведеними закономірностями зв'язку та відповідності змісту освіти потребам суспільства та вимогам часу. Можливості мистецького освітнього процесу передавати досвід знань, почуттів та духовних надбань людства, нації, етносу та окремої творчої особистості подальшим поколінням наводять на висновок про доцільність створення ефективної організаційно-методичної системи формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін як каталізатору підвищення якості їх фахової підготовки.

ГЛОСАРІЙ

Антропоцентризм – провідний принцип розуміння світу, проголосив принцип всебічного розвитку особистості.

Готичний тип краси – поглиблення цінності духовного життя людини.

Емоційно-інтенціональна інтерпретація – сегмент відтворення художнього тексту, його матеріалізацію, який охоплює власну енергетику, темперамент, емоційну насиченість виконавства, які виконавець поступово розподіляє відповідно свого розуміння художній ідеї і задуму, через що сприяє більш ефективному захопленню та заглибленню в художній образ слухачів та глядачів.

Інтенціональна духовність – потреба та спрямованість творчого ресурсу особистості впливати на духовність іншого через мистецтво.

Картина світу – складна категорія, що містить універсальні, національно-ідентифікаційні, індивідуальні та професійно-специфічні компоненти, які відбивають характер співвідношення людини та навколишнього середовища, особистості та суспільних об'єктивних реалій.

Класичний тип краси у мистецтві – відбиття та сприйняття розмаїття реалій (природи, буття, стосунків тощо) крізь призму гармонії, чітких уявлень структурності та співвідношення частин та взаємоузгодженості засобів художньої виразності.

Ментальний досвід – процес і результат набуття знань про навколишнє, кристалізації способів індивідуального засвоєння картини світу в межах культури певної історичної доби шляхом формування ментальної репрезентації (образів та понять про буття, час, простір, інше), та самоідентифікації особистості відповідно до етнічної і соціальної спільноти, що зумовлює формування її світосприймання, світоставлення і поведінку.

Ментальні цінності мистецької освіти – сукупність надбань культурного досвіду людства, що формує уявлення про систему вибіркового та пріоритетного ставлення до духовно-культурних, морально-етичних, гуманістичних констант буття попередніх поколінь, сучасного суспільства, спрямовуючи його ціннісні орієнтири на майбутнє, на засадах етнонаціонального і світового художнього спадку; полінаціональних, або регіональ-

них художніх традицій; духовного потенціалу особистості, цінностей мистецтва у молодіжному субкультурному середовищі; перспективи технологічного розвитку мистецтва, що зумовлює поєднання минулого, сучасності та майбутнього, створення принципово нового типу художньої свідомості та художньо-ментального досвіду.

Ментальність – категорія, що позначає феномен відбиття образу світу в мисленнєвих, уявно-світоглядних, емоційно-забарвлених та стереотипно-реакційних, стереотипно-діяльнісних процесах, що властиві особистості, як представника певного етносу, народу, суспільства, професійній спільноті, або окремій особистості.

Ментальність художня як феномен – явище, яке охоплює просторові та часові координати розвитку мистецтва, що певним чином позначається на особливому досвіді його осягнення, спілкування та створення; за структурою є синтезійним, інтегрованим феноменом, який складається із взаємозв'язаних атрибутивних елементів: художня картина світу, художній метод, художній текст, мова мистецтва (система символів, образів, знаків, художніх кодів), стереотипи, які виникають у галузі мистецтва в певному історичному культурно-просторовому діапазоні, система цінностей (смаки, уподобання, потреби тощо).

Метафізичний тип краси – передається в мистецтві через гармонію з природою; тяжіння до осягнення мінливої краси життя на землі.

Полімодальність художнього сприйняття – перцептивний процес відбиття художніх образів, засобів художньої виразності декількома модусами сприйняття, каналами сприйняття: зоровий, слуховий, кінестетичний, дотиковий тощо.

Романський тип краси – поєднання суворості, аскетизму, монументальності з глибоким прагненням приблизитися до Бога.

Романтичний тип краси у мистецтві – експресія почуттів, що передає реальні емоційні стани, які відчуває людина в різних проєкціях відношення зі всесвітом та життєвими реаліями, що відображено засобами мови мистецтва у відповідних до драматургії розкриття образу формах.

Сприйняття художнє – перцептивний процес, що спрямований на осягнення художнього образу твору мистецтва та засобів

варанності, якими його відображено з подальшим їх творчим переживанням, осмисленням, оцінюванням

Стереотипи художньої ментальності – це усталене ставлення до будь-яких явищ мистецтва та подій, які природно існують та виникають у художньому просторі, зокрема, у мистецькій освіті.

Творчість культурна – загальне поняття, яке характеризує різноманітні форми прояву творчості людини в різних галузях культурного життя, зокрема в науці, педагогіці, навіть у побуті.

Художнє мислення – процес творчого відбиття художнього образу, що є конгломератом дій щодо його сприйняття, операційного мисленнєвого опрацювання та інтерпретування на основі володіння атрибутами художньої мови різних видів мистецтв, асоціативної пам'яті, позасвідомих відчуттів-емоцій. Атрибутивними ознаками такого мислення вважаємо його критичність та операційність мисленнєвих дій інтонаціями-образами (порівняння, метафоризація, зіставлення тощо).

Художній метод – засіб втілення художнього образу в творчий продукт - витвір мистецтва на основі образного мислення, уяви, оцінки та переоцінки художніх установок, спрямованих на рефлексію об'єктивної реальності, буття, що обумовлює пошук особливих художньо-технологічних конструкцій, мовних атрибутів, їх співвідношення, які характеризують індивідуальні творчі властивості автора у процесі об'єктивації ним художньої ідеї.

Художній образ – атрибут художньої свідомості, сформований під впливом історико-культурного, етнонаціонального узагальнення і розуміння картини світу в її індивідуально-особливому перевтіленні в конкретному мистецькому творі.

Художній світогляд – психо-культурне особистісне утворення, що складається із знань, переконань, уявлень, орієнтацій, ідеалів та діяльності, зміст яких зумовлений відбитими в художньо-творчому процесі сукупними характерними ознаками певної епохи, які сприйняті та перетворені в художній образ творчою особистістю митця в галузі мистецтва.

Художній світогляд учителя – система художньо-естетичних знань, переконань, почуттів, орієнтацій, які спрямовують професійну діяльність вчителя у сферу компетентного використання педагогічного потенціалу мистецтва для формування художньої культури та художнього світогляду школярів.

Художній стиль – культурне явище, яке інтегрує в своєму змістовому розмаїтті особливість художнього методу і певний тип світовідчуття відповідно до того або того часово-просторового культурного діапазону.

Художній текст – Художньо-цілісний продукт результату творчого мислення митця, що є трансформацією реальних образних прототипів в художньо-знакову систему, зафіксовану відповідними атрибутами мови мистецтва. У широкому розумінні – атрибут мистецтва, в якому втілюються сутнісні ознаки культури або цілої епохи, код пам'яті про етноментальні й художньо-ментальні процеси, культурний досвід минулих поколінь, які сприймаються суб'єктами соціокультурного простору.

Художність – це основна особливість мистецтва, що відрізняє його від інших форм відображення та пізнання життя, дійсності тощо, позначає внутрішні якості естетичних феноменів, образів, зображених в творах мистецтва; безпосередній атрибут мистецтва та мистецької творчості, того, що складає умовну реальність, зображену в його образах.

Художньо-ментальний досвід – складне, полімодальне інтегроване утворення особистості, процес і результат духовно-практичної діяльності, що складається з поступового накопичення художньої інформації (етнохудожньої, полікультурної, науково-художньої, субкультурної тощо), її інтелектуального збагнення та вдосконалення операційних умінь в художньо-комунікативних та інтерпретаційних процесах, формування адекватного емоційного реагування на цінності мистецтва, що зумовлені характеристичними ознаками художньої ментальності: художнім світоглядом та уявленнями картини світу, орієнтацією на етнічні, національні цінності, стереотипи поведінки.

Художньо-творча ментальність – процес і результат творчих дій, спрямованих на матеріалізацію образів дійсності засобами мистецтва шляхом їх створення, подальшого розуміння та відтворення на ґрунті певних соціокультурних канонів, етномистецьких цінностей.

Художня картина світу – цілісний образ світу, відображений у творах мистецтва із закодованою інформацією про особливості художньо-просторового діапазону певної епохи.

Художня ментальність – сукупність художніх параметрів (художнього методу, образів-символів, засобів художнього відображення дійсності тощо), психологічних станів епохи, що

відбиваються в домінуючих стилях, напрямках, видах мистецтва, художніх типах світовідчуття та світогляду;

Художня свідомість – процес концентрування та мисленнєвого контролювання психічних дій щодо оперування образами, уявленнями, поняттями, оцінками, тлумаченням цих процесів, а також рефлексії емоційних ставлень, інших образно-сміслових атрибутів під час сприйняття та творчого опрацювання мистецьких творів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко, Т. І. (2008). *Естетичне як соціокультурний феномен: Філософсько-історичний аналіз*. (Автореф. дис. д-ра філос. наук), Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів.
2. Ашаренкова, Н. Г. (2003). Творче мислення: Його особливості і засоби розвитку (на прикладі підвищення кваліфікації спеціалістів. *Матеріали конференції «Творчість у контексті розвитку людини»*. Асоціація культури «Новий Акрополь». Получено из www.newacropolis.org.ua/ru/search/index.php
3. Безклубенко, С. Д. (2006). *Українська культура: погляд крізь віки: Історико-теоретичні нариси*. Ужгород: Карпати.
4. Безклубенко, С. Д. (2007). *Нариси загальної теорії мистецтва*. Отримано з Статті: [http://archive.org.ua/archive/2007-02-07/knukim .htm](http://archive.org.ua/archive/2007-02-07/knukim.htm).
5. Біблер, В. С. (1991). *Культура. Діалог культур*. – Київ: Дух і Літера, 2018. – 368 с.
6. Бонфельд, М. Ш. (2006). *Музика: Мова. Мовлення. Мислення. Досвід системного дослідження музичного мистецтва. Монографія*.
7. Буряк, В. Д. (2003). *Буряк В.Д. Фольклорне, художнє та публіцистичне мислення у контексті інтелектуально-образної еволюції: Форми і методи вираження інформації у творчій свідомості етносу*. (Дис. д-ра філолог. наук), Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.
8. Ван Лу. (2020). *Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики*. (Дис. доктора філософії), ПНПУ імені К.Д, Ушинського, Одеса.
9. Васильковська, К. М. (2006). *Формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

10. Вей Дзюнь. (2006). *Жанрова система народно-пісенної культури Китаю*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства), Київ.
11. Вернадський В.І. (1991). Вибрані наукові праці академіка В.І.Вернадського.
12. Вірановський, Г. (1978). *Музично-теоретичні системи: Предмет і принципи побудови*. Київ: Музична Україна.
13. Волков, В. (1995). Людина і світ. Київ: «Феміна».
14. Геґель, Г. (2004). Феноменологія духу. Київ: Основи. Отримано з <https://hromadalib.wordpress.com/2016/02/12/hegel-phanomenologie/>
15. Гадамер, Х.-Г. (1993). Істина і метод (фрагменти). В *Читанка з історії філософії. Книга 6. Зарубіжна філософія ХХ ст.* (стр. 196-201). Київ. Получено из www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/gadamer.html
16. Геді, А. і. (2012). Ментальність як основний чинник композиторської творчості Бели Бартока. *Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Виконавська інтерпретація та сучасний навчальний процес» (15-16 березня 2012 року)*, (сс. 23-25). Луганськ.
17. Генрих, Д. (2006). *Свідоме життя*. Київ: Курс.
18. Герменевтика. Енциклопедія сучасної України. <https://esu.com.ua/article-29338>
19. Гончарова, Н. О. (2019). Візуалізація навчальної інформації через використання технології доповненої реальності. Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 18–19 квітня 2019 року. Київ: Видавничий центр КНУКіМ, 2019.
20. Гринченко, Т. Д. (2011). *Формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Вінниця.
21. Гуральник, Н. П. (2007). *Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки: Історико-методологічні та теоретико – технологічні аспекти: Монографія*. Київ: НПУ.
22. Давидов, М. А. (2009). Наукова термінологія в музичній педагогіці. *Часопис національної музичної академії України імені П. І. Чайковського: Науковий журнал*, 1(2), 63-83.

23. Джулай, Г. А. (2003). *Музична ментальність: Соціально-філософський аналіз*. (Автореф. дис. канд. філос. наук), Одеса.
24. Діалог Платона: Іон. (2008). В *Альманах «Фрідріх 2»* (Я. М. Боровський, Перев.). Получено из http://wars175x.narod.ru/f2/Html/Pervoistochnik5_5.htm
25. Додонов, Р. А. (1998). *Етнічна ментальність: Досвід соціально-філософського дослідження*. Запоріжжя: РА «Тандем-У».
26. Доценко, О. Г. (2006). *Формування в майбутніх учителів пізнавального інтересу до освітньо-виховного досвіду козацької доби*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, Харков.
27. Дряпіка, В. І. (1997). *Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури: соціально-педагогічний аспект*. Кіровоград: Держ. центр. укр. вид-во.
28. Жао, Джін. (2019). Праці мислителів давнього Китаю як свідчення становлення музичної педагогіки, естетики та критики. *Українська музика*. 3-4 (33-34). С.117-124.
29. Жидков, В. С., & Соколов, К. Б. (2003). *Искусство и картина мира*. Алетейя.
30. Завадська, Т. М. (1993). *Формування музично-естетичного досвіду молодших школярів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Укр. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова, Київ.
31. Зязюн, А. И. (1976). *Формирование и сферы проявления эстетического опыта личности*. (Автореф. дисс. д-ра филос. наук), Киевский государственный университет им. Т.Г.Шевченко, Киев.
32. Зязюн, І. (2001). Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість: З огляду установки Дмитра Узнадзе. *Мистецтво і освіта*, 3, 3-9.
33. Зязюн, І. (2006). Естетичні засади розвитку особистості. В Н. Г. Ничкало (Ред.), *Мистецтво у розвитку особистості: Монографія* (стр. 15-37). Чернівці: Зелена Буковина.
34. Ільїн, Є. П. (вид.2012). *Психологія творчості, креативності, оддарованості*. Видавництво «Дніпро», 2012 <https://topua.com.ua/knigi-psixologiya-tvorchosti-kniga-psixologiya-tvorchosti-kreativnosti-obdarovanosti-yevgen-il%D1%97n-kupiti-knigu-chitati-recenzi%D1%97-isbn-978-5-459-01638-3/>
35. Калашник, М. П. (2010). *Музичний тезаурус: Специфіка, властивості, форми існування: На прикладі композиторської творчості*. (Автореф. дис. д-ра мистецтвознавства), Київ.

36. Карась, Г. В. (1996). *Формування естетичного досвіду старшокласників у фольклорних колективах*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Ін-т педагогіки АПН України, Київ.
37. Карпенко, Н. А. (2014). Зміст та структура творчого потенціалу особистості. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: зб. наук. праць*. Львів: ЛьвДУВС. 1. С. 52–65.
38. Карпенко, Н. А. (2016). *Психологія творчості: навч. посібник / Н. А. Карпенко*. – Львів: ЛьвДУВС, 156 с.
39. Карпенко, О. ., Дермельова, Н. ., & Пшеничних, М. . (2021). *Філософія музики як світоглядна домінанта фахової підготовки вчителів музики. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 1(14), 159–167.
40. Ковальчук, О. С. (2004). *Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Київ.
41. Козакова, В. С. (2006). Метатекст як інтегративний спосіб конструювання і пізнання культури в контексті художньої свідомості. *Мультиверсум: Філософський альманах*, 55. Отримано з www.filosof.com.ua/Jornel/M_55/Kozakova.htm
42. Козій, О.М. (2015). *Формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін* (автореф. дис. канд.пед.наук). Київ. НПУ імені М.П.Драгоманова.
43. Козир, А. В. (2009). *Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
44. Коломієць, Г. (2009). Про концепцію цінності музики як субстанції і музики як способу ціннісної взаємодії людини зі світом. *Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського*, 1, 104–114.
45. Кондрацька, Л. А. (2004). *Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Тернопіль.
46. Куцевляк, Ю. М. (2005). Комунікативна функція хореографічного мистецтва у професійній підготовці майбутніх учителів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць*, 2(7), 98-100.

47. Лактіонов, О. М. (2000). *Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду*. (Дис. д-ра психол. наук), Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, Харків.
48. Ларцев В. С. Формування української особистості: духовно-ментальні фактори в контексті сучасності [Електронний ресурс] / В. С. Ларцев. – Режим доступу: http://iai.donetsk.ua/_u/iai/dtp/CONF/10/articles/sec1/s1a1.html
49. Лаута, О. Д. (2009). *Поняття «досвід» в контексті класичного ідеалу раціональності*. (Автореф. дис. канд. філос. наук), Київ.
50. Личковах, В. А. (2011). *Мистецька самоідентифікація в художній творчості*. Получено из www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Vdakk/2011_1/1.pdf.
51. Лобова, О. (2010). *Формування основ музичної культури молодших школярів: Теорія і практика: Монографія*. Суми: ВВП «Мрія» ТОВ.
52. Локарева, Г. В. (2004). *Теоретичні та методичні засади застосування художньо-естетичної інформації у підготовці соціального педагога до професійного спілкування*. (Дис. д-ра психол. наук), Запорізький держ. ун-т., Запоріжжя.
53. Лутай, В. (2009). Розробка сучасної філософії освіти на засадах синергетики. *Вища освіта України. №1*. С. 33-35.
54. Лю Цяньцянь. (2010). *Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
55. Лялюк, І. М. (2002). *Формування індивідуального досвіду розв'язування мислительних задач у студентів вищого педагогічного закладу*. (Автореф. дис. канд. психол. наук), Київ.
56. Ляшенко, О. Д. (2001). *Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
57. М'ясоїд, П. А. (2000). *Загальна психологія*. Київ: Вища школа.
58. Маркова, О. М. (1990). *Інтенаційність музичного мистецтва: музикального искусства: Наукове обґрунтування і проблеми педагогіки*. Київ: Музична Україна.

59. Мартинюк, А. Науково-педагогічна концепція Б.Яворського у контексті мистецької освіти. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216730>
60. Мартынов, В. Ф. (1997). *Мировая художественная культура: Учебное пособие*. Минск.
61. Медникова, Г. С. (2010). *Феномен креативності як вираження парадигмальних культурних трансформацій*. Отримано з: Студентське наукове товариство Інституту філософської освіти і наук: <http://ntsa-ifon-npu.at.ua/blog/>
62. Мельник, О. П. (2012). *Формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
63. Михайличенко, О. (2007). *Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні: Ретроспективно-теоретичний аспект: Монографія* (изд. 2-ге, доп. і перероб.). Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня», видавництво «Казацький вал».
64. Мінаков, М. А. (2007). *Досвід і філософія: Еволюція поняття досвіду в західній філософії XIX-XX століть*. (Автореф. дис. д-ра філос. наук), Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України, Київ.
65. Мозгальова, Н. Г. (2002). *Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
66. Морозова, О. О. (2001). *Методика формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Київ.
67. Мозгальова, Н. Г., & Барановська, І. Г. (2019). Емоційно-інтелектуальний потенціал у розвитку творчої особистості вчителя музики. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1-2(13-14), 119-128.
68. Мозгальова, Н. Г., Щолокова, О. П., & Барановська, І. Г. (2019). Інтерпретація музичних творів – методичний аспект. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: Педагогічні науки*, 3(128), 151-159. doi:10.24195/2617-6688-2019-3-21
69. *Музичний твор: Сутність, аспекти аналізу: Збірник статей*. (1988). Київ: Музична Україна.

70. Найда, Ю. М. (2012) *Формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних заходів* : (дис. ... канд. пед. Наук). Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, Україна.
71. Нестеренко, В. (2002). *Гештальтпсихологія*. у В. І. Шинкарук (Ред.), *Філософський енциклопедичний словник* (с. 119). Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис.
72. Ніколаєвська, Ю.В. (2020). *Homo Interpretatus в музичному мистецтві ХХ–ХХІ століть* : монографія. Харків : Харківський нац. університет мистецтв імені І.П. Котляревського. 572 с.
73. Ничкало, І. Г. (Ред.). (2006). *Мистецтво у розвитку особистості: Монографія*. Чернівці: Зелена Буковина.
74. Оганезова-Григоренко, О. В. (2009). *Формування професійного менталітету майбутніх вокалістів у процесі фахової підготовки*. (Дис. канд. пед. наук), Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
75. Олексюк, О. М. (2010). *Засоби масової інформації у формуванні загальнокультурної компетентності учнівської молоді*. Отримано з Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського: www.nbuv.gov.ua/e-journals/osdys/2010_2/10oomkum.pdf
76. Олексюк, О. М. (2012). *Художня інтерпретація в контексті герменевтичного дискурсу. Матеріали ІУ Всеукр. наук.-практ. конф. «Виконавська інтерпретація та сучасний навчальний процес» (15-16 берез. 2012 р.)*. Луганськ: Вид-во ЛДІКМ.
77. Олексюк, О. М., & Ткач, М. М. (2004). *Педагогіка духовного потенціалу особистості: Сфера музичного мистецтва: Навчальний посібник*. Київ: Знання України.
78. Олексюк, О. Н. (1988). *Формирование нравственно-эстетического опыта студентов вузов культуры в художественно-творческих коллективах*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук), Киев.
79. Орлов, В. Ф. (2003). *Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: Теорія і технологія*. Київ: Наукова думка.
80. Отич, О. М. (2009). *Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: Теоретичний і методичний аспекти: Монографія*. (І. А. Зязюн, Ред.) Чернівці: Зелена Буковина.

81. Отич, О. М. (2010). Педагогіка мистецтва в системі мистецьких субдисциплін педагогіки: Порівняльний аналіз концептуальних засад. у О. П. Рудницька, О. В. Михайличенко, & Г. Ю. Ніколаї (Ред.), *Мистецька освіта в Україні: Теорія і практика* (сс. 39-70). Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка.
82. Павлова, О. Ю. (2009). *Естетичний досвід як онтологічна проблема*. (Дис. д-ра філос. наук), Київ.
83. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін*. Київ: Освіта України.
84. Піхтар, О. А. (2007). *Методична система формування музичного мислення студентів мистецьких вищих навчальних закладів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Київ.
85. Плотницька, О. В. (2005). *Формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Житомир.
86. Плохотнюк, О. С. (2009). *Формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Луганськ.
87. Побережна, Г. І., & Щериця, Т. В. (2004). *Загальна теорія музики: Підручник*. Київ: Вища школа.
88. Полатайко, О. М. (2010). *Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
89. Потоцька, О. В. (2012). *Стильова типологія фортепіанно-виконавської інтерпретації*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства), Одеська державна музична академія імені А. В. Нежданової, Одеса.
90. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 {із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ № 509 від 12.06.2019 та № 519 від 25.06.2020} § розд. №49 ст. 1676. (2011). Отримано з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#n37>
91. Пясковський, І. (1987). *Логика музичного мислення*. Київ: «Музична Україна».

92. Пясковський, І. Б. (2009). Логічне і художнє в музичному мисленні. *Часопис національної музичної академії України імені П.І.Чайковського: Науковий журнал*, 1(2), 21-25.
93. Реброва, О. (2003а). Феномен метафори у професійній підготовці студента-музиканта. *Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць*(4), 80-87.
94. Реброва, О. (2010). Застосування регіонального підходу у професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки (Ч. II)*, 6(193), 76-83.
95. Реброва, О. (2011). Імідж та індивідуальний стиль вчителя музики в контексті педагогічної ментальності. *Збірник наукових праць: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (14-16 грудня, 2011)*, (стр. 96-97). Переяслав-Хмельницький.
96. Реброва, О. Є. (2003b). Художня картина світу як категорія мистецької освіти. *Перспективи. Науковий журнал*, 2-3(22-23), 140-147.
97. Реброва, О. Є. (2004). Музичний стиль як категорія мистецької освіти. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки*(2), 17-20.
98. Реброва, О. Є. (2005а). Виховний потенціал міфології у вимірах мистецької освіти. *Наша школа*, 5-6, 43-46.
99. Реброва, О. Є. (2005b). Формування художньо-творчого мислення майбутніх учителів музики в умовах сучасної педагогічної освіти. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. Спецвипуск*(7-8), 66-69.
100. Реброва, О. Є. (2006а). Духовна компетентність майбутніх учителів мистецьких дисциплін: Аксиологічний аспект. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна*, IX, 133-137.
101. Реброва, О. Є. (2006b). Духовні виміри професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Науковий часопис КНПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія методика мистецької освіти: Збірка наукових праць*, 3(8), 37-41.
102. Реброва, О. Є. (2006с). Творча самостійність як професійна якість майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Науковий вісник: Збірник наукових праць: Спеціальний випуск:*

Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку (Ч.1), 73-80.

103. Реброва, О. Є. (2007а). Актуальні аспекти підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін в умовах полікультурного середовища. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: Збірник статей*, 13(2), 171-177.
104. Реброва, О. Є. (2007b). Ментальні цінності мистецької освіти. *Теоретичні та методичні засади неперервної освіти: Зб. матеріалів науково-методологічного семінару* (сс. 36-38). Чернівці: Зелена Буковина.
105. Реброва, О. Є. (2007с). Феномен художньої ментальності в професійній підготовці студента – хореографа вищих педагогічних закладів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць*, 4(9), 53-58.
106. Реброва, О. Є. (2007d). Формування духовності особистості засобами дисципліни «Світова художня культура». *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. Зб. наукових праць. Ювілейний випуск*, 178-187.
107. Реброва, О. Є. (2007е). Християнські цінності у формуванні духовності особистості. *Виховання і культура. Міжнародний науково-практичний журнал*(1-2), 32-33.
108. Реброва, О. Є. (2008а). Критерії сформованості художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін. (І. А. Зязюн, & В. О. Радкевич, Ред.) *Професійно-художня освіта України: Збірник наукових праць*(5), 55-62.
109. Реброва, О. Є. (2008b). Методологічні та методичні основи формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін. (Є. І. Коваленко, Ред.) *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки: Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*, 4, 24-28.
110. Реброва, О. Є. (2008с). Теоретичні основи дослідження педагогічної ментальності вчителів мистецьких дисциплін. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*(11), 79-84.
111. Реброва, О. Є. (2009а). Дослідження прояву художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисцип-

- лін в умовах музично-виконавської підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць*, 7(12), 62-68.
112. Реброва, О. Є. (2009b). Педагогічні умови формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Отримано з http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/7_2009/50.pdf.
113. Реброва, О. Є. (2010a). Атрибути художньої ментальності в мистецько-педагогічних процесах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал СумДПУ ім. А.С.Макаренка*, 7(9), 97-105.
114. Реброва, О. Є. (2010b). Музичне мислення у виконавській підготовці майбутнього вчителя: Ментальний аспект. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського*, 5-6(90-97), 100-107.
115. Реброва, О. Є. (2010c). Науково-художня творчість як вищій рівень професійної ментальності майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики*, 11(21), 41-45.
116. Реброва, О. Є. (2010d). Теоретичний аналіз педагогічної ментальності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка*, 6(8), 372-381.
117. Реброва, О. Є. (2010e). Художній досвід як категорія мистецької освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського* (1-2), 100-107.
118. Реброва, О. Є. (2010f). Художня ментальність особистості. (О. В. Сокол, Ред.) *Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник ОДМА імені А.В.Нежданової*(11), 120-129.
119. Реброва, О. Є. (2011a). Від грамотності до художньої ментальності: До питання результативності освіти майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Вісник післядипломної освіти: Збірник наукових праць*, 3(16), 129-135.

120. Реброва, О. Є. (2011b). Етапно-рівневий підхід у дослідженні художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць*, 11(16), 116-120.
121. Реброва, О. Є. (2012a). Інтерпретація творів мистецтва як ментальний процес. *Виховання і культура. Міжнародний науково-практичний журнал*, 2(30), 27-31.
122. Реброва, О. Є. (2012b). Конвергентно-педагогічна сукупність функцій ментальності та їх застосування в мистецькому навчанні майбутніх учителів музики. *Педагогіка і психологія професійної освіти. Науково-методичний журнал*, 1, 40-47.
123. Реброва, О. Є. (2012c). *Методологічні основи педагогічної ментальності: Культурологічний та професійний аспекти: Монографія*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.
124. Реброва, О. Є. (2012d). *Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва: Навчально-методичний посібник для студентів і магістрантів інституту мистецтв педагогічних університетів* (изд. 2-ге, переробл. та доповн.). Київ: Вид-во ЕПУ ім. М.П. Драгоманова.
125. Реброва, О. Є. (2012e). Педагогічні фактори та принципи формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики*, 16(22), 110-114.
126. Реброва, О.Є. (2013). Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: [монографія]. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 295 с.
127. Романюк, І. А. (2009). *«Картина світу» в системі категорій аналізу музики: На прикладах української музичної культури*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства), Харківський державний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського, Харків.
128. Ростовський, О. Я. (1997). *Педагогіка музичного сприймання: Навчально-методичний посібник*. Київ: ІЗМН.
129. Рудницька, О. П. (1998). *Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти: Навчальний посібник*. Київ: ІЗМН.

130. Рудницька, О. П. (2002). *Педагогіка: Загальна та мистецька*. Київ: Інтерпроф.
131. Савчин, Г. (2018). Синестезія як принцип розвитку художньо-естетичної свідомості. *Молодий вчений*, 3 (55), 263-267. вилучено із <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/4941>
132. Садовенко, С. (2010). Розвиток особистості в музично-фольклорному середовищі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7(9), 409-418.
133. Самойленко, А. И. (2004). «Мова свідомості» и семантичний аналіз: до постановки проблеми. *Музичне мистецтво і культура: Науковий вісник Одеської державної музичної академії імені А. В. Нежданової*, 4(2), 18-29.
134. Сегеда, Н. (2011). *Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: Історія, методологія, теорія: Монографія*. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова.
135. Сердюк, Т. І. (2009). *Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів хореографії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
136. Сибірякова-Хіхловська, М. І. (2007). *Досвід сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Київ.
137. Сипченко, І. В. (2002). До проблем формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики. *ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка*(9), 135-137. Отримано з <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/763>
138. Скорик, Т. В. (1998). *Формування естетичного досвіду студентів засобами музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Київ.
139. Скороварова, Є. (2009). Аналітика естетичного досвіду: Концептуальний розгляд. *Філософська думка*(6). Получено из www.philosophy.ua/lib/8skorovarova-fd-6-2009.pdf
140. Сморг, Л. О. (2005). *Естетика: Навчальний посібник*. Київ: Кондор. Отримано з https://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/KNIGI/KONDOR/ESTETIKA_2005.pdf
141. Сокол, А. В. (2007). *Виконавські ремарки: образ світу і музичний стиль*. Монографія. Одеса: Моряк.

142. Стадник, І. Б. (2003). *Українська ментальність у контексті відродження національної духовності*. (Автореф. дис. канд. філос. наук), Одеса.
143. Старовойт, І. С. (1997). Збіг та своєрідності західноєвропейської та української ментальностей: Філософсько-історичний аналіз Тернопіль: Діалог. 256с.
144. Субота, О. В. (2004). Жест як універсальна реалія буття. *Музичне мистецтво і культура: Науковий вісник Одеської державної музичної академії імені А.В.Нежданової*, 2(4), 54-65.
145. Суханцева, В. К. (2000). *Музика як світ людини: Від ідеї всесвіту до філософії музики*. Київ: Факт.
146. Тарапата-Більченко, Л. Г. (2004). *Філософія музики: Навчальний посібник для студентів та магістрантів факультету мистецтв*. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка.
147. Теплов, Б. М. (1974). *Психология музыкальных способностей*. Ленинград: Издательство Акад. пед. наук.
148. Титаренко, Т. М. (2003). *Життєвий світ особистості: У межах і за межами буденності*. Київ: Либідь.
149. Тороп, К. С. (2008). *Усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності*. (Автореф. дис. канд. психол. наук), Київ.
150. У Іфан. (2012). *Методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
151. У Цунь. (2011). Первичная мыслительная символика и музыка: Миф и музыкальный смысл. у О. В. Сокол (Ред.), *Музичне мистецтво і культура: Music art and culture* (с. 341-350). Одеса: Друкарський дім.
152. Хе, Цзінї. (2021). Художньо-проективне мислення у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Scientific practice : modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference (Vol. 3), 215 Boston, 30-31). Boston-Vinnitsia : Primedia eLaunch & European Scientific Platform February 26 (с.30-31).

153. Хлебнікова, О. В. (2001). *Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Київ.
154. Хмелевська, І. О. (2021). *Методика формування інтегральної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
155. Цюлюпа, Н. Л. (2009). *Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
156. Чепалов, О. Філософія танцю. Передовий досвід українських учених. Київський національний університет культури і мистецтв. <http://dancestudios.knukim.edu.ua/article/view/154356>
157. Черножук, Ю.Г. (2010). *Психологія творчості*. Навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ. Одеса: Державний заклад ПНПУ ім. К.Д.Ушинського. 182 с.
158. Чжоу Є. (2020). *Проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів*. (Дис. канд. пед. наук), ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
159. Швалб, Ю. М. (2005). Психологічні форми фіксації життєвого досвіду. *Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика* (сс. 14-21). Київ: Міленіум.
160. Шевнюк, О. Л. (1995). *Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Укр. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова, Київ.
161. Шевнюк, О. Л. (2003). *Українська та зарубіжна культура: Навчальний посібник* (2-ге, виправл. вид.). Київ: «Знання – Прес».
162. Шевнюк, О. Л. (2004). *Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Київ.
163. Шип, С. В. (1998). *Музична форма від звуку до стилю: Навчальний посібник*. Київ: Заповіт.

164. Шип, С. В. (2001a). *Музичне мовлення та мова музики: Теоретичне дослідження: Монографія*. Одеса: Вид.-во Одеської держ. Консерваторії ім. А. В. Нежданової.
165. Шип, С. В. (2001b). Як передати словами зміст музики: Методологічні зауваження до вічного питання педагогіки мистецтва. *Мистецтво та освіта*(2), 8-12.
166. Шип, С. В. (2004). О семіотичних передумов музичної герменевтики. *Музичне мистецтво і культура: Науковий вісник Одеської державної музичної академії імені А.В.Нежданової*, 2(4), 7-18.
167. Шип, С. В. (2008). *Теория художественных стилей: Учебное пособие*. Одесса: Науковець.
168. Шпортун, О. М. (2009). *Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя музики засобами народопісенної творчості*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Вінниця.
169. Щолокова, О. (2011). Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць*, 11(16), 15–19.
170. Щолокова, О. П. (1996). *Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя*. Київ.
171. Щолокова, О. П. (2007). *Методика викладання світової художньої культури: Підручник для студентів педагогічних університетів*. Київ: Вид.-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.
172. Щолокова, О. П. (2009). Філософські засади мистецької освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць*, 7(12), 9–13.
173. Щолокова, О. П., Шип, С. В., Шевнюк, О. Л., & Семашко, О. К. (2004). *Світова художня культура: Від первісного суспільства до початку середньовіччя: Навч. посіб.* Київ: Вища школа.
174. Юхимик, Ю. В. (2013). «Contemporary art»: симуляція мистецтва. Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури. 2013. Вип. 31. С. 17–24.
175. Ю Янь. (2021). Програма музика як педагогічний ресурс формування художньо-образних репрезентацій майбутніх

- учителів музичного мистецтва. *Scientific practice: Modern and classical research methods*, 2(26), 170-172.
176. Altshuller, G., Flickshtein, I. (1973). *Problem Solving Using Sufield Analysis*. Baku: OLMI.
177. Altshuller, G.S. *Principles of Sufield Analysis*. – Altshuller G.S. *Creativity as an Exact Science*, Gordon and Breach, NY, NY, 1988.
178. Ast, F. (1990). *Hermeneutics*. In G. L. Ormiston, & A. D. Schrift (Eds.), *The Hermeneutic Tradition: From Ast to Ricoeur*. Albany, NY: State University of New York Press.
179. Bilova N. , Novska O. ,Volcova Y. *Implementation of the Synergetic Potential of Artistic Communication as an Innovative Strategy of Art Education / N. Bilova, O. Novska, Y. Volcova // Journal of History Culture and Art Research, № 9 (2), 2020. P. 133-146.*
180. Block, N. (1983). *Mental Pictures and Cognitive Science*. *The Philosophical Review*, 92(4), 499-541. doi:10.2307/2184879
181. Burke, P. (1991). *The French Historical Revolution. The Annales School 1929-89, Polity Press, Key Contemporary Thinkers, Stanford University Press, March 1991.*
182. Buzan T. *How to Mind Map : The Thinking Tool That Will Change Your Life / Tony Buzan// HarperCollins Publishers Limited. – 2002. – 128p.*
183. Cassirer, E. (1979). *Symbol, myth, and culture: essays and lectures of Ernst Cassirer, 1935-1945*. New Haven: Yale University Press. Edited by Donald Phillip Verene (1979)
184. Crane, T. (2001). *Intentional object. From Ratio, 14, 336-349*. Retrieved from http://sas-space.sas.ac.uk/595/1/T_Crane_Intentional1.pdf
185. Crocker, R. L. (1963). *Pythagorean mathematics and music. Journal of Aesthetics and Art Criticism(22), 189–198; 325–335.*
186. De Bono E. (1991). *Lateral thinking*. January 1, 1991 by Penguin UK
187. Dewey, J. (1986). *Experience and education*. In *The educational forum* (Vol. 50, pp. 241-252). Taylor & Francis Group. doi:10.1080/00131728609335764
188. Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Simon and Schuster. Retrieved from <https://bit.ly/3YSzFal>

189. Dewey, J. (2001). *Democracy and education* by John Dewey : A Penn State electronic classics series publication. Pennsylvania State University.
190. Dilthey, W. (1924). *Gesammelte Schriften*. In *Gesammelte Schriften IX Band* (Bd. 5, S. 332–333). Leipzig.
191. Dufrenne, M. (1973). *The Phenomenology of Aesthetic Experience*. S: Northwestern University Press.
192. French, M. K. (2019). Online music education: The fuel education virtual choir project. *International Journal of Inspired Education, Science and Technology*, 1(1), 24–28. Retrieved from www.stsir.org/Journals/IJEST/publications/Vol_1_1_Papers/IJEST_Paper_5.pdf.
193. Gachev, GD. (2007). *Cosmo-psycho-лого national images of the world / Kosmo-Psikho-Logos Natsionalnye obrazy mira* Hardcover – 1 Jan.
194. Gavin, H. (1998). *The Essence of Cognitive Psychology: Essence of Psychology Series*. Prentice Hall.
195. Govers, E., Major, S., & Verburg, C. (2014). Project-based learning in visual arts and design: What makes it work? Redeveloping a traditional arts and design degree into a 21st century project based learning programme. Retrieved from <https://akoaotearoa.ac.nz/research-register/list/project-based>
- Emerson C., Morson G. (1990). *Mikhail Bakhtin: Creation of a Prosaics*. Stanford : Stanford Universtiy Press, 1990. 552 p.
196. Gude, O. (2013). *New school art styles: The Project of art education*. *Art EducAtion*, 66 (1), 6–15. Retrieved from https://www.academia.edu/7339745/New_School_Art_Styles_the_Project_of_Education.
197. Epstein M. *Culture – Culturology – Transculture / Mikhail Epstein // After the Future: The Paradoxes of Postmodernism and Contemporary Russian Culture*. – Amherst: The University of Massachusetts Press, 1995. – pp. 280-306.
198. Habermas, J. (1998). *The Philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge: MIT Press. Retrieved from www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Mmik/2011_14/U_Chun.htm
199. Heidegger, M. (2001). *Being and Time*. (J. Macquarrie, & E. Robinson, Trans.) Bodmin, Cornwall : MPG Books Ltd. Retrieved from <http://pdfobjects.com/files/Heidegger-Martin-Being-and-Time-trans.-MacquarrieRobinson-Blackwell-1962.pdf>

200. Hegel, G. W. F.: *The Phenomenology of Spirit*, translated by Peter Fuss and John Dobbins (University of Notre Dame Press, 2019).
201. Hjelte, L. A., Ziegler, D. J. (1992). *Personality theories : basic assumptions, research, and applications*. Publisher: McGraw-Hill, New York.
202. Kant, I. (1787). *Kritik der reinen Vernunft*. Retrieved from <http://bit.ly/3U1xPBy>
203. Kiyashchenko, N. I. (1996). *Aesthetic culture: From aesthetic experience to aesthetic culture*. <https://www.twirpx.com/file/214811>
204. Le, V. (1932). *Music and its lovers*. London: George Allen & Unwin Ltd.
205. Levinas, E. (1991). *Entre nous: Essais sur le penser -à-l'autre*. Paris: Le Livre De Poche.
206. Locke. *An Essay Concerning Human Understanding*. <https://www.britannica.com/topic/Essay-Concerning-Human-Understanding>
207. Lomax, A. (1968). *Folk Song Style and Culture*. Washington.
208. Mertl M. *Vom Denken des Herzens. Alice und Nikolaus Harnoncourt*. – Salzburg: Residenz, 1999
209. Meyer, L. (1974). *Emocja I znaczenia w muzyce*. Krakow.
210. Mitiás, M. H. (1988). *What Makes an Experience Aesthetic?* Amsterdam: Editions Rodopi.
211. Moreno, R., & Mayer, R. (2000). A coherence effect in multimedia learning: The case minimizing irrelevant sounds in the design of multimedia instruction messages. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 117-125.
212. Osgood, C. E., & Tzeng, O. C. (Eds.). (1990). *Language, meaning and culture: the selected papers of C. E. Osgood*. New York: Praeger Publishers.
213. Peirce, C. S. (1977). *Semiotic and Significs: The Correspondence between Charles S. Peirce and Victoria Lady Welby*. Bloomington: Indiana University Press.
214. Peirce, C. S. (1992). *Reasoning and the Logic of Things*. Cambridge: Harvard University Press.
215. Peretz, I. (2001). Listen to the brain: A biological perspective on musical emotions. In P. N. Juslin, & J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 105-134). New York: Oxford University Press. Retrieved from <https://bit.ly/34Cu6kg>

216. Peretz, I., Aubé, W., & Armony, J. (2010). Toward a neurobiology of musical emotions. In P. Juslin, & J. Sloboda (Eds.), *Evolution of Emotional Communication: From Sounds in Nonhuman Mammals to Speech and Music in Man* (pp. 99-126). Oxford University Press. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/284821288>
217. Pomian, Kr. (1978). Impact of the Annales School in Eastern Europe, *Review*, 1, 3/4, Winter/Spring 1978, 101–118
218. Rebrova, O. (2017). Project activity of future music and choreography teachers and its career guidance function in the system of secondary education. In O. Oleksiuk (Ed.), *Professional Artistic Education and Culture within Modern Global Transformations* (pp. 157-166). Cambridge Scholars Publishing.
219. Röd, W. (1991). *Erfahrung und Reflexion: Theorien der Erfahrung in transzendentalphilosophischer Sicht*. München: Verlag C.H. Beck.
220. Schelling, F. W. J. (1989). *The Philosophy of Art* University of Minnesota Press.
221. Selye, Hans (1964). *From Dream to Discovery: On Being a Scientist* Published by McGraw Hill,
222. Strawson, P. (1973). *The Bounds of Sense*. London: Methuen and Co Ltd.
223. Sweet, W. (2022). *Jacques Maritain*. (E. N. Zalta, Editor) Retrieved from The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2022 Edition): <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/maritain/>
224. Volcova Y. (2015). Methodical Aspects of Forming Future Music and Choreography Teacher's Artistic Communication Skills. *Science and Education*. – 9/CXXXVIII. C. 29-33.
225. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
226. Waerden, B. L. (1943). Die Harmonielehre der Pythagoreer. *Hermes*, 78(2), 163-199.
227. Wagner, R. (1983). *My Life*. Cambridge University Press.
228. Wellek, A. (1963). *Musikpsychologie und Musikästhetik*. Frankfurt am Main: Aka
229. Wilhelm Maximilian Wundt. First published Fri Jun 16, 2006; substantive revision Fri Oct 21, 2022 <https://plato.stanford.edu/entries/wilhelm-wundt/>
230. Wertheimer, M. (1924). «Ueber Gestalttheorie», Lecture before the Kant Gesellschaft. In W. D. Ellis (Ed.), *A Source Book of*

Gestalt Psychology (reprinted in translation ed., pp. 1–11). New York: Harcourt Brace.

231. Wertheimer, M. (1996). A Contemporary Perspective on the Psychology of Productive Thinking. ERIC. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED406635>
232. You Yan. (2021). Component structure and criteria for evaluation of the for evaluation of the experience of future musical art teachers' artistic-figurative representation. Knowledge, Education, Law, Management, 2(5-41), 28-33.

Наукове видання

РЕБРОВА Олена Євгенівна

***ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ
ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ
В ПРОЕКЦІЇ ПЕДАГОГІКИ МИСТЕЦТВА***

Монографія

Підп. до друку **26.01.2023**.

Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 18,02.

Ум. фарб.-відб. 18,02. Обл.-вид. арк. 16,57.

Тираж 300 пр. Вид. №60.

Видавець і виготовлювач:

ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.

Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.