

Ключевые слова: *праобразные предпосылки, творческое восприятие, праобраз, стратегия, стратегическое мировосприятие, интерсубъективное восприятие, диспозиция.*

Borovytska O. M. PRE-IMAGE PREREQUISITES FOR THE STRATEGIC PERCEPTION OF THE WORLD

The strategic approach by V. O. Molyako on the understanding of the phenomenon of creative perception is the main source of the following ideas. Structural and functional features of the strategic perception of the world are investigated through the prism of the conception of pre-image prerequisites its organization and regulation. Pre-images serve as determinants of perceptive construction of the world's image. The strategic perception of the world is based on the intersubjective footing of the construction of the image, it is regarded as a complex system of dispositions.

Keywords: *pre-image prerequisites, creative perception, pre-image, strategy, strategic perception of the world, intersubjective perception, disposition.*

УДК 159.92

Н. А. Ваганова (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СПРИЙМАННЯ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ ХУДОЖНІХ ІНФОРМАЦІЙНИХ СТРУКТУР

У статті представлено результати експериментального дослідження психологічних особливостей творчого сприймання старшими дошкільниками художніх інформаційних структур (малюнків, репродукцій картин, ілюстрацій).

Ключові слова: *творче сприймання, перцептивний розвиток, художні інформаційні структури, нова інформація, старший дошкільний вік.*

Постановка проблеми. Важливою ідеєю сучасних досліджень в області перцептивного розвитку дітей є оцінка дослідниками нових когнітивних можливостей, зокрема в пізнавальній активності дітей, конструктивності їх мислення, готовності до навчання. Дитина не є *tabula rasa*, яка пасивно і без розбору відображає все, що її оточує. Так, Флейвелл (Flavell, 1992), досліджуючи когнітивний розвиток дітей, вважає що когнітивні структури і стратегії переробки дозволяють дітям відбирати те, що для них значимо, відображати і перетворювати відібране за вже наявними у них когнітивними процедурами [11]. Саме когнітивні структури визначають, з одного боку, що дитина виділяє в середовищі (до чого акомодується), з іншого – як це асимілюється (інтерпретується). Перцептивний процес розглядається в двох взаємопов'язаних аспектах: 1) як рух перцептивного аналізу, синтезу, узагальнення та інтерпретації; 2) як становлення самого перцептивного образу – перцептогенез [1]. Обидва аспекти передбачають єдність операційної та змістовної сторони сприймання, а також внутрішній взаємозв'язок його актів і стадій.

Метою нашого дослідження є вивчення та аналіз психологічних особливостей сприймання дошкільниками художніх інформаційних структур. Виходячи із положень концепції творчого сприймання В. О. Моляко [9], ми вважаємо за можливе припустити, що в старшому дошкільному віці вже досить виразно виявляються у дітей тенденції до творчого сприймання нових

об'єктів, предметів, а продовжуючи лінію багатьох психологів, які трактують процеси сприймання й розуміння як творчі, ми так само вважаємо, що діяльність старших дошкільників при розв'язанні нових для них завдань має творчий характер. Більше того, їх діяльність у процесах засвоєння нової інформації й є перш за все творчою й може бути схарактеризована саме в цьому аспекті, за винятком тих випадків, коли ми маємо справу з простим впізнаванням інформації, яка може бути впізнаною саме тому, що вона суб'єкту вже відома, а в усіх інших випадках потрібно говорити саме про творчість.

Здійснюючи наше дослідження, ми поставили перед собою *завдання* дослідити особливості сприймання дітьми нової інформації, пов'язаної з різними сферами знань (художня література, ознайомлення з оточуючим, творча діяльність та ін.) [2, 3, 4]. Нас цікавили психологічні фактори сприймання і розуміння нової інформації у процесі ознайомлення й розв'язання нових завдань, поданих у різних формах (художніх, графічних). Орієнтуючись на розробки психологів [1, 5, 6, 8, 9, 10], особливу увагу приділяли тим прийомам, діям, тактикам та стратегіям, які використовуються для досягнення розуміння, а саме ролі порівняння, встановлення аналогій, ролі комбінування, а також виникненню різноманітних асоціацій, якими можна характеризувати перцептивну діяльність дітей дошкільного віку при сприйманні ними нових завдань, тієї чи іншої інформації.

Для дітей дошкільного віку характерна увага на більш знайому або відому з попереднього досвіду інформацію, а також мала деталізованість сприймань і їх велика емоційна насиченість. Така особливість пізнавальної діяльності дошкільників як недостатнє розмежування суттєвих та несуттєвих ознак, синкретичність мислення, нечітке та «розмите» сприймання загального та увага до несуттєвих ознаках, фактично призводить до відсутності у дітей пошуку зв'язків у новому матеріалі. Діти звертають увагу на відоме, знайоме, у них спостерігається тенденція «скидати» те, що незрозуміле, ігноруючи часом важливі смислові моменти, спрощуючи або, навпаки, нагромаджуючи непотрібними деталями новий матеріал. Звертаючи увагу на більш знайому інформацію, діти доповнюють її повідомленнями з особистісного досвіду, починають фантазувати, давати свої пояснення-інтерпретації. Саме уява, а в старшому дошкільному віці – вже творча – є компенсуючим засобом, долаючим недосконалість мислення та обмеженість досвіду, адже відомо, що механізми уяви включаються на тому етапі пізнання, коли невизначеність ситуації дуже велика і виникає конфлікт між надміром «зовнішньої» поступаючої інформації і дефіцитом «внутрішньої» інформації (запасом знань, необхідних для розуміння). Тому важливим є питання про визначення та характеристики творчих завдань для дітей дошкільного віку. Ми вважаємо, що для дошкільника творчою буде будь-яка нова задача, більше того: будь-яка нова інформація, що її сприймає дитина, буде для неї творчою і фактично вже сприймання такої інформації буде своєрідним виконанням творчого завдання, якщо йдеться не про пасивне сприймання, а про засвоєння нової інформації. Особливості дошкільного віку детермінують загальну поведінку дітей і їх конкретні реагування на нові завдання, й при цьому емоційність

їхніх реагувань може бути як суттєвим бар'єром, так і стимулом, чим дуже помітно може бути деформована загальна картина діяльності, проявів творчого мислення, яке нерозривно пов'язане з процесами творчого сприймання.

Треба мати на увазі, перш за все, те, чи у дітей є в наявності уміння цілеспрямованого сприймання нової інформації, тобто вміння її аналізувати, відділяти суттєве від несуттєвого, а також такі провідні вміння, як уміння слухати, спостерігати. Зрозуміло, тут не йдеться про ці вміння як про дуже розвинуті, а лише про їх певні, багато в чому попередні прояви. Отже, ми враховували такі основні моменти як рівень готовності дошкільників до сприймання і аналізу нових завдань; параметри нової інформації (обсяг, новизна, форма пред'явлення); умови, в яких протікає процес розв'язання нових завдань; прийоми стимулювання пізнавальної активності дошкільників, їх творчого пошуку з врахуванням індивідуальних та вікових особливостей.

Починаючи наше дослідження сприймання дошкільниками нової інформації, ми звернулись до вивчення закономірностей творчої діяльності упродовж розв'язання порівняно простих завдань. В якості завдання дітям пред'являлась крапка, що була визначена на аркуші паперу. Інструкція включала дві частини: «Що це? На що схоже?»; «Що ти можеш домалювати до цього зображення». Відразу слід зазначити, що одержані результати перевіршили наші попередні припущення відносно того, наскільки діти дошкільного віку зможуть проявити саме творче сприймання, чи якісь його окремі ознаки. У нашому дослідженні ми звичайно мали справу здебільшого з дуже простими формами творчості, коли діти встановлювали нескладні аналогії, здійснювали просте комбінування структурами та функціями, але в окремих випадках можна було говорити про досить високий рівень творчості з проявами фантазування, переносу аналогів з досить різноманітних контекстів. Так, сприймання дошкільниками максимально простого об'єкту (крапка) можна було схарактеризувати як переважно фіксує, констатує, коли можна говорити про елементарне впізнавання і розуміння того, чим саме є представлений об'єкт. Разом з тим можна засвідчити, що майже всі діти реагували на пред'явлені знаки в межах простого впізнавання та констатації, подаючи досить часто різноманітні аналогії, які без будь-яких перебільшень можна віднести до творчих.

Подивимось, як сприймали крапку у обох її варіантах дошкільники. З 24 дітей лише двоє не дали ніякої відповіді на питання «Що це? На що схоже?». Більшість дітей в своїх перших реагуваннях говорили про «крапку», «крапочку», «кружок», давали такі визначення як «око», «зірочка», «кулька», і більш оригінальні відповіді – «м'ячик», «дощик», «буква», «помідорчик», «гарбуз», «кавун», «маленька цифра 9», «чотирикутник». Про що можуть свідчити такі визначення, фіксації, побіжні інтерпретації? По-перше, безперечно про наявність у дітей цього віку відповідних знань («крапка»); по-друге, про підключення до процесу сприймання як фіксації цілеспрямованого аналізу, намагання конкретним чином відповісти на поставлене запитання; і, по-третє, про прояви, які хоча б попередньо можна вважати, саме творчого сприймання.

Відносно знань, то тут немає якихось особливих коментарів, оскільки йдеться про стереотип сприймання в окремих випадках, повне перенесення знань («крапка – це крапка» і більше нічого діти про неї не знають). Другий, більш складний етап, коли починається своєрідне вивчення об'єкту, діти шукають різні аналогії; при чому саме аналогії за формою, бо ні про які функції крапки вони ще не знають. І найцікавішим є третій етап (або тип реагування), коли на пред'явленій малюнок певним чином накладаються оригінальні асоціативні елементи, або навіть цілі об'єкти (наприклад, «дощик», «кавун», «чотирикутник»). На наступному етапі нашого експерименту, коли дітям пропонувалось щось домалювати до представленої крапки, ми одержали дуже великий набір зображень, що безперечно свідчить про активну перцептивну діяльність (і, звичайно, не тільки перцептивну). Так, Катя С. зробила малюнок дівчинки, додавши ще одну крапку – це були очі. Кілька дітей, взявши за основу крапку, намалювали навколо неї сонце, квітки (кілька варіантів). Були досить оригінальні зображення, які важко було передбачити, враховуючи обмеженість зображення саме крапки – малювалися море, цеглини, портрет мами, автомобіль та ін., але при цьому, діти не завжди включали крапку в контекст самого малюнка, а подавали її окремо, поруч. Про що можуть свідчити такі малюнки?

Коли крапка обирається центром, або визначаючою складовою малюнка, то відповісти не дуже складно – крапка може бути складовою будь-якого зображення (звичайно, з врахуванням її розмірів – це може бути саме крапка, або будь-який збільшений її варіант, коли вона вже сама являє певний малюнок – коло, куля, гарбуз, кавун, око). Але коли йдеться про окремі зображення (крапка і поряд окремих малюнок), то може виникнути припущення, що крапка може виступати в ролі певного стимулу («відправної точки»).

Таким чином, сприймання дошкільниками максимально простого об'єкту (крапка) можна схарактеризувати як переважно фіксує, констатує, коли можна говорити про елементарне впізнавання і розуміння того, чим саме є представлений об'єкт. При цьому не встановлено скільки-небудь принципової різниці між групами дітей 4-х років, 5-6 років і 6-7 років. Насправді, оригінальних визначень, якими характеризувалась «крапка» мало, але вони все ж виявлені і свідчать про індивідуальні прояви творчого сприймання навіть такого складного для дітей цього віку абстрактного об'єкту, яким є крапка. Наскільки нам вдалося встановити схожі прояви реагувань спостерігались і в старших школярів, так само у дорослих різного віку й освіти, але в цьому напрямку ми здійснювали лише деякі спроби, тому не можемо включати одержані дані до аналізу.

Як нам здається, вже на цьому етапі дослідження важливим для виявлення і загальних, і індивідуальних особливостей сприймання дітьми предметів оточуючого світу, з'ясувати в першу чергу на які орієнтири спрямовується увага, які асоціації виникають при сприйманні знайомого і незнайомого предмету, яку роль відіграють мовні структури (сама інструкція, підказки, вербальні можливості дитини та ін.), не говорячи вже про встановлення обсягів набутих дітьми знань та їх досвіду (відповіді на запитання про те, що вони

сприймають; досвід розповідей про конкретні предмети, сюжети та ін.). Якщо сказати більш лаконічно, то йдеться про психологічну і загальну готовність дітей до аналізу, інтерпретації сприймаємого матеріалу. Загальний висновок, який можна зробити, проаналізувавши представлені дані, можна коротко звести до констатації в проявах сприймання дітьми нової інформації, яка представлена в максимально мінімізованому варіанті, проявів творчості вже на стадії сприймання, хоча про конкретну детермінацію цих процесів у кожному окремому випадку слід говорити з певними застереженнями, зумовленими в першу чергу складністю досліджуваного феномену.

Розглянемо тепер, як діти дошкільного віку розв'язували експериментальні завдання, пов'язані з сприйманням та розумінням гумористичних малюнків. Враховуючи те, що гумор є непростим для розуміння, особливо в дошкільному віці, ми відібрали для дітей порівняно прості серії гумористичних малюнків (Х. Бідструпа та інших художників), а також пропонували їм самим намалювати щось смішне за їх власними уявленнями. Взагалі, вивченням сприймання і розуміння гумору дітьми дошкільного віку вчені займаються ще з 60-х років минулого століття (О. А. Бондаренко, 1968; Р. А. Садикова, 1972; О. Г. Туліна, 1997; В. А. Прокопенко, 2000; А. А. Грибовська, 2007 та ін.). Більшість дослідників вважає почуття гумору одним із найважливіших показників не тільки творчого мислення, але й обдарованості, так у дітей розрізняють неусвідомлений і усвідомлений гумор, де останній виступає ознакою креативності і конструюється за тими ж законами, що й гумор дорослих. Неусвідомлений гумор виникає приблизно з 2-х років як наслідок ще недостатнього словникового запасу дитини та інтенсивного розвитку її мовлення, коли активно відбувається дитяче словотворення за аналогіями, незвичайними звуковими сполученнями (відоме дослідження К. І. Чуковського «Від двох до п'яти»).

Передумовою почуття гумору є здібність бачити речі під іншим (несподіваним) кутом зору. Розуміння гумору з'являється тоді, коли дитина вже засвоїла норми та правила поведінки, і вона знає "як має бути", і тому невідповідність до цих норм може викликати її сміх та посмішку. К. І. Чуковський зазначав, що помічати комічну невідповідність приносить дитині величезне задоволення: їй подобається усвідомлювати, що вона знає, як «правильно», тому небилиці і нісенітниці так привертають інтерес і увагу дітей. О. А. Бондаренко, А. А. Грибовська, досліджуючи особливості сприймання комічного дітьми старшого дошкільного віку, відзначали, що 5-7-річні діти не тільки з цікавістю шукають і знаходять смішне в плутанинах, небилицях, але люблять складати їх самі, вигадувати смішне у своїх розповідях, зображувати комічне на малюнках. Результати їх досліджень показали, що діти старшого дошкільного віку, які легко сприймають і розуміють гумор, відрізняються від однолітків більш високим показником розумового розвитку.

Діти, з притаманним для них природним оптимізмом, починають сприймати, виділяти і розуміти смішне у найпростіших його формах: казках, веселих віршиках, скоромовках та ін. Так, наприклад, молодші дошкільники добре сприймають клоунаду, комічні рухи, жести; самі роблять спроби пока-

зати чи намалювати гумористичні рухи, вигадувати смішні ігри, віршики, звукосполучення. Діти молодшого дошкільного віку сприймають смішне, комічне ще тільки з зовнішнього боку (в міміці, жестах, невідповідності у поведінці, одязі і т.п.); а вже старші дошкільники можуть розуміти іронічний характер жартів, приховане значення висловів, байок, гуморесок. «Справжнє» почуття гумору проявляється і розвивається з 6-7 років, коли починають формуватися вищі почуття (естетичні, почуття прекрасного, краси природи, живопису, музики тощо), коли дітей вже приваблює і вони здатні розуміти гумор не тільки “зовнішній” (у поведінці, якихось наочних ситуаціях), а й у вчинках або негативних рисах характеру (наприклад, у жадібності, лінощах, боягузтві). Отже, розвиток почуття гумору відбувається від зовнішнього, “поверхового” сприймання комічного, коли діти обмежуються незвичайністю у зовнішньому вигляді, міміці, жестах до розуміння гумору у вчинках, поведінці або рисах характеру.

Як було зазначено вище, дітям пропонувались завдання самим намалювати щось смішне за їх власними уявленнями та завдання на сприймання і розуміння гумористичних малюнків Х. Бідструпа, зокрема, було запропоновано дві серії малюнків про маленького хлопчика: перша серія – «годування» хлопчика; друга – «пригоди» хлопчика, який залишився наодинці і шукав, чим зайнятися. Взагалі, малюнки Бідструпа можна використовувати як для дослідження сприймання гумору, так і дослідження логічного мислення, виділяючи послідовність у сюжеті: кожна серія включала понад 10 сюжетно пов’язаних малюнків.

Аналіз малюнків дітей та їх пояснення дають підстави стверджувати, що у дошкільників вже є почуття гумору, яке спрямоване на окремі об’єкти, предмети, живі істоти (люди, тварини), але, як правило, цей гумор більш пов’язаний з гіперболізацією об’єктів, експресивністю рухів, деякими парадоксами в комбінуванні окремих частин, на які спрямована увага дитини. Дошкільники вбачають смішне в тому, що вони бачать (на вулиці, по телевізору, в цирку), особливо у проявах рухів; так, на більшості наведених малюнків були зображені саме смішні рухи. Діти вже вбачають певну невідповідність того, що відбувається, смішне для них те, що чимось виходить за межі звичного, певна динаміка, експресія, гіперболізація.

Аналіз сприймання гумористичних малюнків дошкільниками показав, що в їх ставленні до пред’явленої системи малюнків виокремлюються аналітичний, синтетичний, або ж комбінований підходи. Саме з цими підходами пов’язані й особливості сприймання, інтерпретації та первинної творчої імпровізації, до якої вдаються діти, залучаючи свою уяву і фантазію. Були дві групи дітей, що зосереджувались на деталях (перша група) і на загальному сюжетові, загальній композиції (друга група); частина дітей орієнтувалась почергово – то на окремі деталі, то на основну ідею серії малюнків. Але в цілому можна було помітити їх схильність до виділення мікросюжетів у межах одного малюнка, виділення окремих деталей, а вже потім об’єднання мікрокомпозицій в загальну композицію. Аналізуючи діяльність усіх дітей, що взяли участь у цьому експерименті, ми змогли переконатись у тому, що у бі-

льшості випадків вони проявляли комбінований підхід до цілого й деталей в зображуваному, чистих синтетиків та аналітиків серед них було мало. Слід відмітити, що не у всіх дошкільників на малюнки Бідструпа спостерігались гумористичні реакції; але у більшості дітей серії малюнків про хлопчика викликали посмішки, сміх, відповідні коментарі, які свідчили про досить повне і адекватне розуміння як сюжету в цілому, так і окремих його складових, малюнків. Отже, як показали наші дослідження, не всі діти можуть самостійно сприймати і розуміти сюжети картин, розуміти характер зображених взаємин, більшість обмежується простим перерахуванням зображених фігур, предметів. Слід підкреслити, що важливу роль відігравали запитання, що давались дітям під час розгляду малюнків, їх зміст, орієнтація; в даному випадку суттєвим було, коли ми питали: «Що тобі здається смішним?», «Що тут смішне на малюнку?», «Хто найсмішніший?». Такі запитання підсилювали комічний характер того, що відбувалося, або ж створювали відповідну установку у дітей, й вони самі надалі починали віднаходити смішне.

Підсумовуючи, зазначимо, що діти дошкільного віку вже здатні сприймати гумор, іронію та “схоплювати” настрої художника. Сприймання дошкільниками гумору, маючи в процесуальному аспекті багато спільного з сприйманням інших видів інформації, має свою специфіку: визначає наявність у дітей саме почуття гумору, яке не є характерним для кожного, але у більшості дітей проявляється в різних формах. В основному діти вбачають смішне в тому, що вони бачать у найближчому оточенні, особливо це стосується різноманітних рухів, міміки, одягу, і, як правило, дитячий гумор більш за все пов’язаний з гіперболізацією об’єктів, експресивністю рухів, певними парадоксами з точки зору дітей.

Таким чином, можна зробити *загальний висновок* про розвиток у дітей вмінь здійснювати аналіз нової інформації в процесі цілеспрямованого сприймання нових об’єктів, малюнків, графічних композицій та ін., вміння виділяти в нових інформаційних блоках головне й другорядне, встановлювати суттєві зв’язки між структурними складовими, знаходити подібне і відмінне щодо відомого. Все це суттєво стимулює творчу, пізнавальну активність дітей, активізує їх перцептивну та розумову діяльність у напрямку здійснення аналітико-синтетичних операцій, розвитку стратегій пошуку аналогів та комбінування, вдосконалення вмінь дітей виділяти частини, деталі сприйманих об’єктів і їх пов’язувати між собою, давати загальну оцінку новій інформації та досягати її розуміння на можливому в цьому віці рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Барабанщиков В. А.* Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса / В. А. Барабанщиков. – М.: Когито-Центр, 2006. – 240 с.
2. *Ваганова Н. А.* Як діти старшого дошкільного віку сприймають і розуміють картини різного жанру // Обдарована дитина. – 2009. – № 8. – С. 14–20.
3. *Ваганова Н. А.* Як діти старшого дошкільного віку сприймають і розуміють комічне / Н.А. Ваганова // Обдарована дитина. – 2009. – № 10. – С. 10–16.
4. *Ваганова Н. А.* Як діти старшого дошкільного віку сприймають і розуміють поезію / Н. А. Ваганова // Обдарована дитина. – 2010. – № 1. – С. 35–42.

5. *Выготский Л. С.* Восприятие и его развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский // *Лекции по психологии.* – СПб.: СОЮЗ, 1997. – С. 3-28.
6. *Запорожец А. В.* Развитие восприятия и деятельности / А. В. Запорожец // *Вопросы психологии.* – 1967. – № 1. – С. 11-17.
7. *Костюк Г. С.* Понятия про сприймання / Г. С. Костюк // *Психологія.* – К.: Рад. школа, 1955. – 526 с.
8. *Моляко В. А.* Психология конструкторской деятельности / В. А. Моляко. – М.: Машиностроение, 1983. – 134 с.
9. *Моляко В. О.* Концепція творчого сприймання / В. О. Моляко // *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць.* – Т. 12. – Вип. 5. – Ч. I. – Ж.: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2008. – С. 7-14.
10. *Найссер У.* Познание и реальность / У. Найссер. – М.: Прогресс, 1981. – С. 5-52.
11. *Флейвелл Дж.* Когнитивное развитие и метапознание // *Горизонты когнитивной психологии: Хрестоматия* / Под ред. В.Ф. Спиридонова и М.В. Фаликман. – М.: РГГУ, 2012. – С. 151-162.

Ваганова Н. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СТРУКТУР

В статье представлены результаты экспериментального исследования психологических особенностей творческого восприятия старшими дошкольниками художественных информационных структур (рисунков, репродукций картин, иллюстраций).

Ключевые слова: творческое восприятие, перцептивное развитие, художественные информационные структуры, новая информация, старший дошкольный возраст.

Vaganova N. PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF PERCEPTION OF ARTISTIC INFORMATION STRUCTURES BY PRESCHOOL CHILDREN

The results of investigation of psychological peculiarities of creative perception of artistic information structures (drawings, reproduction of pictures, illustration) by preschool children are presented in the article.

Keywords: creative perception, perceptive development, artistic information structures new information, preschool age.

УДК 159.9

С. Ю. Гуцол (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СПОРІДНЕНОСТІ МУЗИКИ І МІФУ

Стаття є спробою артикуляції деяких сторін множинної проблематики феноменів міфологічності музики та музичності міфу; її присвячено аналізу психологічних закономірностей процесів, що поєднують ці культурні феномени. Проаналізовано «внутрішню» спорідненість музики і міфу як фундаментальних кодів культури. Обґрунтовано, що функціональні параметри міфологічної свідомості дозволяють розглядати міфологічну структуру як модель, що здатна породжувати музичний образ світу, а музичний твір – як цілісну, симультанну, згорнуту «ідею», що виникає в уявленнях композитора (автора) і передусє своєму нарративному втіленню.

Ключові слова: міф, музика, мелос, культура, міфологічна свідомість.

Постановка проблеми. Естетика другої половини ХХ – початку ХХІ століття заряджена різноманітними музичними інтенціями, причому біль-