

УДК 371.134:78(07)

Гусак В. А. *

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА РУХОВОЮ МНЕМІЧНОЮ АКТИВНІСТЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті висвітлено проблему розвитку рухової пам'яті майбутніх учителів музики та значення доцільного педагогічного керівництва руховою мнемічною активністю у цьому процесі. Автор досліджує специфіку, закономірності, стадії, принципи, методи та прийоми запровадження означеної мнемічної активності у процесі інструментальної підготовки студентів.

Ключові слова: рухова пам'ять, мнемічна активність, інструментальна підготовка, процес автоматизації, ігрові рухи.

У музичній педагогіці, музичній психології і теорії інструментально-виконавського мистецтва існує багато контрастних та протилежних поглядів щодо психолого-педагогічних і технологічних умов розвитку суто виконавської (Л. Баренбойм) комплексної полімодальної [5, с. 7] рухової пам'яті у професійній діяльності педагога-музиканта. Порушена проблема, на перший погляд, вважається одним з найбільш розроблених розділів як загальної психології, педагогіки, філософії, психофізіології, так і теорії музичного виконавства.

Засвідчує, що питаннями наукового висвітлення умов розвитку рухової пам'яті та активізації процесу автоматизації музично-ігрових рухів займалися В. Бардас, О. Гольденвейзер, М. Давидов, А. Зелінський, Г. Коган, М. Лонг, С. Савшинський, А. Стоянов, Г. Ципін, А. Щапов та інші. Так, А. Щапов зазначає, що виконавська пам'ять значною мірою залежить від розвитку слуху, відчуття ритму, здатності до емоційних переживань і техніки. В. Бардас стверджує, що впевнене оволодіння рухом ґрунтується виключно на виразності, чіткості і надійності м'язового чуття. М. Давидов вказує, що умовою для зародження й удосконалення автоматизму рухів є гра у повільному темпі при максимальному осмисленні м'язової пульсації. Поряд із цим, А. Зелінський продуктивність тактильно-моторного компонента пам'яті детермінує рівнем розвитку рухової системи, її свободою, природністю і точністю, а Л. Арчажнікова, М. Лонг, В. Подуровський, А. Стоянов, Н. Сулова, Т. Янкова та ін. функціональні виявлення рухової пам'яті зумовлюють виставленням доцільної аплікатури, становленням звички до певної позиції руки і наявністю слухо-рухових зв'язків.

Широке коло науковців (Л. Баренбойм, М. Давидов, Г. Коган, Г. Ципін та ін.), цитуючи старовинне латинське прислів'я «*Repetition est mater studiorum*» (повторення – мати учіння), зазначають, що без повторення за максимальної концентрації психічних, фізичних і душевних сил неможливо досягнути автоматизації технічного прийому чи сформувати механізм наскрізного автоматичного руху. Вчені вважають, що повторні програвання необхідні головним чином для того, щоб рухи значною мірою автоматизувалися: «З плином часу, однак, після багаторазових повторень та інших вправ, пасаж освоюється (піаністи кажуть: «увійшов у пальці»), і починає впевнено та невимушено виконуватися у швидкому... темпі» [8, с. 74]. Їхню думку підтримують Т. Беркман, Л. Бочкар'єв, Й. Гат, Л. Гінзбург, А. Корто та інші.

Отже, можна узагальнити, що визначені умови, з одного боку, є внутрішніми (С. Рубінштейн) і пов'язані з якісним рівнем розвитку основних музичних здібностей студента-інструменталіста, а з іншого – технологічними і зумовлюються практичними методами та принципами навчання.

Мета статті – висвітлити специфіку організації доцільного педагогічного керівництва руховою мнемічною активністю майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки.

Організація доцільного педагогічного керівництва руховою мнемічною активністю студентів, яка реалізовувалася у роботі педагогічної студії «Майбутній учитель музики», була спрямована на практичну апробацію в інструментальній підготовці педагогів-музикантів

отриманих теоретичних знань зі спецкурсу «Теоретико-практичні основи розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики». Слід зазначити, що під час вибору музичного матеріалу враховувалися вимоги програм художньо-естетичного циклу для загальноосвітніх навчальних закладів (О. Лобова, О. Ростовський).

У процесі реалізації вказаної педагогічної умови розвитку рухової пам'яті ми орієнтувалися на те, що педагогічне керівництво передбачало:

- усвідомлення аксіоми Л. Великанової, Е. Голубевої, Н. Данилової, А. Смирнова, Г. Ципіна та ін., за якою поняття «пам'ять» і «навчання» – невіддільні, тісно пов'язані між собою психічні процеси, а проблема певних відмінностей між ними пов'язана з кількістю і якістю організації повторень;
- активний процес пізнання закономірностей початкового рівня розвитку рухової пам'яті і фахово-інструментальної підготовки студентів у цілому, вивчення їх суб'єктивних мнемічних, музичних і психомоторних здібностей, урахування індивідуально-психологічних якостей (швидкість і гнучкість виконавського музичного мислення, багатоплановість уваги, тип нервової системи, рухові якості ігрового апарату, характер і темп навчання);
- розробку і практичну реалізацію програми педагогічного керівництва процесом розвитку рухової пам'яті студентів на основі послідовного проходження п'яти стадій актуалізації рухової мнемічної активності майбутніх учителів музики (див. рис. 1);
- всебічний контроль, оцінювання результатів і подальше педагогічне коригування руховою мнемічною активністю майбутніх учителів музики.



Рис. 1. Стадії актуалізації рухової мнемічної активності майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки

Слід зауважити, що розроблена навчальна програма була спрямована на передбачення якісних і кількісних змін у руховій мнемічній активності студентів і стимулювала творче моделювання ефективних шляхів реалізації поставленої мети – пошук оптимального типу навчання (пояснювально-ілюстративний, конструктивно-активізуєчий, проблемно-творчий) на основі синергетичного і диференційованого підходів, практичну апробацію психолого-педагогічних закономірностей, принципів, методів, прийомів і умов реалізації, які забезпечували її досягнення.

Заняття у педагогічній студії «Майбутній учитель музики» відбувалися згідно з розробленим тематичним планом. Так, на першому занятті студентів було ознайомлено з планом, спрямованістю і основними дидактичними завданнями роботи педагогічної студії, визначена педагогічна настанова на необхідність вибору навчально-методичного матеріалу відповідно до вимог навчальних програм з музичного мистецтва.

Поряд із цим, нами була поставлена мета запровадити міжособистісну діалогову стратегію педагогічної діяльності (М. Савчин), «відкрити для себе студента» (А. Семешко) та ознайомитися із початковим якісним рівнем розвитку його рухової пам'яті на основі

дидактичних принципів індивідуального підходу та доступності навчання (М. Назарова) за такими аспектами: 1) диференціація та іннервація відчуттів «м'язового тону» (Є. Ліберман) ігрового апарату; 2) моторно-ритмічна і динамічна «чорнова» робота м'язових синергій, які забезпечують внутрішню чорнову техніку побудови багаторівневої координаційної структури ігрових рухів; 3) зовнішня просторово-кінематична картина – моторний образ «проект» (М. Бернштейн) ігрових рухів, який віддзеркалює їх швидкість, темпоритм, точність і «чистоту» виконання; 4) рухово-образна сфера, яка пов'язана з умінням логічно вибудувати смисловий інтонаційний темпоритмічний часовий зв'язок суцесивної послідовності звуковисотних інтонавальних ритморухів відповідно до матеріального коду нотного тексту; 5) взаємозв'язки функціонування системи «свідомість-підсвідомість», «слух-рух», «образ-рух» і слухової, емоційно-оцінної, художньо-образної та психомоторної сфер; 6) рефлексивна сфера, яка віддзеркалюється у здатності роздвоюватися на «Я-виконавця» і «Я-контролера» (О. Рудницька), у вмінні відчувати стрижневу швидкість руху музичної тканини – основний наскрізний темп твору (А. Пазовський), слухати себе, своє тіло, внутрішню «біодинамічну тканину» (В. Зінченко) побудованих ігрових рухів.

Реалізація вказаних аспектів вимагала практичного застосування нами у навчальному процесі таких методів і прийомів як педагогічна вимога, педагогічний вплив і об'єктивне спостереження (Н. Волкова); синтетичний метод О. Власової, який спрямований на складання психолого-педагогічної характеристики особистості студентів; мікроструктурний аналіз чуттєво-предметної дії Н. Гордєєвої і В. Зінченка, спрямований на пошук і змістовну характеристику внутрішнього плану зовнішньої дії; прийом «педагогічне слухання» чи «педагогічне перевілення» М. Фейгіна й А. Семешко, який характеризується своєрідною роздвоєністю сприйняття та оцінки педагогом гри учня і «зсередини» розкриває його потенційні можливості; «ідеомоторна інтроєкція» М. Букофцера і К. Мартинсена як основної душевної «ясновидючої» здібності педагога та альфи й омеги музично-педагогічного мистецтва шляхом становлення зворотного зв'язку діалогічної активності між викладачем і студентом.

З погляду К. Мартинсена, метод «ідеомоторна інтроєкція» полягає у тому, що вчитель на основі порівняно незначних зовнішніх даних (уважного вслуховування у гру учня, мисленнєвої співучасті в ній) проникає до найглибших коренів мозкового процесу іншої особи, старанно контролює її роботу чи підсвідомо впливає на її ігрову волю, тобто «під час гри своїх учнів може повністю відмовитися від себе, може цілком поставити себе на їх місце настільки, щоб відчувати, ніби він грає сам...» [11, с. 149].

Практична апробація означених методів і прийомів дала нам можливість визначитися не тільки з початковим якісним станом фонотеки технічних фонів, сенсорних корекцій і автоматизмів рухової пам'яті студентів, але й ознайомитися зі спрямованістю їх особистості – «куди дивиться, до чого прагне» (Я. Мільштейн); ступінню навченості, яка характеризувалася наявністю сценічного досвіду, знань, виконавських навичок і вмінь; рівнем розвитку здатності до самонавчання і рефлексивного управління виконавськими діями; індивідуальними особливостями психіки (типом мислення, характером емоцій, сформованістю розумових, музично-вольових і психомоторних якостей); рівнем фізіологічних особливостей (силою, рівноваженістю і рухливістю нервових процесів збудження та гальмування).

Отримана інформація дала можливість скорегувати перспективний план розвитку рухової мнемічної активності студентів на кілька семестрів уперед; визначити типи навчання відповідно до якісних рівнів розвитку їхньої рухової пам'яті, психолого-педагогічні закономірності, принципи, методи, прийоми і умови їх реалізації; підібрати навчальний репертуар та інструктивний матеріал.

Метою другого заняття роботи педагогічної студії було ознайомлення студентів зі стадіями актуалізації рухової мнемічної активності майбутніх учителів музики шляхом вивчення музичного матеріалу, обраного згідно з вимогами загальноосвітніх програм.

Організація доцільного педагогічного керівництва установчою стадією – створення ідеального суб'єктивного перцептивно-слухового образу музичного твору, що виступає «рефлексом мети» (І. Павлов), «руховою задачею» (М. Бернштейн), «аферентним синтезом» (П. Анохін), «художньою метою руху» (Г. Коган) або змістово-емоційною мотивацією «для чого?» (О. Батуєв) закріплення виконавських дій – вимагала розшифрування нотного тексту (відомості про автора, назва твору, літературний текст, мотивація та історія створення, епоха, жанр, стиль, форма, емоційний стрій, тематика розвитку тощо) та активізації гештальту – мисленнєвого охоплення звучання твору «одним поглядом» у цілому «ніби з висоти пташиного польоту» (Я. Мільштейн) і початкового накреслення його загального характеру чи змісту внаслідок інтенсифікації «пізнавальної орієнтовно-дослідницької діяльності» – рефлексу «що робити» (І. Павлов, П. Гальперін).

Визначена пізнавальна орієнтовно-дослідницька діяльність:

- базувалася на відомій закономірності розвитку пам'яті Г. Когана: «щоб добре, виразно пам'ятати, необхідно, передусім добре, виразно бачити (чути)» [9, с. 43];
- віддзеркалювалася у використанні таких методів і прийомів, як наочне спостереження – аудіо- чи відеозапис, нотний матеріал; слуховий метод (М. Варро, Ф. Лебенштейн, Б. Циглер та ін.); метод інструктажу, прийомами якого виступали усне роз'яснення матеріалу, роз'яснення з показом на інструменті або тільки показ на інструменті (І. Алексеев); метод спрощення фактури (К. Мартинсен); абстрактне ознайомлення з музичним матеріалом на основі безпредметної дії – мисленнєвого уявного музикування за нотами (Я. Зак, Л. Оборін, Г. Ципін та ін.); первісне ескізне «приблизне» ознайомлене програвання (читання) з аркушу в цілому без виправлення помилок «на одному диханні» у повільному темпі або, за можливості, в авторському темпі (Г. Коган, Я. Мільштейн, М. Фейгін та ін.)
- ґрунтувалася на конструктивному принципі музичної композиції (Б. Асаф'єв); дидактичних принципах активності, наочності, систематичного та послідовного навчання, свідомого і міцного засвоєння знань (М. Назарова); принципах асоціації та інструментального рефлексу «що підкріплюється, то закріплюється» (М. Йоффе) та генезисі емоційного гештальту – осягненні цілісного образу музичного твору внаслідок характеристики його глобальних ознак за принципами від загального до часткового, від цілого до деталей, від простого до складного, від зовнішнього до внутрішнього (М. Давидов, С. Фейнберг, Ф. Блуменфельд та ін.);
- передбачала активізацію емоційної, когнітивної, художньо-інтелектуальної і внутрішньо-слухової сфер та ідейно-образного й асоціативного мислення, чуття часу і ритму; інтеграцію полімодальної навчальної інформації з багатьох джерел домінуючої мотивації і синтетичної музичної пам'яті (О. Алексеев); інтенсифікацію мисленнєвих операцій асоціації, зіставлення і синтезу аферентацій плінучої навчальної ситуації зі «слідами» когнітивних знань і попереднього виконавського досвіду тощо.

Підкріпленням установчої стадії актуалізації рухової мнемічної активності студентів як пізнавальної діяльності слугувало формування ейдосу (О. Лосев) – контурів початкової «робочої гіпотези» (Г. Коган) або «основи плану» (Я. Мільштейн) майбутньої роботи над музичним твором; налагодження зовнішнього слухового і темпоритмічного зворотного зв'язку та ефекту випереджувального передслухання мети чуттєво-предметних ігрових дій; мнемічна довільна фіксація енграм матриці координаційного рівня «Е» управління виконавською діяльністю – уявного образу-взірця (еталону) як атрибута слухового контролю (Д. Юник) результату ігрових рухів. З погляду М. Бернштейна, вказаний координаційний рівень створює мотив для рухового акту і здійснює його основну смислову корекцію – «приведення звукового результату відповідно до наміру» [1, с. 55-56].

Змістом третього заняття роботи педагогічної студії було впровадження перцептивно-аналітичної стадії актуалізації рухової мнемічної активності майбутніх учителів музики – формування смислової мнемічної програми «що робити?» ігрових рухів (М. Бернштейн) як своєрідного «акцептора дії» (П. Анохін) або «образу потрібного майбутнього» (О. Малхазов) відповідно до цілісного внутрішньо-слухового перцептивного еталону. Вона ґрунтувалася на

виникненні інсайту – загальної ідеї вирішення рухової задачі, тобто на моделюванні майбутнього «виконавського плану» (А. Корто) інтерпретації музичного твору в часі; інтенсифікації випереджувального мелодичного, гармонічного чи поліфонічного слухового відображення і «ритмообразу» (Г. Ципін); активізації «виконавського музичного мислення» [6, с. 35] з метою усвідомлення «художнього образу музичного твору» [12, с. 16]; діалогічній активності проблемного виду навчання між викладачем і студентом (В. Ягупов) та планувальній орієнтовно-дослідницькій діяльності третього типу (П. Гальперін).

Метою вказаної планувальної діяльності було створення проблемної ситуації, за якою учень під педагогічним керівництвом викладача:

- самостійно виділяв мнемічні когнітивно-сміслові, перцептивно-слухові і темпометроритмічні опорні точки – здійснював структурний аналіз стилістики, композиції, ритмодинаміки загальної драматургічної спрямованості розгортання емоційно-образного змісту музичного твору та комплексу засобів композиторської мови, куди входять метроритміка, лад, мікроструктурна логіка мелодичних ліній (ікт, передікт, післяікт), гармонія, контрапункт, фактура, темброво-інструментальні засоби тощо [6, с. 93-94];
- усвідомлював конструкцію, метричну будову, розмір або декламаційно-виразний зміст музичної фрази «вірша» на основі ритмічної стопи поезії (К. Леймер, Я. Мільштейн, А. Пазовський, А. Стоянов та ін.);
- вибудовував змістові опорні пункти, розділові знаки, моменти кульмінацій, інтонаційні опорні точки, миттєвості дихання музичної мови та арки-зв'язки між ними (О. Алексеев, Б. Асаф'єв, І. Гофман, К. Ігумнов та ін.);
- визначав власні специфічно-виконавські виражальні засоби – агогіку, темпометроритм, звукову перспективу (вертикаль, горизонталь і глибину) динамічного фону музичної фактури, динаміку, артикуляцію, штрихи, тембр, акценти, цезури тощо [6, с. 36].

Розглянемо конкретний приклад формування смислової мнемічної програми «що робити» ігрових рухів на основі проблемно-пошукової діяльності студента-акордеоніста у процесі вивчення першої частини «Маленької нічної серенади» В.А. Моцарта (див. нотний приклад № 1).

Allegro

The image shows a musical score for the first part of 'Little Nocturne' by Mozart. It consists of three systems of music. The first system is marked 'Allegro' and 'f' (forte). The second and third systems also have 'f' markings. The score includes fingerings (1, 2, 3, 4, 5, 7) and trills (trill) in the right hand. The bass line features chords marked with 'B' (B-flat) and '7' (dominant seventh). The piece concludes with a double bar line.

Так, у навчальній діяльності студент відповідно до поставленої мети аналізував форму твору – сонатне *allegro* і синтаксис музичної мови – вступ і головну партію, визначав мікроінтонаційні точки вступу – третю долю другого та четвертого тактів, місцеву кульмінацію першого речення – третю долю десятого такту, артикуляційно-штрихову ритмодинаміку, встановлював пульс вісімки як «засіб гармонізації динамічної напруги різномасштабних тривалостей» [6, с. 275] тощо.

Визначена планувальна орієнтовно-дослідницька діяльність студента базувалася на відомій аксіомі Г. Нейгауза і Г. Ципіна «чим виразніша мета..., тим виразніше вона диктує засоби для її досягнення» [12, с. 11], тобто внутрішньо-слуховий образ є «регулятором руху» [14, с. 125]; зумовлювалася закономірністю, за якою будь-яка трансформація установки «бачучо-граю-виправляю» [16, с. 59] або «звукова мета-реалізація-контроль» [6, с. 48] призводять до антихудожнього відтворення музики і механічного функціонування рухової пам'яті; керувалася формулою С. Фейнберга: «Запам'ятовувати слід тільки те, що добре звучить» [13, с. 141], «комплексом вундеркінда» К. Мартинсена, механізмом творчого акту О. Шульпякова «аналіз через синтез» [16, с. 42], музично-дидактичними принципами розвиваючого навчання Г. Ципіна, принципом свідомого аналітичного запам'ятовування (Т. Янкова) на основі діяльності порівняння, співставлення і виділення звукосполучень (Б. Асаф'єв), педагогічним принципом Б. Кременштейн «слух керує і управляє ігровими діями» [2, с. 59].

У процесі реалізації даної дослідницької діяльності використовувалися такі методи і прийоми, як диригентський метод «від цілого до деталей», метод «уповільненої кінозйомки» і «метод диригування» Г. Нейгауза; прийом смислового групування і смислового співвідношення (В. Муцмаєр); раціонально-аналітичний метод (логічного продумування) – цілісного попереднього аналізу нотного тексту (Ф. Ліст, Я. Мільштейн, М. Фейгін та ін.); метод цезури, контрасту, чергування проспівування з програванням і варіантного підходу до опанування комплексу труднощів М. Давидова; самостійний розбір нотного тексту через «збільшувальне скло» повільного темпу (К. Ігумнов, С. Майкапар, Г. Ципін та ін.); вибір оптимального виконавського варіанту (О. Шульпяков) тощо.

Підкріпленням перцептивно-аналітичної стадії актуалізації рухової мнемічної активності студентів було формування і закріплення змістово-мотиваційного, когнітивно-інтелектуального, емоційно-оцінного та темпоритмічного компонентів музично-ігрових рухів; налагодження циклічного (прямого і зворотного) зв'язку «внутрішньо-слухове уявлення – реальне звучання – корекційний контроль»; активізація ефекту внутрішнього розумового «бачення» [14, с. 103] художньо-інтерпретаторської ідеї музичного твору та мнемічна фіксація енграм матриці координатного рівня «D» управління виконавською діяльністю. З нашого погляду, вказаний координатний рівень визначає смислове завдання «словесно-смислову мелодію» (Є. Ільїн) виконавських дій – «необхідно виконати таку-то фразу, що складається з таких-то нот і, відповідно, суцесивної послідовності звуковисотних інтонавальних ритмо-рухів згідно з матеріальним кодом нотного тексту» [5, с. 9].

Метою четвертого заняття роботи педагогічної студії було становлення оперативно-пошукової стадії інтенсифікації рухової мнемічної активності майбутніх учителів музики – формування координатної мнемічної програми «як зробити» (М. Бернштейн) ігрових рухів. Вона визначалася активізацією орієнтовно-пошукової діяльності, спрямованої на актуалізацію у руховій пам'яті студентів моторного образу «проекту» виконавських дій. При цьому ми керувалися методичною настановою психолога Л. Чхаїдзе, за якою педагогічна задача становлення рухової навички неможлива без наявності правильної біомеханічної програми у внутрішньому кільці управління рухами, яка, у свою чергу, вимагає виконання самого руху – створення відповідного «пропріоцептивного рефлексу» [15, с. 106]. Майстерність педагога, на думку вченого, полягає в тому, щоб знайти шляхи для усунення вказаної принципової суперечності.

Змістом зазначеної орієнтовно-пошукової діяльності було створення проблемної ситуації, за якою студенти під педагогічним керівництвом викладача самостійно виділяли мнемічні ефекторні (технічні) опорні точки:

- здійснювали вербальне визначення авторських штрихів (атакувальних, розділових, зв'язних тощо), характеристику їх звучання і способи звуковидобування та авторських прийомів мануальної техніки (леджієро, мелодійна гра, перлинна техніка, пальцеве стакато тощо), що відображуються в основних формах руху рук на клавіатурах із науковим обґрунтуванням технологічних механізмів їх застосування [6];
- проводив свідомий пошук і моделювання зовнішнього сенсомоторного образу сукцесивної послідовності ігрових рухів – їх динамічно усталеної форми, характеру, ритмічних і просторово-часових характеристик внаслідок доцільного вибору опорних точок пасажів, позицій та аплікатури на основі стилістичної, естетичної і технічної зумовленості останньої (Я. Мільштейн) тощо.

Власне процес формування зазначеної мнемічної «координаційної програми» (М. Йоффе) зумовлювався педагогічною тезою О. Шульпякова, за якою «слухові уявлення визначають не форму рухів, а їх характер» [16, с. 76]; педагогічною настановою О. Гольденвейзера, за якою кожний рух повинен диктуватися вимогами музичного образу: «Я повинен грати так, щоб... слухачі за моїми рухами здогадувалися про характер музики, яка виконується» [3, с. 46] та активізацією у студентів здатності до виконавської «рефлексії» (Н. Гордєєва, В. Зінченко). Остання полягала у можливості багаторазової перевірки та диференціації художньої і біомеханічної доцільності ігрових рухів; виборі, створенні й оцінці способів їх регуляції думкою, образом, почуттями, почуваннями (В. Клименко); випереджувальному передбаченні звукового результату виконавських дій.

У процесі орієнтовно-пошукової діяльності ми використовували принцип акомодатії пальців, осі і координації рухів (С. Вартанов, Є. Тетцель, С. Шлезінгер та ін.); принцип умовного зв'язку між уявленням звука і рухом (І. Благовещенський); принцип єдності художнього і технічного виховання (О. Шульпяков); принцип музично-сислової налаштованості, варіативності і фізичної зручності аплікатури (Г. Нейгауз); тілесно-конструктивний принцип «позиції руки» (К. Мартинсен). А також впроваджували метод логічного продумування (К. Леймер); метод поетапного опанування технічних складностей (М. Давидов); тілесно-конструктивний (позиційний) метод (К. Мартинсен, С. Фейнберг), метод аплікатурних варіантів (А. Шапов); ритмічне групування, ритмічне фразування і ритмічні варіанти (Й. Гат, О. Ніколаєв, Л. Оборін, Г. Ципін та ін.); комплексний комбінований метод, що полягає у симультанній спрямованості волі, свідомості й уваги студентів не лише на слухову сферу і, відповідно, на вищі ієрархічні рівні управління виконавським процесом, але і на рухову сферу і, відповідно, нижчі (технічні) координаційні рівні (О. Шульпяков) тощо.

Так, у нашій практичній роботі над фрагментом «Маленької нічної серенади» А. Моцарта студент детально характеризував способи звуковидобування штрихів мелодичної лінії, специфіку форми мануально-міхових рухів (перлинна техніка), визначав опорні точки зміни позицій і переносу аплікатурних формул, підкреслював «тяжіння» синкопи та метроритмічну рівність спрямованості восьмих і шістнадцятих тривалостей.

Підкріпленням орієнтовно-пошукової діяльності на створення зовнішнього кінематичного образу-проекту виконавських дій було повне налагодження функціонування зовнішнього екстероцептивного кільця управління ігровими рухами за слуховими, клавіатурно-зоровими, тактильними, просторово-часовими і темпометроритмічними аферентаціями та, відповідно зовнішнього перцептивного і смислового контролю за виконавськими діями [7, с. 142-143]; активізація ефекту випереджувального відображення художньо доцільного сенсомоторного еталону ігрових рухів і мнемічна довільна фіксація енграм матриці координаційного рівня «С» управління виконавською діяльністю. З нашого погляду, вказаний координаційний рівень визначає зовнішній руховий склад (образ-проект) ігрових рухів – швидкість, темп, точність і

влучність переміщення пальців по просторово-моторному полі клавіатури інструмента відповідно до «сислової мелодії» виконавських дій і силові параметри тактильного відчуття [5, с. 9].

Однак подальше становлення і мнемічне закріплення біомеханічної програми у внутрішньому кільці управління ігровими рухами зумовлювалося активізацією стадії внутрішньої чорнової роботи механізму психомоторики (Л. Баренбойм, Л. Гінзбург, М. Грінберг, В. Клименко, Л. Оборін та ін.), яка віддзеркалювалася у вирішенні дидактичних і практичних завдань. Так, серед дидактичних були перевірка у студентів когнітивних знань щодо усвідомлення основних якісних передумов, ознак, змін і наслідків процесу автоматизації музично-ігрових рухів [4] та суб'єктивний вербальний аналіз їх практичної реалізації під час мнемічно-ефекторного закріплення музичного матеріалу на основі власного виконавського досвіду.

При цьому ми керувалися рядом закономірностей, серед яких: коли відтворене звучання відповідає «тому, що чується», воно підкріплює руховий процес, який його зумовлює (А. Брейтбург); пасажі закріплюються у пам'яті раніше, ніж у пальцях (Г. Коган); асиміляція нотного тексту, запам'ятовування сислової і координаційної програми ігрових рухів та власне автоматизація виконавських дій відбувається паралельно до вирішення художньо-інтерпретаторських задач, поєднується у синкретичний процес і носить довільний характер; становлення, запам'ятовування і закріплення сислової програми та зовнішнього образу-проекту ігрових рухів та власне процес автоматизації останніх – різні мнемічні процеси рухової пам'яті.

Практичні завдання полягали у подальшому усвідомленому доцільному педагогічному керівництві проходженням чотирьох якісних змін процесу автоматизації ігрових рухів під час інструментальної підготовки студентів.

Сутність педагогічного керівництва становленням першої якісної зміни – «заміна одних видів аферентації, одних рецепторів іншими, більш чутливими і такими, що швидко реагують» [10, с. 214] – полягала в онтогенетичному переході закріплення виконавських дій студентами від обмежених механічних проторених рефлексорних умовних зв'язків, які будуються за принципом «стимул (нотний знак) – реакція (натискання клавіші)» як суто переміщувальний акт на рівні просторового поля «С» до ієрархічних циклічних екстероцептивних та інтероцептивних умовних зв'язків з метою закріплення багаторівневої координаційної структури сукцесивної послідовності звуковисотних інтонавальних ритморухів. Наслідками визначеного переходу є виникнення специфічних «функціональних органів» як структурно-функціональної основи пам'яті і навчання [10, с. 99] у вигляді феномену «інкрустація» – одухотворення предмета (В. Зінченко) внаслідок того, що музикант ніби вкладає душу у звучання інструмента (С. Фейнберг) через кожний виконавський порух або входження інструмента у «схему тіла» (М. Старчеус).

Сутність педагогічного керівництва становленням другої якісної зміни процесу автоматизації ігрових рухів – «переключення управління з боку зорової на пропріоцептивно-тактильну систему» [10, с. 214] – визначалося у формуванні м'язового і тактильного відчуттів правильно виконаної сукцесивної послідовності ігрових рухів, їхньої «внутрішньої картини» (Ю. Гіппенрейтер) або «внутрішньої сутності» (Я. Мільштейн) внаслідок налагодження внутрішнього «периферичного кільця» (О. Шульпяков) управління виконавською діяльністю та в онтогенетичному переході й еволюції обмеженої модально-специфічної природи ігрового руху до полімодального робочого «функціонального органу» мозку (О. Леонтьєв).

Результати визначеного переходу віддзеркалювалися в актуалізації у руховій пам'яті студентів пластичного динамічного стереотипу рухових навичок (А. Бірмак) або «кінетичної мелодії» ігрових рухів (М. Старчеус), яка відображує ритм м'язових напружень за просторовими, силовими і часовими параметрами [7, с. 145]; у м'язовій диференціації і координації ігрових рухів (Й. Гат, Г. Прокоф'єв, А. Шнабель та ін.); у звуженні зони м'язової іррадації [6, с. 161]; у сенсibiliзації – зниженні порогів чутливості м'язового і тактильного відчуттів та у взаємодії і трансформації останніх зі слуховими, зоровими і ритмічними відчуттями, яка спонукала виникнення «специфічних комплексних відчуттів» (О. Крестовніков).

Це призводило до становлення поряд із ведучим зовнішнім слуховим перцептивним і смисловим контролем за результатом відтворення ігрових рухів внутрішнього кінестетичного фонового тонічного контролю-зчитування [4, с. 10]; інтенсифікації диференційованого гальмування, яке є в основі відбору виконавських прийомів (А. Брейтбург); загострення чутливості нервів на кінчиках пальців (Р. Брейтгаупт); формування феноменів «рука (пальці), яка чує і говорить» (С. Савшинський, Г. Ципін та ін.), «мудрість руки» і «рухова інтуїція» (В. Бардас), «мудрість тіла» (В. Клименко) чи «живої руки» (Л. Баренбойм), яка віддзеркалюється у переживанні ступеня вокальної («вагомої», за термінологією Б. Асаф'єва) «напруженості» інтервалів під час інтонування мелодії (Ф. Блуменфельд); максимально вільного, темпометроритмічно рівного й економного відтворення ігрових рухів на основі відпрацювання «інерції» апікатурних формул (Г. Коган). При цьому ми керувалися неоднозначними відношеннями між двома підструктурами рухової дії, за якими, з одного боку, без забезпечення відповідної кінетичної мелодії не можна домогтися відтворення смислової мелодії, з іншого боку, зміна кінетичної мелодії не руйнує смислову мелодію рухів [7, с. 145].

Сутність педагогічного керівництва становленням третьої якісної зміни процесу автоматизації – «переключення всередині однієї і тієї самої аферентаційної системи з більш грубих на більш тонкі механізми управління» [10, с. 214] – відображалася в онтогенетичному висхідному переході безперервного управління побудовою музично-ігрових рухів від робочого темпу до авторського. Педагогічне керівництво зумовлювалося активізацією вміння «швидко мислити» (І. Гофман) і грати «близько» (Є. Ліберман); силою, рухливістю й урівноваженістю ритму процесів збудження та гальмування, які зумовлюють межу бігкості (С. Клецов); лабільністю нервових процесів рухового апарату (А. Бірмак); свідомим аналізом, диференціацією та регуляцією тактильно-м'язових і ритмомоторних чуттєвостей; накопиченням сенсомоторними рівневими системами мозку «фонотеки» технічних формул-заготовок; спрацюванням між собою сенсорних корекцій «чистоти», точності і бігкості координаційного рівня «С» управління виконавською діяльністю [1, с. 190]; знаходженням динамічно усталеної траєкторії – стандартної «рухової форми» (О. Шульпяков) або «зони» (В. Григор'єв) варіативних ігрових рухів відповідно до звуковисотного ритмічного малюнку фрази, яка надає їм ознак легкості, невимушеності і пластичної стереотипності.

Сутність педагогічного керівництва становленням четвертої якісної зміни процесу автоматизації ігрових рухів – «об'єднання окремих рухів у єдине органічне ціле, що реалізується як інтегрований цілісний процес у вигляді навички» [5, с. 9] – полягало в оптимізації функціонування (збільшенні обсягу, швидкості, багатоплановості) дійового мислення [5, с. 7] студентів унаслідок мисленнєвого об'єднання в одному вольовому цілеспрямованому сенсомоторному імпульсі-наказі цілого ряду окремих, раніше розрізнених рефлексорних умовних сигналів, що відповідали сукцесивній послідовності ігрових рухів. Практична апробація вказаної якісної зміни сприяла не тільки швидкому запам'ятовуванню нот (А. Орендліхерман), але і розвитку виконавської бігкості та моторності (Т. Беркман, С. Клецов, Г. Коган, С. Савшинський та ін.).

Планомірне вирішення практичних завдань ґрунтувалося на:

- специфічних принципах роботи кори головного мозку, розроблених С. Клецовим: принцип умовного зв'язку, індукції і локалізації збудження у часі та просторі;
- принципах побудови рухів і управління технікою гри: поступовості і послідовності технічного розвитку (Я. Мільштейн); періодичного ритму (Ф. Ліст); свідомого формування рухових навичок (Т. Беркман); від внутрішнього – «приведення у стан готовності тіла» до зовнішнього – реального виконання, «гетерогонії» цілей (К. Мартинсен); повільно і голосно (Г. Нейгауз); технічного варіювання (В. Юзлова); аналізу – «пристосування» важкості до «власних можливостей» (Ф. Бузоні); економності і свободи гри та пластичності рухів (Є. Ліберман, І. Левін, А. Шнабель та ін.); фізіологічному принципі Л. Оборіна – знати свій організм і свої фізичні можливості; узагальнення і переносу ідентичних елементів або виконавських умінь (В. Григор'єв, С. Савшинський, О. Шульпяков та ін.);

– психофізіологічних принципах управління рухами: повторення без повторення, рефлекторного кільця управління, сенсорних корекцій (М. Бернштейн); одночасного збігу еферентного й аферентного збуджень (П. Анохін); редукції чи найменшого зусилля (М. Йоффе); ймовірного прогнозування (І. Фейнберг) тощо.

Одним із найголовніших принципів практичного впровадження зазначених якісних змін процесу автоматизації ігрових рухів був «принцип сенсорних корекцій» М. Бернштейна. Зумовлюючись політональними гранями зворотних зв'язків, він перетворював ігровий апарат студентів на керовану систему і сприяв налагодженню механізмів управління виконавськими діями. Дієвість цього принципу віддзеркалювалася у вмінні студентів вносити корективи у реальне звучання на основі його порівняння як «акту пам'яті» (І. Сеченов) з попереднім і майбутнім розвитком ідеального внутрішньо-слухового образу (Л. Арчажнікова, Ф. Блуменфельд, В. Муцмахер та ін.) чи вмінні симультанно вести цілими синтезованими комплексами сенсорні корекції на різних ієрархічних рівнях управління ігровими рухами (В. Григор'єв, О. Шульпяков, Д. Юник та ін.).

Поряд із цим, указаний принцип «найменшого зусилля» М. Йоффе ми асоціювали з поступовим збільшенням імовірності отримання результату за мінімалізації часу та енергетичних витрат. Його активізація полягала в тому, що у процесі навчання еластичність і енергія рухів збільшується, а амплітуда (траєкторія), зайві елементи, сила, скутість та інші їх параметри редукуються – знижуються або мінімалізуються.

Особлива увага під час практичної реалізації стадії чорнової роботи психомоторики приділялася онтогенетичному переходу безперервного управління виконавським процесом від робочого темпу до авторського. Наша позиція зумовлювалася негативним характером навчання, коли учні починають виконувати музичний матеріал в одному темпі, а закінчують в іншому, що призводить до закріплення у руховій пам'яті метроритмічно нестабільного «динамічного стереотипу» ігрових рухів [7, с. 144].

Проходження визначеного переходу ґрунтувалося на низці закономірностей, серед яких: межа пальцевої бігкості обмежується здатністю слуху сприймати чергування звуків (А. Алявдіна); під час виконання твору у повільному і швидкому темпі кінетична мелодія різна, а смислова – незмінна, саме тому рухові навички, сформовані у повільному темпі, неможливо механічно перенести у швидкий темп (М. Старчеус); завчасний нелогічний стрибкоподібний перехід від «робочого» темпу до «авторського» та власне метроритмічні антихудожні мимовільні прискорення чи заповільнення і м'язове напруження ігрового апарату у процесі автоматизації ігрових рухів призводять до «загравання» музичного матеріалу, нерівності та нервовості виконання, неможливості пасажем «увійти в пальці», закріплення ритмічно-нестабільного динамічного стереотипу пальцевих комбінацій.

Вказана практична реалізація вимагала тренування інерції рухів [16, с. 95], швидкісного «слухоміркування» (Є. Ліберман) і диференційованого процесу гальмування під час повільної гри з концентрованою увагою (А. Брейтбург, С. Клещов, В. Петрушин та ін.); використання «п'ятипалої аплікатури» (Ф. Ліст, Ф. Бузоні) та прийому «стакато в легато» (Ю. Бай); володіння ритмікою і часовими співвідношеннями рухів (Д. Юник) або «словником» технічних фонів, сенсорних корекцій і автоматизмів.

У навчальному процесі ми використовували такі методи, прийоми і засоби музичної виразності, як «ланцюжок», «напівланцюжок», «спрямовуючий рух», «пульс вісімки», вагова гра, поступове розширення масштабу метричної пульсації [6]; гра «по частинах» (Г. Коган) кожною рукою окремо та вербалізація нот пасажу, який важко засвоюється (М. Лонг, Л. Розман, К. Черні та ін.); метод психологічного експерименту, технічного фразування, технічного групування, технічних «фактурних» варіантів, «штучного навантаження», ритмічного варіювання і чергування цілісного виконання твору з різноманітними аналітичними способами праці (Ф. Бузоні, О. Гольденвейзер, А. Семешко, В. Юзлова та ін.); метод гри у повільному темпі форте чи з динамічними нюансами (виразно) як своєрідному «збільшуваному склі» (М. Грінберг,

Е. Гілельс, С. Майкапар, Л. Оборін та ін.); метод свідомого пошуку, побудови та мнемічного закріплення ігрових рухів і рухових навичок (Л. Арчажнікова, Т. Беркман, С. Фейнберг та ін.); метод ідеомоторного тренування (М. Старчеус); метод раціоналізації уявлень – мисленнєвого перегруповування одиниці пульсації (Г. Коган); перехід від неминучого, стихійного і закономірного методу «проб і помилок» на основі управління виконавським процесом *post factum* до методу свідомого цілеспрямованого випереджувального слухомоторного уявлення-передчуття-іннервації побудови ігрових рухів на основі управління виконавським процесом *ante factum* (В. Подуровський, С. Савшинський, Н. Сулова та ін.).

Так, у практичній роботі над п'єсою «Політ джмеля» М. Римського-Корсакова (див. нотний приклад № 2) ми спостерігали, що студент не володів стійкою артикуляцією і здатністю технічно рівно виконувати рух ритмоодиниць найменшого масштабу – хроматичну «дрібну пальцеву техніку» (Г. Ципін) у звуковому і ритмічному відношенні.

Для вирішення визначених суперечностей проходження автоматизації ігрових рухів ми пропонуємо використовувати метод «технічних варіантів» і метод «темпових варіантів» (В. Григор'єв, Я. Зак, Г. Нейгауз, Л. Оборін та ін.). Перший полягає у вивченні технічних формул і комбінацій (гам, акордів, арпеджіо, етюдів) на проблемний вид техніки, відборі певного інструктивного матеріалу і створенні (конструюванні) спеціальних вправ (екзерсисів) у вигляді своєрідного «*perpetual mobile*» чи технічних прийомів (Л. Арчажнікова, Б. Кременштейн, С. Фейнберг та ін.). Застосування методу «темпових варіантів» зумовлене тим, що зміна темпу впливає на динаміку побудови і внутрішню координаційну структуру музично-ігрового руху (М. Бернштейн, Г. Коган, С. Савшинський, Г. Ципін та ін.). Це, у свою чергу, вимагало варіювання темпу під час становлення третьої якісної зміни процесу автоматизації ігрових рухів з метою перевірки технічних і мнемічних ефекторних можливостей студентів.

Підкріпленням проходження стадії чорнової роботи психомоторики були мнемічна фіксація енграм матриць координаційних рівнів «А» і «В» управління виконавською діяльністю, які забезпечують виконання чорнової техніки складного руху [5, с. 9]; актуалізація тісних інтеграційних циклічних умовних зв'язків-асоціацій між ідеальним опорним художнім образом, внутрішнім слухомоторним образом-проектом, що породжує ефекторний імпульс-наказ, когнітивними знаннями, досвідом, другою сигнальною системою – виконавським мисленням і семантичною характеристикою внутрішньої «чорнової» роботи психомоторики, відчуттям часу і ритму, м'язовим і тактильним чуттями та зовнішнім реальним перцептивно-звуковим відображенням і зовнішньою просторово-часовою біодинамічною картиною ігрових рухів; ефект випереджувальної «іннервації» (В. Бардас) роботи м'язових синергій; повне налагодження функціонування внутрішнього інтероцептивного кільця управління предметно-

чуттєвими виконавськими діями та, відповідно «внутрішнього перцептивного тонічного пропріорецептивного контролю» [7, с. 142-144].

Становлення рефлексивно-стабілізуючої стадії актуалізації рухової мнемічної активності майбутніх учителів музики зумовлювалося впровадженням у навчальний процес третьої педагогічної умови розвитку рухової пам'яті – активізації усвідомленої професійної рефлексивної діяльності студентів у процесі інструментальної підготовки [5, с. 15], що не було предметом дослідження у даній статті.

Отже, наведені закономірності, принципи, методи і прийоми сприяли організації доцільного педагогічного керівництва руховою мнемічною активністю студентів, яка детермінувала розвиток рухової пам'яті у процесі інструментальної підготовки майбутніх учителів музики.

Список використаних джерел

1. Бернштейн Н. А. О построении движений / Николай Александрович Бернштейн. – М. : Полиграфкнига, 1947. – 255 с.
2. Вопросы музыкальной педагогики : сб. статей / ред.-сост. В. И. Руденко. – М. : Музыка, 1986. – Вып. 7. – 160 с.
3. Вопросы фортепианного исполнительства: Очерки. Статьи. Воспоминания. / под общ. ред. М. Г. Соколова. – М. : Музыка, 1965. – Вып. 1. – 246 с.
4. Гусак В. А. Значення автоматизації як універсальної природної психомоторної здібності у функціонуванні рухової пам'яті педагога-музиканта / В. А. Гусак // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – К. : Вид. НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. № 11 – С. 7-16.
5. Гусак В. А. Методика розвитку рухової пам'яті у процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / В. А. Гусак. – К., 2011. – 22 с.
6. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста) : підручник / Микола Андрійович Давидов. – К. : Музична Україна, 2004. – 290 с.
7. Ильин Е. П. Умения и навыки: нерешенные вопросы / Евгений Павлович Ильин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 138-148.
8. Коган Г. М. Работа пианиста / Григорий Михайлович Коган. – 3-е изд. – М. : Музыка, 1979. – 182 с.
9. Коган Г. М. У врат мастерства : психол. предпосылки успешности пианистической работы / Г. М. Коган. – М. : Сов. композитор, 1977. – 341 с.
10. Малхазов О. Р. Психология та психофізіологія управління руховою діяльністю / Олександр Ромуальдович Малхазов. – К. : Євролінія, 2002. – 319 с.
11. Мартинсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / Карл Адольф Мартинсен ; ред. Г. М. Когана. – М. : Музыка, 1966. – 220 с.
12. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : записки педагога / Генрих Густавович Нейгауз; ред. Д. В. Житомирского. – Изд. 5-е. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.
13. Фейнберг С. Е. Мастерство пианиста / Самуил Евгеньевич Фейнберг. – М. : Музыка, 1978. – 207 с.
14. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство : теория и практика / Геннадий Моисеевич Цыпин. – СПб. : Алетейя, 2001. – 318 с.
15. Чхаидзе Л. В. Об управлении движениями человека. / Леван Владимирович Чхаидзе. – М. : Физкультура и спорт, 1970. – 136 с.
16. Шульпяков О. Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ / Олег Федорович Шульпяков. – Л. : Музыка, 1986. – 126 с.

The article deals with the problem of development of locomotory memory of future music teachers and significance of pedagogical supervising in this process. The author examines specific, conformities to law, stages, principles, methods and ways of mnemonic activity introduction in the process of playing a musical instrument.

Key words: *locomotory memory, mnemonic activity, of playing a musical instrument, process of automation, playing movements.*