

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. Драгоманова

На правах рукопису

Гусак Владислав Анатолійович

УДК 784:378.147.016] (043.3)

**МЕТОДИКА РОЗВИТКУ РУХОВОЇ ПАМ'ЯТІ
У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата
педагогічних наук

Науковий керівник:
Щолокова Ольга Пилипівна
доктор педагогічних наук,
професор

Київ – 2010

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I	
ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ ПАМ'ЯТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	
1.1. Ретроспективний аналіз феномену «рухова пам'ять» у науковій літературі.....	10
1.2. Зміст і структура рухової пам'яті.....	36
1.3. Особливості прояву рухової пам'яті у процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики.....	64
Висновки до першого розділу.....	91
РОЗДІЛ II	
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ РУХОВОЇ ПАМ'ЯТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	
2.1. Педагогічні умови розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики.....	93
2.2. Обґрунтування критеріїв і діагностика початкового рівня розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики.....	126
2.3. Методика формування рухової пам'яті майбутніх учителів музики.....	152
2.4. Результати дослідно-експериментальної роботи.....	184
Висновки до другого розділу.....	192
ВИСНОВКИ.....	196
ДОДАТКИ.....	202
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	227

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. В умовах культурного та духовного розвитку України проблема професійної підготовки майбутнього вчителя набуває першорядного значення. Відповідно до таких державних документів, як «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти в Україні (2001 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2002 р.) та «План щодо поліпшення якості художньо-естетичної освіти на 2009 – 2012 роки» (2009 р.), нова парадигма мистецької освіти передбачає реформування системи підготовки висококваліфікованих фахівців, які б відповідали потребам сучасної школи. У царині музичної освіти особливо важливими постають питання вдосконалення виконавсько-інструментальної підготовки майбутніх фахівців, одним із провідних компонентів якої виступає рухова пам'ять.

Аналіз наукової літератури та існуючої масової педагогічної практики засвідчує, що у фаховій інструментальній підготовці майбутніх педагогів-музикантів спостерігається недооцінка значення розвитку рухової пам'яті, дійового мислення і здібності до автоматизації музично-ігрових рухів – складних специфічних психічних процесів, що вимагають своєї методики і педагогічних умов формування. У зв'язку з цим актуальним постає питання щодо інтенсифікації розвитку у студентів-інструменталістів рухової мнемічної активності та власне рухової пам'яті як важливої підструктури комплексної музичної пам'яті з метою становлення високодосвідченого професіонала.

Проблема теорії рухової пам'яті у психолого-педагогічній науковій думці вважається однією із найскладніших і характеризується різноманітністю підходів щодо її вирішення. Вона виникла на теренах інтроспективної психології А. Бергсона, але її першоджерела ми спостерігаємо ще в наукових судженнях основоположника асоціативної теорії Аристотеля, християнського теолога Августина Аврелія, філософів-емпіриків Ф. Бекона і Р. Декарта. Феномени «рухова пам'ять» і «автоматизація», починаючи з XIX століття, привертають увагу і досліджуються у таких галузях, як філософія, педагогіка,

психологія, фізіологія, біомеханіка, медицина, операційне управління тощо.

Проблема розвитку рухової пам'яті є важливою детермінантою онтогенезу інструментальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, їх фахової професійно-виконавської компетентності. Ученими, зокрема, досліджено: питання структури, формування і розвитку загальної музичної пам'яті (О. Алексєєв, М. Білецька, Р. Брейтгаупт та ін.); особливості функціонування рухової пам'яті (Г. Коган, І. Лесман, В. Петрушин та ін.); методичні аспекти запам'ятовування музичного матеріалу (Й. Гат, І. Гофман, Є. Ліберман, Т. Юник та ін.); специфіка освоєння ігрових рухів і технічних навичок та вмій (Л. Арчажнікова, Ю. Бай, Т. Беркман, Д. Благой, А. Брейтбург, Л. Гінзбург та ін.); механізми автоматизації музично-ігрових рухів (Л. Бочкар'єв, М. Давидов, С. Шлезінгер, Ф. Штейнгаузен та ін.); особливості управління ігровими рухами, технічним апаратом і музично-виконавським процесом (К. Ігумнов, Г. Нейгауз, Л. Маккіннон, Г. Прокоф'єв та ін.); методичні засади вивчення «напам'ять»

музичного матеріалу (Л. Ауер, Ф. Бузоні, І. Левін, А. Рубінштейн та ін.).

Теоретичні основи методики розвитку рухової пам'яті закладено у працях В. Григор'єва, А. Зелінського, М. Старчеус, Ю. Цагареллі, Г. Ціпіна, О. Шульпякова, А. Щапова, Д. Юника та ін. Особливості активізації рухових уявлень у процесі запам'ятовування музичного матеріалу розкрито А. Алявдіною, В. Бардасом, І. Березовським, Г. Гінзбургом, Б. Тепловим та ін.

Аналіз психолого-педагогічних і музикознавчих праць (А. Бірмак, Є. Каланд, С. Клещов, О. Назайкінська, А. Стоянов, Л. Фаненштиль, К. Черні та ін.) вказує на те, що рухова пам'ять за характером і змістом психічної активності полягає у запам'ятовуванні, зберіганні і відтворенні особистістю різноманітних рухів, їх систем та комбінацій, або вторинних м'язово-рухових уявлень (образів). Однак, попри значущість кола розглянутих питань, постановка проблеми рухової пам'яті як важливої професійної якості майбутнього вчителя музики не набула висвітлення у науковій літературі. Недостатня теоретична і методична розробленість проблеми, її актуальність і

педагогічна значущість поряд із протиріччями між передовою музично-педагогічною думкою і реальними постійно зростаючими проблемами вищої школи в питаннях нових методологічних підходів щодо розв'язання суперечностей функціонування рухової пам'яті у процесі інструментальної підготовки студентів зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Методика розвитку рухової пам'яті у процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики». Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 2 від 29 вересня 2005 року) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 10 від 20 грудня 2005 року).

Мета дослідження полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики у процесі інструментальної підготовки.

Об'єкт дослідження – процес фахово-інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих закладах педагогічної освіти.

Предмет дослідження – методика розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики.

Реалізація мети дослідження передбачала вирішення таких **завдань**:

1. Здійснити ретроспективний аналіз наукової літератури щодо визначення специфіки феномену «рухова пам'ять».

2. Визначити сутність і зміст поняття «комплексна полімодальна рухова пам'ять учителя музики», виявити особливості прояву досліджуваного феномену, розкрити основні функції рухової пам'яті в процесі інструментальної

підготовки майбутнього педагога-музиканта.

3. Розробити компонентну структуру, визначити критерії та показники, виявити рівні розвиненості рухової пам'яті в студентів музично-педагогічних навчальних закладів.

4. Визначити педагогічні умови розвитку рухової пам'яті майбутніх учителів музики.

5. Розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методичну модель і етапи розвитку рухової пам'яті майбутніх педагогів-музикантів у процесі інструментальної підготовки.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступили концептуальні положення: асоціативної і експериментальної психології (А. Бен, В. Вунд, В. Джемс, Г. Еббінгауз, Г. Спенсер, Т. Ціген та ін.); класичної філософії (Г. Гегель, І. Кант, Д. Локк, Ф. Шеллінг та ін.); теорії умовного рефлексу (І. Павлов); гештальтпсихології (В. Келер, К. Коффка, К. Левін та ін.); теорії функціональної системи (П. Анохін); теорії фізіології активності (М. Бернштейн); діяльнісної психології (П. Блонський, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.); теорії функціональної структури предметної дії (Н. Гордєєва, В. Зінченко); теорії управління руховою діяльністю (О. Батуєв, Є. Ільїн, М. Йоффе, О. Малхазов, Л. Чхаїдзе та ін.). Поряд із цим, теоретична база дослідження ґрунтувалася на наукових працях, присвячених методиці розвитку рухових навичок та вмінь (В. Гончаров, В. Дистервег, В. Клименко, Г. Костюк, С. Максименко, А. Пуні, К. Ушинський та ін.); формуванню музично-виконавської техніки (К. Леймер, Ф. Ліст, Т. Маттей, А. Семешко, А. Шнабель та ін.); специфіки професійної мистецької рефлексії (А. Козир, С. Науменко, В. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.).

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс **методів** педагогічного дослідження: *теоретичні* – аналіз і синтез, абстрагування і конкретизація, індукція і дедукція, порівняння, узагальнення, класифікація, аналогії, моделювання, що були застосовані для визначення понятійного апарату дослідження з метою розробки методичної моделі розвитку рухової

пам'яті майбутнього вчителя музики у процесі інструментальної підготовки; *емпіричні*: вивчення літератури, педагогічної документації та аналізу продуктів мнемічної інструментально-виконавської діяльності, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду, педагогічне спостереження, опитування (інтерв'ю, анкетування, тестування), бесіди, експертні методи (компетентних суддів, експертних оцінок, діагностичних ситуацій, ранжування, рейтингу, узагальнення незалежних характеристик), педагогічний експеримент (пошуковий, порівняльний, лонгітюдний, діагностувальний, формувальний), творчі завдання, кількісний та якісний аналіз результатів дослідження; *методи математичної статистики*, що довели вірогідність результатів експериментальної перевірки розробленої методичної моделі розвитку рухової пам'яті майбутніх учителів музики.

Наукова новизна дослідження:

Уперше: актуалізовано проблему розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки; уведено в науковий обіг поняття «*комплексна полімодальна рухова пам'ять учителя музики*» та «*якісні зміни процесу автоматизації ігрових рухів*»; виявлено сутність, зміст, основні функції і характеристики проявів досліджуваного феномену; розроблено компонентну структуру, критерії, показники та рівні розвиненості рухової пам'яті студентів-інструменталістів; визначено методики її діагностики у природних умовах навчання; науково обґрунтовано педагогічні умови розвитку досліджуваного феномену; розроблено *поетапну методика розвитку рухової пам'яті майбутніх учителів музики та технологію її реалізації у вищій школі*.

Уточнено: сутність понять «рухова пам'ять», «ідеомоторні акти», «дійове мислення», «інтегральний руховий образ», «автоматизація рухів», «виконавська рефлексія»; виконавська «Я-концепція»; стадії актуалізації рухової мнемічної активності майбутнього вчителя музики у процесі інструментальної підготовки.

Удосконалено: комплекс методів забезпечення ціннісного ставлення студентів до мнемічної інструментально-виконавської підготовки; методи формування здатності до рефлексії і здібності до автоматизації ігрових рухів;

шляхи оптимізації виконавського досвіду майбутніх педагогів-музикантів.

Подальшого розвитку дістали: концептуальні підходи щодо вивчення видів і функцій рухової пам'яті; теорія і методика оптимізації рухової мнемічної активності студентів вищих мистецько-педагогічних закладів освіти.

Практичне значення дослідження визначається можливістю використання його матеріалів та висновків у розробці навчальних і методичних посібників, навчальних програм, методичних розробок та рекомендацій з питань мнемічної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Практичне значення становлять: впровадження спецкурсу «Актуальні питання розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки», спрямованого на забезпечення студентів необхідними знаннями та науковими поглядами стосовно досліджуваного феномену; методичні рекомендації для майбутніх учителів музики і викладачів музичних дисциплін, які зорієнтовані на оволодіння ефективними методами педагогічного керівництва руховою мнемічною активністю студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення, висновки, рекомендації та результати дисертаційного дослідження обговорювалися і отримали позитивну оцінку на другій *Міжнародній* науково-практичній конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2007), *всеукраїнських* науково-практичних конференціях: «Проблеми та перспективи наук в умовах глобалізації» (Тернопіль, 2009), «Мистецька освіта в Україні (теорія, методи, технології)» (Кривий Ріг, 2009), «Музична освіта України: проблеми теорії, методики, практики» (Дрогобич, 2010); на *міжвузівському* науково-методичному семінарі «Рухова пам'ять музиканта-інструменталіста: сутність і проблеми формування» (Умань, 2009 р.); на засіданнях і методичних семінарах кафедри хореографії та музичного інструмента Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (2005-2009 р.).

Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес

Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова (довідка № 9 від 19.05.2010 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 19/03 від 25.05.2010 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 9 від 5.05.2010 р.), Південноукраїнського національного державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (довідка № 3 від 18.05.2010 р.).

Публікації. Основні положення, результати та висновки дисертаційного дослідження висвітлено у 10 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, з них 8 – у фахових наукових виданнях та у методичних рекомендаціях для студентів і викладачів ВНЗ музично-педагогічного профілю. Загальний обсяг публікацій становить 5,4 авторських аркушів.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 299 найменувань (з них 6 іноземними мовами). Загальний обсяг тексту дисертації – 250 сторінок, з них 201 – основного тексту. Робота містить 8 таблиць, 8 рисунків, що разом з 12 додатками становить 32 сторінки.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ ПАМ'ЯТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

1.1. Ретроспективний аналіз феномену «рухова пам'ять» у науковій літературі

Професійна виконавська діяльність учителя музики є однією з найбільш багатофункціональних видів у загальній педагогічній практиці і представляє собою цілий комплекс взаємозв'язків та діалектичних суперечностей інтелектуальної, когнітивної, перцептивної і рухової сфер людської психомоторної активності. Вона втілює гармонійне поєднання не тільки високого ступеня особистісного розвитку – інтелекту, відомої тріади музичних здібностей, виконавського і педагогічного досвіду, управлінських та організуючих здібностей, витонченої інструментальної техніки, але й налагодженої роботи таких психічних процесів, як воля, увага, сприймання, мислення, випереджувальне відображення тощо. Розвиток специфічно-виконавської [19; 29] професійної музичної пам'яті [253] в органічній єдності всіх її складових є важливою умовою оптимізації інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики.

Детальний аналіз музично-педагогічної спадщини [4; 281; 124; 277; 228, с.85; 261; 243; 186; 13; 214; 291; 37 та ін.] показує, що професійна пам'ять музиканта є синтетичною комплексною структурою, яка включає слухову, конструктивно-логічну, зорову, емоційну, інтелектуальну, механічну, тактильну і рухову види пам'яті.

Висвітлення суті феномену «рухова пам'ять» вважається одним із найбільш розроблених аспектів як психології і фізіології, так і загальної та музичної педагогіки. Так, В. Григор'єв, Є. Каланд, С. Клецов, С. Савшинський,

Л. Фаненштиль, К. Черні, а в загальній психології О. Запорожець, Г. Костюк, Б. Ломов, С. Максименко Г. Серета, О. Скрипченко, Ю. Трофімов та ін. виділяють рухову (моторну) пам'ять за характером психічної активності та за змістом матеріалу, що запам'ятовується і відтворюється у різних формах індивідуального досвіду. Вона полягає у запам'ятовуванні, зберіганні і відтворенні людиною різноманітних рухів, їх систем та комбінацій. Поряд із цим, А. Бірмак, О. Назайкінська, А. Стоянов, С. Шлезінгер, Ю. Цагареллі, Д. Юник та інші, а в загальній психології О. Богословський, Г. Голубєв, Т. Єгоров, В. Мельников, К. Платонов, П. Рудик, І. Фейгенберг та ін. вважають, що рухова пам'ять є видом образної пам'яті, змістом якої є вторинні м'язово-рухові уявлення (образи) форми, величини, швидкості, амплітуди рухів, їх послідовності, темпу і ритму. Крім того, такі науковці, як П. Анохін, М. Котик, М. Кузнецов, Д. Міллер, А. Пуні, Є. Умрюхін, З. Ходжаєва та ін. вказують, що визначений феномен впливає на організацію процесу засвоєння (проходження автоматизації) рухових і трудових навичок та вмінь.

Проте більш поглиблений аналіз останніх досліджень у сфері сучасної музично-педагогічної думки В. Григор'єва, А. Зелінського, Б. Кременштейн, В. Петрушина, М. Старчеус, М. Степанова, Ю. Цагареллі, Г. Ципіна, Д. Юника та ін. і психофізіологічних теоретичних постулатів Дж. Адамса, О. Батуєва, П. Берстоу, Б. Величковського, Н. Гордєєвої, Є. Ільїна, В. Зінченка, О. Малхазова, Р. Мартинюка, А. Назарова, Р. П'ю, Р. Шмідта та ін., в яких центральними постають питання вивчення механізмів «апарату пам'яті» у моделі управління довільною виконавською психомоторною діяльністю, знову підносить функціональні виявлення психічної функції «рухова пам'ять» [159] до однієї із вузлових проблем педагогічної науки. На даний час, як у теоретичних ідеях сучасної музично-педагогічної думки, так і на теренах наукових розробок психології та фізіології, нема єдиної і закінченої концепції суті структури, розвитку та активізації рухової пам'яті. Тому пошук шляхів вирішення визначеної проблеми неможливий без поглибленого системного ретроспективного аналізу досліджуваного феномену у філософському,

психологічному, фізіологічному, педагогічному та музикознавчому аспектах.

Варто зазначити, що до розкриття поняття «рухова пам'ять» та її історичного розвитку вперше торкнулася ідеалістична філософія. У рамках інтроспективної психології інтуїтивіст Анрі Бергсон у праці «Матерія і пам'ять» (1911) уперше розкриває зв'язок пам'яті з дією. Для доказу тези про незалежність пам'яті від матерії вчений поділяє її на два види: «...є дві пам'яті глибоко відмінні. Одна з них, розміщена в організмі, є ніщо інше як сукупністю розумно пристосованих механізмів... Це скоріше звичка, ніж пам'ять, вона розігрує наш минулий досвід, але не викликає його образу. Друга – це справжня пам'ять» [27, с. 565]. На його думку, звичка набувається «повторенням зусилля» і характеризується автономністю елементарних рухів: «Справжня мета повторення – спочатку розкласти, потім возз'єднати і таким шляхом звернутися до розуму тіла...» [27, с. 521].

До питання «первинності» і «філогенезу» у генетичному сходженні моторної пам'яті-звички (*habit memory*) як примітивного нижчого біологічного виду стосовно вищих психічних функцій – афективної, образної, вербальної і логічної пам'ятей – зверталися представники діяльнісної психології ХХ століття П. Блонський, Л. Виготський, О. Леонт'єв, П. Зінченко, С. Рубінштейн та ін., а в музичній педагогіці – В. Івановський. Так, з погляду О. Леонт'єва, пам'ять-звичка не може слугувати генетичною основою вищої пам'яті, «принципово не пов'язана з феноменами свідомості та може залишатися цілком несвідомою навіть на вищих ступенях свого розвитку» [122, с. 232]. Більш критичні судження в даному аспекті ми знаходимо у науковій праці П. Блонського «Избранные психологические произведения» (1964). Учений підкреслює, що дана дефініція є предметом вивчення фізіології, а не психології. Як найбільш елементарна і найнижча ступінь пам'яті, вона «далека від мислення» і «не є специфічною людською пам'яттю» [41, с. 458-460]. Її виявленнями є інстинктивні рухи, умовні рефлексії і звички, які здійснюються автоматично. Однак С. Рубінштейн зауважує, що, незважаючи на генетично раннє походження, моторна пам'ять реалізується на різних рівнях виявлення

свідомості людини: «Починаючи з дуже елементарних реакцій... у своїх вищих формах вона виявляється у вигляді дуже складних навичок, які вимагають для свого утворення складної розумової роботи, розуміння принципу чи методу дії і свідомої волі» [238, с. 341].

Безумовно, передумовою концепції А. Бергсона та наукових постулатів діяльнісної психології стали теоретичні аксіоми основоположника асоціативної теорії Аристотеля, християнського теолога Августина Аврелія, родоначальника емпіричної науки Ф. Бекона, представників німецької класичної філософії Г. Гегеля і І. Канта, на думку яких звичка (ethos) походить із природи, є другою натурою (природою), чи механізмом почуття самого себе та пронизує наскрізь тілесність, а механічний спосіб діяльності є сутністю пам'яті і музикування. Тому цілком логічно, що представники західноєвропейської філософії XVII-XVIII століття (Ф. Вольтер, К. Гельвецій, Т. Гоббс, Ж. Ламетрі та ін.) підкреслюють значення звички як «легкого пересування тіла, що рухається по виразно наміченому шляху» [82, с. 181] у зв'язуванні довгого ряду послідовних рухів органів, що утворюють ланцюг (Д. Дідро); проторенні шляхів життєвими духами під час виконання мелодії (Г. Лейбніц); можливості легко виконувати будь-яку дію і підсиленні активних навичок життєвих духів (Д. Юм).

Більш детально висвітлює зв'язок пам'яті зі звичкою французький психолог XVIII століття Е. Кондільяк, який умовно поділяє досліджувану дефініцію на види щодо дії органів відчуттів: «Пам'ять про мелодію, що виконується на будь-якому інструменті, знаходиться у пальцях, у вусі і в мозку: у пальцях, які засвоїли звичку здійснювати рухи у певній послідовності; у вусі, яке судить пальці і ... керує ними тільки тому, що воно, зі свого боку, засвоїло звичку здійснювати рухи в іншій послідовності; і в мозку, який засвоїв звичку послідовно приймати форми, що точно відповідають формам пальців і вух» [147, с. 224]. Аналізуючи гру на клавесині, коли пальці рухаються самі по волі музиканта в той час, як думка направлена на щось інше, Е. Кондільяк розкриває суть звички як здібності легко повторювати те, що робиш, і приходять до висновку, що вона як упорядкований природний рух набувається без нашої

участі завдяки повторним діям [146, с. 199].

Поряд із цим, психологи-експериментатори П. Гольбах, В. Джемс, У. Кампертер і біолог Ч. Дарвін вказують на фізичні зміни (модифікації) у чуттєвих нервових клітинах (центрах) мозку під час становлення звички, а відомий російський педагог К. Ушинський підкреслює, що основу механічної нервової пам'яті складає здатність засвоювати звички як умовні рефлексії: «Звички нервів до рухів, що викликають ті чи інші відчуття звуків, барв, форм тощо, складають саме той будівельний матеріал, з якого душа наша створює всі пригадувані нею образи» [122, с. 248-249]. Ось чому навчання, на думку вченого, «ніяк не може нехтувати цю пам'ять, хоч і не повинне, з іншого боку, на ній самій тільки ґрунтуватися...» [266, с. 265].

Виходячи із зазначеного, стає цілком зрозумілим, чому в музично-педагогічній науковій думці кінця XIX та першої половини XX століть (А. Буховцев, Делля-Крозе, С. Долінський, Є. Каланд, Є. Тетцель, А. Щапов та ін.) набула такої вагомості концепція зв'язку рухової пам'яті зі звичкою: пам'ять руки підпорядковується звичці (Л. Маккіннон); у процесі занять розум повинен керувати до тих пір, доки не вступить у силу звичка – асоціація між звуком і м'язовими процесами, що спричиняють його (Т. Маттей). Крім того, В. Дем'янський і Т. Янкова асоціюють рухову пам'ять зі звичкою несвідомо знаходити відстань між клавішами чи зі звичкою до певної позиції руки і певної послідовності та поєднання пальців.

Варто зазначити, що більш детально аналізує становлення звички в музичному виконавстві В. Івановський: «Поки ми замислюємося над тим, «як заграги» технічно і, зосереджуючись над рухами, провадимо роботу привчання нашого мозку, нервів і м'язів до незасвоєних ще нами координувань, ми напам'ять не граємо. Але як тільки ми виключили нашу увагу і пальці побігли самі, причому ми тільки контролюємо звукові результати цієї біготні і направляємо її в окремі моменти – ми вже граємо напам'ять... Звичка... Це і є пам'ять» [124, с. 121].

Підтвердження істинності методичного наукового бачення актуалізації

звички В. Івановського ми знаходимо у сучасних психологічних наукових дослідженнях О. Батуєва, Ф. Блума, Н. Данилової, Є. Ільїна, Ю. Конорські, Г. Хорна та ін. Учені вказують, що визначений феномен як процес або форма навчання полягає у відносно стійкому послабленні реакції (уваги) внаслідок багаторазового пред'явлення інформації [22] або втрачання інтересу до неодноразово пред'явленого стимулу-об'єкта в результаті активізації гальмуючого перцептивного зворотного рефлексу – біологічного механізму, що спрямований на придушення орієнтовної реакції [148]. З погляду Є. Ільїна, Л. Лернера, В. Фарфеля, а також Т. Беркман і М. Метнера в музичній педагогіці, у звичці наочно виявляється адаптаційний згубний стереотипний характер навчання у його негативному вигляді – виникнення автоматичних рухів без участі свідомості, тому цей вид рухового навчання називають негативною адаптацією [128].

Нові перспективи рухового навчання і механізму активізації рухової пам'яті розкриває теорія вищого класичного умовного рефлексу В. Бехтерева, І. Сеченова та І. Павлова. У науковій думці її концептуальною основою стали теоретичні постулати представників теорії асоціонізму – А. Бена, Д. Берклі, Т. Брауна, Д. Гартлі, Г. Еббінгауза, Дж. Міля, Д. Локка, Г. Спенсера та інших.

Так, найбільш відомий англійський філософ ХІХ ст. А. Бен у пам'яті і звичці вбачає явище утримання – закон суміжності, за яким власне рухи, ідеї рухів і рухові відчуття можуть асоціюватися один з одним так, що як тільки один з них згодом з'явиться у голові, то й інші будуть готові відновитися у вигляді ідеї [201, с. 362-369].

Варто зазначити, що у процесі еволюції філософської і психологічної наукової думки відбувається, з одного боку, логічний перехід від уявлення про матеріальний характер слідів пам'яті як «пор мозку», або «відбитків» на анатомічному субстраті (Аристотель, Р. Декарт) до розвитку динамічного погляду на природу рухової пам'яті як моторної (механічної) навички (Е. Дарвін, А. Дистервег, Е. Кондільяк) – значення вправи, повторення і автоматизму в оволодінні рухом (Г. Еббінгауз, Ж. Ламетрі, Д. Локк, Г. Спенсер,

Т. Ціген та ін.); а з іншого, – до рефлексу (Г. Лейбніц, Г. Ціглер та ін.) внаслідок переростання поняття асоціації «у безперервний ряд торкань закінчення попереднього рефлексу з початком наступного» [249, с. 88].

Функціональні особливості першого переходу на прикладі гри музиканта більш детально характеризує чеський фізіолог XVIII століття Г. Прохазка: «Це можна помітити і в музикантів, які в результаті вправи набувають такої швидкості та легкості, що сприйняття і розпізнавання нот, які позначають звук і темп, а також дії пальців, які виконують волю, відбуваються майже миттєво» [221, с. 104]. Його думку продовжує А. Дістервег, який підкреслює значення вправи у формуванні механічної навички читання з аркуша під час гри на роялі і знаходження пальцями клавіш [109, с. 166].

Віддзеркалення визначених положень ми знаходимо у музично-педагогічній науковій спадщині кінця XIX – початку XX століть (В. Бардас, А. Буховцев, К. Вебер, В. Гізекінг, Є. Каланд, С. Шлезінгер, Ф. Штейнхаузен та ін.). Музикознавці пов'язують функціонування рухової пам'яті (процес гри «напам'ять») із розвитком технічної майстерності виконавця, якістю проходження раціональних, доцільних, технічних (тілесних) вправ, або численними повтореннями вдалих рухів. Саме тому А. Ніколаєвський висуває тезу, за якою розвиток пам'яті іде поруч із розвитком техніки пальців і рук [193].

Як наслідок, у діяльнісній і когнітивній психології та музичній педагогіці другої половини XIX століття (Дж. Андерсен, П. Блонський, Л. Гінзбург, В. Зінченко, А. Пуні, Р. Солсо, Г. Ципін та ін.) перспектива створення концепції теорії пам'яті пов'язана не з доктриною слідів, а з уявленням про пам'ять як про «живу» дію: «У діяльності пам'ять не тільки виявляється, але й розвивається» [223, с. 66]; «...музична пам'ять розвивається саме в процесі музичної діяльності» [80, с. 87].

Поряд із цим, у сучасних американських дослідженнях Ф. Блума, Н. Коена, А. Лейзерсона, Л. Сквайра, Е. Тулвінга, Л. Хофстедтера та ін. поняття «рухова пам'ять» трансформується у «процедурну пам'ять». Як нижча форма

пам'яті, вона пов'язана із засвоєнням навичок і обробкою процедурних знань типу – «як необхідно діяти», котрі розвиваються у процесі еволюції людини: «Дійсно, звичка, сенситизація і класичне обумовлення, під час яких немає усвідомлення того факту, що відбулося навчання, – це приклади надбання процедурних знань» [40, с. 165]. З погляду С. Роуза, декларативне і процедурне навчання є «суттєво відмінними та певною мірою залежать від часу» [236, с. 138].

Істинність активізації переходу «пам'ять – рефлекс» підтверджується науковими поглядами В. Бехтерева, І. Сеченова та І. Павлова щодо інтерпретації музичного мистецтва. Так, В. Бехтерев, аналізуючи музичну творчість як складний ланцюг диференційованих вищих рефлексів, що залишають у центрах відомий слід, а гру на музичних інструментах як явище біологічної потреби організму, що ґрунтується на принципі зчеплення реакцій, зазначає: «... психічні, чи суб'єктивні процеси є результатом напруження енергій, або нервового току у тих чи інших сферах мозку» [36, с. 479], кора якого є «територією, на якій відбивається досвід усього життя людини та встановлюються координації чи синтез різноманітних сполучних рефлексів» [36, с. 179].

Варто наголосити, що саме у працях І. Сеченова теоретична сторона досліджуваного феномену отримала більш повне вираження. В основу пам'яті як наріжного каменя психічного розвитку вчений покладає гіпотезу про прихований стан нервового збудження: «...пам'ять як властивість чутливих апаратів дійсно полягає у розібраній послідовній змінності нерву внаслідок дії зовнішнього подразнення» [249, с. 85]. Науковець порівнює її з механізмом, що працює незалежно від свідомості, міркування і волі; з фонографом, який, діючи подвійно, не тільки записує відчуте, але й відтворює його цілком і частинами, а в самому «акті співставлення», на його думку, головними діячами є органи пам'яті як «центральні додаткові знаряддя до органів відчуттів і всіх складних рухів, завчених людиною» [249, с. 493].

Висвітлюючи матеріальну основу пам'яті, І. Сеченов наголошує, що слід

від повного рефлексу як приховане відчуття містить у собі початок, продовження і кінець усього акту, і відзначає важливу роль м'язового почуття у процесах відображення людиною зовнішнього світу і регулювання руху. Дане положення вчений досліджує на прикладі, коли музикант розіграє знайому п'єсу в темряві: «правильне виконання гарантується не слухом, а звичними відчуттями, які йдуть від руки, що грає. Іншими словами, під час гри в темряві, передуючи швидкому ряду рухів і паралельно з ними, біжить ряд чуттєвих знаків, який визначає послідовні зміни у положенні рук» [249, с. 512-513].

У зв'язку з цим, саме збудження та інтенсивність м'язового (моторного) відчуття (*muskelsinn*) і рухової іннервації постає у центрі досліджень процесів пам'яті на межі XIX та XX століть як у наукових поглядах фізіологів М. Жуковського, С. Продана, А. Ширмана, Ф. Шнейдера, М. Фалька, так і в теоретиків музично-виконавського мистецтва В. Бардаса, А. Брейтбурга, Р. Брейтгаупта, С. Шлезінгера та інших. Так, С. Шлезінгер, торкаючись аналізу техніки гри на фортепіано, висвітлює закон додавання і комбінування однорідних слідів м'язового відчуття – «все, що розвивається до відомого ступеня досконалості, залишає у глибині душі свій слід» [282, с. 18].

Визначені положення І. Сеченова дозволили І. Павлову висунути гіпотезу про корковий апарат регуляції рухів як своєрідного рухового аналізатора. Аналізуючи навчання гри на скрипці по нотах (перехід подразнення від зорової клітини до кінестетичної), учений приходить до висновку, за яким «...кінестетичні клітини кори можуть бути зв'язані, і дійсно зв'язуються з усіма клітинами кори, представницями як усіх зовнішніх впливів, так і різноманітних внутрішніх процесів організму» [205, с. 554]. Таким чином, фізіологічною основою довільного вольового руху, як зазначає науковець, є умовний, асоціаційний процес, що підлягає всім законам вищої нервової діяльності та зумовлений сумарною діяльністю кори [205, с. 487].

Торкаючись сутності коркової регуляції рухів, І. Павлов доводить, що «моторна ділянка є рецепторна ділянка... і руховий ефект під час подразнення кори по суті рефлекторної природи... Кора, таким чином, є тільки рецепторним

апаратом, який дуже по-різному аналізує і синтезує прихідні подразнення...» [205, с. 290]. На його думку, в корі є аферентні клітини, які пов'язані з усіма клітинами мозку, відповідають нашому уявленню і представляють активний творчий відділ нервової системи та еферентні клітини, які відповідають нашим діям і представляють суто пасивний, виконавчий відділ. Саме в аферентних клітинах відбувається мозкова підготовка до здійснення зовнішнього руху, в якій складна аналітико-синтетична діяльність усієї кори у процесі боротьби збудження і гальмування остаточно оформляється у те спонукання, що і визначає виявлення зовнішнього руху та його характер [205, с. 390].

Слід зазначити, що наукові здобутки І. Павлова принципово привели до нового розуміння поняття зберігання «сліду» на основі відомої інерції протікання нервових процесів у корі великих півкуль і формування універсального фізіологічного явища – тимчасового нервового зв'язку, умовного рефлексу чи асоціації як сполучення, що утворене з усіляких дій, вражень або букв, слів і думок [205, с. 561] та динамічного стереотипу як грандіозної динамічної системи [205, с. 488]. Ці зміни особливо помітні у психологічних наукових поглядах представників клітинного центрizmu Є. Асратяна, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Крестовнікова, В. Мазніченка, Л. Орбелі, А. Пуні, В. Шадріна та інших. З погляду науковців:

1. Рухова (механічна) пам'ять є основою утворення рухової навички, фізіологічним механізмом якої є збережений «слід» багаторазово повторених реакцій у вигляді фізичної зміни нервових шляхів мозку, пов'язаний із системністю і пластичністю роботи нервової системи особистості; формуванням мозкового динамічного стереотипу у корі великих півкуль відповідно до зовнішнього стереотипу певного характеру та порядку чергування умовних подразників; утворенням найскладніших функціональних комплексів у вигляді умовних зв'язків між різноманітними сенсорними, премоторною і моторною зонами головного мозку внаслідок активізації явища іррадації та концентрації процесів збудження і гальмування, їх взаємної індукції; диференціювання, автоматизації і підкріплення умовно-рухових

рефлексів та інтенсифікації діяльності другої сигнальної системи респондента – слів викладача, наочних посібників і методик, мислення, волі та свідомості самої особистості.

2. Управління руховою активністю здійснюється завдяки низці автоматизованих елементарних рефлексів, санкціонованих поетапно і пов'язаних між собою динамічним стереотипом [175, с. 94].

Варто зазначити, що дефініція «динамічний стереотип» у сучасних наукових психологічних дослідженнях характеризується досить політонально: не проста сума, а ланцюг умовних рефлексів, об'єднаних у єдину цілісну функціональну систему [279; 171]; консервативне тимчасове утворення нервової системи, що виявляє себе навіть всупереч дії реальної дійсності і виступає поодиноким випадком універсальної функції мозку пророкувати майбутнє [11, с. 66]; налагоджена інтегрована система умовно-рефлекторних процесів у корі великих півкуль, що формується в результаті багаторазового використання чіткого порядку слідування однакових позитивних і гальмівних умовних подразників із постійними інтервалами часу між ними [43, с. 129].

Як наслідок, на сучасному етапі розвитку науки про фізіологію вищої нервової діяльності людини такі вчені, як І. Беріташвілі (1975) та О. Батуєв (2006), виділяють у механізмах довготривалої пам'яті умовно-рефлекторну пам'ять, в основі якої є відпрацьовані і міцно закріплені в результаті тренування тимчасові нервові зв'язки – умовні рефлекси. Дана пам'ять виявляється у вигляді відтворення умовних рухових і секреторних реакцій, чи завчених звичних рухів через тривалий час після утворення [22, с. 261]. Крім того, Е. Асратян, Г. Вартанян, А. Пирогов та інші обґрунтовують спільність механізму, який лежить в основі утворення умовного рефлексу та довготривалої пам'яті, і вказують, що умовнорефлекторний метод вивчення вищої нервової діяльності є основним методом дослідження мнемічних процесів мозку [51, с. 5-6].

У музичній педагогіці теорія проторення нервових шляхів у головному мозку віддзеркалюється в наукових поглядах А. Алявдіної, Й. Гата, Є. Каланд,

М. Метнера, С. Клещова, Ф. Штейнхаузена, А. Щапова та інших. Учені вважають, що: пальцева пам'ять ґрунтується на звичних рефлексах (О. Ніколаєвський); рухи виникають на основі слідів умовнорефлекторних зв'язків (А. Бірмак); секрет фортепіанного мистецтва полягає у рефлексах і вимогах цих тонких і могутніх живих інструментів (М. Лонг); формування інструментальної техніки є вихованням складних ланцюгових рухових навичок, коли попередній рух викликає наступний (С. Клещов).

Актуальність становлення полімодальних «слухо-рухових» умовних зв'язків у музично-виконавському мистецтві ми знаходимо в педагогічних постулатах Л. Арчажнікової, Л. Гінзбурга, Г. Прокоф'єва, В. Подуровського, Н. Суислової та інших. Так, з погляду Л. Гінзбурга, у процесі роботи над твором виникають умовні зв'язки між слуховими уявленнями і м'язовими відчуттями, а тим самим, і руховими навичками. Л. Арчажнікова вважає, що умовні зв'язки є головною умовою у відборі необхідних виконавських прийомів з метою досягнення потрібної якості звучання і подолання різноманітних технічних складностей.

Більш переконливо ідею зв'язку музичного виконавства із сукупністю найскладніших умовно-рефлекторних процесів висвітлюють музикознавці І. Благовещенський і А. Брейтбург. Так, на думку першого, оволодіння навичкою пов'язане з вихованням диференційованого гальмування [39, с. 59]. Поряд із цим, А. Брейтбург, спираючись на умови утворення умовних рефлексів І. Павлова, зазначає: а) якщо умовний подразник (попередньо чутне звучання) завжди повинен передувати безумовній реакції (сумі рухових процесів, що забезпечують відтворення звучання) [45, с. 123] то, відповідно і «уявлення про звучання музичного твору повинно завжди передувати його відтворенню» [45, с. 117]; б) «м'язове відчуття» у поєднанні з попередньо «чутним» звучанням музичного тексту, що підлягає виконанню, зумовлює формування диференційованого гальмування, яке, у свою чергу, слугує основою відбору виконавських прийомів і пов'язаних з ними рухів, що забезпечують відтворення необхідного звучання [45, с. 125-134].

Поряд із цим, такі науковці, як А. Бірмак, Л. Гінзбург, Б. Кременштейн, С. Савшинський, Г. Ципін та ін., обумовлюють процес актуалізації ланцюжка автоматизованих умовних рефлексів виконавських дій становленням мозкового «динамічного стереотипу». З погляду вчених, визначене утворення, що характеризується «зліпленням» в одне ціле багаторазово повторюваної послідовності рухів (Г. Коган) та інерцією стійкого відтворення звичної аплікатури (О. Гольденвейзер), або позиційного членування (С. Вартанов), є основою формування «звуко-рухових» навичок (Г. Прокоф'єв).

Більш системно висвітлює формування внутрішніх механізмів рухового динамічного стереотипу в основі піаністичних навичок відомий теоретик А.В. Бірмак. Наголошуючи на тому, що активізація останніх тісно пов'язана з пластичністю кори головного мозку – здатністю нервових процесів у відповідь на дію подразників здійснювати різноманітні реакції – вчений указує на важливість відпрацьовувати гнучкі пластичні рухові стереотипи, які здатні перебудовуватися «на ходу» залежно від ситуацій, що виникають [38, с. 69-70] і виділяє, відповідно три фази їх формування, спираючись на термінологію фізіолога О. Крестовнікова: «Перша фаза характеризується надходженням від аналізаторів численних різноманітних подразників у кору великих півкуль мозку. Викликане ними подразнення, що не обмежене в цій фазі гальмуванням, значно поширюється (ірадує), захоплюючи в корі навколо ділянки дії зайві, непотрібні для даного руху осередки. Це відображається у м'язовій системі залученням зайвих груп м'язів, що може створювати у виконавця хаотичність і скутість рухів. У цій фазі для правильного виконання рухів особливо необхідні зосередженість і увага до його деталей. Рухи, за можливості, повинні усвідомлюватися. Для цього потрібна робота у повільному темпі, про що кажуть багато видатних педагогів і піаністів.

У другій фазі розвивається диференційоване гальмування, значення якого полягає в обмеженні збудження, завдяки чому ірадація збудження змінюється концентрацією його в певних ділянках кори. Цей вид гальмування є результатом свідомого ставлення до свого виконання у цілому і до піаністичних

рухів, зокрема, що значною мірою залежить від ступеня участі другої сигнальної системи у грі. За такого контролю свідомості навички уточнюються, непотрібні і зайві рухи поступово зникають. Проте закріплення навички в цій фазі повністю ще не завершується і тому рухи можуть порушуватися, викликаючи у виконанні зриви. Це явище спостерігається в тих випадках, коли учень грає не до кінця вивчений твір у швидкому темпі. Для другої фази такі зриви характерні. Крім того, на цьому етапі недосвідчені піаністи не вміють достатньою мірою розслабляти м'язи, що призводить до скутості у грі.

Третя фаза формування рухової навички є фазою стабілізації рухового динамічного стереотипу» [38, с. 67-68]. Її механізми професійно аналізує учень І. Павлова, фізіолог С. Клецов у статті «К вопросу о механизмах пианистических движений» (1935), висвітлюючи питання принципу індукції роботи кори великих півкуль головного мозку: «Під впливом вправи район збудження звужується (усуваються сторонні рухи і напруження), навколишнє гальмування концентрується у просторі, локалізуючись поблизу осередку збудження і охоплюючи його вузьким кільцем, причому це кільце під впливом подальшого вправляння робиться все вужчим і вужчим. Через це поряд із вказаним руховим актом стає можливою інша діяльність великих півкуль. Свідомість уже не прикута до цього руху і ми говоримо, що цей акт починає здійснюватися автоматично. Ця автоматизація рухів має велике значення для фортепіанної педагогіки...» [138, с. 76].

Певний вплив на музично-педагогічну наукову думку справили теоретичні постулати біхевіористичної психології (Дж. Уотсон, Е. Торндайк, Б. Скіннер, Є. Толмен, Дж. Міллер, Ю. Галантер, К. Прібрам та ін.), у яких проблема вивчення пам'яті обмежується надбанням різних тілесних і мовних навичок, а предметом науки замість явищ свідомості стає виключно зовнішня поведінка як відома сукупність реакцій на зовнішні та внутрішні стимули. У цілому концепція біхевіоризму, яка відображає людину як тварину, що бачить і чує (Е. Торндайк) та відрізняється лише словесною поведінкою (Дж. Уотсон), трактує процес учіння і утворення навичок механістично у вигляді розгорнутої

схеми чи плану-програми дій.

Так, психолог Е. Торндайк вбачає у пам'яті звичку, яка ґрунтується на загальному законі асоціації чи утворенні зв'язків. Описуючи застосування принципу апперцепції у музичному співі та набуванні моторної спритності, який є законом утворення звичок і вимагає навчання елементарним (простим) рухам раніше ніж складним комбінованим [203, с. 209], науковець розуміє інтелект як поведінку, що спрямована на вирішення проблеми шляхом відбору рухів, які випадково виявилися вдалими: «Виконанню можна навчитися, використовуючи метод «пробуй і знову пробуй» внаслідок послідовного відбору вдалих спроб, що супроводжуються задоволенням» [203, с. 207]. Під час такого «сліпого» методу навчання за схемою «стимул – реакція – підкріплення» довільні реакції не є продуктом свідомості, тому що оволодіння доцільними рухами відбувається не через засвоєння знань, а шляхом багаторазових повторень на основі дії «закону ефекту», коли рухи, які випадково призводять до успіху, закріплюються, а помилкові – гальмуються.

У музичній педагогіці визначена концепція стихійних «проб і помилок» рухового навчання у цілому отримала досить суперечливу оцінку. З одного боку, вона полягає у закріпленні в нервово-м'язовій пам'яті технічного апарату слідів від неправильно та неточно виконаних рухів на основі багаторазових повторень внаслідок того, що музикант спочатку грає, виконує рух і потім помічає, що взяв не ту ноту [214]; догматичному типі навчання, коли педагогічний вплив зводиться до показу нерозчленованих готових зразків, у той час як самий хід засвоєння цих зразків залишається нерозкритим [149]; відсутності мети – пріоритету за внутрішнім імпульсом, виконавською ідеєю і слуховою уявою [277].

Поряд із цим, із погляду Л. Арчажнікової, Б. Кременштейн, Л. Наумова, В. Подуровського, С. Савшинського, Н. Суислової та ін., тільки методом проб і помилок можливо знайти необхідне рішення оволодіння технічними складнощами, «правильні» рухи, взаємозв'язок слухових і рухових уявлень, тобто пробні дії необхідні для формування практичного мислення і досвіду

зіставляти попереднє уявлення звукового образу і образу потрібних піаністичних дій з їх реальним здійсненням на інструменті. Вони раціональні на початковому етапі оволодіння руховою навичкою. Ось чому С. Савшинський наголошує, що «навіть за великого досвіду вся аналітична робота, яка повинна відкрити можливість приступити до автоматизації виконання... вимагає багаторазових примірювань і численних проб за інструментом. Правильність кожного... технічного прийому з'ясовується також тільки під час перевірки у живому, справжньому виконанні, тобто під час багаторазових програнь у належному темпі і в інтонаціях, що вимагаються» [244, с. 123-124].

Зовсім протилежними є погляди на механізми рухової пам'яті та функціональні особливості організації рухової діяльності у представників гештальтпсихології (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка, К. Левін та ін.), які висунули положення про залежність запам'ятовування від формування цілісних мнемічних структур, ізоморфних структурам сприйняття. Первинним, на думку вчених, у руховому навчанні є формування «ідеї», «цілісного образу», чи «ядра» вирішення рухової задачі після ряду спроб шляхом раптового осяяння (інсайту) на основі образної рухової пам'яті (І. Беріташвілі) та попереднього досвіду (К. Левін), а вторинним – оформлення і конкретизація (технічне вирішення) реальної плавної і безперервної дії на основі методу «проб та помилок» Е. Торндайка.

Так, К. Коффка, визнаючи можливість автоматичної дії досвіду для пам'яті та вбачаючи у понятті «моторні схеми» довільних рухів аналог гештальту – комплексну єдність моторної структури, зазначає, що «під час вивчення... складних рухів повинна утворитися мелодія рухів» [204, с. 566] як розчленоване ціле, своєрідна «моторна установка», а покращення дії повинно полягати в утворенні більш удосконалених і об'ємних моторних структур як функцій інтелекту. На початку навчання повинні стояти феномени сприйняття і міцний намір того, хто навчається. Ці компоненти, як і безперервне повторення, вправа й антиципація рухів, впливають на утворення структури та закріплення дії: «... варто пригадати, скільки повинен щоденно займатися віртуоз, аби не

підвели пальці» [204, с. 566].

Певною мірою віддзеркалення теорії інсайту в музичній педагогіці ми спостерігаємо у таких процесах, як: участь механізмів образної музичної пам'яті у формуванні й утриманні диференційованого й усвідомленого рухового образу [253]; становлення розумової техніки вивчення пасажів [90]; вивчення «напам'ять» масштабних музичних творів методом руху від загального до часткового [277]; активізація під час гри у свідомій пам'яті музиканта комплексних «звуко-рухових» образів [141]; створення в результаті синтезу полімодальних уявлень «виконавського плану» чи «ідеального проекту» твору, який виконує спонукальну, регулювальну, орієнтувальну і контролювальну частини виконавської діяльності [149; 161]. Ось чому цілком логічним є те, що Е. Гілельс у власних методичних рекомендаціях наголошує: «Дуже важливо відчувати весь твір у цілому. Якщо я відчуваю весь твір у цілому, тоді я можу щось робити і з окремими уривками. А є такі твори, які я не можу відчувати у цілому, тоді я не можу вчити й окремі уривки» [277, с. 111].

Контрастними та діаметрально протилежними підходами до рухового навчання і суті функціонування рухової пам'яті характеризується теорія фізіології активності М. Бернштейна, фундамент якої заклали наукові постулати представників моністичного напрямку філософії ХІХ століття Є. Герінга, Р. Семона, Т. Рібо, Е. Блейлера та інших. Її основним теоретичним принципом є розуміння процесу життя як подолання навколишнього середовища – сприймання, оцінки і перетворення ситуації індивідом внаслідок моделювання потрібного майбутнього у формі рухової задачі і програмування її вирішення у вигляді двох мікроетапів – програми «що робити» та програми «як зробити», тобто за допомогою яких наявних рухових ресурсів потрібно це зробити. За ними іде фактично процес рухового вирішення поставленої задачі [32, с. 279].

Учений наголошує, що вирішення рухової задачі закладає корінь програмування управління рухом у вигляді матеріального коду. Макроскопічно його визначає не кінематичний руховий склад акту поведінки, ефекторні

команди, аферентні (вхідні) сигнали чи мозкові механізми перешифрувань, а осмислений зміст рухової задачі і передбачений бажаний результат її вирішення у вигляді психічних понять образу чи моделі потрібного майбутнього. У мікроструктурному управлінні програмою рухового акту науковець надає великого значення прелімінарним корекціям, механізмам антиципації і екстраполяції, випереджаючим фоновим переднастроюванням рухів, ефекту установки, а найголовніше – принципу рефлекторного кільця та процесам зіставлення і сприймання різниці між *Ist wert* – поточною рецепцією, чи «свіжими слідами» і *Soll wert* – внутрішнім керівним елементом у вигляді уявлення чи енграми пам'яті [32, с. 243].

Розкриваючи будову «проекту руху» [32, с. 94] і порівнюючи явища пам'яті із знаряддям тривалого зберігання центрально відпрацьованих уявлень, М. Бернштейн висвітлює проблему відношень механізмів «свіжих слідів» до психофізіологічних механізмів усєї широкої категорії енграмування і пам'яті: «Дані останніх років... переконливо свідчать про складність і багатообразність цієї біологічно першорядної за значущістю категорії процесів, які забезпечують запам'ятовування, зберігання і передачу інформації» [32, с. 245].

Висвітлюючи питання сутності мозкових кодів і механізмів пам'яті, науковець зазначає: «Фізіологічно на місці стаціонарних клітин, які пасивно вбирають... мікроскопічні атоми відображення світу, ми очікуємо зустрітися з динамікою синтетично нервового процесу, однозначно багатоканалового і хвильового...» [32, с. 297]. Щодо сприйняття дії, то цей активний процес, на думку вченого, пов'язаний з утворенням у надрах мозку відповідного оператора. Його ймовірною формою є «сформований певним чином контур, що зумовлює новий маршрут циркуляції по собі і каналового, і хвильового процесу...» [32, с. 298].

Поряд із цим, М. Бернштейн указує на існування у пам'яті – мнемічних мозкових рівнях – сховища автоматизмів і «фонотеки» фонів, які необхідні для формування і обслуговування майбутніх навичок [31, с. 186]. Саме останнім біомеханік присвячує восьмий розділ книги «О построении движений» (1947), в

якому піддав гострій критиці факт індивідуального закарбування слідів способом проторення сполучних шляхів у мозку в результаті численних наполегливих повторень умовних сполучень та теорію периферійної локалізації рухових навичок у вигляді «динамічного стереотипу» [31, с. 173].

Розвиваючи ідею багаторівневої будови системи управління руховою діяльністю (Дж. Джексона, Е. Лідделла, С.І. Чір'єва, К. Шеррінгтона та інших), М. Бернштейн:

1. Виділяє п'ять розташованих один над одним ієрархічних рівнів побудови, регуляції і управління рухами на прикладі загальної схеми побудови координацій смичкової руки скрипаля і руху руки піаніста [31, с. 55-56]:

Загальна схема побудови координацій смичкової руки скрипаля

Е – провідний рівень, який створює мотив для рухового акту і здійснює його основну смислову корекцію – приведення звукового результату відповідно до наміру;

Д – маніпулювання з предметом – «надвища» автоматизована навичка;

С – відсутність участі;

В – основні синергії (вторинні автоматизми), що реалізують «надвищий» автоматизм рівня D;

А – специфічна хватка.

Загальна схема побудови координацій руху руки піаніста

Е – провідний рівень, який створює мотив для рухового акта і здійснює його основну смислову корекцію – приведення звукового результату відповідно до наміру;

Д – відсутність участі;

С – просторово-цільові, силові і влучні рухи у просторовому полі;

В – фонові синергії: а) туше, яке пов'язане з позою тіла і постановкою рук; б) фонових компонентів для рівня С.

2. Висвітлює якісно нову концепцію природної суті складної координаційної структури рухової навички на основі «багатофазного активного будівництва у сенсомоторних рівневих системах мозку» [31, с. 174], у якій

завжди є ведучі і фонові рівні та ланки, технічні фони, автоматизми і перешифрування різних рангів.

3. Порівнює рухові навички з енграми пам'яті, які «вміщують у латентному вигляді схеми протікання руху за певний кінцевий проміжок часу», а моторний образ («проект руху») – з «керівною» енграмою, яка є «абстрагованою моторною проекцією простору» [32, с. 61-69].

4. Проголошує нову діалектику розвитку рухової навички – принцип «повторення без повторення» [31, с. 174] і рухового навчання – навчитися давати необхідний імпульс у необхідний момент, використовуючи інерційні і реактивні сили [32, с. 217].

Актуальність положень теорії фізіології активності М. Бернштейн підкреслює у педагогіці: «... як важливо для педагогічної практики вміти правильно проаналізувати рух і встановити, до якого з рівнів побудови він належить. Цей аналіз відразу покаже, на який ступінь вправління цього руху можна розраховувати, легко чи суцужно піде його відпрацювання» [28 с. 754].

Варто зазначити, що ідея багаторівневої структури рухового управління і багаторівневого програмування виконавської діяльності М. Бернштейна на сучасному етапі має досить велику підтримку у наукових працях представників теорії програмованого навчання О. Батуєва, Н. Гордєєвої, Д. Донського, М. Йоффе, О. Запорожця, В. Зінченко, В. Клименко, О. Малхазова, Л. Чхайдзе та інших. Учені вважають, що формування рухової навички пов'язане з активною психомоторною діяльністю – багатофазним активним будівництвом у сенсомоторних рівневих системах мозку ієрархічних багаторівневих координаційних структур, що перетворюють рух на керовану систему. Вона відображується у виділенні в кожному руховому акті:

1. Сислової структури виконавських дій – програми «що робити», яка витікає із суті рухової задачі у вигляді «моделі чи формул потрібного майбутнього» [32, с. 308], визначає ведучий рівень побудови рухів, відображує їх просторові, часові та швидкісні характеристики і зумовлюється становленням зовнішнього кільця управління руховою діяльністю, що включає

прямі і зворотні зв'язки за зоровим, слуховим, тактильним та ін. рецепторами. На сучасному етапі розвитку наукової думки вона отримала назву «смилова програма», або «словесно-смилова мелодія» рухів [128; 129].

2. Рухового складу виконавських дій – програми «як зробити», яка визначає послідовність виконання руху в деталях і черговість включення до роботи відповідних м'язових синергій; регулюється нижчими рівнями побудови рухів; вимагає становлення внутрішнього кільця управління руховою діяльністю, що включає прямі і зворотні зв'язки по пропріоцепторах; зумовлюється розкладанням і спрацьовуванням між собою у центральній нервовій системі цілої ієрархії фонових рівнів із властивими їм мнемічними елементами індивідуального психомоторного досвіду, руховими фонами, сенсорними синтезами, перешифровками і корекціями. На сучасному етапі розвитку наукової думки вона отримала назву «координаційна програма», або «кінетична мелодія» рухів [128; 129].

Варто зазначити, що дефініція «кінетична мелодія» рухів у психологічних постулатах Є. Ільїна, В. Клименка та С. Максименка виступає сенсорною фігурою рухів, відображенням їх часового ритму, почуття простору і сили, тобто віддзеркалює ритм м'язових напружень за просторовими, силовими і часовими параметрами.

У сучасних психологічних дослідженнях визначену концепцію більш системно аналізують М. Йоффе і О. Малхазов. Так, на думку першого, під час формування маніпуляційних (найбільш високо спеціалізованих, тонких і точних) рухів, прекрасним зразком яких є гра піаніста, відбувається реорганізація існуючих зв'язків у рухових структурах, тобто модифікація, або переробка рухів і загальмовування синергій чи координацій, які заважають здійсненню руху, що відпрацьовується [129, с. 5].

Поряд із цим, О. Малхазов у праці «Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю» (2002) зазначає, що пам'ять є одночасним процесом формування і закріплення енграм для довготривалого зберігання, а ефективно виконання руху, дії, діяльності можливе лише за наявності

багаторівневої матричної системи, яка об'єднує енграми різних рівнів (*A, B, C, D, E*) у єдиний комплекс: «Завдяки цій системі в кожний конкретний проміжок часу всі матриці орієнтуються за допомогою орієнтовно-пошукової діяльності на єдиний модуль через актуалізацію моделі потрібного майбутнього у вигляді образу дії, руху, діяльності, яка має відбутися. Відтак на матрицях різного рівня зафіксовані програми рухів у вигляді енграм, образів..., які актуалізуються через смислову структуру руху та задачу дії» [175, с. 98]. З цього випливає, що в центральній нервовій системі існують точні формули рухів (енграми), які охоплюють одночасно всі необхідні для управління рухом рівні упродовж усього часу його виконання [175, с. 97].

Віддзеркалення визначених положень концепції теорії фізіології активності на теренах музично-педагогічної думки найбільш виразно ми спостерігаємо у наукових працях О. Шульпякова. Критикуючи екстраполяцію положень умовно-рефлекторної теорії на виконавську діяльність [284, с. 87], науковець зазначає, що «техніка – це не набір умовно-рефлекторних зв'язків, а сформоване виконавське вміння, основу якого складає досконала координація рухів, яка полягає у здатності передавати засобами свого інструмента ідейно-образний зміст втілюваного твору» [284, с. 89]. Фундамент професійної техніки, на його думку, спирається на «відпрацьовану і роками зміцнену (тобто доведену до автоматизму) систему координаційних структур управління руховими актами. У даній системі навичка виступає не у вигляді затверділої дії, а як раціональний спосіб виконання поставленої задачі, що допускає варіативні зміни у своєму руховому складі» [284, с. 89].

З цієї позиції В. Григор'єв, критикуючи аксіоми класичної теорії навчання, пов'язує ступені оволодіння ігровими навичками та виконавську діяльність, що має зонну природу, не з закріпленням сліду чи утворенням реакції на звуковий стимул, а з активним відпрацюванням цілей і програм взаємодії із середовищем [63, с. 76-77]. Учений наголошує, що крім самого образу руху, свідомість відпрацьовує і систему координаційних точок смислової зони руху, порушення яких призводить до відходу з «поля

вирішення» доцільних і найбільш ефективних прийомів [63, с. 70-71].

У теорії інструментально-виконавського мистецтва ідею суті рухової задачі, смислової структури та рухового складу виконавських дій, об'єднання рухів у єдине ціле – рухову мелодію і взаємозв'язки смислової мелодії (що потрібно робити, в якій послідовності) та кінетичної мелодії (як повинна виконуватися виконавська дія) більш системно характеризують Ю. Бай, С. Вартанов, І. Воротніков, В. Григор'єв, Д. Юник, В. Муцмахер, В. Петрушин, Г. Прокоф'єв, М. Старчеус, Г. Ципін та інші. Так, сучасний музичний психолог В. Петрушин виділяє у структурі ігрових рухів два елементи – програмувальний, що пов'язаний із формуванням необхідних уявлень у головному мозку, та виконавський, що пов'язаний із безпосереднім виконанням руху. Вчений наголошує: «Точність виконавських дій, тобто ігрових рухів, прямо пов'язана з точністю і ясністю програм цих рухів у свідомості музиканта» [214, с. 63].

Поряд із цим, О. Шульпяков, торкаючись питання організації ігрових рухів, взаємовідношень «психічної» і «фізичної» сфер музиканта у творчому процесі та висвітлюючи методику роботи над музичним твором на основі теорії побудови рухів у сенсо-моторних рівневих системах мозку М. Бернштейна [285, с. 54-57], зазначає, що музично-слухові уявлення, (тобто рухова задача), визначають цілеспрямованість ігрових прийомів, (тобто їх смислову структуру); а рухова форма (руховий склад), у свою чергу, породжується в результаті взаємодії слухових уявлень із руховими можливостями виконавця, налагодженням його ігрового апарату, змістом накопиченого психомоторного досвіду [285, с. 94].

Досить обґрунтовано висвітлює специфіку зв'язку «слух-рух» у виникненні рухової задачі та рухової мелодії виконавських дій відома дослідниця слуху музиканта М. Старчеус. Спираючись на теоретичні постулати психолога Є. Ільїна, науковець указує, що рухова задача виникає на основі того, що «команди слуху необхідно перевести на «мову» рухової системи» [253, с. 411], й аргументує складні та неоднозначні відношення між смисловою і

кінетичною мелодіями рухів: «без оформленої кінетичної мелодії неможливо досягти точного відтворення смислової мелодії. З іншого боку, зміни у кінетичній мелодії не завжди руйнують смислову мелодію рухової дії» [253, с. 416]. Це дало підстави М. Старчеус для визначення таких узагальнювальних висновків: під час виконання твору у повільному і швидкому темпі кінетична мелодія різна, а смислова незмінна, тому навички, сформовані у повільному темпі, неможливо механічно перенести у швидкий темп; одній смисловій мелодії рухів можуть відповідати кілька близьких варіантів кінетичної мелодії, що дає можливість створювати кілька «рухових» варіантів виконання музики чи її фрагментів; вибір оптимального варіанту кінетичної мелодії залежить від ситуації виконання, емоційного тону і стану рухового апарату музиканта [253, с. 415-417].

Підсумовуючи ретроспективний огляд актуалізації рухової пам'яті у філософському, психофізіологічному, педагогічному та музикознавчому аспектах, слід зазначити, що у другій половині ХХ ст. проблеми розвитку досліджуваного феномену торкається також когнітивна психологія, яка виникла під впливом кібернетичного інформаційного підходу. Її представники (Д. Бродбент, Р. Клацкі, П. Ліндсей, У. Найссер, Д. Розенбаум, І. Хофман та ін.) розглядають зображення інформації в пам'яті у вигляді внутрішніх когнітивних схем, карт, образів, сценаріїв, завдяки яким розігруються зовнішні дії людини.

Так, Д. Норман зазначає, що сенсорна пам'ять зберігає схеми дій у вигляді сенсомоторних інструкцій. Торкаючись питання набуття майстерності піаністами-професіоналами, їхньої робочої пам'яті, коли «вивчений твір у них настільки «сидить у пальцях», що навіть коли думка відволікається, пальці продовжують грати без всіляких коливань...» [196, с. 90], учений розглядає п'ять головних характеристик, що притаманні навичкам великого майстра – плавність, автоматизм, розумове зусилля, вплив стресу та інтерпретація задачі, які можна набути методом вправ завдяки удосконаленню рухової координації [196, с. 93-94].

Слід наголосити, що у діяльнісній психології другої половини

XX століття продуктивні функції моторної пам'яті у процесі формування рухових (трудових) навичок та її індивідуальні відмінності досліджували М. Кузнецов і Є. Юсим, мнемічні аспекти формування рухових навичок – В. Гончаров, Є. Ільїн і З. Ходжаєва; запам'ятовування трудових рухів при різних видах зворотного зв'язку – Г. Мартем'янова. У психології спорту проблеми розвитку рухової пам'яті та її процесів висвітлювали Г. Мейксон, В. Мельников, А. Менхін, А. Пуні, П. Рудик, К. Скобенніков, В. Умнов та інші.

Підсумовуючи ретроспективний аналіз феномену «рухова пам'ять» як однієї з основних детермінант акту поведінки (О. Батуєв), ми прийшли до висновку, за яким фізіологічні механізми «апарату пам'яті» (П. Анохін) виконують такі функції:

- є основою вироблення і відтворення умовних рефлексів (С. Клещов, Р. Кругліков, М. Хананашвілі та ін.), рухових і трудових навичок, навичок гри на музичних інструментах та еталонів виконавських дій (А. Асмолов, А. Запорожець, М. Старчеус, Б. Теплов, С. Шлезінгер та ін.);

- беруть участь у формуванні досвіду (Л. Веккер, В. Григор'єв, Д. Норман та ін.), створенні і реалізації образу рухів або кінцевої дії (Н. Гордєєва, О. Малхазов, А. Щапов та ін.), програмувальної діяльності мозку з метою організації акту поведінки (Дж. Адамс, О. Батуєв, М. Белєнков, В. Петрушин та ін.);

- включаються у хід регуляції рухів, дії і впливають на фіксацію їх результатів (С. Максименко, М. Кузнецов, А. Пуні та ін.), активізують інтуїцію людини (В. Клименко), служать основою корекційного механізму у сучасних моделях побудови рухів (Дж. Адамс, П. Анохін, О. Батуєв, Є. Соколов, Р. Шмідт та ін.), головна функція якого полягає у зіставленні й оцінці прогнозувального та реально отриманого результату;

- будують і зберігають програму реалізації рухового акту та забезпечують функціонування зовнішнього і внутрішнього кілець управління руховою діяльністю (Є. Ільїн, О. Малхазов та ін.);

- на основі складної взаємодії з механізмом, що зіставляє і механізмом,

що задає, відпрацьовують необхідні корекції, які, потрапляючи у програмуючий механізм, керують витонченим рухом (Т. Беркман, А. Бірмак, В. Муцмахер, Л. Чхайдзе та ін.);

- сприяють просторово-часовій координації систем управління виконавськими апаратами мозку (Г. Вартанян, І. Лесман, О. Шульпяков та ін.)

Таким чином, можна узагальнити, що у науковій літературі існує широке коло поглядів щодо матеріальних основ і функціональних ознак рухової пам'яті: пам'ять-досвід (Аристотель, П. Анохін), пам'ять-звичка (В. Джемс), органічна пам'ять (Т. Рібо, Р. Семон), процедурна пам'ять (Ф. Блум), умовно-рефлекторна пам'ять (А. Пірогов), моторна пам'ять (С. Рубінштейн), біологічна пам'ять (О. Леонт'єв), механічна пам'ять (Л. Виготський, К. Ушинський), робоча пам'ять (Дж. Міллер, К. Прібрам), рухливо-дійова пам'ять (Л. Веккер) тощо. У сучасній музично-педагогічній думці досліджуваний феномен ніби увібрав у свою палітру все розмаїття наукової спадщини класичної філософії, асоціативної, експериментальної, інтроспективної, біхевіористичної, когнітивної і діяльнісної психології, психології гештальту, біомеханіки і фізіології (див. рис. 1.1.), тому не може вважатися елементарною модально-

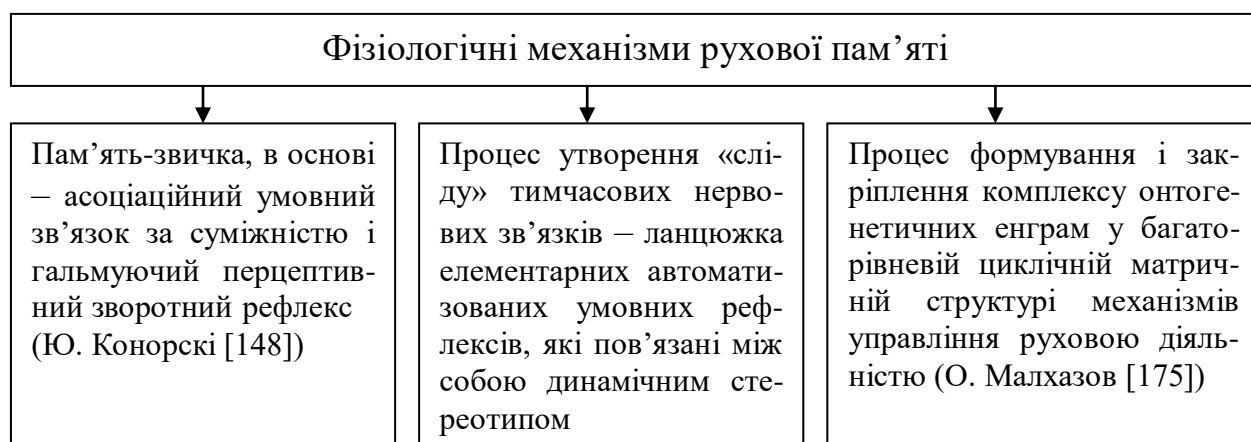


Рис. 1.1 Основні концептуальні підходи щодо визначення фізіологічних механізмів рухової пам'яті майбутнього вчителя музики.

специфічною пам'яттю нижчого рівня – загальною одноманітною здібністю до запам'ятовування, зберігання і відтворення у вигляді слідів або енграмних утворень матеріальних субстратів кінестетичних і тактильних чутливостей та

рефлексоподібних стереотипів. Її становлення починається від першого дотику пальців до клавіатури інструмента, від першої побудови «живого» музично-ігрового руху, від першого публічного виступу на сцені [100].

1.2. Зміст і структура рухової пам'яті

У сучасних наукових дослідженнях Л. Баренбойма, А. Бірмак, В. Григор'єва, Г. Когана, В. Муцмахера, О. Назайкінської, С. Савшинського, М. Старчеус, К. Тарасової та інших існує чітке розгалуження музичної пам'яті на дві категорії: загальної слухацької пам'яті як здатності до зберігання і впізнавання та професійної (виконавської) пам'яті музиканта як здатності до відтворення.

Загальна музична пам'ять не належить до тих видів пам'яті, яка притаманна лише суб'єктам, що займаються музичною діяльністю. На думку С. Савшинського, вона «властива людям як норма» [243, с. 31]. З погляду В. Муцмахера, її особливість полягає в тому, що «це пам'ять на специфічний музичний матеріал» [186, с. 6]. О. Назайкінська стверджує, що «слухацька пам'ять» є ретроспективною, «вільною» і «безвідповідальною», тому що залежить від інтересів і настрою слухачів [188, с. 6]. Г. Ципін вважає, що «мелодична пізнавальна пам'ять» передуює розвитку «відтворюючої пам'яті», притаманна дітям п'ятирічного віку і розвивається паралельно із власним музичним сприйняттям [224, с. 195-196].

Більш системно музичну пам'ять – «пам'ять на музику», тобто на музично-слухові, музично-зорові та музично-рухові образи аналізує М. Старчеус: «Вона виявляється у здатності формувати, запам'ятовувати, впізнавати, зіставляти і зберігати ці образи, логіку їх перетворення та розвитку». Як умова контакту людини з музикою визначена пам'ять «фіксує не тільки музику, що звучить, але і тканину наших переживань..., інтегрує музичні враження» [253, с. 273]. Торкаючись питання специфіки даного утворення, науковець підкреслює, що музична пам'ять належить до спеціальних видів пам'яті, у яких, з одного боку, поєднуються особливості

конкретного виду людської діяльності, а з іншого – індивідуальна природжена схильність до запам'ятовування і зберігання певного виду інформації. Саме тому оцінка музичної пам'яті є одним із найбільш суперечливих питань музичної психології [253, с. 273].

Підтвердження дискусійності порушеної проблематики ми знаходимо у наукових постулатах Л. Ауера, Л. Маккіннон, М. Римського-Корсакова, С. Савшинського, Б. Теплова, С. Фейнберга та ін., за якими «музичної пам'яті як якогось особливого виду пам'яті не існує» [173, с. 19], тому що вона є «другорядним талантом» [16, с. 267]; «у кожного суб'єкта від природи» [277, с. 102]; не належить до основних музичних здібностей: «Запам'ятовування, впізнання і відтворення звуковисотних і ритмічних рухів складають прямі виявлення музичного слуху і відчуття ритму» [263, с. 210].

Саме тому К. Мартінсен зазначає, що «для звукотворчої волі... взагалі не може існувати питання про гру «напам'ять»» [176, с. 200]; С. Савшинський і С. Фейнберг негативну сторону визначеного питання асоціюють із зосередженістю уваги, напруженням, що пов'язане зі страхом забути текст і скутістю міцно вивченого плану інтерпретації [244, с. 164; 270, с. 148]; О. Клемперер і В. Фуртвенглер вважають, що «диригування «напам'ять» для мистецтва не таке вже суттєве» [131, с. 154], тому «диригент не повинен стати рабом своєї пам'яті» [132, с. 220]; Н. Перельман аргументує нову методику її розвитку: «Найкращий спосіб укріплення пам'яті – не думати про неї, не читати про неї і не говорити про неї» [213, с. 28].

Всупереч цьому, у наукових дослідженнях О. Алексєєва, Б. Асаф'єва Т. Беркман, В. Григор'єва, В. Муцмахера, В. Петрушина, Б. Теплова, Г. Ципіна, С. Шлезінгера, А. Щапова та інших існує чітке визначення понять «пам'ять музиканта-професіонала», чи «пам'ять музиканта-виконавця», яка, поряд із музичним слухом і відчуттям ритму, утворює тріаду основних, ведучих музичних здібностей і характеризується здатністю до запам'ятовування, зберігання (короткочасного та довгочасного) у свідомості та подальшого відтворення музичного матеріалу [224, с. 196-197]. Специфіка цієї «професійно

значущої властивості учителя музики» [187, с. 50] полягає у тому, що вона тісно пов'язана із загальною пам'яттю і загальним розумовим розвитком [255, с. 15]; «повинна закріпити зміст в його текстуально точному вираженні» [243, с. 32]; «донести до аудиторії не тільки «дух», але і «букву» музичного твору» [277, с. 103]; «поєднати художнє мислення з руховим, що пов'язане із засобами як реалізацією «стрічки бачення»» [61, с. 73]; зумовлює прогрес сприйняття музики й еволюцію музичної культури [14, с. 25].

З погляду М. Старчеус, пам'ять музиканта зберігає музичний образ у його різноманітному чуттєвому «матеріалі» та відрізняється якісними особливостями запам'ятовування і відтворення, цілісним образом музики у невід'ємній єдності з його виконавською (технологічною) формою – штрихами, малюнками рухів, акустичними умовами звучання тощо. Вона є особистісною і за способом роботи, і за своїм значенням для музиканта [253, с. 275].

Дійсно, не помітити специфічності особливостей цієї «музичної універсалії», що знаходиться ніби посередині між композиторською пам'яттю і пам'яттю слухача [188] та відрізняється власними типологічними характеристиками [277], неможливо. Так, її об'єм і ефективність може значно відрізнятися від показників звичайної музичної пам'яті будь-якого суб'єкта. Здатність вивчати і відтворювати музику «напам'ять» відмінна у різних музикантів. У деяких вона обмежена, незважаючи на розвинений музичний слух і чималий музичний досвід. Навіть виконавці, що наділені абсолютним слухом, відрізняються за можливостями професійної музичної пам'яті.

Як «особлива специфічна здібність» [224, с. 197], пам'ять музиканта є вибірковою, оскільки спеціалізується у сфері висотно-ритмічних відношень звуків, звуко-сміслових, клавіатурно-зорових, метро-ритмічних, просторово-часових і рухливо-тактильних зв'язків у їх органічній єдності. Вона відрізняється особливими «мнемічними стратегіями», які за мінімального музичного досвіду легко формуються в одних музикантів і набагато важче – в інших. У цілому значення професійної музичної пам'яті для виконавської практики важко переоцінити: по суті, ніякий вид музичної діяльності не

можливий без її функціональних виявлень.

Саме тому ряд науковців у своїх дослідженнях підкреслюють, що музична пам'ять є: природним даром, важливою ознакою виявлення зовнішньої музичності, необхідністю і запорукою розвитку та успіху музиканта (В. Бруно, В. Івановський, І. Левін, С. Фейнберг, С. Шлезінгер та ін.); основою творчої свободи, впевненого самопочуття, легкості і закінченості (Ф. Бузоні, І. Гофман, Н. Любомудрова, А. Орендліхерман, Ф. Соколов, К. Черні та ін.).

Публічна гра «напам'ять» свідчить також про велику музичну обдарованість (Р. Шуман), робить нас здатними уявляти в собі цілі живі музичні п'єси з боку їх внутрішнього зв'язку (А. Маркс) та є показником оволодіння матеріалу – «твір зрозумілий лише тоді, коли він може бути виконаний «напам'ять»» [19, с. 158].

Як зазначалося, професійна музична пам'ять взаємопов'язує в органічній єдності різні види пам'яті, кожен з яких – це особливий шлях побудови власної концепції чи моделі-еталону інтерпретації художнього образу музичного твору. У його створенні, запам'ятовуванні і творчому відтворенні беруть участь різні види пам'яті (слухова, конструктивно-логічна, зорова, емоційна, інтелектуальна, механічна, тактильна), але особливою дієвістю відрізняється рухова пам'ять.

Даний термін у наукових музично-педагогічних постулатах розглядається у різних модифікаціях: власне рухова пам'ять [3; 283; 220; 199 та ін.]; пам'ять пальців (механічна пам'ять пальцевої мускулатури) [105; 72, с. 224; 152; 130, с. 148; 78; 193 та ін.]; пам'ять на місце клавiш [231]; м'язова (пам'ять дотику і рухів), або моторна пам'ять [173; 162; 191; 67; 5; 192; 80; 170 та ін.]; тактильна, чи тактильно-рухова (моторна, кінестетична) пам'ять [72, с. 279; 3; 188; 91 та інші]; мануальна [137]; зорово-кінестетична [244]; тілесна [191].

Деякі дослідники окремо виділяють її специфічність: суто виконавська (Л. Баренбойм, Г. Прокоф'єв, С. Савшинський, А. Щапов); свідома (Г. Коган); тілесна (Г. Нейгауз); рухливо-моторний компонент музичної пам'яті (Т. Воронова, В. Муцмахер); рухливо-поведінкова пам'ять (В. Григор'єв);

підструктура індивідуальної музичної пам'яті (О. Назайкінська).

Ряд музикознавців [124; 192; 220; 193; 61, с. 73; 67; 170; 277; 289 та ін.] асоціюють вказане поняття із висловленням «у руках» або «в пальцях»: учень запам'ятовує лише те, що він добре вивчив, чи те, що у нього «в пальцях» (В. Івановський); твір повинен бути вивченим, як кажуть піаністи, «в руках», або «в пальцях» (С. Савшинський); п'єсу можливо грати по нотах до тих пір, доки вона «не увійде в пальці» (В. Юзлова); п'єса міцно увійшла у пам'ять і «лягла під пальці» (С. Фейнберг); пасаж опановується – піаністи кажуть «увійшов у пальці» (Г. Коган).

Крім цього, В. Бардас обумовлює вислів «пасаж у мене в пальцях» не тільки досягненням зручності рухової форми чи зручності зіставлення звуків пасажу, але й правильним проходженням іннервації кожної окремої частини цілого процесу, пов'язаного з розподілом на технічні одиниці. М. Лонг асоціює із висловленням «вкласти собі в пальці» сторінки, що підлягають виконанню. Л. Фаненштиль убачає у висловленні «п'єса гарно сидить у пальцях» системний метод роботи «уривками» чи кожною рукою окремо у повільному темпі. Г. Прокоф'єв пов'язує із висловленням «міцно сів у пальці» міцну автоматизацію повторення.

Дослідження проблематики змісту рухової пам'яті у музично-виконавському мистецтві є досить неоднозначним і характеризується тісними зв'язками досліджуваного феномену з двома психологічними константами – рухом як комплексом психофізіологічних функцій (процесів), що реалізуються руховим апаратом організму й уявленням як наочним образом предмета чи явища, що виникає на основі минулого досвіду (даних відчуттів і сприйняття) шляхом його відтворення у пам'яті чи в уяві [43; 196]. З погляду психологів Т. Цігена і А. Пуні, уявлення рухів – це відтворений образ рухових відчуттів [202, с. 329], або образи положення і рухів власного тіла в часі та просторі. В образах утримуються просторові, часові і силові ознаки рухів [223, с. 69].

Істинність зв'язку «рух – пам'ять» ми знаходимо ще у наукових поглядах античного філософа Аристотеля, який писав, що пригадування впливає з душі

до рухів або їх залишків в органах відчуттів, а сам рух, пов'язаний із пригадуванням, залишає в душі, подібно до відчуття, певний слід, який є в кінцевому рахунку «реалізацією того ж загального принципу чуттєвості, завдяки якому ми сприймаємо і поняття часу» [233, с. 8]. Близькі ідеї до зазначеного висвітлюються у працях римського мислителя середньовіччя Августина Аврелія, представника емпіричного напрямку психології XVIII століття Е. Кондільяка, англійського фізіолога XIX століття Ч. Шеррінгтона та французького психолога XX століття П. Жане, які пов'язують рух (дію) не тільки з пам'яттю, але і з передбаченням та пошуком. Саме тому в сучасних психологічних дослідженнях Н. Гордєєвої, В. Зінченко, Л. Роговик та інших «пам'ять є важливим атрибутом предметної дії у цілому» [88, с. 185]; а сама психомоторна дія стає частиною відчуття, сприймання, пам'яті, уваги, уяви, мислення тощо [232, с. 16].

У музичній педагогіці цієї концепції дотримуються О. Гольденвейзер, В. Івановський, Є. Каланд, С. Клецов, С. Савшинський, Л. Фаненштиль, К. Черні, С. Шлезінгер та інші. Так, Є. Каланд наголошує, що гра «напам'ять» знаходиться у зв'язку з простим рухом і в певному вигляді є тілесною вправою центральної нервової системи спинного і головного мозку; К. Черні вказує, що внаслідок використання тактильної пам'яті у багатьох легко закарбовуються рухи пальців, а С. Савшинський ніби підсумовує, що гра «напам'ять» є втіленням у рухах і через них у звучанні інструмента слухового уявлення.

Взагалі поняття «професійний рух» як складний комплекс, що формується з рухів пальців, кисті, передпліччя, ліктя і всього торсу (С. Фейнберг), у музичній педагогіці має досить варіантне відображення: інстинктивно правильна робота усіх живих сил організму [283, с. 42]; свідомий, цілеспрямований вчинок, який вирішує усвідомлену задачу [244, с. 52]; результат розпоряджень, які надходять від мозку [173, с. 88]; доцільний акт, що призводить до натискання клавіші і видобування ряду звуків [64, с. 83]. З погляду С. Вартанова, Х. Кушнар'ова і Ф. Штейнгаузена ігровий рух як результат переробки виразного жесту є «службою» мистецтва, має надбудовний

характер і містить у собі момент переміщення та енергетичний фактор, що зумовлений звуковидобуванням.

Деякі музикознавці [78; 162; 138; 269; 284; 112; 226; 174; 267 та ін.] даний термін асоціюють із технічною стороною виконавського процесу. Так, В. Гізекінк рухом руки, що падає, визначає жест; С. Клецов довгим рядом рухів що зв'язані у безперервний ланцюг – руховий акт; Є. Ліберман ігровим рухом, за допомогою якого долаються специфічні фактурні труднощі – ігровий прийом; Б. Яворський рухами, які підпорядковуються імпульсам мозку і визначають якість звуку – суть техніки; О. Шульпяков характером і формою руху та ступенем м'язового напруження – художньо-виразний прийом.

Інші автори підпорядковують активність музично-ігрового руху: звуковим комплексам, які виражають ту чи іншу музичну думку [29, с. 203]; вимогам музичного образу [64, с. 46]; імперативному слуховому імпульсу [63, с. 62]; зіткненням зі звуковим матеріалом [277, с. 103]; безперервністю думки, яка є його природною першоосновою [226, с. 32]; діалектичним зв'язком із аплікатурою через поняття позиції [49, с. 25].

Ретроспективний аналіз музично-педагогічних досліджень показує, що у виконавському мистецтві ігровий рух – не простий, суто рефлекторний, механічний і стереотипний відбиток рухової пам'яті, що активізується у вигляді відповіді на зовнішній стимул (зорове відображення нотного тексту) за схемою «стимул – реакція», а є «винятково складним, багаторівневим і діалектичним за своєю природою психофізіологічним утворенням» [276, с. 124], що має ієрархічну багаторівневу координаційну структуру, неповторну «біодинамічну тканину» [32] і «гетерогенну» та «рефлексивну» природу [86, с. 84].

Висвітлення аксіоми багаторівневості координаційної структури музично-ігрового руху ми знаходимо у педагогічних поглядах Х. Кушнар'ова [155] й О. Шульпякова: «... рух виконавця є багаторівневою структурою, управління якою здійснюється через високоналагоджений координаційний синтез, що очолює ведучий рівень побудови даного руху» [285, с. 58]. Вона представлена у такій схематизації побудови ігрових рухів скрипаля:

- 1) рівень Е проводить ведучі основні корекції, які виражаються в отриманні задуманого звучання;
- 2) рівень D постачає смислові ланцюги рухових дій, що відповідають нотному запису; знаходиться у підпорядкуванні рівня Е;
- 3) з рівнем С пов'язаний основний руховий фон у техніці лівої руки; він визначає швидкість, точність і спритність переміщення пальців по грифу;
- 4) участь рівня В виражається в узгодженій роботі м'язів обох рук, у формуванні головних фонів для дії правої руки і фонових складових для лівої;
- 5) рівень А включає необхідні для руху тоничні напруження, допомагає зберігати кваліфіковану „хватку” смичка та інструмента [285, с. 55-56].

Висвітлення аксіоми неповторності біодинамічної тканини музично-ігрового руху, що відображається у свідомості людини, на думку психолога В. Клименка, «у відчутті та сприйнятті дії у вигляді почуттєвої тканини» [140, с. 229], як і неповторності відбитку пальця, ми знаходимо у науковій музично-педагогічній спадщині Л. Арчажнікової, Т. Беркман, С. Вартанова, Г. Нейгауза, С. Савшинського, Є. Тімакіна, О. Шульпякова та інших. Вчені порівнюють рухи ігрового апарату та виконавські навички з «організмом», «ростом рослини», «живими пальцями», «живою рукою», «живим» багатоланковим кільцем, або із самостійно діючими «живими» механізмами, що ніби знову і знову кожного разу створюються.

Так, Т. Беркман наголошує, що «характер і координація рухів безпосередньо пов'язані з системою навичок і послідовним закріпленням і ускладненням їх у процесі вивчення. Удосконалюючись у процесі творчої роботи, ігрові навички завжди «живуть» повноцінним життям..., творчо перетворюються (ніби знову створюються) залежно від художніх завдань...» [29, с. 194-195]. Ось чому на сучасному етапі розвитку музично-педагогічної наукової думки М. Старчеус цілком логічно аргументує тезу «правильний рух – це рух точно вибудований, а не точно відтворений» [253, с. 413].

Варто зазначити, що концепція «живого руху» досить широко представлена у психологічних дослідженнях М. Бернштейна, Н. Гордєєвої,

О. Запорожця, В. Зінченка, В. Клименка, С. Максименка, С. Рубінштейна, О. Ухтомського та інших. Науковці аргументують ідею живого, психічного та неповторного руху під час кожної нової побудови як творчої «акції»; як функціонального морфологічного органа індивіда (О. Ухтомський), що володіє чуттєвістю і постійно еволюціонує, інволюціонує та реактивує; як «живої біодинамічної тканини» [32, с. 179], координатна сітка моторного поля якої схожа на «павутину, що коливається на повітрі» [32, с. 69]; чи як «активного хронотопу» [88, с. 193], що існує у просторі і часі. З погляду психолога О. Малхазова, живий психічний рух «детермінований мотивом, метою, активністю, емоцією, внутрішньо пов'язаний із пошуком. Він поєднує в собі орієнтацію на майбутнє на основі сучасного і минулого досвіду та має складну ієрархічну структуру рівнів побудови й управління» [175, с. 200].

Підтвердження актуальності «гетерогенної» (від англ. *heterogeneity* – неоднорідну) [43, с. 91] природи музично-ігрового руху як вихідної клітинки розвитку психіки, що характеризується єдністю виконавських, когнітивних і оцінних компонентів [88, с. 195], ми знаходимо у педагогічній спадщині С. Савшинського, який зазначає: «Сказати, що піаністичний рух – ланцюговий рефлекс, або динамічний стереотип, – значить майже нічого не сказати про його суть» [245, с. 51]. На думку педагога, піаністичними рухи стають лише з тієї миті, коли органічно поєднуються із музичним уявленням і переживанням, які покликані втілити. Саме останні є тим стимулом, що сприяє їх доцільності та координації. Ось чому у сучасних музично-педагогічних поглядах В. Подуровського і Н. Суислової «... динамічний стереотип, що пов'язаний з будь-яким рухом, формується як різноманітна сукупність макрорухових, мікрорухових та емоційно-образних компонентів» [216, с. 52].

Подібної концепції гетерогенної природи музично-ігрового руху дотримуються Л. Арчажнікова, Ю. Бай, Т. Беркман, Ф. Блуменфельд, Л. Касьяненко, Б. Кременштейн, Є. Тімакін, Г. Ципін, О. Шульпяков та інші. Учені пов'язують формування (побудову) виконавських навичок з активізацією взаємодійної діяльності першої і другої сигнальних систем студента-

інструменталіста – засвоєнням музичних знань і фактурного викладення музичного твору, виразністю музичної мети, розвитком слуху та вертикального і горизонтального мислення, доцільною організацією ігрових дій, інтенсифікацією слухо-рухових зв'язків і самоконтролю та взаємовпливом логічного й емоційного, художнього і технічного тощо.

Більш науково обґрунтовано про це свідчать Ю. Цагареллі [274] та М. Старчеус [253]. Як багаторівнева ієрархічна структура, сценічні рухи, з погляду першого, включають комунікативний, регулятивний, представницький і сенсомоторні рівні. На вищому комунікативному рівні, як зазначає Ю. Цагареллі, знаходяться виразні рухи, що спрямовані на публіку; на регулятивному рівні – рухи, що пов'язані з саморегуляцією емоцій, які зумовлені змістом музики; на представницькому рівні – рухи, що забезпечують виконавську взаємодію з інструментом; а на сенсомоторному рівні – рухи, які пов'язані з емоційно-моторною реакцією музиканта на музику, що виконується.

Поряд із цим М. Старчеус, досліджуючи психологічну організацію робочого руху музиканта, приходять до висновку, за яким «психологічний зміст дії виходить за межі власне рухових відчуттів і уявлень. Рухова дія вимагає участі мислення, пам'яті, уяви, визначається особистими мотивами та навіть властивостями характеру людини» [253, с. 413].

Саме тому в музичній педагогіці Г. Прокоф'єв визначає розширений єдиний комплекс «звукоритморух» як структуризовану навичку процесу відтворення музики; Т. Воробкевич аналізує «звукорух», у якому слухова уява викликає технічну уяву; М. Давидов і Б. Єгоров висувають поняття «слухомоторна дія» чи «звукодія» як штрих-прийом баяніста; В. Петрушин характеризує звуковисотний рух, що служить основою музичного слуху і виражає певний життєвий зміст; а М. Степанов аргументує метод «емоційної дедукції», що перетворює рухливо-технічну операцію на дію-переживання, об'єднуючи тим самим технічну сферу у музичному виконавстві з художньо-змістовною (психічною).

Таким чином, можна узагальнити, що в музично-виконавському

мистецтві «живий» психічний музично-ігровий рух, який детермінований мотивацією – розкриттям художнього образу, звуковою метою, предметністю – вмінням бачити ігровий процес «внутрішнім поглядом» і активністю психомоторики (технічного апарату) виконавця, еволюціонує у звуковисотний інтонуючий ритмо-рух і має не тільки суто фізичні, утилітарні акти виконання (моторний компонент) у своїй цілісній структурі, але й чуттєво-пізнавальний, когнітивний, перцептивний, темпоритмічний, логічно-конструктивний, просторово-часовий, змістово-мотиваційний та емоційно-оцінний компоненти.

Особливо слід підкреслити політональне віддзеркалення рефлексивної природи ігрового руху на основі його гетерогенності у музично-виконавському мистецтві, яка є «безумовною ознакою доцільної і розумної дії» [121, с. 38] і відображується в інкрустуванні – входженні одухотвореного інструмента в тіло музиканта [86, с. 13]. Варто зазначити, що у сучасних психологічних дослідженнях Н. Гордєєвої, О. Запорожця, В. Зінченка, В. Калініна, В. Клименка, С. Максименка, Г. Солнцевої та ін. фоновий рівень рефлексії відображується у зіставленні на підсвідомому рівні в мікроінтервалах часу двох форм чуттєвості відповідно до суті поставленої суб'єктивної рухової задачі – біодинамічної тканини руху (знання про динаміку розвитку руху) і чуттєвої тканини образу (знання про ситуацію і динаміку її розвитку), яка є матеріалом пам'яті та рухового досвіду. Визначене зіставлення є механізмом (фоновим рівнем) усвідомленого рефлексивного управління динамікою розгортання ефекторної (рухової) діяльності, що активізується у постійній трансформації чуттєвої тканини образу в біодинамічну тканину руху чи, навпаки; у вмінні «бачити себе збоку» (В. Розін) і вмінні «дивитися на себе очима іншого» (М. Бахтін). Ось чому В. Зінченко висуває тезу, за якою рух є субстанцією образу [121, с. 338].

Поняття «виконавська рефлексія», тобто усвідомлене рефлексивне управління виконавською діяльністю у процесі вивчення та інтерпретації «напам'ять» музичного твору пов'язане, на нашу думку, з активізацією зіставлення як своєрідного «акту пам'яті» [249] таких двох

взаємодоповнювальних пар форм чуттєвостей – «первинне внутрішньослухове уявлення – реальне звучання» і чуттєва тканина «вторинного інтегрального рухового образу – біодинамічна тканина «живої» сукцесивної (від англ. *successive* – розгорнутої у часі) [43, с. 485] послідовності музично-ігрових рухів. Постійний зворотний зв'язок усередині кожної пари та взаємовплив пар між собою як діалектичний взаємоперехід причини і наслідку сприяє, з нашого погляду, безперервності управління інструментально-виконавською діяльністю і безпомилковості функціонування рухової пам'яті.

Саме на доцільність визначеного подвійного зіставлення у музичній педагогіці вказують Ю. Бай, Л. Бочкар'єв, В. Григор'єв, Б. Кременштейн, М. Степанов та інші. Більш виразно про це свідчить С. Савшинський: «У подальшому ми вчимося зіставляти випереджаючі уявлення звукового образу й образу необхідних піаністичних рухів з їх реальним здійсненням на інструменті, та в міру накопичення такого досвіду все більше і більше відходимо від методу стихійних проб і помилок» [245, с. 83].

Наукове обґрунтування зв'язку «рухові (кінестетичні) уявлення – функція пам'яті та рухової мнемічної активності» ми знаходимо як у наукових класичних постулатах Т. Гоббса, Г. Еббінгауза, Т. Цігена та ін., за якими «уявлення є першим внутрішнім початком будь-якого довільного руху» [83, с. 37] і «беруть участь в асоціаційному процесі» [202, с. 329], так і в психологічних дослідженнях В. Бехтерева, В. Богословського, Є. Ільїна, Б. Кретті, О. Леонт'єва, І. Онищенко, С. Суркова, П. Чамати та інших.

У музично-педагогічній спадщині І. Березовського, А. Бірмак, Г. Гінзбурга, О. Ніколаєва, В. Петрушина, М. Старчеус, Б. Теплової, А. Щапова, В. Юзлової та ін. активізація свідомих рухових (технічних) уявлень та емоційно-звуко-рухових комплексів є функцією виконавської пам'яті [286, с.25], сприяє не тільки процесу запам'ятовування і технічно правильному освоєнню музичного твору та переходу мимовільних дій у довільні, але й супроводжується інтенсифікацією ідеомоторних актів або елементів ідеомоторних тренувань.

Варто зазначити, що в музичній педагогіці політональні якісні ознаки психічного явища «ідеомоторні акти» описували А. Алявдіна, Л. Маккіннон, В. Максимов, С. Савшинський, Б. Теплов, Г. Ципін, Ф. Штейнхаузен та інші. Так, С. Савшинський уявлення руху пов'язує зі встановленням в організмі «настроювання» – зв'язків, що необхідні для його формування. Ф. Штейнхаузен вказує, що ідеомоторні рухи виявляються у слабких несвідомих психічних збудженнях. Найбільш повно активізацію ідеомоторних механізмів аналізує Г. Ципін: «Внутрішня картина, образ руху... мають особливі енергетичні ресурси; уявлення того, що зроблять руки – якщо воно достатньо чітке, рельєфне, – дійсно викликає до життя адекватні рухові реакції... внутрішнє переходить у зовнішнє, ідеальне у матеріальне, мислено уявлене у реальне. » [276, с. 191].

У психологічній науковій думці термін «ідеомоторний акт» походить від словосполучення слів: грец. *idea* – ідея, образ, латин. *motor* – той, що призводить до руху і *actus* – рух, дія) [225, с. 131]. Як відомо, даний феномен був відкритий у XVIII столітті англійськими вченими – лікарем Д. Гартлі і фізиком М. Фарадеєм та розроблений відомими психологами А. Беном, В. Вундом, В. Джеймсом, Г. Еббінгаузом, В. Карпентером, Д. Ледом та ін. У науковій спадщині Г. Еббінгауза це явище визначає основний закон будь-якого опосередкованого руху: «... кінестетичні уявлення мають тенденцію викликати саме ті рухи, які самі зобов'язані своїм виникненням» [201, с. 100].

Більш системно на сучасному етапі висвітлюють суть ідеомоторних актів такі науковці, як Ю. Конорські, Г. Костюк, С. Максименко, В. Мельников, Д. Норман, К. Платонов, А. Пуні, Ю. Трофімов та інші. Так, на думку Г. Костюка, «уявлення про рух, зумовлене попереднім сприйманням реального руху і пов'язане із збудженням їх слідів у коркових клітинах рухового аналізатора, тягне за собою скорочення відповідних груп м'язів» [222, с. 204]. З погляду Д. Нормана, «мислене повторення матеріалу (музикант інколи трохи рухає пальцями), що знаходиться у первинній пам'яті – це свідомий управляючий механізм, який дозволяє матеріалу довше зберігатися...» [196,

с. 26]. А. Пуні вважає, що тренуюча функція мислених рухових уявлень, яка ґрунтується на механізмах ідеомоторних реакцій, сприяє збереженню рухових навичок гри на фортепіано [223, с. 71].

Тому цілком логічним є те, що у музичній педагогіці ряд науковців (Л. Баренбойм, Л. Гінзбург, Г. Коган, К. Леймер, Є. Ліберман, А. Стоянов, С. Фейнберг, Г. Ципін та ін.), спираючись на гофманівські способи вивчення музичного матеріалу [90, с. 133], пропонують застосовувати мисленнєвий спосіб вивчення «напам'ять» – програвання «у голові» як своєрідне «відтворення музики» [277].

Фізіологічні механізми ідеомоторики досліджували Р. Анджел, П. Анохін, М. Бернштейн, Ю. Конорські, О. Малхазов, І. Павлов, Л. Піккенхайн, Дж. Хаггінс, Г. Челпанов та інші. Найбільш відомою є концепція фізіолога І. Павлова, відповідно до якої ідеомоторний акт керується ефекторними імпульсами кінестетичної клітини, пов'язаної з усіма клітинами кори, представницями як усіх зовнішніх впливів, так і всілякими внутрішніми процесами організму: «Давно було помічено і науково доведено, що, якщо ви думаєте про певний рух (тобто маєте кінестетичне уявлення), ви його мимоволі, того не помічаючи, виконуєте» [205, с. 554].

На теренах музично-педагогічної спадщини випереджувальні і корегуючі рухові уявлення зумовлюють енергію руху та представляють практичну цінність для їх вдалого повторного відтворення (В. Бардас, Ф. Штейнхаузен); виступають джерелом оволодіння технікою, психологічною умовою набуття виконавської майстерності та основою музично-образного мислення (І. Березовський, М. Давидов, М. Степанов). Ми вважаємо, що актуалізація з «фонотеки» рухової пам'яті полімодальних рухових уявлень музично-ігрових рухів у процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики сприяє інтенсифікації дійового мислення.

Варто зазначити, що у науковій думці дійове мислення як психічний процес веде технічну роботу щодо реалізації образу в матеріальну конструкцію рухів [115, с. 437], кристалізує з досвідного матеріалу почуттєві схеми

(принципи) дії і утворює мозкові функціональні органи – почуттєві знаряддя діяльності, які у своїй будові, як у фокусі, концентрують почуттєвість і енергію для діяльності. Відбувається багаторазова апробація вирішення психомоторного завдання, уточнення її складових і способів налаштування психічних функцій на максимальну дію [140, с. 225]. Ось чому в музичній педагогіці Р. Гржибовська наголошує, що м'язово-силові уявлення сприяють розвитку моторно-тактильної пам'яті [91, с. 64].

Ретроспективний зріз музично-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що ідеомоторні акти в інструментально-виконавському мистецтві відображуються на всіх п'яти виділених О. Малхазовим психологічних рівнях антиципації як «здатності організму діяти з певним просторово-часовим випередженням» [175, с. 145].

На субсенсорному рівні антиципації ідеомоторні акти виявляються у: зачаткових рухах чи слабких скороченнях м'язів та кінестетичних відчуттях (А. Бірмак, Б. Кременштейн, Б. Міліч, Б. Теплов); імпульсах руху (Й. Гат); фізичних передвідчуттях справжнього творчого акту (К. Мартінсен); чи випереджувальних м'язових (сенсомоторних) реакціях, адекватних слуховим уявленням (М. Давидов, Б. Кременштейн).

На сенсомоторному рівні антиципації ідеомоторні акти виявляються: під час намічання перед початком виконання музичного твору розміру основних метричних пульсацій (Г. Прокоф'єв); у відчутті основного ритмічного стержня (стихії) твору (Б. Міліч, Г. Нейгауз); в уявленні, продумуванні чи внутрішньому слуханні основного темпу і метроритму (В. Бардас, Л. Баренбойм); під час гри «про себе» в повільних і швидких темпах (В. Петрушин, Г. Ципін).

На перцептивному рівні антиципації ідеомоторні акти виявляються у психомоторному синтезі слухових, зорових і м'язово-рухових (мануальних) уявлень конкретної музичної фактури [29; 38, 80; 137; 161, 289 та ін.] чи дії закону зворотності асоціацій між образами моторної та музичної сфер [17, с. 11-12]. Вони стають передумовою налагодження слухо-рухових зв'язків і феномену «рука, що чує» (А. Каузова, М. Старчеус).

На апперцептивному рівні антиципації активізація ідеомоторних актів обумовлюється зверненням свідомості до власного психомоторного досвіду і технічних можливостей. Так, Т. Воробкевич і А. Щапов зазначають, що в уяві можливо намічати технічні моменти – аплікатуру, дотик до клавіші, внутрішній м'язовий тонус, просторові уявлення і прийоми звуковидобування. С. Майкапар вказує, що під час мисленнєвого проходження усього порядку пальців не доводиться багато разів повторювати і пальці дуже швидко звикають ставати правильно. З погляду В. Григор'єва, програвання «в голові» є засобом перевірки повної координації, яка передбачає «перенесення сфери навички – здатність змінювати в певних межах параметри відпрацьованого руху та варіювати швидкість виконання загальної просторової координації» [63, с. 79].

На вербально-логічному рівні антиципації активізація ідеомоторних актів пов'язана із інтелектуальними діями – «розумовою технікою» [90] і мисленнєвими операціями – аналізом, синтезом, порівнянням, зіставленням тощо. На їх основі формується виконавський план інтерпретації музичного твору та здійснюється більш широке узагальнення художнього образу. Так, І. Гофман наголошує: «Домагайтеся того, щоб мисленнєва звукова картина стала виразною, пальці повинні і будуть їй підпорядковуватися» [90, с. 58].

У музично-виконавському мистецтві, спираючись на дослідження сучасного психолога В. Клименка, ми можемо виокремити три варіанти ідеомоторних рухів, які перебувають в органічному синтезі – почуття, образ і думка [115, с. 434].

Так, сфера почуттів розкривається у: передбаченні характеру руху руки – тонкого відчуття моменту дотику до клавіші та різноманітних положень пальців (І. Березовський); формуванні «живої руки» (Л. Баренбойм); внутрішньому уявленні мети, що звучить, в якому єдині слухання, почування і передчуття руху (Б. Кременштейн); діючому переживанні звукотворчої волі (К. Мартінсен). З погляду В. Бардаса, вказане передчуття руху асоціюється «із відчуттям ступеня іннервації» [226, с. 53], яка проходить на деякий час раніше виконання реального руху.

Найбільш повно сферу почуттів розкриває Г. Ципін: «Щоб будь-яка нота, акорд, пасаж... прозвучали саме так, як хотілося б виконавцю, уявити необхідно не тільки звукову барву чи тембр, але й ігровий прийом, який буде застосований у даному випадку. Бажано викликати в собі, мисленнево уявити ті тактильні та кінестетичні відчуття, що «входять» у даний прийом, органічно пов'язані з ним і супроводжують його» [276, с. 191].

На зв'язок рухового образу з ідеомоторними реакціями вказує В. Медушевський: «...мисленневий образ рухів викликає ті ж тілесні реакції, що і реальні рухи» [178, с. 66].

Про зв'язок сфери думки (логічного мислення) з ідеомоторними реакціями свідчить Л. Маккіннон: «Коли у тиші обмірковується музика – нервові шляхи безсумнівно передають якість враження, хоча зовнішній рух і придушується» [173, с. 48]. Саме думка, її безперервність як «природна першооснова руху» зумовлює своєю активністю, з погляду І. Березовського, безперервність руху: «...безперервність руху росте від охоплення думкою цього руху в цілому і це охоплення на певному рівні стає джерелом викінченості апарату» [226, с. 32]. У свою чергу, безперервність руху ланцюгу рухів як одна з найважливіших якостей у виконанні зумовлює: ведення звукової лінії (Н. Любомудрова), безперервний перебіг звуків музики (Й. Гат) і допомагає охопити на «єдиному диханні» технічно складні за фактурою частини чи весь твір у цілому (Т. Беркман, Т. Маттей).

На основі проведеного ретроспективного аналізу специфіки активізації рухових уявлень у психологічному, фізіологічному і музично-педагогічному аспектах, ми прийшли до висновку, за яким:

1. Свідома мисленнева актуалізація на основі явища антиципації полімодальних рухових уявлень, які є інструментом дійового мислення і супроводжуються ідеомоторними реакціями та прийомами, детермінує розвиток рухової мнемічної активності і техніки студента у процесі інструментальної підготовки; піднімає на якісно новий рівень мистецтво управління інструментально-виконавською діяльністю; сприяє формуванню і

мнемічному закріпленню виконавського плану інтерпретації музичного матеріалу; зумовлює довільний характер чуттєво-предметних ігрових рухів і онтогенетичний перехід останніх на більш високий ієрархічний рівень – у перцептивні та розумові дії; а найголовніше – «перекидає місток» між думкою, почуттям, уявленим образом-проектом ігрових рухів і реально побудованим «чуттєвим рядом знаків» [249] виконавських дій; між сферами свідомості і підсвідомості у процесі автоматизації музично-ігрових рухів, між виконавським мисленням, звукотворчою волею, з одного боку, та психомоторним досвідом і технічними можливостями ігрового апарату майбутнього педагога-музиканта, з іншого.

2. Описані три варіанти ідеомоторних рухів є матеріальними інформаційними одиницями рухової пам'яті студента-інструменталіста; мають динамічний і модуляційний характер; виконують програмуючу, тренуючу, контролювальну і регулювальну функції – будують *ante factum* первинний проект (абрис, форму, характер) сукцесивної послідовності музично-ігрових рухів, налагоджують *ante factum* їх початок – той імпульс, який визначає «силу, розмах і досягнення загальної мети» [63, с. 75]; забезпечують *ante factum* їх ефекторне закріплення і регулюють *ante factum* процес їх виконання.

3. Під час мисленнєвого вивчення (закріплення) музичного твору «напам'ять» (в ідеомоторних актах) відбуваються діалектичні взаємопереходи слухової і рухової сфер як причини і наслідку, тобто двосторонній зворотний зв'язок – психомоторний синтез рухових уявлень зі слуховими, метро-ритмічними, просторово-часовими, тактильними і зоровими уявленнями. Цей зв'язок схематично представлений у такій моделі мисленнєвого процесу гри «напам'ять» студента-інструменталіста (див. рис. 1.2.).

Досліджуючи структуру рухової пам'яті, нами було виявлено, що в музично-педагогічній науковій думці цю проблему епізодично порушували А. Бірмак, В. Григор'єв, В. Івановський, С. Савшинський, С. Шлезінгер та інші. Так, С. Шлезінгер у структурі моторної пам'яті виокремлює такі види: власне моторна пам'ять, яка є результатом збудження моторного відчуття і уявлень

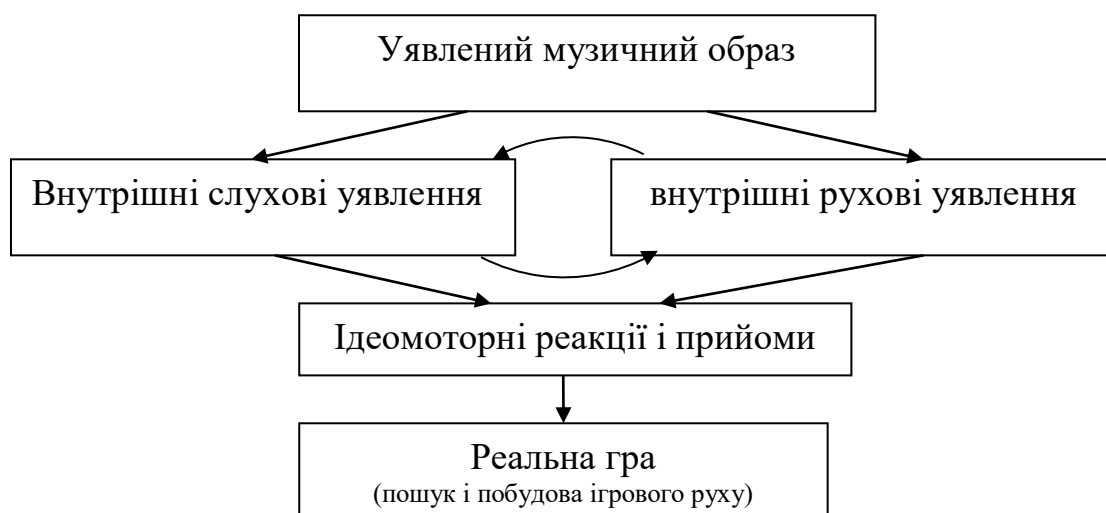


Рис. 1.2 Модель мисленнєвого процесу гри «напам'ять» студента-інструменталіста.

відчуттів у моторному образі; пам'ять на місце клавіш, що пов'язана з орієнтуванням на клавіатурі та дає можливість рукам і пальцям правильно влаштовуватися на нову послідовність тонів; механічна пам'ять пальців, що ґрунтується на підсиленні інтенсивності і повторенні [281, с. 10-15]. Подібних поглядів дотримується В. Івановський. У пам'яті як «мозковому явищі» він виокремлює механічну пам'ять – «пам'ять рухів», без якої неможливо впевнено зробити жодного руху та моторну, яка «дає можливість поєднувати рухи і рулади, швидкі пасажі тощо» [124, с. 121].

На сучасному етапі більш комплексно структуру рухової пам'яті висвітлюють Ю. Цагареллі та М. Старчеус. Так, з погляду першого, у виконавській пам'яті провідну роль відіграє рухова пам'ять і пам'ять на рухи. Їх показниками є оволодіння технічними прийомами. У структурі рухової пам'яті вчений виділяє три основних ієрархічних рівні: «Низький рівень займає пам'ять на операції, у значенні яких виступають різноманітні способи звуковидобування; середній – пам'ять на дії, у значенні яких виступають різноманітні технічні формули (гами, арпеджіо тощо); та вищий – пам'ять на діяльність (склад і послідовність дій), яка пов'язана з накопиченням виконавського репертуару [274, с. 19-20].

Визначеної концепції Ю. Цагареллі дотримується М. Старчеус.

Науковець окремо виділяє оперативну пам'ять (від. лат. *operatio* - дія), яка утримує інформацію, необхідну для виконання дії; бере участь у побудові рухів (навичок) і відкриває доступ до довготривалого «сховища», що забезпечує можливість ефективного використання досвіду [253, с. 286]; та власне рухову – моторну пам'ять і пам'ять на рухи: «У першому випадку пам'ять закарбовує і зберігає руховий образ, що витканий із численних рухливо-м'язових відчуттів, у другому – образ руху, його цілісну образно-рухову картину» [253, с. 300].

Наукове обґрунтування структурних компонентів рухової пам'яті у нашому дослідженні ґрунтувалося: на постулатах філософів Аристотеля, Ф. Бекона і християнського теолога Августина Аврелія, за якими пам'ятати означає володіти образом ніби відбитком, що закарбовується тілесними почуттями, тому що якщо раптом зникає образ, на який спрямована увага, то негайно припиняється і рух; концепції «інтегрального образу» фізіолога О. Ухтомського, за якою визначене психічне утворення «має справу з реальним і живим досвідом», є «продуктом пережитої домінанти» та «ховається у складах пам'яті» [265, с. 46-47]; наукових положеннях теорії фізіології активності М. Бернштейна: «Залучення мною для характеристики ведучої ланки рухового акту поняття образу чи уявлення результату дії, що належить до області психології, з підкресленням того факту, що ми ще не вміємо назвати у даний момент фізіологічний механізм, який є в його основі, ніяк не може означати невизначення існування цього останнього чи виключення його з поля нашої уваги» [32, с. 240].

Достовірність нашого вибору пояснюється тим, що образ як «вольовий імпульс» (Г. Челпанов), «вузол модальних відчуттів» [160, с. 259], «вектор майбутньої рефлексорної поведінки» [22, с. 132] і цілісне інтегральне відображення дійсності, в якому одночасно представлені основні перцептивні категорії (простір, час, рух, форма, фактура тощо) [121, с. 336], виконує такі політональні функції:

- фіксується у пам'яті й актуалізується для задоволення біологічних потреб (І. Беріташвілі), є важливою умовою зберігання інформації про рух

(В. Джонс, К. Коннолі), матеріальною основою рухової навички (І. Онищенко, Дж. Уотсон); центральним механізмом (джерелом) побудови енграм пам'яті – проекту руху, програми чи моделі моторного компонента виконавських дій (М. Бернштейн, О. Малхазов, Є. Ільїн, Р. П'ю, Ю. Трофімов та ін.);

- ініціює побудову й організацію руху (А. Назаров), детермінує розвиток технічної майстерності (Н. Гордєєва, А. Пуні), визначає ступінь досконалості дії і включає момент її антиципації (В. Зінченко, П. Анохін), виступає у ролі регулятора рухів, дій або діяльності (Л. Веккер, Ю. Конорські, С. Максименко, Д. Ошанін, М. Турвей та ін.).

У суті інтегрального рухового образу як своєрідного органу поведінки і продукту пережитої домінанти (Б. Ананьєв, О. Батуєв), вбачають точну скоординованість і злагодженість перцептивного образу ситуації, уявлень про задачу і предмет дії, уявлень про схему тіла та про «внутрішню моторику» картини руху [88, с. 92]; суб'єктивне психічне утворення, що формується на основі специфічних сенсорних комплексів, специфічних сенсорних синтезів, координаційних структур, філо- та онтогенетичних енграм і когнітивних процесів [175, с. 173].

У музичній педагогіці образ руху (виконавських дій, діяльності) також має різноманітне віддзеркалення і характеризується політональними гранями. У наукових працях С. Фейнберга і В. Григор'єва він асоціюється із пластикою гри чи інтенсивним передслуханням – уявленням художньо-образного змісту звукового вираження, яке поєднане з можливостями його рухового втілення. Саме тому, на думку останнього, в образі руху згуртовані воедино мета і засоби, форма руху та їх змістовна сторона, а прагнення його втілення зумовлюється процесом пошуку межі ігрової зони [63, с. 71-72]. Ю. Бай і Г. Ципін вважають, що образ виконавських дій є центральною ланкою свідомої регуляції музично-ігрових рухів, має власні риси й ієрархічну структуру. Її основними складовими є «образи музичної та моторної сфер, які у процесі об'єктивації музично-ігрових задач взаємодіють на ґрунті боротьби обох доцільностей, за основної ролі музичної» [102, с. 147]. З погляду Ф. Бузоні,

В. Румянцева і М. Старчеус руховий образ як складний комплекс рухів музиканта, що містить у собі форму і малюнок пасажу, володіє певною самостійністю.

Найбільш глибоко специфічний зміст образу піаністичного руху як «розпізнавача почуттів» висвітлює П. Євтіхіїв: «... у ньому представлені біомеханічні (кінематико-динамічні) і характеристичні (емоційно-виразні) властивості ігрового руху. Значення образу піаністичного руху полягає у тому, щоб з'ясувати й уточнити зміст початкового художнього образу» [112, с. 7].

Закономірність, яка доводить про необхідність утримання у комплексній структурі рухової пам'яті первинного художнього образу як еталонного проекту і, відповідно до нього, вторинного інтегрального рухового образу як проекції послідовності звуковисотних інтонуючих ритмо-рухів, своєрідного «soll wert» – те, що повинне бути побудовано для зіставлення із плінучою звуковою реальністю та, відповідно, з «ist wert» – тим, що фактично здійснюється [32], аргументовано підтверджує про тісні зв'язки рухової пам'яті з художньо-образним рівнем психіки, про її функціонування усередині таких психічних процесів, як мислення, уявлення, воля, сприймання і увага. Саме на це вказує І. Лесман: «... ігрові рухи, «м'язове почуття» і рухова пам'ять, у кінцевому рахунку, також ... беруть участь у розвитку музично-образного мислення і почування, творчої уяви і фантазії» [161, с. 31]. Таким чином, ми підтверджуємо думку Л. Виготського [71, с. 392] і Л. Веккера [54, с. 501-509] про міжфункціональні відношення чи наскрізний характер пам'яті як універсального інтегратора психіки.

Актуальність визначених положень ми знаходимо у наукових поглядах Р. Брейтгаупта, Г. Когана, Л. Маккіннон, М. Лонг, Г. Чижа, Ф. Штейнхаузена, Р. Шумана та інших. Так, Г. Коган і Р. Брейтгаупт вважають, що пам'ять як резервуар уяви розвивається шляхом розгортання і витончення звукового уявлення і сприймання; Л. Маккіннон указує, що основою пам'яті та техніки є безперервний ланцюг мислення і свобода від розумової та фізичної скутості; М. Лонг наголошує, що пам'ять є перш за все увага. Саме тому В. Івановський і

Ф. Штейнхаузен уважають, що увага як «таємничий контролер» зосередженням усіх своїх сил привчає пальці до нових комбінованих рухів [124; 283].

У цілому інтегральний образ у теорії музично-виконавського мистецтва можна порівняти з «моделлю психо-рухового комплексу» М. Давидова, в якій представлена аплікатура, артикуляція, динаміка, характер звучання і емоційний зміст; із «силовим полем задуму» В. Григор'єва, в якому відображені способи технологічного втілення і художньої інтерпретації музики; з «ідеальним проектом виконання» А. Корженевського, в якому вибудовуються ідейно-емоційно-звуко-рухові образи виконавського мислення; чи з «синтетичним образом» А. Бірмак, у якому зв'язок музично-слухових і зорових уявлень із руховими дозволяє швидше освоїти твір.

Досліджуючи структуру рухової пам'яті, ми базувалися на сучасних психологічних положеннях В. Артемова [12], В. Гончарова [85], Є. Ільїна [125; 127] та інших, за якими визначена дефініція є комплексною і поділяється на два види:

1. «Пропріорецептивна пам'ять», яка пов'язана з діяльністю рухового аналізатора – «темного» м'язового відчуття (І. Сеченов) і належить до образної пам'яті. Вона активізує і зберігає руховий образ – кінестетичні, іннерваційні (У. Джемс) і вестибулярні відчуття, сприймання і уявлення, фіксує м'язовий тонус виконавських дій, уявлення про положення тіла та його частин (у нашому розумінні уявлення про постановку ігрового апарату). При цьому сам термін «пропріоцепція» (англ. *proprioception*) пов'язується із сигналами, що передаються пропріорецепторами в центральну нервову систему, а також із відповідними їм відчуттями, почуттями і чуттєвостями [43, с. 378]. З погляду В. Гончарова, дане утворення є «модально-специфічним», тому що зумовлене руховою сенсорною модальністю сприйняття інформації. У зв'язку з цим наукова думка виділяє поняття «схема тіла», що визначає систему узагальнених уявлень і понять людини про просторові координати власного тіла у спокої і в русі [22, с. 88] чи особливий комплекс відчуттів і уявлень, що сформований на основі сигналів від усіх частин тіла [253, с. 409].

У музичній педагогіці на взаємозв'язок рухової пам'яті з кінестетичними відчуттями та послідовністю м'язових напружень і розслаблень вказують Р. Гржибовська, К. Мартінсен, А. Ніколаєв, В. Петрушин, Г. Прокоф'єв, Д. Юник та ін.; з роботою м'язів – малюнком і енергією м'язових зусиль, аплікатурою, елементами артикуляції і прийомами звуковидобування – А. Орендліхерман і М. Старчеус; із перетворенням на звичку рухової іннервації – В. Бардас. Саме тому Г. Ріман висуває поняття «пам'ять на місце клавіш»; Г. Юссон вказує, що кожний вид виконавської техніки спирається на свою «схему тіла»; а Р. Брейтгаупт уважає, що пам'ять розвивається вихованням м'язового відчуття як підсвідомого елемента техніки. Поряд із цим, Л. Маккіннон розвиток м'язової пам'яті детермінує миттєвою нервовою реакцією на дотик і слухове сприйняття.

2. Пам'ять на рухи (їх послідовність), яка має більш складну психологічну будову і пов'язана з превалюванням другої сигнальної системи. На думку психолога Є. Ільїна, вона є інтегральним видом пам'яті: «Рухи запам'ятовують-ся зорово, рухливо, тактильно, вестибулярно, мисленнєво і т. ін. Таким чином, запам'ятовування рухів, як і їх сприйняття, є полімодальним. За рахунок різних відчуттів і образів, у пам'яті фіксується інтегральний образ фізичної вправи, який служить учням еталоном для управління рухами, програмою рухових дій і діяльності» [127, с. 249].

У музичній педагогіці віддзеркалення суті цієї пам'яті ми спостерігаємо в педагогічних дослідженнях Л. Гінзбурга, В. Григор'єва, А. Зелінського, Г. Когана, В. Максимова, Ю. Цагареллі, С. Шлезінгера, А. Щапова та інших. З погляду науковців, вона пов'язана з професійним досвідом, варіантним вивченням (запам'ятовуванням, фіксуванням) послідовності звуків, тонів, відчуттів і рухів (їх комплексів); висуванням (закріпленням) у свідомості комплексних емоційно-звуко-рухових образів або сліду як моделі співдружності «звук-дія».

Більш системно характеризує складну психологічну будову пам'яті на музичні рухи М. Старчеус: «пам'ять на музичні рухи об'єднує всі ресурси для

створення наочних образів рухів: зорові, слухо-зорові, слухо-рухові, тактильні, вестибулярні та інші відчуття, словесні описи, метафоричні образи і поняття про рухи. У її основі – диференційоване сприйняття рухів, уміння їх розпізнавати за множинністю характеристик, групувати, співвідносити з раніше сформованими образами» [253, с. 303].

Поряд із цим, ряд науковців (Л. Баренбойм, М. Білецька, А. Бірмак, І. Лесман, Я. Мільштейн, В. Юзлова, Д. Юник та ін.) взагалі поєднують рухову пам'ять зі слуховою і називають її специфічновиконавською, слухомоторною пам'яттю, яка відіграє велику роль у становленні техніки музиканта-педагога.

Так, І. Лесман вважає, що «в роботі над виконавською технікою ми спираємося не тільки на слухові, але і на кінестетичні, тактильні... зорові відчуття, сприймання і уявлення в їх органічному поєднанні. За їх допомогою ми знаходимо, регулюємо та фіксуємо у слухо-руховій пам'яті ті зміни у рухах рук і окремих суглобів, а також ступені напруження м'язів, що відбуваються у процесі відтворення необхідного звучання» [161, с. 30]. З погляду С. Савшинського, без цієї специфічно-виконавської ігрової пам'яті виконавець стане неповноцінним. На думку І. Алексєєва, Л. Баренбойма і В. Юзлової вона підпорядковується інтелектуальним моментам, попередньому аналізу нотного тексту та відіграє головну роль у запам'ятовуванні твору.

Повертаючись до характеристики рухової пам'яті як комплексної дефініції, необхідно також відокремити в її структурі образну модально-специфічну тактильну пам'ять, яку Т. Воробкевич, В. Дельнова, А. Зелінський, Т. Янкова та ін. поєднують із руховою (м'язовою), і полімодальну музично-ритмічну пам'ять, яка у педагогічній спадщині А. Пазовського і Г. Прокоф'єва отримала назву «пам'ять на м'язові відчуття», або «пам'ять на загальну міру пульсації».

Так, перша «професійна пам'ять» розвивається у зв'язку зі специфічними умовами діяльності та зберігає інформацію, отриману шляхом дотику [43, с. 340]. На думку Л. Гржибовської, В. Дельнової, Л. Маккіннон і Т. Янкової, тактильна пам'ять пов'язана з активізацією слуху і контролем відчуттів у

кінчиках пальців, аплікатурою, відчуттями дотику пальців і пристосуванням рук до клавіатури (звичкою їх до позицій на клавіатурі). З погляду В. Григор'єва, вона направлена на контроль теперішнього: «точки опори долоні дають відчуття грифу або клавіатури, а кінчики пальців дають інформацію про ступінь дотику і тиску» [61, с. 74]. Поряд із цим, М. Лонг зазначає, що саме дотик є більш суттєвим відчуттям, ніж слух і зір; М. Старчеус вказує, що тактильні відчуття мають для музиканта особливе значення. Закріплюючись у пам'яті, вони стають чуттєвою основою формування як виконавських навичок гри на всіх музичних інструментах, так і музично-слухових або слухо-рухових уявлень [253, с. 409].

У якісних показниках музично-ритмічної пам'яті розкривається ціла гама політональних граней (зв'язків), які характеризують: музику як мистецтво, що існує у часі, тобто має часову природу (Б. Асаф'єв, Г. Орлов, Л. Стоковський); слухову і м'язову пам'ять – як пам'ять часу, а м'язове відчуття – як вимірювач або дрібний аналізатор простору та часу (І. Сеченов); пам'ять на час – як одну з необхідних умов виникнення мистецтв, що розвиваються у часі (О. Назайкінська); пам'ять поза часом – як нонсенс, а психомоторну систему людини – як універсальну здатність вимірювати час, швидкість, прискорення, темп, координованість рухів, їх просторовий, часовий і динамічний ритм (С. Максименко); ритм – як основу космосу, виконання, мислення художника і часової організації музичної тканини твору чи як обов'язкову умову продуктивності рухів, завдяки якій вони легко автоматизуються (В. Архангельський, О. Гольденвейзер, В. Клименко, А. Пазовський).

Саме тому в музично-педагогічній науковій думці досліджувана пам'ять, із погляду Г. Ципіна, передусє становленню мелодичної пам'яті; а, на думку С. Савшинського і М. Білецької, є складним явищем, у якому поєднані властивості слухового та м'язового закарбування сприяють гостроті сприйняття і силі зберігання. Музично-ритмічна пам'ять тісно пов'язана з: пригадуванням ритмічного малюнку і ритмічних відношень у мелодії [173; 277]; запам'ятовуванням мелодичної сторони інтонування або загальної міри і

точності тривалості пульсації під час втілення музики [188; 220]; м'язовими відчуттями, що дають можливість артисту відтворити у свідомості правильний темпоритм; сприйняттям і відтворенням послідовності рухових процесів або рахунком як ритмічним орієнтиром, що полегшує вивчення «напам'ять» [209; 277; 72, с. 222; 287].

У нашому розумінні, функціональні виявлення музично-ритмічної пам'яті зумовлюються: моторною і емоційною природою відчуття ритму [18; 106]; проблемою знаходження основного темпу – того стержня, на якому все тримається і без якого все розсипається на дрібні частини [64, с. 158] чи розвитком почуття міри часу в просторі як своєрідного «дару» [151, с. 262].

Підсумовуючи ретроспективний зріз змісту і структури рухової пам'яті у психологічному, фізіологічному і музично-педагогічному аспектах, ми прийшли до висновку, за яким рухова пам'ять:

- є важливим компонентом синтетичної професійної музичної пам'яті студента-інструменталіста, основними інформаційними одиницями якої виступають рух і уявлення (образ);

- не є ізольованою функцією центральної нервової системи і не детермінована тільки руховим аналізатором, а ґрунтується на роботі другої сигнальної системи і полімодальній руховій мнемічній активності вчителя музики (слухомоторна пам'ять);

- має наскрізний характер – функціонує усередині таких психічних процесів, як художнє і дійове мислення, звукотворча воля, сенсомоторне уявлення, сприймання, випереджувальне відображення і увага;

- як синтетична комплексна полімодальна динамічна структура (психічне утворення, процес, функція), забезпечується органічною єдністю чотирьох компонентів на основі інтегрального рухового образу: модально специфічних пропріорецептивної і тактильної пам'яті та полімодальних музично-ритмічної і пам'яті на послідовність музично-ігрових рухів (див.рис. 1.3.);

- комплексна рухова пам'ять фіксує вторинний інтегральний руховий образ виконавських дій, який є невід'ємною складовою первинного

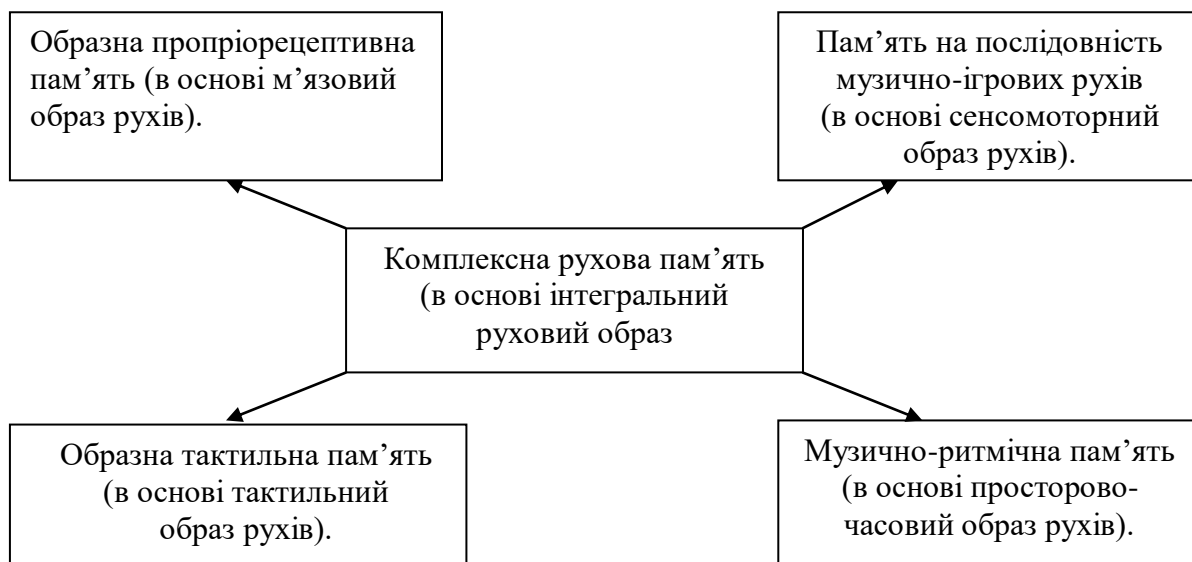


Рис. 1.3 Структура комплексної рухової пам'яті майбутніх учителів музики.

виконавського художнього образу, слугує еталоном управління «живими» музично-ігровими рухами у процесі інтерпретації «напам'ять» музичного матеріалу, зберігає інформацію про те, «що, як і в якій послідовності» потрібно робити, та симультанно синтезує звуковий результат, характер, зовнішню рухову форму, просторово-часові, метро-ритмічні, тактильно-м'язові чутливості сукцесивної послідовності звуковисотних інтонуючих ритморухів;

- модально специфічна пропріорецептивна пам'ять фіксує м'язовий образ ігрових рухів у вигляді їх чуттєвої схеми, тобто м'язові, іннерваційні та вестибулярні відчуття і сприймання від м'язових синергій, координацій та «схеми тіла» музиканта відповідно до виду виконавської техніки;

- модально специфічна тактильна пам'ять фіксує тактильний образ, який синтезує відчуття дотику і тиску від клавіатури (грифу) інструмента відповідно до звукової мети і засобів артикуляції з аплікатурно-клавіатурними уявленнями та образний зразок темброво-динамічних і механіко-акустичних властивостей музичного інструмента;

- полімодальна музично-ритмічна пам'ять фіксує просторово-часовий образ сукцесивної послідовності ігрових рухів, який складається із внутрішньо-слухового «ритмообразу» (Г. Ципін), темпу і ритму того, що має відбутися на

периферії, просторових характеристик клавіатурно-моторного поля та часового і динамічного ритму, що виявляється у протяжності та змінній інтенсивності силових наголосів зусиль м'язового відчуття відповідно до контуру лінійного ритмо-динамічного малюнку мелодичної лінії;

- полімодальна пам'ять на послідовність ігрових рухів фіксує як суцесивний, так і симультанний сенсомоторний образ останніх. Визначене синтетичне модально неспецифічне утворення об'єднує рухові, когнітивні, художньо-емоційні, перцептивні (слухові, зорові, метро-ритмічні, тактильні, м'язові) образи, відчуття і сприймання, виконавський досвід, семантичні поняття, теоретичні знання, другу сигнальну систему (мислення і слово) у смислову і координаційну програму ігрових рухів відповідно до синтаксису музичної мови [95; 97; 98].

1.3. Особливості прояву рухової пам'яті у процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики

У музичній педагогіці, психології і теорії музично-виконавського мистецтва існує багато протилежних поглядів щодо особливостей прояву комплексної полімодальної рухової пам'яті у процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики. Її значення у цілому як для педагогічної практики в галузі музичної освіти і фахової компетентності вчителів музики, так і під час публічного виконання «напам'ять», зокрема, надзвичайно суттєве, про що свідчать О. Алексєєв, Р. Брейтхаупт, Т. Воробкевич, Т. Воронова, О. Гольденвейзер, Г. Коган, В. Муцмахер, С. Фейнберг та інші.

По суті, ніякий вид інструментально-виконавської творчості неможливий без головної функціональної особливості даного феномену – процесу автоматизації виконавських дій, на що вказують Л. Гінзбург, Р. Гржибовська, А. Зелінський, М. Лонг, Л. Маккіннон, Б. Міліч, Г. Нейгауз, С. Шлезінгер та інші. Більш ґрунтовно на цьому наголошує С. Фейнберг: «Ми можемо говорити про автоматизацію пам'яті так само, як і про автоматизацію руху» [269, с. 152].

Визначена аксіома знаходить своє підтвердження у наукових поглядах таких представників загальної філософії, психології і фізіології, як О. Асмолов, А. Бергсон, П. Блонський, П. Гальперін, Д. Донський, О. Запорожець, К. Коффка, О. Крестовніков, О. Малхазов, Т. Рібо, С. Рубінштейн, Л. Чхайдзе та ін. Поряд із цим, існує думка фізіолога П. Анохіна, за якою «здатність за незмінних відношень рецепторної зони і ефекторних відділів утворювати автоматизовану функцію є універсальною здатністю центральної нервової системи» [10, с. 106]. Ось чому музикознавець Г. Ципін підкреслює, що без автоматизації, як «щасливої природної здібності гра на музичному інструменті виявилася б неможливою» [276, с. 183].

Таким чином, ми переконуємося в актуальності відображення зв'язку «автоматизація – механізм активізації рухової пам'яті вчителя музики» як у наукових постулатах філософії, психології і фізіології, так і музичної педагогіки. Варто зазначити, що поняття «автоматизм» (від. грец. *automatos* – виконання дії без безпосередньої участі свідомості) [212, с. 12] має різнобарвне відображення у науковій літературі. Такі дослідники, як П. Анохін, В. Вундт, В. Джеймс, Ю. Гіппенрейтер і О. Крестовніков порівнюють автоматизацію з природним доцільно діючим фізіологічним механізмом, діяльністю, важливою властивістю рухового компоненту умовної реакції, чудовим даром, який виявляє пристосування організму людини до умов навколишнього середовища і має фундаментальне значення для життя кожного індивіда. Поряд із цим, Л. Виготський вважає автоматизацію рухів загальним законом і необхідною психологічною умовою виникнення вищих типів людської діяльності (гра піаніста) та розвантаження нервової системи [69, с. 97-98].

Як наслідок, у постулатах теорії музичного виконавства феномен «автоматизація», на думку В. Івановського, Т. Маттея, Г. Прокоф'єва та Ф. Штейнхаузена, є рисою, «другою натурою» і досвідом індивідуального піанізму, самою суттю людської нервової системи та властивістю моторики виконавця, а, з погляду І. Березовського, О. Гольденвейзера, М. Давидова, С. Савшинського і С. Шлезінгера, – як необхідна психологічна умова

оволодіння технікою і музично-виконавською творчістю, належить до фізичної природи музиканта та, маючи гнучкий характер, впливає на свободу інтерпретації і є кінцевою метою будь-якого методу вдосконалення технічних прийомів.

Особливе значення автоматизації рухів («пам'яті пальців») у втіленні виконавцем музичного твору на інструменті підкреслюють Й. Гат, Г. Коган і Г. Ципін. Учені вважають, що кожний піаніст потребує відпрацювання автоматизму тих чи інших рухів, тому що художньо повноцінна інтерпретація фізично неможлива доти, доки моторна сторона виконання не досягла значного ступеня автоматизації, що виводить рухи з-під свідомого контролю. Тому цілком логічним є загальне положення С. Савшинського, за яким для успіху технічної роботи потрібна автоматизація виконання шляхом багаторазових повторень.

Варто зазначити, що у музично-педагогічній науковій спадщині концепція зв'язку автоматизації з технікою має досить системне узагальнення у працях Ф. Брейтхаупта, Й. Гата, В. Івановського, С. Шлезінгера, А. Щапова та інших. Так, Й. Гат указує, що автоматизація рухів може мати дві мети: перша – відпрацювання різних позицій пальців, кисті і руки відповідно до різного групування клавіш, різної аплікатури, запам'ятовування послідовності звуків; друга – поліпшення, удосконалення змаху й удару у кожному звуку уривку, що вивчається, покращення контролю, максимальне усвідомлення рухів, управління ними, розвиток бігкості [75, с. 89]. Більш переконливо про це свідчить Г. Коган: «Запам'ятовування технічно важких місць... відбувається паралельно з автоматизацією таких місць, тобто з випадінням із свідомості окремих ланок, які складають автоматизований «комплекс» [141, с. 139].

Поряд із цим, у сучасних педагогічних наукових поглядах Д. Юника автоматизація характеризується як складний шестифазний процес, що спрямований на:

- пошук необхідних рухів та визначення їх послідовності (перша фаза);
- інтеграцію одиничних рухових актів у виконавські дії (друга фаза);

- довільне чи мимовільне запам'ятовування стандартизованих виконавських дій (третя фаза);
- деавтоматизацію виконавських дій абсолютним усвідомленням перебігу їх відтворення в уповільнених темпах (четверта фаза);
- «збагачення» навичок інваріантним відтворенням виконавських дій (п'ята фаза);
- безкінцеве вдосконалення навичок запам'ятовуванням (довільним чи мимовільним) інваріантних виконавських дій (шоста стадія) [290, с. 30-31].

Саме узагальнення таких контрастних поглядів представників педагогічної еліти музично-виконавського мистецтва у баченні суті явища автоматизації і спонукало нас до більш поглибленого ретроспективного теоретично-практичного дослідження якісних політональних особливостей, змін і наслідків активізації даної універсальної суб'єктивної природної психомоторної здібності як у системі управління музично-виконавською діяльністю, так і у функціонуванні рухової пам'яті музиканта-педагога.

Перші психологічні характеристики якісних ознак становлення і проходження процесу автоматизації виконавських дій у музичному мистецтві (грі піаніста), коли відбувається «дегенерація» довільних дій у вторинні автоматизми (Е. Тітченер), ми знаходимо у наукових постулатах чеського фізіолога XVIII століття Г. Прохазки, представників асоціативної і експериментальної психології XIX століття В. Вунда, В. Джемса, Г. Еббінгауза, В. Кампертера, Т. Рібо, Г. Спенсера, Т. Цігена, Г. Ціглера та інших.

Так, Т. Ціген, висвітлюючи загальну рису автоматичних актів, які позбавлені паралельного психічного чи свідомого процесу та описуючи регресивний шлях їх розвитку зі свідомих і довільних дій до несвідомих і неспсихічних на прикладі виконання піаністом добре знайомої йому п'єси, приходять до висновку, за яким автоматичні рухи відпрацьовуються із довільних завдяки вправі і тривалому повторенню: «Ці рухи, супроводжуючись спочатку психічним корелятом, поступово втрачають його під впливом тривалої дії образів спогадів і стають автоматичними: свідомий характер

зберігається лише в одного першого імпульсу» [202, с. 325].

У зв'язку із зазначеним, Г. Еббінгауз характеризує методику набуття автоматизму, коли сильне напруження свідомої душевної енергії мало-помалу стає мінімальним: «... гра на піаніно... спочатку виконується повільно і з виразним усвідомленням кожного окремого кроку та окремих вражень, що містяться у ньому. З плином часу, після багатьох повторень, ми отримуємо можливість виконувати їх дуже швидко, але при цьому і, мабуть, завдяки цьому ми цілком втрачаємо виразне усвідомлення... нотних знаків» [201, с. 93].

У теорії музичного виконавства прихильниками концепції розуміння «здібності до автоматизації» [286] як властивості контрольованих свідомих і довільних рухів, на які на початковому етапі вивчення спрямовувалася увага [29], перетворюватися у частково або майже неконтрольовані – мимовільні і підсвідомі (автоматичні), є Л. Баренбойм, А. Басурманов, Е. Бах, Р. Брейтхаупт, В. Івановський, А. Іохелес, С. Клецов, Г. Коган, Т. Маттей, Б. Талалай, С. Шлезінгер, Ф. Штейнхаузен та інші.

Так, В. Івановський вважає, що піаніст не думає про рухи, які доведені до автоматизму, хоча б він і грав «напам'ять». З погляду Т. Маттея, за граничної концентрації на художньому образі влада повинна бути повністю віддана підсвідомості – автоматичним центрам. В. Бардас і В. Григор'єв наголошують на тому, що процес автоматизації забезпечує перехід свідомо спрямованих рухів у підсвідомий автоматичний комплекс. Саме тому Г. Коган взагалі висуває тезу: «увійшов у пальці» означає «вийшов зі свідомості» [141, с. 75], а С. Шлезінгер формує закон вторинно-автоматизованих рухів: «будь-який свідомий і довільний рух шляхом багаторазових повторень стає підсвідомим і мимовільним» [282, с. 18].

Наукове пояснення визначеної головної психологічної особливості природної суті «здібності до автоматизації», яка полягає у відпрацюванні рухових (технічних) фонів-навичок і автоматизмів – фонових корекцій, що управляють рухами та їх частинами [30, с. 768-771], ми знаходимо у наукових працях М. Бернштейна: «Так уже влаштована наша свідомість, що її ліхтар, як

правило, не здатний освітити більше одного рівня (відносно ієрархічної координаційної структури музично-ігрового руху – рівень «E»), хоча вона і в змозі висвітлювати їх усі по черзі. Тому виходить, що всі ті корекції, які передаються на управління фоновим рівням – (корекції координаційних рівнів «D», «C», «B», «A» побудови музично-ігрового руху), ідуть у той самий час із поля нашої свідомості, тобто починають виконуватися несвідомо, автоматично» [30, с. 767].

На основі психологічних досліджень М. Бернштейна, Є. Ільїна, Л. Чхайдзе та теоретика скрипкового мистецтва О. Шульпякова ми пропонуємо загальну схему побудови координаційної структури музично-ігрового руху педагога-акордеоніста відносно п'яти ієрархічних сенсомоторних рівнів управління виконавською діяльністю (див. табл. 1.1. на с. 70).

Ось чому цілком логічним є те, що визначені автоматизми, гнучкі і більш пристосувальні, ніж будь-який свідомий рух, а в деяких випадках як справжні цілісні самостійні навички, на думку М. Бернштейна, мають суттєву ознаку – «для свого здійснення не потребують свідомості» [30, с. 768], тобто залишаються за її порогом внаслідок власного переключення із ведучого координаційного рівня управління у фоновий, що є найбільш адекватним для них за якістю і складом своїх корекцій та має всі передумови для їх точного і досконалого виконання.

Таким чином, можна узагальнити, що у природній суті явища автоматизації відображуються неоднозначні відношення між сферами свідомості та підсвідомості майбутнього вчителя музики – значення свідомості у становленні доцільної раціональної техніки студента-інструменталіста на початковому етапі вивчення музичного твору [282; 216; 264; 259; 173; 6; 103 та ін.]; ідея виведення руху у сферу підсвідомості як кінцева мета удосконалення техніки [103]; суперечності між необхідністю безперервної регуляції розгортання дії і вираженою перервністю усвідомленого контролю цієї регуляції [21].

Саме тому відомий діяч театрального мистецтва К. Станіславський

висуває тезу «підсвідоме через свідоме» [252, с. 352]; С. Шлезінгер і Р. Брейтхаупт зазначають, що техніка вимагає автоматичності, тобто несвідоме володіння прийомами виконання є ключем до автоматичності в техніці; а музикознавець В. Івановський проголошує аксіому: «Музика – ірраціональна. Техніка в підсвідомості. Але вищий психізм бере собі на службу друге і творить перше» [124, с. 122].

Таблиця 1.1

Побудова координаційної структури музично-ігрового руху
педагога-акордеоніста

<i>Рівень Е</i>	Визначає вищі символічні задачі послідовності ігрових рухів, тобто створює мотив для рухового акту – «необхідно висловити таку-то музичну думку чи розкрити такий-то художній образ» і здійснює його основну смислову корекцію – приведення звукового результату відповідно до наміру.
<i>Рівень D</i>	Визначає смислову задачу (смислову мелодію) виконавських дій – «необхідно виконати таку-то фразу, що складається з таких-то нот і, відповідно, сукцесивної послідовності звуковисотних інтонуючих ритморухів згідно з матеріальним кодом нотного тексту»; характеризується здатністю до тренування предметних дій, створення вищих автоматизмів – технічних засобів і предметних навичок (уміння ведення міха, смичка).
<i>Рівень С</i>	Визначає зовнішній руховий склад (образ-проект) ігрових рухів – швидкість, темп, точність і влучність переміщення пальців по просторово-моторному полі лівої та правої клавіатури інструмента відповідно до «смислової мелодії» виконавських дій і силові параметри тактильного відчуття.
<i>Рівень В</i>	Сприяє накопиченню «словника» м'язових синергій, які забезпечують внутрішню чорнову техніку проходження послідовності ігрових рухів під дією слухового імпульсу-наказу, формуванню «кінетичної мелодії», яка віддзеркалює ритм м'язових напружень за просторовими, силовими і часовими параметрами; відображується у пластичності формування штрихів (туше) і пропріомоторному ритмі мелодичної лінії.
<i>Рівень А</i>	Забезпечує диференціацію та іннервацію відчуттів м'язового тону, тобто включає необхідні для ігрових рухів тонічні напруження і допомагає зберігати кваліфіковану постановку ігрового апарату.

Поряд із цим, варто зазначити, що такі психологи, як Д. Донський, О. Запорожець, О. Крестовніков, Б. Ломов, С. Максименко, О. Пуні, П. Рудик та

ін., торкаючись суті парадоксу автоматизації – вирішального факту уваги та усвідомленості у даному процесі, виступають проти ілюзії переходу довільних дій у несвідомі і мимовільні та вказують на те, що під час формування і вдосконалення навички ми маємо справу з вищою стадією довільності в управлінні руховими імпульсами, коли змінюється лише характер безперервного свідомого контролю. Саме тому визначені контрастні положення спонукали психолога Є. Ільїна висвітлювати центральне питання розуміння феномену автоматизації дій – «на що конкретно у кожний момент спрямовується свідомість і що у даний момент усвідомлюється, контролюється на тій стадії удосконаленого оволодіння дією, що визначається як виникнення навички?» [126, с. 83].

У музично-педагогічній науковій спадщині певну відповідь на це питання ми знаходимо у теоретичних поглядах Т. Беркман і А. Стоянова. На думку вчених, за свідомої роботи, коли рухи осмислені залежно від вимог епізоду, все те, що автоматизовано, надовго залишається під контролем свідомості, тому що від цього залежить упевненість виконання, особливо коли грають «напам'ять». Ось чому А. Бірмак, Л. Гінзберг і С. Савшинський вважають, що відпрацьовані в навчальному тренуванні автоматизми забезпечують спрямованість свідомості, волі, уваги та емоцій безпосередньо на мету (результат) дії – вираження музичного образу, його звуко-ритмічно проінтоноване втілення або на художні задачі.

Психолог Є. Ільїн відповідь на власне питання знаходить у теоретичних постулатах І. Берітова, Е. Бойко, В. Мазніченка, О. Пуні, П. Сімонова, З. Ходжаєвої та інших. Науковець приходить до висновку, за яким, за вивченої дії відпадає необхідність не тільки смислового контролю і аналізу (що і як робити) за процесом її виконання, але і зовнішнього (зорового) динамічного (інтенсивної уваги) перцептивного контролю. Проте під час виконання будь-яких дій людина завжди реалізовує функцію стеження за ними за рахунок внутрішнього (пропріоцептивного і вестибулярного) перцептивного тонічного контролю, що здійснюється постійно (як фон) за мінімальної інтенсивності

уваги [126, с. 83-85].

Визначена концепція Є. Ільїна в музично-педагогічній науковій думці має досить різнобічне віддзеркалення. Аналіз музично-теоретичних досліджень дає підстави зробити висновок про багатоплановість контролю уваги і свідомості за автоматизованими виконавськими діями. Так, більшість теоретиків виконавського мистецтва [151; 4; 78; 138; 283; 197; 124 та ін.] вказують на загальний зовнішній перцептивний (слуховий) творчий безперервний контроль під час художньої інтерпретації музичного твору «напам'ять» – контроль звукових результатів біганини пальців (В. Івановський), протікання музики (Т. Янкова), усіх елементів виконання (Л. Цейтлін) або кожного взятого звука (Л. Оборін).

З іншого боку, Г. Коган і М. Старчеус вказують на доцільність існування внутрішнього (кінестетичного) перцептивного тонічного чуттєвого спрощеного фонового контролю за мінімального напруження «бокової уваги» поряд із провідним слуховим, а Т. Беркман, А. Бірмак, В. Григор'єв, О. Шульпяков і А. Щапов – смислового динамічного контролю (як потрібно робити) за автоматизованими діями (за М. Бернштейном – залучати до управління ігровим процесом координаційний рівень *D*), тобто загального контролю за: прийомами гри, відступом від граней структури ігрового процесу, руховими задачами (клавіатурними і аплікатурними уявленнями), характером руху або самим процесом довільної дії.

Більш системно динамічний контроль деталізує О. Ніколаєв: «...поступово, у результаті створюваного досвіду, пальці починають уже «самі» виконувати доручену їм роботу. При цьому, контролюючи слухом кожен звук, виконавець буде спрямовувати свою увагу вже не на кожний рух, а на ті чи інші опорні точки, на «вузлові станції» руху – припустимо, на початок і кінець фрази, пасажу, на моменти переходу руки з однієї позиції в іншу, на зміну одного типу руху іншим тощо» [192, с. 124]. Крім того, Г. Прокоф'єв наголошує на необхідності зовнішнього контролю за ситуацією під час сценічного виконання і внесення необхідних коректив у ніби непорушно діючий процес автоматизації.

Теоретичне обґрунтування зазначеного широкого «поля» дій контролю свідомості й уваги музиканта-педагога (див. рис. 1.4.) у системі управління довільними звуковисотними ритморухами ми спостерігаємо у наукових судженнях психолога Ю. Гіппенрейтер. Описуючи методику набування майстерності під час навчання гри на фортепіано шляхом просування від простих дій до складних завдяки передаванню на неусвідомлені рівні вивчені рухи, науковець розкриває механізми здійснення свідомого контролю: «Поле свідомості неоднорідне: воно має фокус, периферію і, нарешті, межу, за якою починається сфера несвідомого. І ось ця неоднорідна картина свідомості ніби накладається на ієрархічну систему складної дії. При цьому найвищі поверхи системи – найбільш пізні і складні компоненти дії – виявляються у фокусі свідомості; наступні поверхи потрапляють на периферію свідомості; нарешті, найнижчі і найбільш відпрацьовані компоненти виходять за межу свідомості» [81, с. 66].

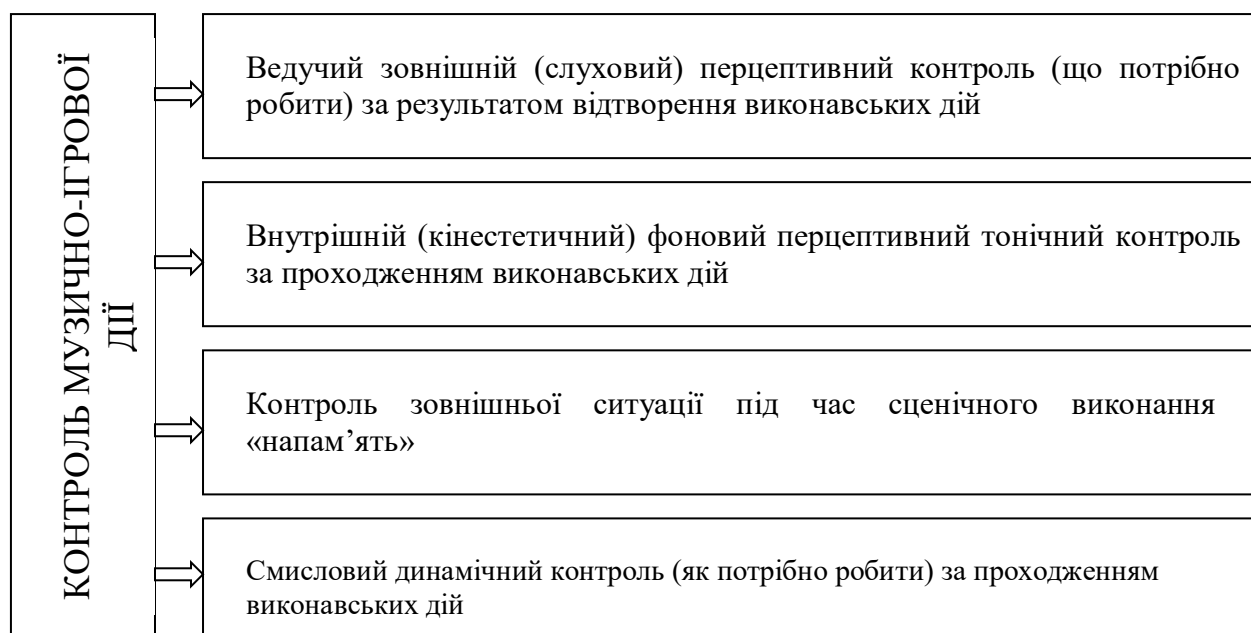


Рис. 1.4 Спрямування художньо-концентрованої уваги за автоматизованими виконавськими діями студента-інструменталіста під час творчого контролю.

Але, безумовно, феномен «здібності до автоматизації» не обмежується специфікою взаємозв'язку сфер свідомості і підсвідомості. Існує ще одна суттєва особливість цього явища, яке ніколи не протікає блискавично та поступово, а в усіх випадках виглядає як раптовий стрибок або перелом, тобто здійснюється у

кілька незалежних один від одного моментів (послідовних прийомів) і схоже радше не на «проторення», а на «осяяння», на свого роду вигукування «ага» під час реального «живого» вивчення художнього твору «напам'ять» [30, с. 774].

Ретроспективний аналіз психологічних досліджень І. Берітова, М. Бернштейна, Е. Гур'янова, Д. Донського, О. Запорожця, В. Клименка, М. Котик, Б. Ломова, С. Максименка, І. Павлова, Л. Чхайдзе та ін. показує, що більшість науковців указують на психологічно і біологічно доцільну функцію – неминучий спосіб або процес оптимізації (зміцнення) управління і регулювання довільними рухами: переключення ряду координаційних корекцій рухового акту на аферентації нижче розташованих рівнів, які є найбільш адекватними для цих саме корекцій [31, с. 183]; свідомо та навмисна перебудова тим, хто навчається управляючих впливів на операції і дії, що здійснюються [126, с. 85]; звуження поля аферентації внаслідок згасання орієнтовної реакції на ряд подразників [11, с. 349]; зміна аферентації за змістом, за принципом того, що сигналізується [119, с. 114]; скорочення орієнтовної частини дії [73, с. 284].

Теоретичне узагальнення визначених положень робить сучасний вітчизняний психолог О. Малхазов, який зазначає, що ступінь автоматизації руху визначає міру залученості до управління матриць різних рівнів центральної нервової системи: «...чим менше автоматизований рух, тим вищого рівня матриці беруть участь в управлінні. Із зростанням ступеня автоматизації руху управління ним опускається на нижчі рівні» [175, с. 182].

Технологічне відображення зазначеного переходу управління рухами у музичному виконавстві ми знаходимо в теоретичних поглядах психолога О. Асмолова: «Рухи початківця-піаніста, які здійснюються під безпосереднім контролем ведучого рівня (*E*) поривчасті і невпевнені доти, доки ведучий рівень не передасть свої повноваження щодо технічного виконання рухового акту відповідальним за чорнове оснащення руху нижче розміщеним рівням, тобто доки не відбудиться автоматизація рухового акту» [15, с. 71].

У музичній педагогіці цієї позиції найбільш виразно дотримуються Й. Гат, М. Старчеус, С. Фейнберг і А. Щапов, які наголошують на тому, що

досліджуваний феномен сприяє максимальному управлінню рухами і потоком звучання; ніби заново наповнює творчими імпульсами створені керовані рухові, слухові та емоційні автоматизми та змінює характер контролю за дією у цілому, який скерований на співвідношення між звуковим образом і рухово-м'язовим малюнком «чуттєвого сліду».

Отже, аналізуючи зазначені вище наукові постулати, можливо узагальнити, що «автоматизація – це завжди стрибок у якості... дає не тільки раптове, різке покращення у виконанні руху, що вивчається, але при цьому ще і якісні зміни в ньому» [30, с. 774].

У теорії музичного виконавства на основі досліджень психолога О. Малхазова [175, с. 214] можна відокремити принаймні три ознаки виявлень якісних змін процесу автоматизації музично-ігрових рухів.

Перша якісна зміна – *заміна одних видів аферентації, одних рецепторів іншими, більш чутливими і такими, що швидко реагують* – проявляється у тому, що студент-інструменталіст вивчає «напам'ять» художній твір не як суто переміщувальний акт на рівні просторового поля «С», тобто «від клавіатури», «від міха», «від пальців» без належного контролю художніх ознак звучання – інтонованого смислу [103, с. 38], а під контролем художнього сприйняття, спрямованого на звукову мету – слухове уявлення нескінченно малих градацій «ледь-ледь» (Г. Бюлов) звучання: «Її нестійкість, її «поступлива» хиткість заважає закріпленню, необхідній автоматизації ланцюга рухів, що відпрацьовуються, поставляючи відповідним нервовим центрам під час повторення місць, що вивчаються кожного разу трохи інший орієнтир» [142, с. 28].

Саме у визначеній якісній зміні найбільше розкривається універсальність і незалежність автоматизації як психомоторної здібності, що активізується «без участі нашої волі та свідомості... завдяки фізіологічним властивостям і механізмам нашого організму» [81, с. 69]. З погляду А. Стоянова, Г. Ципіна і А. Щапова, вона відображується у послабленні зв'язку між думкою і рухом, в «ефекті» подвійного впливу автоматизації на ігровий процес або в діалектичних

суперечностях з активністю слухової сфери; а, на думку психологів О. Запорожця, О. Крестовнікова і О. Малхазова, – у виникненні специфічних комплексних відчуттів або «функціональних органів» як структурно-функціональної основи пам'яті і навчання.

З огляду на зазначене, слід навести положення теоретиків виконавського мистецтва Т. Беркман, С. Майкапара, Б. Талалая, С. Фейнберга, Г. Прокоф'єва і М. Старчеус, за якими моторика має властивість автоматизувати рухи набагато раніше, ніж у виконавця створиться стійкий і цілісний образ твору, що вивчається, ніж сформулюються і закріпляться раціональні м'язові координації, тобто «під час піаністичного тренування автоматично закріплюються і переходять у моторну навичку не тільки переваги багаторазово повтореного руху, але і його недоліки» [269, с. 148]. Поряд із цим, підсвідомі технічні фони, сенсомоторні установки, динамічні стереотипи, сенсорні образи й автоматизми диктують інколи власну логіку свідомості музиканта-педагога, коли «пальці піаніста, в окремі моменти розумніші за його голову і придуману ним аплікатуру вони автоматично замінюють на свою» [124, с. 123] та невинновдані прискорення темпів виконання, що пов'язані з природженою здібністю до швидкої автоматизації рухів [216, с. 190].

Подібні погляди ми спостерігаємо у психологічних наукових постулатах П. Гальперіна та Є.Льїна. Учені вважають, що автоматизація дій не є обов'язковою ознакою вміння і самоціллю вправи, тому що автоматизувати можливо і неправильно виконувані дії, тобто ступінь автоматизації може бути різним, але не завжди необхідним.

У музичній педагогіці О. Шульпяков з позиції сучасної науки пояснює це тим, що автоматизована на абстрактних комбінаціях звуків техніка вступає у конфлікт із музичними установками, які формуються у процесі інтерпретації конкретного твору і висувають нові, непередбачені попереднім вихованням вимоги до моторики. [284, с. 82-83]. Саме тому О. Ніколаєв указує, що вирішальним моментом вивчення будь-якого твору, технічних вправ або етюдів, яке засноване на процесі автоматизації рухів, є чітке та яскраве

уявлення про мету, тобто про характер і якість звучання [192, с. 125].

Поряд із цим, існує думка Л. Баренбойма та Л. Бочкарьова, за якою автоматизація, впливаючи на формування рухової навички, не є незалежною у своїх функціональних виявленнях. У координаційній системі управління ігровими рухами музиканта-педагога вона постійно вступає в об'єктивні діалектичні суперечності з активністю слухової сфери – слуховою уявою, увагою, волею і контролем. Але це є «об'єктивною закономірністю музично-виконавського мистецтва» [277, с. 42]. Тому у випадку, коли технічна уява стає на вістрі виконання і створює у слуховій уяві виконавця «білу пляму», коли відбувається потьмарення звукових уявлень – слухова атрофія і сам виконавець не має сили волі нейтралізувати негативний вплив «зовнішньої механіки» на слухову свідомість, то його психомоторика породжує «гіпертрофований надлишковий автоматизм» [162; 289; 276; 269; 67 та ін.]. Звідси такою актуальною є теза Б. Кременштейн про «підпорядкування руху у всіх формах технічної роботи імперативному слуховому імпульсу» [63, с. 62].

Щодо зазначених вище комплексних «інтермодальних» відчуттів (Б. Ананьєв) або функціональних органів, особливістю яких є об'єднання самостійних рефлекторних процесів з їх руховими ефектами в єдиний складний рефлекторний акт [159, с. 93], то, на нашу думку, інтенсифікація цих якісних змін полягає у формуванні специфічних комплексних сенсорних синтезів – феномену «чутливі руки чи пальці» (Ф. Блуменфельд, А. Корженевський) внаслідок переміщення чуттєвості ігрового руху за принципом «тактильного щупальця» І. Сеченова через клавіатуру чи гриф на звукові коливання струн піаніно, волоса смичка чи голосу планки акордеона. Відбувається інкрустація – одухотворення предмета внаслідок того, що музикант ніби вкладає душу в звучання інструмента через кожний виконавський порух або входження інструмента у «схему тіла»: «...скрипка в ідеалі повинна ніби прирости до тіла виконавця, стати його третьою рукою» (П. Столярський) [276, с. 157]; «Задача велить: із світу внутрішніх образів у світ реального звучання – за допомогою власних рук... навчити своє тіло рухатися відповідно до законів власного

внутрішнього слухання» [177, с. 31]; «Я думаю, що рухи тіла повинні бути такими ж гнучко артикуляційними, як і музика» [253, с. 410].

Подібне злиття руки і знаряддя праці, подібне одухотворення предмета, на яке вказували К. Мострас, М. Ростропович, Р. Шуман, Р. Юссон та інші, з погляду відомого диригента ХХ століття В. Бруно, можливе тільки у тому випадку, якщо художник, поряд із талантом, володіє особливою, необхідною для професії музиканта природною обдарованістю. Це пояснюється тим, що внутрішні темброво-слухові уявлення ніби проникають у «потаємні» тактильні і рухові відчуття, у саму біодинамічну тканину «живого» руху, зливаються з ними і ведуть їх через предметне «відчуття» клавіатури, міха чи грифа інструмента до передслухання звукової мети та передчуття чуттєвої тканини рухового образу сукцесивної послідовності музично-ігрових рухів.

Як наслідок, у музичній педагогіці ряд авторів указує на виховання: «живої руки» й інтенсифікації дотику (Л. Баренбойм, С. Фейнберг), інтенціональної моторики (К. Мартінсен), живого відчуття у кінчиках пальців (Я. Мільштейн) або відчуття зрощення пальців з клавіатурою (Г. Нейгауз).

Друга якісна зміна – *переключення управління з боку зорової на пропріоцептивно-тактильну систему* – у музичному виконавстві відображується у подвійному переході від зорово-слухо-моторних зв'язків до слухо-моторних. Під час першого – між координаційними рівнями «D» і «C» управління виконавською діяльністю студент-інструменталіст звільняється від ведучої ролі зорової аферентації (від. лат. *afferens* – що приносить – постійний потік нервових імпульсів, які надходять у центральну нервову систему від органів почуттів, що сприймають інформацію) [43, с. 35], що стимулюється знаками нотного тексту. Безумовно, тут на допомогу йому приходить логічна, аналітична чи інтелектуальна пам'ять, за термінологією А. Бірмак, С. Савшинського й А. Стоянова, та використання методу смислового групування і смислового співвідношення В. Муцмахера з метою підвищення якості освоєння музичних творів. Саме з цим переходом, тобто з виведенням зорового подразника О. Шульпяков узагалі пов'язує гру «напам'ять».

Під час другого переходу – між координаційними рівнями «С» і «В», коли педагог-музикант отримує можливість грати та, відповідно, виконувати рухи, не дивлячись на клавіатуру, фонова зорова орієнтація лише доповнює формування зовнішнього сенсомоторного образу рухової форми музично-ігрових рухів пальців. Останній перехід зумовлюється свідомим пошуком і автоматизацією раціональної аплікатури й опорних точок пасажу, застосуванням позиційного мислення і прийомів технічного фразування. Він сприяє «чистоті» звукового відображення, тобто просторово-клавіатурній точності пальців ігрового апарату. Ось чому Г. Коган і В. Петрушин наголошують, що в міру відпрацювання автоматизму чи динамічного стереотипу послідовності рухів увага переходить на опорні точки даного пасажу, а згодом тільки на початкову ноту та його загальний малюнок, і «свідомості достатньо «включити» першу ланку, точніше – дати початковий сигнал» [141, с. 75].

Варто зазначити, що провідною ознакою визначеного переходу, з погляду сучасного психолога С. Максименка, є збільшення ролі рухових відчуттів у регуляції рухів, які видатний фізіолог XIX століття І. Сеченов асоціював із «звичними відчуттями», «м'язовим чуттям» або «чуттєвими знаками» [249].

Тому цілком логічним є те, що такі музиканти-педагоги, як В. Бардас, Л. Баренбойм, Р. Брейтхаупт, І. Лесман, С. Шлезінгер та інші підкреслюють значення м'язового відчуття і рухової іннервації (передчуття) у закріпленні рухів, а Л. Маккіннон, М. Метнер, В. Петрушин, В. Сафонов, Б. Яворський та інші наголошують на тому, що вивчене «напам'ять», як і надійність моторної пам'яті, перевіряється грою із закритими очима, тобто зумовлюється виключенням зорового аналізатора під час гри.

Щодо якісних змін самого рухового відчуття, то вони відображуються у виникненні чи «дозріванні» нового м'язового виконавського відчуття «подвійної сили», нової задачі і нового відчуття руху (Б. Кременштейн, Л. Оборін, С. Шлезінгер); найбільш витончених пристосувань організму до виконання (С. Савшинський); поступовому звуженні іррадації (від. лат. *irradio* –

сією – здатність нервового процесу поширюватися з місця свого виникнення на інші нервові елементи) [43, с. 191] м'язового сплеску (М. Давидов); зміні м'язової чутливості, коли м'язи стають «теплыми», «вільними» та «легкими» (М. Старчеус) тощо.

Третя якісна зміна – *переключення механізму управління всередині однієї і тієї самої аферентаційної системи з більш грубих на більш тонкі* – тісно пов'язана, на нашу думку, з вибудовуванням поступової висхідної прогресії переходу від «робочого» темпу до «авторського» темпу інтерпретації музичного твору, в якій автоматизація виступає «основним шляхом до бігкості, головною її умовою» [141, с. 77].

Саме тому у музичній педагогіці ряд науковців (Й. Гат, М. Грінберг, Л. Гінзбург, А. Іохелес, Г. Ципін та ін.) наголошують, що вивчення твору у сповільненому темпі, який сприяє «збільшенню у масштабі рухів» (С. Шлезінгер), або у повільному темпі як своєрідному «збільшуваному склі» (К. Ігумнов) *forte* є умовою автоматизації рухової сторони виконання твору; в результаті звичного процесу автоматизації свідомо налагоджений цикл рухів неухильно прагне протікати все легше і легше, а разом з тим і швидше (Г. Прокоф'єв), адже гра у швидких темпах неможлива без відпрацювання рухових автоматизмів (Н. Любомудрова, В. Петрушин).

Її активізація зумовлюється проходженням другої фази автоматизаційного процесу [30, с. 778], яка пов'язана зі стандартизацією і одночасним розширенням діапазону допустимої варіативності проходження суцесивної послідовності звуковисотних інтонуючих рухів, зі збільшенням частки прелімінарних (від лат. *prae* – перед і *limen* – випереджувальних) [43, с. 370] корекцій *ante factum* в організації, побудові й управлінні виконавською діяльністю, із максимальним обігруванням реальних ускладнень під час інтерпретації музичного твору «напам'ять».

Становлення цієї якісної зміни відображується, із психологічного погляду, як в узгодженій роботі корекцій між різними фоновими рівнями, так і між їх ансамблем і ведучим рівнем [31, с. 189-191], а в нашому розумінні – у

виникненні асоціацій між звуком і м'язовими процесами, що супроводжують його (Т. Маттей), встановленні зорово-слухо-рухових зв'язків (Л. Арчажнікова) чи інтерференції (від лат. *inter* – взаємно, між собою і *ferio* – вдаряю, вражаю – взаємодія великої кількості одночасних або послідовних процесів, під час якої виникає порушення першого з них) [43, с. 187] між корекціями «чистоти», точності та бігкості виконання.

Більш детально описує проходження третьої якісної зміни процесу автоматизації у музично-виконавському мистецтві М. Бернштейн, коли у суперечності між собою на координаційному рівні «С» управління ігровими рухами стають корекції «чистоти» виконання і вимоги «віртуозності» виконання. На думку вченого, «якщо не дати координаційним системам можливості шукати, використовуючи плато, адекватних виходів зі становища шляхом або доцільного підігнання один до одного суперечливих автоматизмів, або шляхом обхідного вироблення більш взаємодопустимих нових, то виникає ризик штовхнути їх на шлях найменшого опору, від чого постраждає і влучність, і бігкість, яка плавно та рівно звучить» [31, с. 190].

Варто зазначити, що визначене психічне поняття «плато» має детальне висвітлення у музично-педагогічних поглядах Е. Баха та С. Савшинського (небезпека загравання) і означає «тимчасові зупинки чи навіть регрес та розлад руху, що вже почав удаватися в автоматизованій формі» [31, с. 190]. Воно характеризується, на думку психологів М. Бернштейна, Є. Ільїна та В. Клименка, ситуацією, коли нервова система ніби потрапляє у «лещата» непримиримих між собою вимог двох різнорідних корекцій або коли відбувається «тупцювання» на одному місці, а сам процес вправи не можна зрушити з «мертвої точки».

Поряд із описаними якісними змінами, сучасна психологічна наукова думка (О. Власова, Н. Гордєєва, Є. Гур'янов, О. Запорожець, В. Зінченко, В. Клименко, Б. Ломов та ін.) виділяє ще одну рису автоматизації – *об'єднання окремих рухів (операцій) у єдине органічне ціле – систему (структуру) дій, яка реалізується як інтегрований цілісний процес у вигляді навички.*

У музичному виконавстві визначена якісна зміна полягає у переході від дискретності окремих рухів, рефлексу на деталі чи сумування простих дій до цілісного інтегрованого процесу – гри суцільною художньою хвилею, коли цілий ряд окремих намірів замінюється однією складною дією, яка проходить несвідомо і підвладна одному вольовому імпульсу (В. Бардас, В. Григор'єв, М. Метнер, В. Петрушин та ін.) внаслідок збільшення одиниці об'єму уваги, мислення і логічного метро-ритмічного об'єднання рухів у єдине органічне ціле – рухову форму (С. Савшинський) або полімодальні звуко-рухові образи (Г. Коган) відповідно до малюнку фраз, речень тощо. З погляду В. Бардаса і Т. Беркман, об'єднання окремих рухів у складні рухові форми є важливим принципом або сутністю виконавської техніки.

Торкаючись питання висвітлення матеріальних наслідків активізації здібності до автоматизації рухів в музично-виконавському мистецтві, слід зазначити, що завдяки актуалізації другої фази визначеного процесу та налагодженню внутрішнього кільця управління виконавськими діями і, відповідно, внутрішнього пропріоцептивного (від лат. *proprius* – власний і *receptor* – той, що приймає чуттєві апарати (рецептори) м'язів, сухожилів і суглобів) [43, с. 378] зворотного зв'язку, відбуваються зміни як у регуляції живої біодинамічної тканини музично-ігрових рухів [253, с. 413], так і в мнемічних мозкових рівнях – сховищах автоматизмів і «фонотеки» фонів, що необхідні для обслуговування і формування рухових навичок [31, с. 186].

Відображення якісних змін у багатоплановій чуттєвій нервовій регуляції суцесивної послідовності звуковисотних інтонуючих ритмо-рухів ми спостерігаємо в тому, що у музиканта-педагога відпрацьовуються:

- не тільки слухова (О. Алексеєв, М. Старчеус), а й витончена рухова (ефекторна) диференціація: (від англ. *differential* – різновидність) [43, с. 130] м'язової роботи, м'язового стану та м'язових відчуттів (О. Андрейко, Й. Гат), цілісного руху пальців або піаністичних дій (В. Григор'єв, Г. Прокоф'єв, С. Савшинський), дотику пальців до клавіатури і тактильних відчуттів, що призводить до безперервного плину музики, успішного вирішення художніх

завдань, цілісного оволодіння новим твором або підвищення ефективності занять (Б. Міліч, В. Румянцева, Г. Ципін);

- диференційоване гальмування як свідома дія [75, с. 38], що розділяє і розмежовує складні звуко-рухові ритмічні подразники, забезпечує рівність виконання, регулює рухи і ступінь м'язового напруження під час їх виконання, є необхідною умовою моторної техніки [141, с. 70];

- черговість, урівноваженість і рухливість ритму процесів збудження та гальмування, що утворюють динамічний стереотип [245, с. 40], програму руху [278, с. 56], зумовлюють межу бігкості [138, с. 81] і слугують основою координації піаністичного апарату [38, с. 58] та відчуття ритму [214, с. 149];

- високого ступеня координація музично-ігрових рухів. Вона виявляється у гнучкості та «розслабленні» руки (А. Шнабель); активності м'язового тону як особливої здібності психо-рухового механізму піаніста до тієї чи іншої енергії дії (Є. Ліберман); випереджувальній регуляції, «розкріпаченні» та динамічній стійкості рухів (В. Клименко); «переносі» сфери навички, тобто здатності змінювати у певних межах параметри відпрацьованого руху і варіювати швидкість виконання його загальної просторової координації (В. Григор'єв); у стані готовності до дії та активізації витончених завчасних ефекторностей, які організують і налаштовують периферію до пропускання необхідного імпульсу в необхідний момент (М. Бернштейн).

Як одна з основних віх процесу гри й основний принцип піаністичного руху [29; 49], координація перетворює ігровий апарат на керуючу систему і «плине попереду титанічного ефекторного імпульсу» [32, с. 218]. Вона детермінує: інтенсифікацію як слухового випереджувального відображення (Л. Бочкар'єв, А. Щапов), так і передчуття, ступеня іннервації руху (В. Бардас, Б. Кременштейн); м'язового відчуття кінчиками пальців вагомості інтервалів до їх звучання (Ф. Блуменфельд, Р. Брейтхаупт); м'язової попередньої готовності, що забезпечує успішне подолання складних рухових задач (Л. Цейтлін); вміння зазирати вперед, бачити ігровий процес внутрішнім зором, тобто передбачати момент дотику до клавіші, а також ті дії, які виконують пальці (І. Березовський,

М. Давидов, Г. Нейгауз, Г. Ципін) тощо.

Ось чому психофізіолог О. Малхазов, а в музичній педагогіці М. Давидов якісний рівень автоматизації зумовлюють наявністю прелімінарних корекцій та вдосконаленням механізму почуттєвого попередження ігрового процесу.

Щодо мнемічних мозкових рівнів, які складаються із звуко-рухових комплексів або образів у вигляді цілісних слухо-моторних блоків (Г. Коган, Г. Прокоф'єв, А. Шапов), то можна узагальнити, що більшість педагогів-музикантів пов'язують функціональні виявлення процесу автоматизації з такими кількісними змінами: створенням системи реакцій рухів, яка відповідає варіантам музичних уявлень (Й. Гат); закріпленням пальцевих механізмів, диференціювань, автоматизмів піаністичних дій або «фіксацією» ігрових рухових актів і «стратегічних» рухів рук (А. Брейтбург, Т. Воробкевич, Г. Ципін); осмисленим оволодінням руховою навичкою у вигляді динамічного стереотипу (В. Григор'єв, Б. Кременштейн) як автоматизованим компонентом свідомої дії (С. Рубінштейн); відпрацюванням власної системи кінетики чи власного комплексу моторних прийомів (С. Фейнберг) тощо.

У сучасних психофізіологічних наукових дослідженнях визначені матеріальні субстрати рухової пам'яті відображуються у таких рухових константах, як: динамічний стереотип умовних рефлексів (Г. Костюк, С. Максименко); динамічно усталена форма рухів (М. Бернштейн, В. Клименко); кінетична мелодія рухів, або образ (штамп) рухової дії (Є. Ільїн, І. Онищенко); смислова і координаційна програма дій, або просторово-часова схема організації необхідних корекцій (М. Йоффе, О. Малхазов) тощо.

Узагальнюючи висвітлення матеріальних наслідків активізації процесу автоматизації, ми повинні зазначити, що в результаті практичної реалізації якісних і кількісних змін досліджуваного явища відбувається, з погляду М. Бернштейна, «розвантаження (вивільнення) усіх чуттєвостей, уваги і мускулатури» [30, с. 782]. Музично-педагогічна наукова думка також підтверджує визначену аксіому та наголошує, що актуалізація досліджуваної суб'єктивної психомоторної здібності в інструментальній підготовці

майбутнього вчителя музики сприяє:

- свободі та безперервності управління творчої волі потоком звучання, вивільненню виконання від зайвих фізичних зусиль і напружень, економності нервової енергії і часу, збагаченню технічного апарату виконавця, незалежності руху окремих пальців у межах однієї руки (Й. Гат, Р. Гржибовська, С. Клешов, О. Ніколаєв, С. Фейнберг, С. Шлезінгер та ін.);

- вивільненню музичної пам'яті від перевантажень за рахунок укрупнення аналізуючих блоків у архітектонічній картині тексту, що вивчається і уваги та свідомості музиканта від напруженої зосередженості, важкої мозкової роботи та спостереження за технічними деталями рухів (А. Бірмак, А. Зелінський, В. Івановський, Т. Маттей та ін.);

Підсумовуючи ретроспективне дослідження значення автоматизації у функціонуванні рухової пам'яті музиканта-педагога, ми не можемо не усвідомити таку педагогічну настанову В. Бардаса, Т. Маттея і А. Стоянова: під час виконання «напам'ять» музичного матеріалу важливо встановити доцільне співвідношення (припустимі форми взаємодії) між свідомістю («хазяйкою») і автоматичністю («слугою») з метою запобігання конфлікту останньої із вимогами високого ступеня розумової концентрації, а також на необхідності знаходження рівноваги між цими елементами.

Дійсно, питання співвідношення свідомості й автоматизму в навичках, їх полярності, взаємозв'язку і взаємопереходів у поведінці людини поширюється, з погляду відомого психолога С. Рубінштейна, на всю діяльність людини. Саме тому в музичній педагогіці С. Савшинський вказує: «Суперечливість властивостей навички – свідомість і підсвідомість, вольове начало й автоматизм, фіксованість і мінливість призвела до того, що одні методисти і практики вимагають відпрацювання навички настільки автоматичної, що її можна звести до майже некерованого ланцюгового рефлексу. Інші, навпаки, відводять свідомості роль, яка наближує технічну навичку до свідомо спрямованої і навіть свідомо конструйованої дії» [245, с. 84].

Як наслідок, у музично-педагогічній спадщині Й. Гата, Г. Когана,

І. Лесмана, Є. Лібермана, Т. Маттея, Ф. Штейнхаузена, Т. Юник та інших ми спостерігаємо ідею антагонізму у відношеннях між свідомістю і «несвідомістю», за якою активність підсвідомих форм вищої нервової діяльності перешкоджає роботі свідомості у розкритті художнього образу та, як наслідок, ідею повного «витіснення» технічного управління музично-ігровими рухами у сферу підсвідомості. Науковці виступають за усунення спрямованості контролю свідомості (динамічного контролю «як зробити») під час вільного художнього виконання у несвідому сферу рухового процесу – технічні фонові автоматизми і функціонування моторики. Ось чому Г. Коган висуває тезу: «Довіртеся більше моторній пам'яті, рукам: вони в даному випадку (перед виступом) надійніші за голову» [142, с. 320].

Більш науково обґрунтовано з фізіологічної точки зору про це говорить Є. Ліберман: «Відомо, що рухи людини підпорядковані як корі головного мозку, так і підкорковим центрам. Кора визначає ініціативу руху, його мету і загальне спрямування. Наприклад, від коркових центрів може відходити установка: «Буду грати гаму ре мажор, угору, в терцію *pianissimo*». Від підкоркових центрів активізується управління всім комплексом несвідомої реалізації рухів, необхідних для того, щоб заграти цю гаму. Втручання свідомості у несвідому частину рухового процесу дуже небезпечне, тому що може порушитися природна невимушеність» [162, с. 128]. Подібна тенденція спостерігається у психологічних поглядах П. Блонського, Є. Бойко, Б. Велічковського, Д. Донського, М. Котик, П. Рудика, П. Симонова та інших.

Поряд із цим, на теренах музично-педагогічної наукової думки С. Фейнберг виступає проти того, що основний масив кінетики залишається поза естетичним контролем; В. Бардас, В. Григор'єв і В. Івановський указують на необхідність втручання свідомості (самоконтролю), коли віра в автоматизовані технічні можливості зникає і вимагаються певні уточнення дій; а Г. Нейгауз підкреслює значення виховання передбачливості положення пальців і вміння «дивитися вперед» у технічній роботі.

Крім того, А. Бірмак, М. Давидов, О. Ніколаєв, С. Савшинський,

А. Шапов та інші наголошують на важливості виховання керованих автоматизмів, що миттєво підпорядковуються художній свідомості і волі та порівняно легко перетворюються і наповнюються творчими імпульсами, чи здатності миттєво перетворювати автоматичні рухи у підконтрольні в разі необхідності (в критичний момент) під час публічного виконання. З погляду Ф. Штейнхаузена, вказані перетворення є сутністю людської нервової системи – здатність «зберігати освоєний рух за порогом свідомості, можливість за бажанням відтворити перед свідомістю цей рух і знову занурити його за поріг свідомості» [283, с. 32].

Визначені положення знаходять своє підтвердження у неоднозначних наукових поглядах І. Сеченова, який, виступаючи проти «втручання волі у кожний рух», коли «п'єса міцно вивчена» [249, с. 515], писав: «...у справі встановлення поняття про волю зовсім не важливим є те, чи втручається вона у механічні деталі вивченого складного руху, а важлива глибоко усвідомлена людиною можливість втручання у будь-який момент у рух, що плине сам собою, і видозмінювати його чи за силою, чи за напрямком» [249, с. 256].

На сучасному етапі розвитку психологічної думки такі науковці, як А. Аскназій, В. Дьячков, Є. Ільїн, Г. Костюк, А. Пуні та ін., також не заперечують доцільності контролю за автоматизованою навичкою і вказують, що якщо людина привчалася з перших кроків освоєння рухової дії аналізувати свої рухи, то навмисне залучення уваги до її виконання не порушує високоефективного виконання динамічного стереотипу.

Ось чому у музичній педагогіці Т. Маттей, В. Подуровський, Н. Сулова, Г. Ципін та ін. заперечують протиставлення за схемою «чи те – чи інше» свідомого і несвідомого у технічній роботі, а Л. Маккіннон висуває тезу, за якою: «свідомість не повинна заважати роботі підсвідомості, яка ніколи не зупиняється, але в музичному виконанні ці дві сторони нашого «Я» не можуть діяти незалежно одна від одної: їм призначено вправно співпрацювати» [173, с. 26].

Узагальнюючи висвітлення особливостей взаємодії свідомості і

автоматизму, варто зазначити, що свідомі та підсвідомі сфери стосовно рухової мнемічної активності педагога-музиканта органічно пов'язані між собою, а пороги переходу між ними невиразні та мінливі. Дійсно, у процесі вивчення музичного твору та, відповідно, формування виконавських навичок і вмінь ми спостерігаємо прогресію онтогенетичного розвитку підсвідомого компонента в навчанні внаслідок «зрушення» міри усвідомленості внутрішньої динамічної сенсомоторної картини проходження виконавських дій. Під час сценічного виконання «напам'ять» елементи підсвідомості ніби заново відтворюються, постійно модифікуються і коректуються, проявляючи свою властивість «функціональної пластичності» [32], та стають, у разі необхідності, усвідомленими.

Це зумовлено, на нашу думку, необхідністю безперервної регуляції розгортання виконавських дій під час сценічного виконання «напам'ять» і яскраво вираженою перервністю усвідомленого контролю цієї регуляції, складною симультанною ієрархією довільної музично-ігрової дії і неминучим залученням у її координаційну структуру численних неусвідомлених сенсомоторних компонентів. Інтимне вплетіння «несвідомого» в тканину довільної дії відбувається так часто, плавно і непомітно для нас, що робити певні категоричні висновки про антагонізм «автоматизму» та довільної дії – заняття марне і безперспективне.

Визначене положення підтверджує відомий сучасний психолог Ф. Бассін. Досліджуючи пластичність дії у фазі її «автоматичного» виконання», вчений зазначає: «... стає очевидним, що здійснення функції у фазі її неусвідомленого «автоматизованого» відправлення є процес, який продовжує бути саме регульованим, тобто продовжує бути активністю, за якої відбувається відбір оптимальних форм реалізації дії, специфічно пов'язаних з умовами розгортання і завданням останньої» [21, с. 284].

Підсумовуючи ретроспективний зріз особливостей прояву комплексної полімодальної рухової пам'яті у процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики, ми дійшли висновку, за яким:

1. Автоматизація є дієвим механізмом активізації рухової пам'яті майбутнього вчителя музики, що характеризується політональними якісними і кількісними змінами, забезпечує закріплення «верховної керівної моторної енграми» (за термінологією М. Бернштейна) інтерпретації музичного твору у вигляді інтегрального рухового образу-програми музично-ігрових рухів.

2. Автоматизація є універсальною природною психомоторною здібністю особистості поряд із музичним слухом, загальною музичною пам'яттю і відчуттям ритму, що піддається онтогенетичному розвитку внаслідок педагогічного впливу. Іншими словами – це об'єктивна реальність, яка активізується суб'єктивно і складає специфіку професійної діяльності вчителя музики. Як психічний процес, вона «перекидає місток» між свідомістю і підсвідомістю, між ідеальним і реальним, між внутрішнім і зовнішнім.

3. Автоматизація виступає тим «живим» інструментом, що: детермінує свідому і цілеспрямовану зміну ієрархічних рівнів управління музично-ігровими рухами; збагачує мнемічну «фонотеку» рухової пам'яті новими м'язовими синергіями, технічними фонами-навичками, сенсорними комплексами, енграми, сенсомоторними образами й автоматизмами у вигляді фонових корекцій тощо; переключає набуті технічні координаційні компоненти виконання – зміну позицій, технічних групувань, опорних точок пасажу, початок імпульсу й іннервацію рухів, зовнішню кінематичну рухову форму пальців тощо – на нижчі, менш усвідомлені «чорнові» [175] координаційні рівні управління та, відповідно, на фоновий тонічний перцептивний контроль і фонові пропріоцептивні синергетичні корекції, чуттєвості та перешифрування; зосереджує розумову активність і «розвантажену» свідомість, увагу та волю на основній звуковій меті, яка представляє вищий координаційний рівень управління музично-виконавською діяльністю і відображується у смислових опорних пунктах (Г. Ципін), моментах кульмінацій (І. Гофман), голосоведенні та інтонаційних точках фрази чи опорних звуках мелодії (О. Алексєєв) тощо.

4. У музично-виконавському мистецтві як найбільш складному та інтелектуалізованому акті поведінки людини віддзеркалення якісних і

кількісних змін процесу автоматизації відбувається на всіх п'яти ієрархічних координаційних рівнях управління музично-виконавською діяльністю, починаючи від постановки ігрового апарату і побудови простого звуковисотного інтонуючого ритморуху та закінчуючи вищими мисленнєвими процесами і слуховою сферою. Саме тому визначена здібність виступає активним учасником формування і втілення у реальність художнього образу музичного твору та представляє собою первинну реакцію (*ante factum*) на цей образ. Її становлення і проходження зумовлюється не тільки доцільністю спрямованості активності свідомості, волі та уваги майбутнього вчителя музики на власну інструментально-виконавську підготовку, індивідуальними особливостями нервової системи, рівнем технічного розвитку ігрового апарату, але й об'єктивним впливом цієї психомоторної здібності на слухову сферу педагога-музиканта та ігровий процес у цілому.

5. У психологічному аспекті автоматизація сприяє не тільки «чистоті», швидкості, легкості, свободі та впевненості виконання під час гри «напам'ять», але й переборює зайві фізичні й емоційні напруження виконавця, економить його життєву енергію. У методичному аспекті саме на другому етапі роботи над музичним твором процес автоматизації набуває особливо важливого значення (А. Віцинський).

6. У ході інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики процес автоматизації музично-ігрових рухів ніколи не активізується блискавично, миттєво, тобто без перешкод і тривалих зупинок, а стрибкоподібно, імпульсивними поштовхами і неодноразовими циклічними якісними та кількісними змінами. Він характеризується не тільки контрастними чорно-білими барвами, але й розмаїттям політональної палітри ледь помітних, допоміжних, але суттєвих і органічних переходів. Знання висвітлених особливостей суті досліджуваного феномену та вміння свідомо цілеспрямовано управляти цією унікальною індивідуальною психомоторною здібністю забезпечує висхідний функціональний розвиток рухової пам'яті і досвіду, інструментальної техніки та виконавської майстерності майбутнього вчителя

музики [93; 96].

Висновки до першого розділу

Аналіз теоретико-методологічних основ проблеми розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики дозволив зробити такі узагальнюючі висновки:

1. У результаті ретроспективного зрізу наукової літератури з'ясовано, що попри дослідження значної кількості питань, пов'язаних із інструментальною підготовкою майбутніх учителів музики, поза увагою вчених залишилася проблема розвитку суто виконавської рухової пам'яті як важливої складової професійної музичної пам'яті.

2. Функціональні виявлення комплексної полімодальної рухової пам'яті майбутнього вчителя музики у процесі інструментальної підготовки не обмежуються власне доктриною фіксації у «фонотеці» мнемічних мозкових рівнів центральної нервової системи «слідів багаторазово проторених шляхів реакцій» як матеріальних відбитків, проєктів-програм рухів у вигляді онтогенетичних енграм (схем), первинних сенсомоторних образів, технічних фонів-навичок, динамічних стереотипів, сенсорних корекцій-автоматизмів тощо відповідно до когнітивної програми нотного тексту і суб'єктивної художньої концепції інтерпретації музичного матеріалу. Вони значно глибші і пов'язані, перш за все, з уявленням про пам'ять як про «живу» дію, що віддзеркалюється в оптимізації управління інструментально-виконавською діяльністю на всіх п'яти ієрархічних «сенсомоторних рівневих системах мозку» [31] і виявляються у активному пошуці, побудові, диференціації, моделюванні, свідомій автоматизації і мнемічному закріпленні смислової структури та рухового складу сукцесивної послідовності звуковисотних інтонуючих ритморухів відповідно до синтаксису музичної мови та у становленні, регулюванні і відтворенні інтегрального рухового образу інструментально-виконавської діяльності відповідно до безперервності думки про логічний

розвиток драматургії музичного твору.

3. Рухова пам'ять виступає однією із форм виявлення мнемічної функції психіки – є основою побудови та закріплення умовних рефлексів виконавських дій, забезпечує висхідний онтогенетичний розвиток ігрових прийомів, виконавських навичок та вмій; сприяє вдосконаленню техніки, рухової інтуїції, дійового мислення, виконавського досвіду, психомоторики та кінетики ігрового апарату; виконує програмувальну, контролювальну і регулювальну функції у виконавському акті.

4. Рухова пам'ять є продуктом рефлекторної роботи мозку; має наскрізний характер – функціонує усередині таких психічних процесів, як художнє і дійове мислення, звукотворча воля, сенсомоторне уявлення, сприймання, випереджувальне відображення і увага; ґрунтується на роботі другої сигнальної системи і полімодальній руховій мнемічній активності вчителя музики.

5. Як синтетична комплексна динамічна структура, рухова пам'ять забезпечується органічною єдністю чотирьох компонентів на основі інтегрального рухового образу: модально специфічних пропріорецептивної і тактильної пам'яті та полімодальних музично-ритмічної і пам'яті на послідовність музично-ігрових рухів.

6. Основними інформаційними одиницями рухової пам'яті ми вважаємо звуковисотний інтонуючий ритморух як «субстанцію образу» (В. Зінченко), що має ієрархічну багаторівневу координаційну структуру, неповторну біодинамічну тканину, гетерогенну і рефлексивну природу та уявлення як вторинний образ руху, що зберігається у пам'яті (А. Пуні).

7. Автоматизація як універсальна суб'єктивна природна психомоторна здібність музиканта-інструменталіста є дієвим механізмом активізації рухової пам'яті майбутнього вчителя музики.

Одержані висновки лягли в основу формувального експерименту цієї дисертаційної роботи.

РОЗДІЛ II

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ РУХОВОЇ ПАМ'ЯТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

2.1. Педагогічні умови розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики

Метою дослідно-експериментальної роботи було наукове обґрунтування педагогічних умов, критеріїв, показників і рівнів розвитку досліджуваного феномену; діагностування початкового рівня розвитку рухової пам'яті; наведення результатів констатувального експерименту; висвітлення організації і сутності формувального експерименту; аналіз і узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи.

Проблематика наукового обґрунтування педагогічних умов розвитку рухової пам'яті є досить невизначеною на теренах музично-педагогічної наукової спадщини та багатоаспектною, строкатою і неоднозначною у теоретичних постулатах різних напрямів загальної філософії, педагогіки та психофізіології. Як відомо, умова – це сукупність об'єктів (речей, процесів, відношень), необхідних для виникнення, існування або зміни об'єкта, що його зумовлюють [272].

Аналіз досліджень музичної педагогіки, музичної психології і теорії інструментально-виконавського мистецтва показує, що більшість науковців торкалися питання висвітлення лише внутрішніх умов (С. Рубінштейн) розвитку загальної синтетичної музичної пам'яті, зокрема слухового її виду: збудження і поєднання усіх душевних здібностей та образів (С. Шлезінгер); розвиток внутрішнього слуху, музично-слухових уявлень і відчуття ритму на основі емоційної гнучкості та піаністичної вправності (Т. Беркман, Т. Воробкевич, Р. Гржибовська, Б. Міліч, Б. Теплов); відчуття цілісності твору, усвідомлення музичної думки й емоційного змісту (Й. Гат, С. Фейнберг);

концентрація уваги на динамічній стороні і на якості звуку (О. Ніколаєв). Поряд із цим, В. Бруно і Т. Воронова виділяють такі зовнішні умови розвитку музичної пам'яті, як зв'язок з устроєм психічного життя людини, її мисленням і професійною діяльністю: «Пам'ять залежить від інтенсивності, з якою людина жила, діяла і відчувала» [253, с. 275].

Досить системно умови розвитку музичної пам'яті і процесу запам'ятовування музичного матеріалу описують відомі теоретики виконавського мистецтва Р. Брейтгаупт, В. Івановський, Г. Прокоф'єв, С. Савшинський, Г. Ципін та інші. Так, на думку першого, вона розвивається шляхом різних видів вправ, а саме: вправ над слухом, усебічного гармонічно-критичного аналізу, самостійних гармонічних і творчих робіт, правильно поставлених вправ (хто талановитий, той грає вільно), виховання підсвідомих елементів техніки – м'язового відчуття, уточнення звукових уявлень і звукових сприймань [46]. З погляду Г. Прокоф'єва, розвиток музичної пам'яті нерозривно і цілісно поєднується із розвитком уваги та волі виконавця і постановкою усього виконавського робочого процесу, який базується на гнучкому підпорядкуванні навичок виконання образу музичного твору [220].

Визначений підхід у власних дисертаційних дослідженнях поділяють А. Зелінський, Н. Лутохіна, В. Муцмахер, О. Назайкінська, Ю. Цагареллі, Т. Цигульська, Д. Юник, Т. Юник та інші. У комплексній структурі музичної пам'яті на першому місці науковці виділяють слуховий її вид, який зумовлюють активністю слухової сфери особистості – розвитком слухових уявлень, внутрішнього слуху й емоційних переживань. У даному контексті в зарубіжних працях А. Бентлі, Р. Дрейка, Р. Ландина, Г. Ребсона, Х. Стентона, С. Фарнум і Х. Уїнга музична пам'ять також досліджується на елементарному перцептивному рівні, тобто на рівні сліду від слухового образу.

Серед вітчизняних учених більш системно описує психолого-педагогічні умови розвитку музичної пам'яті у процесі виконавської діяльності М. Білецька. Наголошуючи на тому, що її розвиток не слід шукати поза процесом навчання, а навпаки, всередині останнього, в такій його організації,

яка б забезпечила високі результати в досягненні поставлених завдань, науковець висуває такі критерії: знання індивідуальної своєрідності музичної пам'яті викладачами і студентами; врахування рівня успішності виконавської діяльності; вибір адекватних прийомів і методів, які сприяють розвитку музичної пам'яті; врахування усвідомлених і неусвідомлених етапів роботи під час запам'ятовування музичного твору; якість проведення музично-теоретичного аналізу твору й актуалізація психолого-педагогічних знань [37].

Поряд із цим, аналіз музично-педагогічної спадщини [277, 124, 120, 253, 281, 274 та ін.] доводить, що проблема висвітлення педагогічних умов розвитку рухової пам'яті майбутніх учителів музики не має системного цілісного відображення у науково-методичній літературі.

Практичне вирішення визначеного питання вимагає, на нашу думку, розуміння діалектики становлення та виявлення стрижневих суперечностей функціонування як рухової пам'яті і процесу автоматизації музично-ігрових рухів, так і суперечностей активізації інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики і навчально-виховного процесу у вищій школі в цілому. Ми вважаємо, що усвідомлення і пошук шляхів практичного розв'язання окреслених суперечностей може здійснюватися на основі синергетичного підходу, який є методологічною основою науково правильного обґрунтування педагогічних умов розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики. У нашому дослідженні ми керувалися положенням, за яким педагогічна проблема синергетики (грец. *sinergeia* – спільна дія) як галузі наукового пізнання, що базується на міждисциплінарних дослідженнях [43] пов'язана зі створенням умов для самоорганізації, самореалізації, надання можливості особистості, яка навчається, проявити себе, відмести непотрібне, незначуще, а на вільне місце помістити цінну інформацію для подальшого професійного становлення [195, с. 8].

Як відомо, «суперечність» (від. лат. *contradiction*) – це становище, за якого що-небудь одне виключає інше, несумісне з ним або протилежне йому [55, с. 1216]. Діалектична суперечність полягає у роздвоєнні єдиного процесу

на взаємно заперечливі сторони, боротьба яких є джерелом саморозвитку [288]. У філософських поглядах Ф. Шеллінга нескінченна внутрішня суперечність між свідомою і несвідомою діяльністю є умовою художньої творчості [280]. Сучасна філософська думка вбачає у суті суперечності не тільки взаємодію (Г. Гегель), але і єдність взаємовиключних один одного суперечностей (Ю. Харін). У педагогічних наукових постулатах діалектичні суперечності виступають рушійною силою і неодмінною умовою навчально-педагогічного процесу (М. Данілов, В. Загвязінський, І. Лернер та ін.), джерелом саморуку та розвитку (Г. Костюк, М. Скаткін та ін.), фактором формування цілісної особистості та відкритим стимулятором і психологічно-структурним елементом проблемно-розвивального навчання (Н. Волкова, М. Ярмаченко та ін.).

Загальний ретроспективний огляд музично-педагогічних досліджень показує, що дефініція «рухова пам'ять» має досить політональне відображення у науковій думці, яке сповнене діаметрально протилежними, взаємовиключними характеристиками.

Ряд авторів (Т. Воробкевич, Г. Коган, В. Муцмахер, С. Фейнберг та ін.) підкреслюють особливе значення рухової пам'яті для виконавця-інструменталіста під час публічної гри «напам'ять». Г. Бюлов називає її «механічним пальцевим розумом» [289, с.160]. Л. Баренбойм, Я. Мільштейн і А.Орентліхерман визнають її надійність, міцність і стійкість. Ю. Цагареллі вважає рухову пам'ять інформаційним компонентом виконавської техніки. Саме з цих причин В. Григор'єв наголошує на тому, що ті твори, які у студента в пальцях, мозок продовжує неусвідомлено вчити; а В. Івановський зазначає, що без механічної пам'яті ми не змогли б упевнено зробити жодного руху.

Натомість у теорії музичного виконавства існують і неоднозначні суперечливі погляди на наслідки активізації рухової пам'яті. На думку А. Бірмак, вона, з одного боку, сприяє оволодінню технічними труднощами у п'єсах, а з іншого – під час механічної непродуктивної роботи може вчинити шкідливий вплив [38]. Л. Маккіннон, підкреслюючи значення розвитку моторної пам'яті для професійної техніки, критикує метод вивчення п'єси на

основі лише м'язової пам'яті «без голови» [173]. Л. Гінзбург і С. Савшинський, вбачаючи у «зазубренні» твору функціонування лише моторної (м'язової) пам'яті, наголошують, що не слід недооцінювати її роль, так само, як і значення моторного тренування [80; 243]. О. Гольденвейзер, вказуючи на необхідність моторної пам'яті і відпрацювання автоматичності рухів як корисного та могутнього засобу, застерігає: «Нічого не може бути жахливішого за той випадок, коли моторна пам'ять замінює собою слухову» [65, с. 10]. Більш критичні суперечності в судженнях спостерігаються у наукових поглядах С. Шлезінгера, для якого механічна пам'ять є опорою у процесі гри, а механічна і технічна навичка набувається механічним запам'ятовуванням: «... коли вона є єдиним притулком під час гри «напам'ять», тоді стає страшно за цільність і плавність гри і за самого того, хто грає» [281, с. 15].

Саме тому педагоги-музиканти наголошують, що сторінки, які підлягають виконанню, необхідно «укласти» собі в пальці, в голову (слух) і в серце (О. Алексєєв, М. Лонг); на необхідності відпрацьовувати усі види пам'яті і, як вінець усьому, набути комплексну пам'ять (В. Івановський); на співробітництві, організації, нерозривній єдності та використанні усіх видів пам'яті, рецепторів і каналів запам'ятовування (В. Григор'єв, Л. Маккіннон, А. Ніколаєвський, Г. Ципін, Т. Янкова та ін.). Як наслідок, К. Мартінсен і А. Стоянов вважають, що виконання під час узгодженої участі усіх видів пам'яті є запорукою спокою і впевненості. Вказане ніби підсумовує С. Савшинський: «властивості пам'яті (види) – сторони певного цілого, що розвиваються у взаємодії» [243, с. 39].

Крім того, музична педагогіка має і суто критичні однозначні негативні погляди на якісні ознаки функціонування рухової пам'яті: не сама надійна автоматична механічна пам'ять рук, що будується на запам'ятовуванні лише пальцями «без голови» (Л. Арчажнікова, М. Лонг, С. Шлезінгер, В. Юзлова та ін.); збивання бігу пальців, як тільки у дію вступає свідомість (Ф. Бузоні); не є запорукою упевненого виконання без нот (А. Стоянов); осічки в області моторики на естраді (О. Алексєєв); механічне мимовільне стереотипне

запам'ятовування («зазубрення») музичного матеріалу шляхом багаторазових формальних бездумних повторень (В. Гізекінг, Н. Любомудрова, О. Ніколаєв, В. Петрушин, Г. Ципін, Т. Янкова та ін.).

Ось чому В. Івановський, досліджуючи в онтогенезі музичну пам'ять, зазначає, що механічний і моторний види є найнижчими ступенями в її розвитку. Н. Лутохіна, Н. Любомудрова та Т. Янкова взагалі вважають моторний вид пам'яті допоміжним засобом, тобто фактором, що лише доповнює активне запам'ятовування. Л. Баренбойм зазначає, що моторно можливо запам'ятати дуже обмежене коло музичної літератури, а А. Корто категорично наголошує на тому, що пальці не обдаровані пам'яттю, а лише відомою здатністю до автоматизації. У даному контексті А. Корженевський, Є. Ліberman, Л. Маккіннон і Г. Ципін установку «вбивання твору у пальці» чи «п'єса міцно увійшла в пальці» теоретично обґрунтовують слуховою лінню – інертністю і пасивністю слуху, розслабленістю (недостатністю) уваги та непередбаченням ініціативи і «живої» творчості виконавця.

Визначені критичні судження, на нашу думку, мають наукове підґрунтя і наслідки віддзеркалення у музично-педагогічній науковій думці. Так, А. Щапов зазначає, що виконавська пам'ять великою мірою залежить від розвитку слуху, почуття ритму, здібності емоційних переживань і техніки [286, с. 25]. М. Старчеус удосконалення пам'яті на рухи зумовлює розвитком сприйняття, рухової уяви і мислення, що виступають єдиним інструментом створення образів виконавських рухів [253, с. 304]. А. Зелінський продуктивність тактильно-моторного компонента пам'яті детермінує рівнем розвитку рухової системи, її свободою, природністю і точністю [120, с. 15].

У даному контексті такі науковці, як М. Бернштейн, І. Гофман, Е. Ліberman, Л. Фаненштилль, А. Шнабель та інші виступають проти суто механічного «нового способу занять» відомого представника французької віртуозної школи першої половини XIX століття Ф. Калькбренера. В основі його методи головним є читання книги, а другорядним – гра на фортепіано: «Незабаром я вирішив спробувати читати, поки пальці отримували свою

щоденну «їжу»... Перші години мені здавалося це важким, наступного дня я звик. З тих пір я завжди читаю під час роботи» [3, с. 91]. Правомірність зазначених критичних положень ми знаходимо у педагогічній настанові С. Савшинського, за якою вивчити що-небудь означає не автоматизацію рухів, не механізацію виконання, а «встановлення тісного зв'язку між музичним уявленням, волею, емоцією і їхнім утіленням у піаністичних діях» [245, с. 86]. Його думку підтримують А. Бірмак, К. Ігумнов, В. Шевіч, С. Шлезінгер, О. Шульпяков та інші.

Поряд із цим, звертаючись до сучасної навчально-педагогічної практики вищої школи, ми спостерігаємо суперечності викладання у сфері впровадження інноваційних видів, методів, принципів і засобів навчання музичної педагогіки, яка є «подвійним мистецтвом і подвійною творчістю, що спирається на дані подвійного ряду наук» [161, с. 17]. Досить часто професійно-навчальна діалогова взаємодія викладача зі студентом будується на основі догматичного типу навчання [149], який відповідає першому типу орієнтовної основи дії [74, с. 448]. У процесі його проходження:

- формування смислової і координаційної програми ігрових рухів та їх автоматизація відбувається «всліпу», неусвідомлено і хаотично на основі численних механічних стереотипних безцільних повторень методом проб і помилок і не керується повноцінним формуванням первинного внутрішньо-слухового образу музичного твору і вторинного інтегрального рухового образу програми виконавських дій;

- студент не здатний самостійно творчо мислити і лише точно, метроритмічно рівно та скуто репродукує «напам'ять» нотний текст «по тактах» стабільною міцною аплікатурою відносно координаційних рівнів «Д» і «С» управління музично-ігровими рухами;

- педагогічний вплив характеризується повною відсутністю творчо-продуктивного контакту між суб'єктами навчання за принципом «ось ноти, бери сам і вчи», або зводиться до показу у цілому готових «нерозчленованих» зразків художньої концепції музичного твору та зовнішньої рухової форми

ігрових рухів на основі загальних стереотипних установок (голосно, тихо, збери пальці, звільни апарат, ось тільки така аплікатура, не «рви» фразу тощо) з метою становлення звички як негативного учіння і некерованого автоматизму, в той час, як самий хід засвоєння цих зразків залишається нерозкритим.

За такого догматичного типу навчання студент-інструменталіст ніби «всліпу» стереотипно (можливо, технічно) вивчає, «зазубрює» музичний твір, не до кінця усвідомлюючи особливості його стилю і форми, засоби музичної виразності, темпо-ритмічну пульсацію і формули мікроструктурного інтонування музичної тканини, тобто все те, що зумовлює мотивацію, суть рухової задачі і вищі символічні корекції координаційного рівня «Е» управління музично-виконавською діяльністю. З нашого погляду, це призводить до того, що у мнемічних мозкових рівнях нервової системи студента закріплюється хибна «сміслова програма» ігрових рухів, яка відповідно зумовлює формування хибної «кінетичної мелодії» ігрових рухів.

Правомірність наших припущень підтверджується педагогічними настановами І. Березовського, Т. Воробкевич, Й. Гата, Л. Гінзбурга, Л. Маккіннон, Г. Прокоф'єва, С. Фейнберга та інших. Учені підпорядковують вирішальний момент становлення автоматизації єдиному правильному уявленню про естетично осмислений цілісний образ твору, безперервності думки, мислення і розвитку музики, єдності емоційного почуття з музичною думкою, швидкості музичних уявлень і вмінню «дивитися уперед» або артистичній звукотворчій волі.

У психологічній літературі науковці також поділяють висвітлені положення. Так, О. Асмолов, О. Батуєв, В. Клименко, О. Крестовніков, Р. Кругліков, С. Максименко, О. Малхазов, П. Симонов, М. Хананашвілі та інші успішність формування умовних зв'язків і рухових навичок та вмінь пов'язують із усвідомленням мети завдання і розумінням його змісту та способів виконання за допомогою словесних пояснень; активізацією досвіду, естетичних почуттів, позитивних установок, інтересу й емоцій, якісним рівнем теоретичних знань, нахилів і здібностей тощо.

Ось чому відомий французький письменник XIX століття Оноре де Бальзак указує, що пам'ять – зворотна сторона пристрасті; музикознавці Г. Коган і Л. Маккіннон наголошують, що та музика, яка нас зворушує і емоційно хвилює до глибини душі, запам'ятовується; академік-фізіолог П. Анохін описує такі дієві її стимулятори, як збудження інтересу і загальне підвищення рівня емоційного життя, а психолог Г. Вартанян ніби підводить підсумок: «В основі умовного рефлексу є єдиний механізм емоційного підкріплення» [50, с. 3].

Варто зазначити, що великий вплив на якість функціонування рухової пам'яті у «живому» інструментально-виконавському акті мають політональні зв'язки системи «слух-рух» (Б. Теплов), «свідомість-підсвідомість» (Л. Маккіннон) чи «образ-рух» (Г. Ципін). Саме в інтрамодальних асоціаціях (Б. Ананьєв) і поліфункціональних механізмах музично-виконавського мистецтва суб'єктивно та неоднозначно розкриваються: антагонізм між механікою і технікою (С. Шлезінгер); суперечності між бажаним інтонуванням і реальним його втіленням, між звуковим уявленням і здійсненими імпульсами руху, між внутрішнім творчим актом і зовнішнім процесом його практичної реалізації (М. Давидов, Й. Гат, Г. Єржемський); «конфлікт» суперечливих тяжінь між метром і ритмом та між мелодією та акомпанементом (Г. Коган, А. Пазовський); психічне роздвоєння між художньою практикою і технікою (Л. Оборін); проблема темпу – відчуття міри часу (П. Казальс); завчасне волеспрямування і неузгодженість між звуковою вимогою і фізичною свободою (В. Бардас, Г. Нейгауз); суперечності, що викликані невідповідністю наявного рівня технічного розвитку учня, його виконавського апарату тим музичним задачам, які ставить перед ними даний музичний твір (Б. Кременштейн).

Отже, можна узагальнити, що успішне розв'язання вищезначених суперечностей розвитку та актуалізації рухової пам'яті зумовлюється активністю перцептивно-слухової, художньо-емоційної, когнітивно-інтелектуальної і метро-ритмічної діяльності студентів-інструменталістів та оптимізацією функціонування їх художнього і дійового мислення, музичної

пам'яті, звукотворчої волі, сенсомоторної уваги, уяви, сприймання, психічного відображення і другої сигнальної системи. Визначена активність вимагає від студентів формування ціннісного ставлення до рухової пам'яті, інтерес і потребу в її розвитку.

На нашу думку, визначене узагальнення детермінує наукове обґрунтування першої педагогічної умови розвитку досліджуваної дефініції – *«Актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння руховою пам'яттю»*. У своїх судженнях ми виходили з того, що ціннісне ставлення як вид духовної діяльності у внутрішньому аспекті утворюється на основі двох контрагентів – предмета, який стає носієм цінності (рухова пам'ять), і людини, яка оцінює даний предмет, а поняття «цінність» є значенням об'єкта для суб'єкта [133, с. 68]. У даному контексті ціннісне ставлення виступає системною цілісністю, що має зміст, у якому працює конкретне ціннісне значення (музично-педагогічна діяльність), і форму – психологічний процес, у якій цінність «схоплюється» свідомістю [133, с. 68].

У нашому розумінні, саме цінності є консолідуючою основою та виступають як «сміслові універсалії» (В. Франкл) і своєрідний психологічний «регулятор» відношення до процесу розвитку рухової пам'яті. Важливо зазначити, що ціннісні орієнтації визначають здатність особистості до саморегуляції у процесі оволодіння досліджуваним утворенням. Спрямованість на досягнення поставленої мети – розвиток рухової пам'яті – передбачає прагнення студента до її реалізації, уміння планувати свою діяльність та обирати при цьому адекватні засоби.

Ми погоджуємось із думкою М. Кагана, за якою цінність виступає не властивістю, а ставленням до діяльності, що пов'язує об'єкт (рухову пам'ять) із суб'єктом (майбутнім учителем музики). Таким чином, актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння руховою пам'яттю передбачає усвідомлення цінності зазначеного утворення, яке складає його «ідеальний образ-мету». Цінність рухової пам'яті у студентів перш за все визначається тим, наскільки вона сприяє розвитку їх потреби у самореалізації

себе як суспільно значущого педагога-музиканта. Тому важливо сформувати у студентів розуміння того, що рухова пам'ять є необхідним провідним компонентом їхньої інструментальної підготовки і дає можливість оволодіти високим рівнем музично-виконавської майстерності. Отже, реалізація першої педагогічної умови є важливим чинником розвитку досліджуваної дефініції.

Науковий вибір другої педагогічної умови розвитку рухової пам'яті зумовлювався головною ознакою даної дефініції – її органічним зв'язком із м'язовим відчуттям як своєрідним «чуттєвим знаком» пам'яті і «головним керівником свідомості у справі координації рухів» [249, с. 214], що виступає «основою руху і його результатом, імпульсом до руху і його гальмом» [118, с. 151] та відомою інертністю протікання нервових процесів у корі головного мозку, завдяки чому залишається відповідна схильність: «Якби у нервових клітин не було інертності, то ми жили б секундами, в нас не було б ніякої пам'яті..., не існувало б ніяких звичок. Тому інертність потрібно вважати основною властивістю нервової системи» [206, с. 460]. Ось чому В. Мазніченко висуває тезу, за якою «збереження слідів зумовлює те, що все утворене не переробляється, а залишається у тому вигляді, в якому виникло, нове лише нашаровується» [171, с. 18].

Як наслідок, у музично-педагогічній науковій думці В. Бардас вказує, що впевнене оволодіння рухом ґрунтується виключно на виразності, чіткості і надійності м'язового відчуття; О. Гольденвейзер наголошує на необхідності відпрацьовувати відому інерцію рухів, без якої виконавець не міг би грати; М. Старчеус узагальнює, що без розвиненого м'язового чуття виконавське мислення немислиме. Саме тому, на думку М. Лонг, тактильне відчуття є більш суттєвим, ніж зір і слух: «Рука артиста прирівнюється до його думки і змагається з нею: одна була б нічим без іншої» [72, с.210].

Науково-теоретичне обґрунтування другої педагогічної умови розвитку рухової пам'яті базувалося також на основі ретроспективного порівняльного аналізу суперечностей двох протилежних підходів щодо основних передумов активізації здібності до автоматизації музично-ігрових рухів у навчально-

виховному процесі під час вивчення музичного матеріалу.

Прихильники першої концепції – «інтуїтивного» (підсвідомого) методу – певною мірою ігнорують індивідуальні та особистісні якості нервової системи і психомоторики (ігрового апарату) учня, співвідношення його нижчих координаційних рівнів управління виконавською діяльністю, що зумовлюють особливості взаємодії рухової сфери (техніки) зі слуховою сферою і вищими психічними процесами. До них належать такі представники «психотехнічної школи», як Ф. Бузоні, Й. Гат, В. Гізекінг, І. Гофман, Г. Коган, А. Корто, К. Леймер, Є. Ліберман, М. Метнер, О. Ніколаєв, В. Петрушин та інші.

Так, на думку К. Леймера і В. Петрушина, мисленнєве уявлення музичного образу автоматично перетворюється на необхідні для їх відтворення рухи чи автоматично викликає характер необхідного виконавського руху. З погляду В. Гізекінга, внаслідок інтенсивної концентрації і точного знання буквально кожної ноти пальці поступово починають ніби самі собою, автоматично грати правильно. О. Ніколаєв зауважує, що «спрямовуючи увагу на звуковий результат своїх дій, учень підсвідомо буде вдосконалювати рухи, ...не втручаючись свідомістю у те, як він робить ті чи інші рухи, а думаючи лише про те, що у нього виходить» [192, с. 137-138]. Більш переконливо ідеї психотехнічної школи висвітлює Г. Коган: «Рука музиканта-виконавця сама, без підтримки свідомості знайде необхідні їй рухи (так само, як і зручні позиції, розміщення на клавіатурі), якщо цей виконавець добре уявляє собі, що він повинен зробити, якщо музика звучить у нього в голові» [276, с. 180].

Аналізуючи визначене, можна узагальнити, що теорія «інтуїтивного» методу ґрунтується на хибній аксіомі, за якою кожний намір виконавця закріпити той або інший руховий акт у міру необхідності ніби завжди знайде у фонових мнемічних мозкових рівнях нервової системи відповідні координаційні механізми, сенсомоторні образи, комбінації м'язових синергій, сенсорні синтези, технічні фони, перешифрування, автоматизми тощо.

Прихильники другої концепції (Т. Беркман, В. Григор'єв, Л. Касьяненко, І. Лесман, Г. Нейгауз, Г. Прокоф'єв, С. Ріхтер, С. Савшинський, А. Стоянов,

Г. Ципін, С. Фейнберг, О. Шульпяков та ін.) схиляються до думки, за якою автоматизація виконавських дій вимагає спеціальної роботи у вигляді «усвідомленої установки» [276] – пошуку «зони» ігрового руху, необхідної рухової форми чи логічного та послідовного рухового складу виконавських дій, створення їхнього координаційного чуттєвого фону, настроювання кінетики ігрового апарату до пропускання вольового творчого імпульсу у необхідний момент, наявність диференціації піаністичних дій і чітке слухання їхнього результату і, взагалі, формування прелімінарних випереджувальних рухових корекцій *ante factum*, які дають змогу варіювати майбутнє звукове відображення і передбачати вигідне природне положення пальців.

У зв'язку з цим С. Шлезінгер, розкриваючи принцип найменшої витрати енергії, наголошує на тому, що автоматичні рухи повинні бути зручними і доцільними. А. Щапов уважає, що під час створення керованого автоматизму художні і рухові задачі невід'ємні одна від одної. Л. Гінзбург стверджує, що тільки контролюючи і перевіряючи ті чи інші рухи та прийоми і пропускаючи все через контроль свідомості, учень домагається автоматизації виконавських навичок.

Ось чому цілком логічним є те, що такі науковці, як І. Березовський, Т. Маттей, А. Орендліхерман, А. Стоянов та ін., висувають тезу, за якою неминуха і корисна автоматизація не може настати раніше, ніж рухи пройдуть через свідомість, тому що автоматизми, відпрацьовані шляхом безглузлого вистукування, неміцні та повинні бути натреновані у першу чергу розумово. З іншого боку, Л. Баренбойм, М. Давидов, Г. Коган, Г. Ципін, В. Юзлова та ін., цитуючи старовинне латинське прислів'я «*Repetitio 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, тобто 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») й починає впевнено та невимушено виконуватися у швидкому... темпі» [19, с. 74]. Їхню думку підтримують Т. Беркман, Л. Бочкар'єв, Й. Гат, А. Корто, О. Ніколаєв, Є. Тетцель, С. Фейнберг та інші.

Щодо першого аспекту, то саме Г. Коган і Т. Маттей виступають проти поєднання понять необхідної автоматизації у процесі вправ і автоматичність самого процесу вправ у естетичному сенсі. Разом із цим, С. Савшинський і С. Фейнберг, висуваючи положення про неповноцінність терміна «автоматизація», який відображає механічний метод удосконалення моторного апарату, механічне програвання вправ, і не виражає суті чуттєвого переходу процесів освоєння і збагачення, ніби узагальнюючи, наголошують, що у мистецтві автоматизація не є механізацією, а закономірним підсумком тривалого і свідомого тренування, тобто автоматизми, на які спирається гра піаніста, в жодному разі не механічні й піддаються усвідомленню, підпорядковуються волі та порівняно легко перетворюються. У протилежному випадку непродумана праця шляхом бездумного вистукування самими пальцями без творчої активності свідомості («без голови»), використання «готових» рухових механізмів і стихійного самопливу виконавського процесу породжує неусвідомлений некерований автоматизм, що призводить до беззмістовної механічної гри, «біготні пальців», темпометроритмічних недоліків і до зупинок («зриву») під час виконання на естраді [72, с. 277; 91; 199; 220; 286 та ін.].

Актуальність цих ідей ми знаходимо в методичній тезі Ф. Штейнхаузена, за якою «спроби навчити тіло тому, що невідоме свідомості, приречені на невдачу» [283, с. 42], і в наукових судженнях Л. Маккіннон: «... рухи ніколи не повинні бути механічними, – вони повинні стати автоматичними, іншими словами, підсвідомими» [173, с. 20-21].

Висвітлення другого аспекту вимагає, на нашу думку, розуміння того, що повторення – це не проста стереотипна мимовільна неусвідомлена реакція на звуковий подразник або звукове відображення, не механічне проторення рухів, що призводить до «некерованого автоматизму готових рухових механізмів»

[220]. Це «творча акція» [32] нового художнього рішення звукової мети внаслідок постійного пошуку і побудови «живих» звуковисотних інтонуючих ритморохів. Вона являє собою «повторення без повторення» – суть парадоксу вправи: «Правильно проведена вправа повторює раз у раз не засіб, що використовується для вирішення даної рухової задачі, а процес вирішення цієї задачі, раз за разом змінюючи і покращуючи засоби» [31, с. 175]. Ось чому такою важливою для професійної діяльності вчителя-музиканта є педагогічна настанова Ф. Бузоні: «Не шляхом багаторазового повторення труднощів, а шляхом випробовування проблеми можна досягнути її вирішення. Хоч принцип і залишається одним і тим же, все ж таки виконання кожного разу вимагає нового пристосування й індивідуального нюансу» [19, с. 78].

Саме тому цілком логічним є те, що у теорії музичного виконавства такі науковці, як С. Майкапар, В. Муцмахер, Е. Петрі, В. Петрушин, Г. Ципін, В. Юзлова, О. Шульпяков та інші, висвітлюють загальноприйнятий принцип педагогіки: кожне активне творче мінливе повторення не є копією, монотонним стереотипом або зліпком один з одного, а пов'язане з елементом новизни – новим завданням, новим досвідом у досягненні мети, новим поглядом на освоєний матеріал і встановленням нових, непомітних раніше зв'язків між частинами твору, мелодією і акомпанементом, різними характерними елементами фактури, гармонії тощо, внаслідок розумного оперування логічними прийомами смислового співвідношення. Істинність визначених положень ми знаходимо у тезі психолога О. Асмолова, за якою «повторення без повторення є принципом функціонального розвитку рухової пам'яті» [15, с. 61].

Варто зазначити, що «повторення» як умова закріплення у пам'яті навчального матеріалу [127, с. 253] у музично-педагогічних постулатах характеризується своєрідним відтворенням твору і виконавських навичок (Т. Беркман, П. Казальс) та вимагає безперервного вдосконалення, покращення і кристалізації ігрових прийомів (Г. Ципін); поступового відбору та пристосування рухів або набуття певного досвіду і закріплення його в пам'яті (О. Ніколаєв); творчого пошуку «музичного слова» – осмисленої інтонації,

рухів і дій (Т. Воробкевич, В. Григор'єв, В. Івановський, Ю. Полунін, О. Шульпяков); гарного звуку і правильних рухових відчуттів відповідно до динамічних відтінків (Л. Арчажнікова).

На основі ретроспективного зрізу музично-педагогічних досліджень ми можемо виділити такі передумови активізації функціонування рухової пам'яті та здібності до автоматизації рухів:

- пошук і доцільний вибір постійної аплікатури, безперервність ланцюга рухів і думки про них (І. Березовський, С. Вартанов, С. Майкапар, Т. Маттей, Г. Нейгауз та інші);

- наявність слухо-клавійних зв'язків, розумової і фізичної свободи, вміння берегти себе фізично для надійної діяльності звичок і роботи механізму пам'яті; встановлення звички до певної позиції руки і черговості та поєднання пальців (Л. Маккіннон, А. Шапов, Т. Янкова та інші);

- пристосування музиканта до інструмента, «зрощення» з ним; глибокий і всебічний аналіз та послідовне оволодіння всіма елементами, що складають руховий комплекс; збереження суб'єктивного відчуття активності під час згортання контролю за автоматизованими діями (Й. Гат, М. Давидов, А. Орендліхерман, М. Старчеус та інші);

- використання повільного темпу в поєднанні з чіткістю рухів і посиленою динамікою як умови зміцнення умовно-рефлекторних зв'язків; вироблення навички м'язової пульсації за принципом «актив-пасив»; виховання вміння знаходити сильний і керований темп; ритмізація часової організації рухів, відчуття їх за силою, швидкістю і ритмічною пульсацією (М. Давидов, К. Ігумнов, М. Лонг, Г. Прокоф'єв, С. Ріхтер, С. Рубінштейн, Г. Ципін, С. Шлезінгер, Т. Юник та ін.);

- налагодження старанного рухового настроювання, планування, пристосування і диференціації рухів, які найкращим чином реалізують елементарно-рухову сторону виконавської задачі під час перевірки у «живому» справжньому виконанні з належним темпом та потрібними інтонаціями музичного матеріалу; тобто найкраще, якщо автоматизуються раціональні,

плавні та вивірені рухи для виконання звукових і технічних завдань (О. Віцинський, Л. Гінзбург, В. Григор'єв, О. Ніколаєв, А. Орендліхерман, С. Савшинський, С. Фейнберг та ін.).

Крім того, ми пересвідчуємося, що на сучасному етапі активізації навчально-виховного процесу у вищій школі існує механічний, не до кінця позбутий «фізкультурний» метод роботи над музичним матеріалом – спочатку правильні ноти, суто технічна робота за старовинним принципом «*landsman und stark*» (повільно й сильно), а потім уже відтінки, фразування, художня гра і, власне, «музика». Зазначений метод породжує внутрішні суперечності учіння і має негативну оцінку в наукових працях Л. Арчажнікової, Є. Лібермана, С. Майкапара, О. Ніколаєва, В. Стеценко, М. Фейгіна та інших.

Спираючись на теорію ієрархічних рівнів управління руховою активністю М. Бернштейна, ми можемо узагальнити, що в даному випадку побудова і закріплення ігрових рухів – «рухове вирішення задачі» [31, с. 200] у студентів відбувається на координаційних рівнях «*C*» і «*D*» управління виконавською діяльністю – гра відносно просторово-клавійних уявлень, нотних знаків і механічно-стереотипної темпометроритмічної пульсації. За таких передумов у мнемічних мозкових рівнях нервової системи студента цілком природно актуалізується хибна кінетична мелодія ігрових рухів, яка не керується руховою задачею і смисловою мелодією ігрових рухів. У процесі повернення до координаційного рівня «*E*» управління виконавською діяльністю, тобто до необхідної звукової мети (інтонації, засобів музичної виразності тощо) і контролю звукового художнього сприйняття – «грати і чути себе» [31, с. 201] відбувається закономірна інтерференція динамічних стереотипів і сенсомоторних образів, деавтоматизація сформованих рухових навичок та вмінь і довготривала перебудова кінетичної мелодії музично-ігрових рухів.

Таким чином, визначені наукові положення, педагогічні концепції, методи, прийоми і принципи інструментальної підготовки майбутніх учителів музики спонукають нас до узагальнення, за яким онтогенетичний розвиток рухової пам'яті зумовлюється організацією доцільного педагогічного

керівництва руховою мнемічною активністю студентів-інструменталістів.

Саме поняття «керівництво», що означає «дія за значенням керувати» [55, с. 425], має суб'єктивне відображення у мистецькій педагогіці. З погляду О. Ростовського, воно охоплює широке коло явищ і полягає у доцільній організації навчально-виховного процесу. Як засіб досягнення мети «педагогічне керування» виражає сутність, характер і функціональний аспект виховної роботи, що спрямовується на організацію навчальної діяльності учнів і встановлення духовної спільності вчителів і вихованців на основі стосунків взаємної поваги та довір'я [235, с. 82]. З цього приводу Г. Падалка зазначає, що педагогічне керівництво виявляється дієвим лише тоді, коли носить характер не прямої поради з приводу музичного самовиховання, а виключно тоді, коли вдається досягти побічного, опосередкованого управління практичними діями студентів [207, с. 20].

Поняття «мнемічна активність» (від грец. *mneponika* – мистецтво запам'ятовування і лат. *activus* – діяльний) [212] є комплексним. Термін «мнемоніка» означає систему різних засобів запам'ятовування інформації і збільшення обсягу пам'яті завдяки утворенню додаткових асоціацій, а «активність» виступає властивістю особистості, яка виявляється у діяльному ініціативному ставленні до навколишнього світу і самого себе [212, с. 21]. З погляду психолога В. Небиліцина, дефініція «активність» значно ширша за поняття «діяльність» і об'єднує групу особистісних якостей, що зумовлюють внутрішні потреби, тенденцію індивіда до ефективного освоєння зовнішньої дійсності і до самовираження відносно зовнішнього світу [190, с. 360-367].

Суть педагогічного керівництва руховою мнемічною активністю на основі синергетичного підходу полягає у доцільному впливі на студентів-інструменталістів з метою перетворення їх на активних цілеспрямованих суб'єктів навчальної діяльності, яким притаманна здатність до самоорганізації, що: 1) спрямована на активізацію індивідуального досвіду пізнання власних мнемічно-слухових, мнемічно-ефекторних і технічних можливостей та рівня розвитку здатності до дійового мислення і здібності до автоматизації музично-

ігрових рухів; 2) проявляється в індивідуальному пошуці і чутливості до нових когнітивних знань, нових слухо-рухових перцептивних зв'язків, сенсомоторних координацій, комбінацій м'язових синергій відповідно до фактури музичного матеріалу і плануванні власних ефективних шляхів, засобів, інструментальних методів та прийомів з метою розвитку компонентів рухової пам'яті у процесі вивчення музичного матеріалу на основі таких функцій самоуправління, як самоконтроль, самокорекція і коригування [195, с. 13].

Науково-теоретичне обґрунтування третьої педагогічної умови розвитку рухової пам'яті ми знаходимо під час комплексного дослідження діалектики становлення і розвитку цілої палітри стрижневих суперечностей активізації «здібності до автоматизації» ігрових рухів студента-інструменталіста як у процесі вивчення «напам'ять» музичного матеріалу, так і в процесі публічного виконання на сцені, коли відбувається неминучий, неоднозначний і такий необхідний психологічний стан «роздвоєння» свідомості (мислення), уваги і психічного відображення майбутнього вчителя музики.

Учені пояснюють негативні суперечливі ознаки її актуалізації – автоматичність виконання в естетичному сенсі (Г. Коган, Т. Маттей); завчасний некерований неміцний неусвідомлений автоматизм (Р. Гржибовська, А. Орендліхерман, А. Стоянов, А. Щапов); надмірно міцну автоматизацію навичок (Г. Коган, Г. Прокоф'єв, С. Савшинський); ідею антагонізму у відношеннях між свідомістю (контролем) і підсвідомістю (автоматизмом) під час вільного художнього виконання (В. Бардас, І. Лесман, Т. Юник); неповноцінність терміну «автоматизація» і механічне програвання вправ (С. Савшинський, С. Фейнберг); подвійний гіпертрофований вплив автоматизації на слухову систему (уяву) музиканта (Т. Воробкевич, Г. Ципін); помилкову автоматизацію, «забовтування» і невиправдані прискорення темпів виконання як виявлення природженої здібності до швидкої автоматизації рухів (Є. Ліберман, В. Подуровський); стихійний розвиток автоматизації рухових навичок (А. Гостдінер) – забуванням кінцевої мети творчої діяльності – музики, коли здоровий глузд стає слугою підсвідомості, виконанням за принципом

«граю – чую» внаслідок послаблення слухового художнього контролю (уваги), завчасною грою у швидких темпах, стихійним «самопливом» емоційно схвильованого виконавського процесу, відсутністю у навчальній практиці психотехнічних способів (інтелектуальних факторів) освоєння музичного твору чи відключенням творчої активності свідомості у виконанні. З нашого погляду, це є, власне, ті умови, що гальмують становлення психологічного «стану роздвоєння» індивідуального творчого «Я» майбутнього вчителя музики, в якому «діалектично взаємозв'язані перевтілення і контроль» [44, с. 254].

Варто зазначити, що психологічний «стан роздвоєння душі» (К. Кавелін) людини має досить системне віддзеркалення у наукових постулатах М. Бубера, П. Гальперіна, Г. Гегеля, В. Зінченка, І. Канта, В. Клименка, П. Лаврова, І. Маноха, Т. Рібо, І. Сеченова, Ф. Шеллінга та ін. Саме тому М. Бернштейн вказує, що програмування і здійснення рухів відбувається в умовах «життєвого цейтноту» – внутрішнього конфлікту між терміновістю і точністю прогнозики; а сучасний психолог В. Клименко підкреслює, що людина у дії роздвоюється і протистоїть своїм рухам як зовнішньому собі [115, с. 444].

У музичній педагогіці інтенсифікація психологічного «стану роздвоєння» виконавця зумовлюється: єдністю й одночасністю подвійної функції виконання та контролю над ним (В. Бруно); незалежністю паралельного протікання двох функцій – виконання рухів, пов'язаних із поточним завданням та іннервація рухів, необхідних для виконання подальшого завдання (В. Бардас); подвійним життям музичного образу – боротьбою між внутрішнім образом і зовнішньою оболонкою звучання (С. Фейнберг); «розчленованістю» свідомості музиканта і необхідністю свідомо вести одночасно кілька мелодичних ліній (О. Гольденвейзер); «двоплановістю» музично-виконавського мислення, тобто наявністю у ньому «реального» та «ідеального» рядів (О. Шульпяков) тощо.

Різні грані «стану роздвоєння» характеризували свого часу М. Грінберг, Є. Каланд, В. Качалов, Г. Коган, М. Лонг, Л. Маккіннон, К. Станіславський, І. Пєвцов, П. Чайковський та ін. Так, знаменита французька піаністка М. Лонг наголошує: «Артист на естраді є роздвоєною істотою. Все іде добре, доки ви

відчуваєте, що ваш «двійник» вам підпорядковується. Це досить цікаве і спокусливе відчуття...» [167, с. 37]. Цілком слушним є висновок А. Стоянова: «Виконавець повинен бути здатний до своєрідного внутрішнього роздвоєння – воно дозволяє йому об'єктивно ставитися до будь-якого звуку, що звучить з-під його пальців» [259, с. 137].

Звертаючись до питання суті визначеного феномену, слід підкреслити, що більшість митців і музикознавців (А. Алявдіна, Л. Бочкар'єв, О. Гольденвейзер, В. Григор'єв, Д. Ойстрах, С. Рахманінов, А. Стоянов, Ф. Шаляпін, А. Щапов та ін.) психологічний механізм стану роздвоєння пов'язують із розподіленням уваги як «таємничого контролера» [90] між майбутнім – внутрішнім передчуттям, передслуханням чи уявним передбаченням розвитку музики, і минулим – сприйняттями, що регулюють реальне звучання і забезпечують контроль реалізації задуму. Так, відомий сучасний музичний психолог Л. Бочкар'єв вважає, що однією з важливих функцій уваги є зовнішнє стеження, яке дозволяє контролювати звучання, ігрові рухи та контакт із аудиторією, і внутрішнє, що забезпечує відповідність моделі об'єкта, тобто дає можливість коректувати *ante factum* виконавську концепцію у цілому і динаміку музичного переживання [44, с. 254-256].

Ось чому цілком логічним є те, що на теренах музично-педагогічної спадщини такі науковці, як А. Брейтбург, В. Івановський і П. Казальс, розвиток контролю над деталями виконання, над ступенем відповідності реального звучання попередньо «чутному» пов'язують із «індиферентною» пам'яттю, «записом» у пам'яті чи закріпленням прийомів; Л. Арчажнікова, Т. Беркман, А. Зелінський, Є. Ліberman і Ю. Полунін формування виконавських навичок і вмінь, тактильно-моторний компонент пам'яті та процес запам'ятовування рухів або закріплення пальців детермінують якістю і мобілізацією слухового контролю (уваги, коректування). Поряд із цим, Л. Гінзбург, А. Орендліхерман, С. Савшинський, М. Степанов і Б. Талалай активністю рухової сфери учнів зумовлюють дієвість багаторазових повторень, що ведуть до закріплення у пам'яті вольового імпульсу, м'язового відчуття і рухових навичок. Саме в суті

зазначеної активності вчені вбачають свідомий точний контроль (аналіз, перевірку) ігрових дій, рухів, їх деталей і м'язового напруження; мобілізацію волі та уваги і зіставлення звукових результатів з піаністичними відчуттями, тобто відпрацювання ефективного зворотного зв'язку між здійснюваними ігровими рухами та свідомістю учня, яка спрямована на слухові і рухові відчуття, що виникають у процесі цих дій.

У контексті визначених передумов, В. Григор'єв, В. Муцмахер і Д. Юник науково обґрунтовують теоретичні положення, за якими повне оволодіння ігровим комплексом і формування рухової пам'яті залежить від знаходження необхідної структури контролюючих факторів, тому що саме на вищій стадії формування самоконтролю, в основі якого є система зворотних зв'язків, музикант має можливість скласти виконавську програму, що синтезує музичний образ у слуховому і руховому втіленні.

Таким чином, ретроспективний аналіз висвітлених діалектичних суперечностей активізації процесу автоматизації музично-ігрових рухів, психологічних механізмів діалогічного стану роздвоєння індивідуальної суті творчого «Я» педагога-музиканта і передумов функціонування рухової пам'яті дає нам підстави виокремити провідну педагогічну умову розвитку досліджуваного феномену на основі синергетичного підходу – *активізації усвідомленої професійної рефлексивної діяльності студентів у процесі інструментальної підготовки*. Вона зумовлюється становленням самоорганізації суб'єкта навчальної діяльності, яка спрямована на самоспостереження, самоаналіз і самооцінку власних професійних виконавських дій, якостей, музичних, мнемічних, перцептивних і психомоторних здібностей та найтіснішим чином пов'язана зі становленням виконавської «Я-концепції» студента-інструменталіста.

Поняття «рефлексія» в історії наукової думки є предметом досліджень класичної філософії, психології, загальної і музичної педагогіки тощо. Кожна окрема наука трактує визначену дефініцію, яка походить від лат. *reflexio* і означає «повернення назад, буквально: роздуми, самоспостереження» [212,

с. 398], по своєму, виділяючи різноманітні її види і надаючи кожному із них особливі функції.

В історії філософії рефлексію розглядали з тлумаченням її як: здатність розумної душі до мислення – «я мислю (сумніваюсь), отже, Я існую» [104, с.269]; спостереження розуму над власною діяльністю і способами її виявлення, внаслідок чого в ньому виникають ідеї початку руху, ідеї об'єктів почуттів людини та ідеї діяльності розуму (Дж. Локк); увага, яка спрямована на те, що є в нас (Г. Лейбніц, Л. Фейєрбах); усвідомлення самого себе чи здатність до міркування, що породжує пізнання предмета (І. Кант); здатність «Я» (інтелігенції) до вищого акту самоусвідомлення і самоспоглядання об'єкта діяльності та самого себе (Ф. Шеллінг); явище самосвідомості власного «Я», з якого починається особистісне існування людини (П. Лавров) тощо.

Віддзеркалення визначених ідей ми спостерігаємо у сучасних філософських судженнях І. Надольного, за якими поняття «рефлексія» означає спрямовувати свідомість на самого себе, чи розмірковувати над своїм психічним станом, і виступає принципом мислення, за допомогою якого воно (мислення) здійснює аналіз і усвідомлення власних форм діяльності [271].

Представники педагогічної еліти вищої школи також виокремлюють поняття професійна «педагогічна рефлексія»: переосмислення особистісних стереотипів, або спосіб здійснення «Я» (А. Нісімчук); здатність учителя дати собі і своїм учинкам об'єктивну оцінку, зрозуміти, як його сприймають діти, інші люди, перш за все ті, з ким учитель взаємодіє у процесі педагогічного спілкування (Г. Коджаспірова); пошук, оцінка й обговорення з собою власного реального та уявного досвіду (І. Зязюн); здатність свідомості вчителя бути зосередженим не на предметі власної діяльності, а на самій діяльності (І. Сергеев); внутрішня робота, яка спрямована на зіставлення себе, свого «Я» з тим, чого вимагає педагогічна професія, у тому числі з існуючими про неї уявленнями (Б. Вульф, В. Харкін).

У теорії педагогічного навчання проблематику виявлення рефлексії досліджували такі вітчизняні і зарубіжні науковці, як І. Бех, О. Власова,

В. Давидов, Дж. Еліот, А. Коржуєв, Р. Нейл, М. Савчин, Дж. Сміт, М. Уоллес, М. Хаберман, А. Шиміна та ін. Відомий британський учений Р. Нейл уважає, що процес рефлексії є комплексною мисленнєвою здатністю педагога до постійного аналізу й оцінки кожного кроку професійної діяльності [297, с. 25]. Його думку підтверджує професор Единбурзького університету М. Уоллес. Досліджуючи концептуальну схему рефлексивної моделі навчання, науковець указує: «Практика стає витокom професійного росту вчителя лише настільки, наскільки вона є об'єктом структурованого аналізу: невідрефлексована практика марна і з часом веде не до розвитку, а до професійної стагнації педагога» [299, с. 2]. З погляду Л. Столяренко, рефлексія здійснює аналіз ситуації і спрямована на пошук причини невдач і труднощів, у русі яких усвідомлюється, що використані засоби не відповідають задачі [257, с. 53].

У сучасних психологічних дослідженнях управління руховою активністю людини (Н. Гордєєва, В. Зінченко, Є. Ільїн, В. Калінін, С. Максименко, В. Роменець, Г. Солнцева та ін.) рефлексія як неодмінна ознака вольового зусилля і феномену свідомості є «принципом післядії, який пов'язаний із формуванням філософської стратегії поведінки...» [234, с. 798], виступає опозицією рефлексу і забезпечує вольову регуляцію людської діяльності [87, с. 31-38]. Вона активізується у можливості багаторазової перевірки доцільності дії; виборі, створенні й оцінці способів її реалізації; випереджувальному перевірненні її результатів і наслідків з погляду їх адекватності цілям, стану предметної ситуації і власним можливостям [88, с. 188].

На теренах мистецько-педагогічних досліджень професійна рефлексія також характеризується індивідуальними рисами: здібністю усвідомлювати свої особливості у контексті сприймання іншими і будувати свою поведінку з урахуванням можливих реакцій інших (С. Науменко); особистісною рефлексією вчителя, яка являє собою спрямованість свідомості особистості «на саму себе» і відрізняється теоретичним мисленням, духовною внутрішньою наповненістю, єдністю емоційно-чуттєвого та логічного компонентів, об'єктивно-суб'єктивним характером і динамічністю (Т. Колишева); самопізнанням,

оцінкою й аналізом власного професійного «Я», пошуками особистісного сенсу і методологічних сутностей професійної діяльності, від смислу окремих дій і вчинків до суті і смислу художньо-педагогічної діяльності, які забезпечують мотивацію професійного самовдосконалення і, відповідно, високий рівень професіоналізму (В. Орлов); нахилом до самостереження, самопізнання, тобто до форми діяльності людини, яка спрямована на осмислення своїх власних дій (В. Подуровський, Н. Сулова); творчим баченням самого себе «очима іншого» (О. Олексюк, М. Ткач) тощо.

Поряд із цим, Г. Падалка й О. Рудницька окремо визначають поняття «мистецька рефлексія», яке пов'язане з усвідомленням власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, чи з усвідомленням суб'єктом свого ставлення до художнього твору, творенням самого себе під його впливом [240; 208].

Повертаючись до тематики нашого дослідження, варто зазначити, що доцільність запровадження означеної педагогічної умови зумовлюється простою істиною: той, хто навчає, не здатний передати студентові з рук у руки «інтерпретаційну модель» [290] музичного твору, зовнішню динамічно усталену форму виконавських дій та їх внутрішню чуттєву картину, тим більше запропонувати йому вивчити за книгою «кінетичну мелодію» ігрових рухів. Викладач може лише надихнути студента на художню ідею твору, розкрити перед ним перцептивно-звуковий образ ведення музичної тканини і механізми регуляції ігрових рухів, запропонувати доцільну зовнішню рухову форму, способи звуковидобування, засоби виразності тощо; а студент, спостерігаючи за інтерпретацією викладача, копіювати його манеру гри (зовнішню кінематичну картину пальців, туше), прагнучи запозичити тим самим певні способи звукоутворення і звуковедення та механізми побудови ігрових рухів. Але тільки це, не більше.

Чуттєву сутність «біодинамічної тканини» [32] музично-ігрових рухів, їх біомеханічну і художню доцільність, кінетичну мелодію і дійову здатність, а також зовнішню координаційну сітку клавіатурного моторного поля, на якій

розгортається сенсомоторний образ виконавських дій, студент може тільки самотужки розбудувати, спираючись на довільне відтворення як засіб запам'ятовування «пропріоцептивного рефлексу» чи «діяльності пам'яті» [29; 153; 175], на свій чуттєво-інтуїтивний матеріал – досвід із власних рухів і наслідки інтенсифікації здатності до виконавської рефлексії.

Ми вважаємо, що активізація професійної усвідомленої рефлексивної діяльності майбутніх педагогів-музикантів у контексті оптимізації онтогенетичного розвитку їх рухової пам'яті пов'язана з такими кроками:

1. Становленням виконавської «Я-концепції» студента-інструменталіста у формі «внутрішнього діалогу» [240] як «розвиваючої системи уявлень людини про саму себе, що включає: а) усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, характерологічних, соціальних та ін. властивостей; б) самооцінку; в) суб'єктивне сприйняття зовнішніх факторів, що впливають на власну особистість» [43, с. 579].

З погляду психологів Р. Бернса, М. Бубера, В. Джеймса, В. Дружиніна, В. Клименка, А. Маслоу, К. Роджерса, Л. Столяренка та ін., рефлексія детермінує інтенсифікацію вміння людини роздвоюватися на «Я» актуальне (реальне) і «Я» ідеальне (уявне), чи на «Я» і «не Я» (alter Ego) – світ «Воно», систему власних рухів і схему тіла. Правомірність визначеного кроку ми знаходимо у філософських джерелах, за якими: як тільки утворилася наша пам'ять, утворилося і наше «Я» (Ж. Гюйо); у звичці наше «Я» (свідомість) присвоює собі річ і одночасно відходить від неї (Г. Гегель); мистецтво споконвічно у своїй суті діалогічне (М. Бубер); пам'ять є основою ствердження «Я» особистості (І. Маноха). Зовнішні виявлення зазначеного психологічного утворення у музичній педагогіці зумовлюються активізацією здатності до самокритики, самоконтролю (вміння «слухати себе») і самоаналізу [216].

З нашого погляду, якісні ознаки становлення висвітлених структурних компонентів виконавської «Я-концепції» у процесі інструментальної підготовки студентів характеризуються внутрішньою «діалогічною активністю» (М. Бахтін, М. Бубер, П. Лавров), яка «розкриває розмежування

функцій особистості: Я-контролера і Я-виконавця» [240, с. 68]. Вона полягає у тому, що суб'єкт навчальної діяльності, з одного боку, вибудовує *ante factum* інтонаційну лінію музичної тканини відповідно до первинного внутрішньо-слухового образу і програмує *ante factum* побудову суцесивної послідовності звуковисотних інтонуючих ритморухів відповідно до вторинного інтегрального рухового образу; а з іншої – надає вольові сенсомоторні імпульси-накази мозку до побудови чуттєво-предметної дії, симультанно спостерігає за реальною звуковою плинністю, здійснює регуляцію рухів і забезпечує на основі порівняння і оцінювання «Я» реального з «Я» ідеальним випереджувальне відображення майбутньої інтерпретації музичного твору та перебігу майбутніх виконавських дій. Визначена «діалогічність» – неминуча розбіжність між компонентами «Я-концепції» вважається невід'ємною частиною мистецької освіти [240] та зоною духовного розвитку педагога-музиканта [198].

2. Активізацією зв'язку «думка-тіло» (К. Мартінсен), тобто чутливості до власного «Я», до внутрішнього слуху й індивідуальних технічних можливостей ігрового апарату, до функціонування художнього, темпометроритмічного і дійового мислення, які детермінують творчий руховий «імпульс-заряд» [177, с. 27] і рухову іннервацію та чутливості до «не Я» – системи власних реалізованих виконавських дій під час вивчення «напам'ять» музичного матеріалу та їх результату – зовнішнього реального звукового відображення.

Правомірність визначених завдань ми знаходимо: у філософських судженнях Г. Гегеля і П. Гольбаха, за якими звичка є механізм почуття самого себе, а тіло є чуттєвою машиною, що володіє усвідомленням свого «Я» завдяки пам'яті; в теоретичних постулатах психолога-інтуїтивіста А. Бергсона і музикознавців О. Гольденвейзера та Ф. Штейнхаузена, які висувають тезу «рух є вивченим, як тільки тіло його зрозуміло» [27, с. 521] або «не вчити тіло рухам, а вчитися у нього» [64, с. 40]; у наукових працях К. Ігумнова і С. Фейнберга, які вказують на дієвість пристосування руки до особливостей клавіатури в залежності від фактури музичного твору чи на дієвість розвитку вміння прислухатися до реагування моторного апарату на новий твір.

У даному контексті Р. Брейтгаупт головну мету вправи визначає несвідомим пристосуванням рухових можливостей до виконуваних інструментальних завдань [46, с. 93]; І. Березовський висуває тезу, за якою «з усвідомлення власного «Я» поступово виникає пізнання власного тіла» [226, с. 26]; К. Мартінсен аргументує зв'язок художнього «Я» виконавця зі створенням творчої техніки [176, с. 214]; Ф. Бузоні, М. Лонг і С. Савшинський підкреслюють значення пристосування складностей, техніки і навички до себе, власних можливостей, характерних анатомічних особливостей руки і ситуацій, в яких вони застосовуються. Ось чому цілком логічним є висновок психолога Ю. Гіппенрейтер: «... відпрацювання навички є процесом, який ніби йде з двох протилежних боків: з боку суб'єкта і з боку організму» [81, с. 69].

3. Налагодженням самоконтролю, самокорекції і коригування виконавських дій суб'єктом навчальної діяльності на основі функціонування комплексної полімодальної системи зовнішніх екстероцептивних (слухового, зорового, тактильного, темпометроритмічного, просторово-часового) і особливо внутрішніх інтероцептивних (м'язового, пропріорецептивного, вестибулярного) зворотних зв'язків. На нашу думку, визначена система є матеріальною основою професійного усвідомленого рефлексивного управління виконавською діяльністю, що сприяє онтогенетичному розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики.

З погляду сучасного психолога Є. Ільїна, за допомогою зовнішнього зворотнього зв'язку, до якого входять і мовні сигнали, людина пізнає результат здійсненої дії, а за допомогою внутрішнього – як здійснюється рух, як дотримуються необхідні силові, часові і просторові параметри. Підкреслюючи особливе значення зворотного зв'язку у функціональній системі управління руховим актом, учений зазначає, що він полягає: а) в отриманні інформації про те, як здійснюється рухова дія, щоб унести корекції у ході її виконання; б) в отриманні інформації про виконання програми, щоб установити рухову дію; в) у формуванні моторної пам'яті (накопиченого досвіду) [128, с. 69].

Актуальність становлення полімодальної системи «зворотних зв'язків»,

які детермінують розвиток різних видів пам'яті, ми знаходимо також у наукових працях О. Батуєва, С. Бочарової, В. Зінченка, П. Гальперіна, Ф. Кликса, М. Кузнєцова, Г. Мартем'янової, Д. Нормана, Є. Умрюхіна, Л. Чхайдзе та інших.

Так, Л. Чхайдзе пов'язує налагодження внутрішнього зворотного зв'язку з діяльністю внутрішнього кільця управління довільними рухами, основною функцією якого є здійснення контролю за синергетичними автоматизмами і забезпечення біомеханічної доцільності рухів: «Це явище добре знайоме, наприклад, музикантам... Тільки добре оволодівши біомеханічною частиною руху, що вивчається, тобто, встановивши діяльність внутрішнього кільця, вони (музиканти) здатні передавати найбільш витончені відтінки музичного твору...»[278, с. 64].

У музичній педагогіці визначена система полімодальних зворотних зв'язків віддзеркалюється: у самооцінці і творчому самоконтролі досягнутого результату власної гри [29; 220; 187; 243; 269 та ін.]; у веденні корекцій рухів на різних ієрархічних рівнях управління виконавською діяльністю [13; 38; 112; 267; 277; 285 та ін.]; у вмінні «слухати себе», чи «слухаючи, чути себе» [105; 173; 199; 149; 170 та ін.]; у контролі розуму (уваги, свідомості) як «таємничого контролера» [90; 124] над автоматизмом пальців, їх звичкою до нових комбінованих рухів, діями м'язової системи чи суто технічною роботою [63, с. 73; 177; 259; 282 та ін.]; у дієвості «внутрішнього контролера» як «другої натури» (К. Станіславський) за психофізичним станом виконавця [18; 20; 260; 264; 276 та ін.] тощо.

4. Спрямованістю звернення свідомості студента до внутрішнього «Я» – образної сфери психіки, думок, почуттів і ««фонотеки мнемічних мозкових рівнів центральної нервової системи» [31], що призводить до активізації «рефлексивної діяльності» – обмірковування і визначення словами того, що виконується [244, с. 165] і механізмів ідеомоторних актів, які ґрунтуються на гранично свідомій підготовці до ігрового руху і випереджувальному самоконтролі [216]. Свідоме запровадження методу ідеомоторних тренувань у

навчально-виконавську практику студентів-інструменталістів унаслідок актуалізації випереджувальних слухо-рухових, кінестетично-тактильних, просторово-клавiатурних, аплiкатурних, темпоритмічних уявлень (образів) із енграмних утворень рухової пам'яті сприяє антиципації звукової і рухової перспективи інтерпретації музичного твору, запам'ятовуванню програми довільних чуттєво-предметних виконавських дій і онтогенетичному переходу останніх у перцептивні та розумові дії, розвитку психомоторної творчості і техніки, скороченню термінів закріплення сенсомоторних навичок та вмiнь і перевiренні ефективності сформованої кінетичної мелодії ігрових рухів.

У сучасній науково-педагогічній практиці вищої школи визначаються контрастні погляди щодо ефективності застосування мисленнєвого способу вивчення «напам'ять» музичного матеріалу – методу «гра подумки» [255, с. 86] на основі ідеомоторних рухів – образу, думки і почуттів.

Так, існує досить критична думка К. Мартінсена, Б. Міліча, Г. Прокоф'єва, Л. Фаненштіля, О. Шульпякова та інших, за якою вивчення музичного матеріалу на основі ідеальних слухових і моторних уявлень, на німій клавiатурі, столі, деці роялю або минулого виконавського досвіду, але без реального втілення є художньо неприродним завданням, малопродуктивним у сенсі стійкості запам'ятовування, недоцільним методом роботи, «демонтуванням» виконавчо-сформованого образу та неприпустимим для створення закінченої інтерпретації музичного твору.

Спільні погляди ми знаходимо у наукових працях О. Алексєєва, Л. Арчажнікової, Р. Гржибовської, С. Клещова, В. Муцмахера, А. Орендліхермана та інших. Підкреслюючи специфічну складність мисленнєвого програвання «у голові», вчені наголошують, що даний вид роботи недоступний кожному учневі на початковій стадії процесу запам'ятовування музичного матеріалу, мало прийнятний у системі масової музичної освіти та вимагає досвіду реальних рухових відчуттів, наполегливих тренувань і поступової підготовки. Його доцільно використовувати тільки з обдарованими учнями. Г. Ципін і Є. Ліберман вважають, що даний метод

взагалі є одним із найскладніших і ефективних форм розвитку внутрішнього слуху музиканта-виконавця, тому припускає високий рівень професійної налаштованості та неможливий без зосередженості слухової уяви. Ось чому А. Алявдіна і А. Бірмак обумовлюють застосування гофманівських способів вивчення музичного матеріалу попереднім програванням твору; О. Алексєєв, Г. Гінзбург, А. Зелінський, С. Клешов, В. Муцмахер і М. Степанов – розвитком внутрішніх музично-слухових (художньо-образних) уявлень, або якостями внутрішнього слуху; Б. Кременштейн і С. Савшинський – після того, як в учня достатньою мірою реальністю стала «рука, яка чує» [244, с. 170].

У психологічному аспекті це підтверджує відомий американський фізіолог Л. Піккенхайн: «Внутрішній механізм коректування ідеомоторних рухів, яким би він не був важливим для розвитку і збереження навичок, поставлений у вузькі межі як самостійний фактор. Його можливо ефективно використовувати лише тоді, коли вже існують подібні навички і руховий досвід, або... якщо часом здійснюється підкріплення зовнішніми реаферентаціями від дійсно виконаної навички, тобто від результату реального руху» [215, с. 119].

З іншого погляду, робота «в уяві», без допомоги інструмента є ефективною у процесі мисленнєвого запам'ятовування, закріплення, повторення, відновлення чи зберігання вивченого «напам'ять» музичного матеріалу [38; 78; 149; 199; 214; 226, с. 17; 255 та ін.] та сприяє розвитку й активізації музичної пам'яті [7; 80; 90; 72, с. 171; 186; 259 та ін.].

У даному контексті досліджуваний педагогічний метод як зразок у загальній і середній освіті та дієвий резерв інтенсифікації праці музиканта піднімає процес роботи над музичним матеріалом на вищий ступінь – від ремесла до мистецтва, від праці до творчості [149; 162; 244]; стимулює розвиток музичної уваги і творчої уяви, швидкість пальців, реалізацію важких фрагментів твору, доцільне використання часу, покращує якість звучання та виключає механічність виконання [295; 296; 6; 139; 286; 244; 18; 78 та ін.].

Зовнішні механізми практичної апробації методу ідеомоторних тренувань

мають різнобічне віддзеркалення у науковій думці. Так, А. Алявдіна, А. Бірмак, Ю. Гіппенрейтер, Є. Ліberman, Б. Яворський, А. Орендліхерман та ін. пов'язують їх із предметною дією – розігруванням п'єси на рівній і твердій поверхні (кришці рояля, колінах) тонічним, легким і швидким внутрішнім натисканням пальців без найменшого напруження, підйому та просторового переміщення під керівництвом слуху. Вона віддзеркалюються у беззвучній грі на клавіатурі інструмента, коли пальці заглиблюють клавіші до дна без видобування звуку, а уява внутрішньо відтворює звук, або коли пальці, здійснюючи ледь помітні зачаткові рухи, трохи доторкаються до клавіш [286; 279]. Саме тому Л. Маккіннон і Т. Маттей частково пропонують використовувати «німі клавіатури» для стимулювання музичної уваги і тренування слуху.

Внутрішні механізми ідеомоторних тренувань на основі безпредметної дії науковці асоціюють із: заміною реальних відчуттів від рухів уявленими відчуттями і заміною звуків уявленими звуками (С. Клещов); попереднім продумуванням виконавських дій та їх уявлень (С. Савшинський); детальним уявленням рухів рук і пальців під час мисленнєвого встановлення аплікатури (С. Майкапар); внутрішніми відчуттями ігрового апарату, що зумовлені майбутнім виконанням (Б. Кременштейн).

У теорії музично-виконавського мистецтва [90; 103; 186; 199; 216; 253; 255; 98; 286; 289; 290 та ін.] існують різні погляди щодо практичної апробації мисленнєвого способу вивчення «напам'ять» музичного матеріалу на основі ідеомоторних рухів. Нижче пропонуємо психолого-педагогічні умови застосування ідеомоторних образів у процесі програмування рухів у свідомості музиканта, визначені сучасним музичним психологом В. Петрушиним:

1. Спочатку необхідно сформулювати рух у мисленнєвому плані і тільки потім намагатися виконати його в реальній дії. Під час невдалих спроб слід повернутися до програмувальної частини, перевірити зміст мисленнєвої дії і скорегувати його.

2. Мисленнєві уявлення необхідно пропустити через руховий апарат,

викликаючи при цьому відповідні відчуття.

3. Точності виконання руху допомагає вимовляння його гучним мовленням. Наприклад: «Ці акорди грати в'язко», «Поставити високо перший палець на мі бемоль» тощо.

4. Виконання руху в ідеомоторному плані необхідно починати з повільного темпу, чергуючи його надалі з середнім і швидким. Для виконання ідеомоторного уявлення необхідно спокійно сісти, розслабитися, закрити очі та мисленнево програти рух з вимовлянням його вголос і про себе. Навіть коли рух освоєний добре, ідеомоторні програвання не потрібно припиняти, тому що вони допомагають підтримувати програмувальний елемент ігрових рухів у належній формі.

5. Під час виконання руху в реальному плані слід зосередитися не на загальній успішності чи неуспішності виступу, а на конкретних діях, які повинні привести до бажаного результату. «У цьому місці додати звуку», «виділити підголосок» – подібні самонакази і самонаставляння, що ведуть виконання від одного опорного пункту до другого, – найкращий спосіб домогтися бажаного високохудожнього результату [214, с. 63-64].

Висвітлення особливостей практичної апробації усвідомленої рефлексивної діяльності студентів дає можливість узагальнити, що активізація цієї професійної здатності, починаючи від вищих смислових і мотиваційних ієрархічних рівнів управління виконавською діяльністю у процесі освоєння та інтерпретації «напам'ять» музичного матеріалу і закінчуючи нижчими кінестетичними фоновими перцептивними рівнями, детермінує становлення внутрішньої діалогічності як невід'ємної складової виконавської «Я-концепції» майбутнього вчителя музики; оптимальне ефективне самостійне вирішення проблемних ситуацій у питаннях мобілізації інтелектуальних, мнемічних, технічних і перцептивно-слухових ресурсів власного «Я»; вдосконалення інструментальної підготовки у цілому; якісне запровадження педагогічних методів самоспостереження, самопізнання, самоконтролю у навчанні; творче ставлення до себе як до виконавця та педагога; якісний рівень інтенсифікації

політональних функціональних виявлень рухової пам'яті у «живому» процесі управління інструментально-виконавською діяльністю.

Резюмуючи зміст вище викладеного, виокремимо педагогічні умови розвитку рухової пам'яті майбутніх учителів музики:

- актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння руховою пам'яттю;
- організація доцільного педагогічного керівництва руховою мнемічною активністю студентів-інструменталістів;
- активізація усвідомленої професійної рефлексивної діяльності студентів у процесі інструментальної підготовки.

Означені педагогічні умови покликані сприяти успішному розвитку рухової пам'яті майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки.

2.2. Обґрунтування критеріїв і діагностика початкового рівня розвитку рухової пам'яті майбутніх учителів музики

Діагностування початкового рівня розвитку рухової пам'яті майбутніх учителів музики в якісно-кількісних характеристиках вимагало визначення критеріїв і встановлення показників їх оцінки. Як відомо, «критерій» (від грец. *kriterion* – мірило, засіб для судження) – підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось [55, с. 465]. Наукове обґрунтування критеріїв у контексті нашого дослідження базувалося на:

- загальновідомій психолого-педагогічній аксіомі, за якою рухова пам'ять полягає у запам'ятовуванні, зберіганні і відтворенні людиною не тільки різноманітних рухів, їх систем і комбінацій, але й полімодальних або модально-специфічних вторинних рухових уявлень-образів, які входять у структуру досліджуваної дефініції (*Див. п. 1.2.*);
- постулатах теорії «функціональної структури предметної дії» Н. Гордєєвої і В. Зінченко. Спираючись на концепцію О. Ухтомського, М. Бернштейна і О. Запорожця, за якою рух є «не ланцюгом деталей», а

цілісною структурою, що налічує «високодиференційовані елементи і різноманітно-вибіркові форми взаємовідносин між ними» [32, с. 178-179], вчені доводять гетерогенну природу живого руху, яка відображується у предметності дії – входженні смичка музиканта у схему тіла й одухотворенні предмета – знаряддя діяльності внаслідок переміщення чуттєвості людини на «кінчик зонда, що стає «тактильним щупалом» (І. Сеченов)» [86, с. 35].

Сутність означеної теорії полягає у тому, що будь-який руховий акт: а) є гетерогенною цілісністю цілої низки смислових, мотиваційних, когнітивних, емоційно-оцінних і виконавських компонентів [86, с.36; 154]; б) ґрунтується на єдності образу і руху – трансформації біодинамічної тканини руху у чуттєву тканину образу, яка відображає руховий досвід, що бере участь у побудові нового руху, є симультанним зліпком реалізованих рухів і виконує функцію регулятора дій [88, с. 124]. З погляду науковців, функція когнітивного компонента чуттєво-предметної дії, «знаряддями» якого є образи, поняття, знаки, символи, схеми і програми, полягає у формуванні загального плану та програми послідовності дій, їх оцінці, контролю і корекції. Сутність моторного компоненту, що володіє властивостями реактивності і чуттєвості – в об'єднанні в одному руховому акті програмованого й аферентаційного типів управління і моделюванні майбутньої дії, тобто у програванні різних варіантів, виборі та побудові найкращого [86].

Правомірність використання постулатів вище зазначеної теорії для визначення системи критеріїв і показників діагностики рухової пам'яті ми знаходимо у поглядах С. Савшинського: «Кожен виділяє в дії і усвідомлює той його компонент, який визначає в даний момент успіх... Вона (дія) неможлива без єдності загального і конкретного, без єдності художньої задачі, музичного образу, звукової техніки та техніки піаністичного втілення. Здатність налагоджувати таку єдність і є важливою стороною виконавської майстерності...» [245, с. 62].

Отже, як бачимо з таблиці 2.1., першим критерієм розвитку рухової пам'яті було обрано ступінь сформованості моторного компоненту музично-

ігрових рухів на основі поєднання м'язового та тактильного образів.

Таблиця 2.1

Критерії і показники діагностики комплексної рухової пам'яті
майбутніх учителів музики

Критерії	Показники
Ступінь сформованості моторного компонента музично-ігрових рухів на основі м'язового і тактильного образів	Міра здатності студента-інструменталіста до: <ul style="list-style-type: none"> • пізнання внутрішньої чуттєвої картини музично-ігрових рухів; • становлення біомеханічної і художньої доцільності виконавських дій; • активізації дійового мислення
Ступінь сформованості темпо-ритмічного компоненту музично-ігрових рухів на основі просторово-часового образу	Міра здатності студента-інструменталіста до: <ul style="list-style-type: none"> • пізнання внутрішнього випереджувального ритмообразу музичного матеріалу; • налагодження асоціаційних зв'язків між внутрішнім і зовнішнім слухом, почуттям часу і ритму та м'язовим відчуттям; • досягнення природної гармонії, високо-ефективної техніки і свободи технічного апарату
Ступінь сформованості змістово-мотиваційного, когнітивно-інтелектуального й емоційно-оцінного компонентів музично-ігрових рухів на основі сенсомоторного образу та активізації другої сигнальної системи	Міра здатності студента-інструменталіста до: <ul style="list-style-type: none"> • адекватного пізнання художнього змісту музичного твору і свідомого та доцільного програмування смислової і координаційної програми виконавських дій; • цілеспрямованого керування якісними і кількісними змінами та наслідками процесу автоматизації ігрових рухів; • встановлення доцільного співвідношення між сферою свідомості і підсвідомості у процесі автоматизації ігрових рухів

Ураховуючи модальну специфічність пропріорецептивної і тактильної пам'яті та спираючись на тезу Л. Маккіннон, за якою «моторна і тактильна пам'ять фактично невіддільні одна від одної» [173, с. 21], означений критерій дає можливість одночасно діагностувати два вказані компоненти рухової пам'яті студента-інструменталіста.

Слід зазначити, що обираючи перший критерій, ми спиралися на тісні політональні зв'язки визначених компонентів рухової пам'яті з:

- «чуттєвими знаками» та «коливаннями м'язового відчуття», які надають враженню членороздільність і пов'язують його ланцюги в осмислену групу, чи із запам'ятовуванням сигналів, що поступають у кору головного мозку від пропріорецепторів, рецепторів шкіри та вестибулярного апарату [249; 127];

- вибором «м'язових відчуттів», станом м'язового тону виконавського апарату, чи з вихованням м'язового (моторного) чуття як підсвідомого елемента техніки, що пов'язане з ідеєю про ступінь «іннервації» скорочення м'язів – передчуттям їх сили і зусилля для здійснення руху відповідно до звукового образу [295; 296; 174; 282; 226; 108 та ін.];

- чуттєво-інтуїтивним компонентом психомоторики – досвідом і його продуктом – чуттєвою тканиною рухів, яка одночасно служить образом системи рухів і їх регулятором; чи з біомеханічною доцільністю музично-ігрових рухів [115; 140; 276; 192, с. 124; 9; 17 та ін.];

- виникненням елементів думки – розумових операцій над почуванням-образом і перетворенням його відповідно до мети поза практичною дією у розумовому плані, завдяки чому образ системи рухів стає образом пам'яті, тобто з активізацією дійового мислення на основі актуалізації з рухової пам'яті полімодальних тактильно-рухових уявлень і образів рухів рук [140; 214; 38; 172; 286; 226 та ін.].

Першим показником означеного критерію ми обрали: міру здатності студента-інструменталіста до пізнання внутрішньої чуттєвої картини музично-ігрових рухів. Суть означеного показника ми пов'язуємо з навчанням еталонів внутрішніх структур музично-ігрових рухів – доцільних програм синергій [17, с. 11] або зі становленням внутрішньої моторики студента-інструменталіста – ресурсів рухової системи, які набуті в минулому досвіді та відкладені в пам'яті людини у вигляді програм для рухових штампів, умінь і навичок [43, с. 70].

Спираючись на дослідження психологів Ю. Гіппенрейтер, Н. Гордєєвої, О. Запорожця, В. Зінченка, М. Йоффе, В. Клименка та ін., можна узагальнити, що інтенсифікація внутрішньої моторики в музично-виконавському мистецтві пов'язана із: формуванням Sw (керівного елемента) внутрішнього кільця

управління ігровими рухами – м'язового і тактильного відчуттів, які характеризуються силовою, часовою та просторовою інтенсивністю розподілення м'язових напружень і адекватні руховій задачі (звуковій меті); активізацією просторово-часових клавіатурних уявлень можливих способів побудови ігрових рухів та внутрішнього плану виконавської діяльності; інтеріоризацією зовнішньої чуттєво-предметної ігрової дії; накопиченням чуттєвого досвіду – м'язових синергій, координаційних комбінацій і «словнику перешифрувань» у вигляді правильних корекцій як відповідь на будь-які відхилення або варіанти побудови ігрових рухів з мови слухової, тактильної, просторово-часової чи зорової аферентації у ефекторні команди «чуттєвого ряду знаків» [249] або кінетичної мелодії музично-ігрових рухів. Варто зазначити, що поняття «кінетична мелодія» відображує «комплексну єдність», або «образ структури рухів» [204, с. 564-566] і як «прекрасна ілюзія зорової системи людини» [87, с. 36], спонукає серййне виникнення нервових імпульсів із певним розгортанням їх у часі в премоторній області великих півкуль [128, с. 67].

Вибір другого показника – міри здатності студента-інструменталіста до становлення біомеханічної і художньої доцільності виконавських дій – був зумовлений тим, що кожному професійному прийому властиві відповідні тактильно-м'язові відчуття, формування яких детермінуються звуковою метою. З погляду науковців О. Андрейко і Ю. Бая, в основі побудови біомеханічної доцільності є система регуляції м'язовими станами на основі врівноваженого використання напруженого та розслабленого м'язового тону, тобто така організація м'язової діяльності, під час якої досягається максимальна економія енергетичних ресурсів виконавця внаслідок «відсікання зайвих компонентів у рухах» [9; 17]. Системне визначення вказаного поняття, яке виражається в економічних з точки зору м'язової енергетики еталонах рухів, ми знаходимо в енциклопедичному довіднику М. Давидова: «Формування навички звільнення м'язового апарату всієї руки виконавця, розвитку її гнучкості; принцип використання зручних (енергетично вигідних) положень кисті і пальців;

застосування під час гри якомога меншої кількості рухів» [102, с. 131].

Варто зазначити, що більш глибоко біомеханічні якості руху в музичному виконавстві досліджує психолог Л. Чхайдзе. На думку вченого, вони віддзеркалюються: 1) у динамічній усталеності освоєного руху, що виконується з мінімальними м'язовими витратами і протікає за усталеними траєкторіями, які легко відтворюються виконавцем з необхідною точністю у просторі і в часі; 2) у біомеханічній доцільності руху, динамічні складові структури якого виникають із погляду на необхідність суто фізично виконати його найбільш вигідним чином [278, с. 48-49]. Саме біомеханічна доцільність супроводжується економічністю м'язових зусиль і забезпечується налагодженням внутрішнього зворотного зв'язку, «датчиками» якого є пропріоцептори, нервові закінчення у м'язах і суглобах, що встановлюють правильні взаємовідносини між м'язовим напруженням і результируючим рухом, тобто функціонуванням внутрішнього кільця управління довільними рухами: «Дійсно, тільки автономною діяльністю внутрішнього кільця, що самостійно «вирішує» рівняння рухів, можна пояснити всі ті особливості структури, які цілком необхідні з біомеханічної точки зору, але не усвідомлюються людиною під час виконання автоматизованих навичок» [278, с. 95].

Художню доцільність музично-ігрових рухів відповідно до характеру звукового образу в теорії музичного виконавства висвітлюють Д. Благой, А. Брендель, К. Ігумнов, М. Метнер, Л. Оборін і Л. Розман. Спираючись на тезу О. Гольденвейзера «рухи рук піаніста і його відчуття під час гри завжди повинні відповідати звуковому образу, який він утілює своєю грою» [64, с. 49], науковці підкреслюють значення виховання рухової культури, пластичності рук і дотримання принципу економії у техніці. Логіку взаємовідносин біомеханічної і художньої доцільності виконавських дій ми знаходимо у наукових положеннях О. Малхазова: «Чим точніше на нижчих рівнях відображені біомеханічні характеристики руху, тим ефективніше вищі рівні вирішують найскладніші рухові та смислові задачі» [175, с. 119].

Третій показник зазначеного критерію ми визначаємо як міру здатності

студента-інструменталіста до активізації дійового мислення, що спонукає інтенсифікацію ідеомоторних рухів (див. п. 1.2.).

З метою діагностування музично-ритмічної пам'яті респондентів, яка виступає третім компонентом досліджуваного утворення, ми обрали критерій «ступінь сформованості темпо-ритмічного компонента музично-ігрових рухів на основі просторово-часового образу». Обрання даного критерію ґрунтувалося на постулатах філософської і психологічної наукової думки, які свідчили про те, що: час є основною стихією музики [76]; сприймання часу за своїм походженням має рефлекторний характер, а його зв'язок із рухами з усією чіткістю виступає у сприйманні ритму [222]; почуття часу є специфічним сприйняттям часу людиною у процесі виконання рухових дій за тісної взаємодії кінестетичного, зорового та слухового аналізаторів і компонентом рухового образу, який управляє рухами; почуття ритму ґрунтується на почутті часу, включається у руховий динамічний стереотип і забезпечує відтворення найбільш витончених часових співвідношень між компонентами рухової дії [128]; часові синтети на всіх рівнях управління руховою активністю розташовані ближче до ефекторики: на рівні «*B*» вони безпосередньо входять до складу руху, забезпечуючи його ритмічну динаміку; на рівні «*C*» – визначають швидкість, темп і момент початку активного реагування; на рівні «*D*» – перетворюються на смисловий зв'язок і ланцюгову послідовність активних дій з об'єктом [31; 175].

В основі вибору показників функціонального розвитку музично-ритмічної пам'яті було покладено розуміння: тез Г. Бюлова «Спочатку був ритм» [176, с. 33] і В. Івановського «Де є рух, там є і ритм руху. Ритм і рух. Два моменти – один в одному» [124, с. 120]; умови пам'яті та ідеї часу філософа Ж. Гюйо: «Рух у просторі створює час у людській свідомості. Без руху немає часу» [101, с. 42-43]; аксіом С. Фейнберга і К. Мартінсена, за якими кожен темп має свій певний звуковий образ, а ритмоваля є будівним матеріалом художньо-піаністичного виконання [64, с. 120; 176]; положення Г. Ципіна, за яким рухово-моторний апарат музиканта-виконавця з його гранично

диференційованими «ювелірними» пальцевими операціями є опорою у розвитку відчуття музичного ритму [277, с. 84].

Поряд із цим, обґрунтування вибору показників другого критерію базувалося на тому, що музика є моторним мистецтвом, звуковим процесом, що протікає в часі, а творчість виконавця є творчістю співвідношення звуків у часі і динаміці [14; 191; 64, с. 51]. З нашого погляду, сформованість темпоритмічного компонента музично-ігрових рухів неможлива поза усвідомленням специфіки синтаксису і «дихання» музичної мови, її розділових знаків, метричної будови й опорних точок музичної фрази на основі ритмічної стопи поезії [209; 259; 180; 72, с. 144-146; 117]; суті темпоритму, ритмічного фразування, пауз, рубато й агогіки як ключових проблем виконавських видів мистецтв [277]; розуміння того, що в музиці не буває окремого ритму як такого, а є мелодія і гармонія, що проявляються ритмічно (О. Ганслик).

Спираючись на наукові постулати психологів М. Бернштейна [31, с. 125-126] і О. Малхазова [175, с. 116-117], можна узагальнити, що цілісне гармонійне формування музично-ритмічної пам'яті вимагає від майбутнього педагога-музиканта оволодіння здатністю до комплексного полісенсорного аналізу-пізнання внутрішнього часового, динамічного та просторового ритму кінетичної мелодії музично-ігрових рухів, який активізується у розшифруванні:

- внутрішнього ритмічного і динамічного візерунка м'язових синергій музично-ігрових рухів як координаційної якості фонового рівня «В», що виявляється у протяжності «темного» [249] м'язового відчуття відповідно до контуру ритмічного малюнка мелодики та у змінній інтенсивності силових наголосів м'язових зусиль тактильного відчуття на полотні часу відповідно до інтонаційного розвитку мелодичної лінії;

- зовнішнього просторово-часового ритму побудови музично-ігрових рухів у межах клавіатурного моторного поля або темпових градацій швидкості і точності пульсацій м'язових синергій пальців як координаційних якостей фонового рівня «С»;

- смислового та причинного темпо-ритмічного часового зв'язку, що

віддзеркалює загальну динаміку і логіку побудови суцесивної послідовості музично-ігрових рухів (м'язових нервових імпульсів) відповідно до когнітивної програми нотного тексту як координаційної якості фонового рівня «D»;

- правильного темпу твору – «душі музики» (Г. Бюлов) як координаційної якості фонового рівня «E» на основі виникнення уявлення дуже виразного звучання в часі, що характеризує темповий момент [197]; правильного вибору і творчої організації пульсуючої одиниці як «наскрізного ритму» [19; 209]; передчуття ритмічного стержня твору [191]; внутрішнього передслухання амплітуди темпових і агогічних коливань [277]; підпорядкування закону справедливої компенсації «скільки взяв у позику, стільки і віддав» [64, с.158].

Правомірність активізації вказаного аналізу ми знаходимо у психологічних поглядах С. Рубінштейна: «У часовій організації рухів часто проявляється тенденція до їх ритмізації, яка сприяє і автоматизації, і – за правильної ритмізації – полегшує рухи» [238, с. 22]. Подібної думки дотримується музикознавець М. Степанов, який вважає, що відчуття рухів за силою, швидкістю і ритмічною пульсацією, які адекватні музично-слуховим уявленням, дають можливість вибору та закріпленню їх у пам'яті [254].

Теоретичні положення музично-педагогічних досліджень свідчать, що формування темпо-ритмічного компонента музично-ігрових рухів залежить від міри оволодіння студентом-інструменталістом: 1) почуттям «плину часу», який виражається у мірності метричних пульсацій і в постійності загального розмаху акцентуацій [220, с. 99]; 2) трьома головними елементами ритму – почуттям темпу як умінням відчувати музику в розмірено рівному, однаковому русі; відчуттям акцентуації (Е. Делля-Крозе) як логічною грою «звуковими складностями» [209, с. 239] і відчуттям співвідношення тривалостей як фундаментальною навичкою порівняння і розрізнення різних за часовою «вартістю» тривалостей звуків [277]; 3) природною тілесною гармонією і свободою технічного апарату та налагодженою, надійною і міцною музично-виконавською моторикою [13; 103; 120; 191; 193; 269; 243; 253; 274 та ін.].

Таким чином, якісні ознаки висвітлених аксіом, тез і методично-

теоретичних положень дали нам можливість визначити такі показники другого критерію розвитку рухової пам'яті: міра здатності студента-інструменталіста до пізнання внутрішнього випереджувального ритмообразу музичного матеріалу, до налагодження асоціаційних зв'язків між внутрішнім і зовнішнім слухом, почуттям часу і ритму та м'язовим відчуттям; до досягнення природної гармонії, високоефективної техніки і свободи технічного апарату.

Проблематика наукового обґрунтування третього критерію – ступінь сформованості змістово-мотиваційного, когнітивно-інтелектуального й емоційно-оцінного компонентів музично-ігрових рухів на основі сенсомоторного образу та активізації другої сигнальної системи – вимагала розуміння незаперечної аксіоми, за якою: 1) явище «автоматизація» є дієвим механізмом активізації рухової пам'яті майбутнього вчителя музики (див. п. 1.3.); 2) функціонування досліджуваного феномену зумовлюється не тільки зворотними зв'язками й аферентацією зовнішнього провідного екстероцептивного кільця управління виконавською діяльністю (див. рис. 2.1.), але і зворотними зв'язками внутрішнього інтероцептивного кільця управління (див. рис. 2.2.) на основі принципу сенсорних корекцій *ante* і *post factum*.

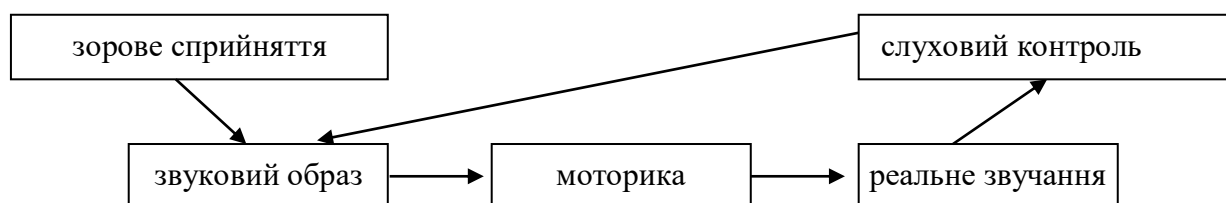


Рис. 2.1 Зовнішнє екстероцептивне кільце управління виконавською діяльністю.

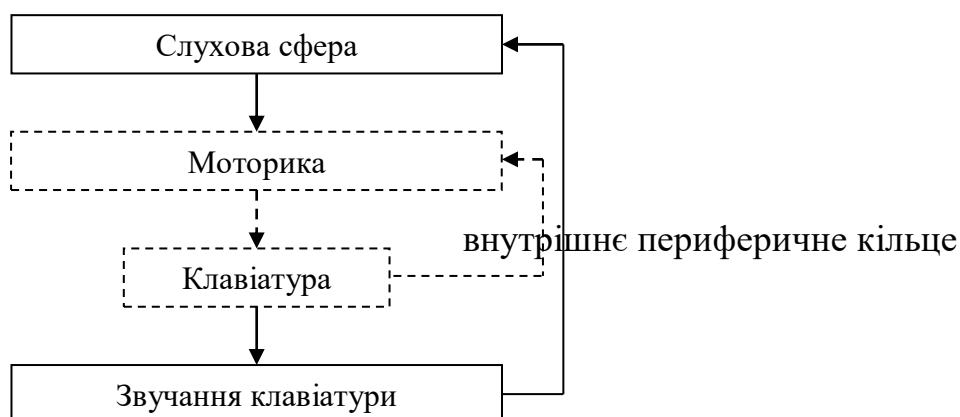


Рис. 2.2 «Периферичне кільце» [284].

Ретроспективний аналіз музично-педагогічних досліджень показує, що провідною передумовою явища автоматизації ігрових рухів і, відповідно, першим показником третього критерію розвитку рухової пам'яті є «міра здатності студента-інструменталіста до адекватного пізнання художнього змісту музичного твору і свідомого та доцільного програмування смислової і координаційної програми виконавських дій». При цьому, пізнання художнього змісту музичного твору ми пов'язуємо з вивченням його основного драматургічного образу на основі композиційного і структурно-смислового аналізу «музичної граматики твору» (термін В. Медушевського) та, як наслідок, із побудовою власного суб'єктивного внутрішньо-слухового музичного образу, що сформований під дією особистісного ставлення, особистісних емоційно-художніх уявлень і естетичних асоціацій. Саме останній слугує змістово-емоційною мотивацією ігрових рухів у вигляді сенсорного слухового еталону.

Істинність означеної передумови ми знаходимо в наукових постулатах теорії інструментального умовного рефлексу Ю. Конорські, теорії функціональних систем П. Анохіна та теорії фізіології активності М. Бернштейна. Так, на думку останнього, «єдиним стандартом, що визначає і програму рухової дії, і її виконання, і коригування за зворотними зв'язками є тільки сформована та відображена певним чином у мозку рухова задача» [32, с. 279]. Як ілюстрацію вчений наводить гру музиканта, що читає з аркуша, випереджає поглядом на певний часовий відрізок ноти і «весь час має у своєму мозку звуковий і психомоторний образ того, що ще має бути рухомо реалізовано через секунди...» [32, с. 281]. Визначені аксіоми незаперечно знаходять своє широке відображення у музично-педагогічній науковій думці [90; 103; 149; 161; 277 та ін.].

Але, безумовно, переведення суб'єктивного внутрішньослухового образу в реальний навчально-виконавський процес пов'язане, на нашу думку, з двома наступними передумовами активізації явища автоматизації ігрових рухів. Вони розкривають діалектичний закон Г. Нейгауза: «що (мета) визначає як (засоби)...» [191, с. 11]:

1. Інсайтом, тобто виникненням «загальної ідеї», або смислової мелодії рухів – програми «що робити?» відповідно до їх вищої символічної задачі – логіки розгортання і вимовлення (динаміки мікроструктурного інтонування) музичної думки у контексті драматургії твору, що закладена в нотному тексті внаслідок активізації когнітивно-інтелектуальної, перцептивної, орієнтовно-дослідницької діяльності, ритмообразу і попереднього виконавського досвіду. У теорії музичного виконавства її можна порівняти з «виконавським планом» І. Лесмана чи стислим «конспектом» виконання Л. Арчажнікової тощо.

2. Формуванням образу-проекту рухового складу виконавських дій, або координаційної програми «як зробити?» відповідно до смислової мелодії музично-ігрових рухів, яка закладає основу формування власне моторного, суто виконавського компонента останніх. Безумовно, матеріальне відображення студентами суб'єктивного художнього образу музичного твору та, відповідно, програм «що робити» і «як зробити» виконавських дій неможливе без цілеспрямованого керування якісними та кількісними змінами і наслідками процесу автоматизації музично-ігрових рухів і встановленням доцільного співвідношення між сферою свідомості і підсвідомості респондентів (див. п. 1.3.).

Таким чином, показниками третього критерію розвитку рухової пам'яті було обрано: міру здатності студента-інструменталіста до адекватного пізнання художнього змісту музичного твору і свідомого та доцільного програмування смислової і координаційної програми виконавських дій; до цілеспрямованого керування якісними і кількісними змінами та наслідками процесу автоматизації ігрових рухів; до встановлення доцільного співвідношення між сферою свідомості і підсвідомості у процесі автоматизації ігрових рухів.

Відповідно до критеріїв та їх показників було визначено якісні рівні розвитку рухової пам'яті студентів: високий «оперативний» (відповідав значенням коефіцієнта успішності від 0,85 і вище); середній «достатній» (відповідав значенням коефіцієнта успішності від 0,66 до 0,84); низький «елементарний» (відповідав значенням коефіцієнта успішності до 0,65).

Такі рівні вимірювалися у коефіцієнтах успішності (КУ):

$$K = \frac{n}{m}, \quad \text{формула 1}$$

де n – фактична сума балів, отримана за показником; m – максимально можлива сума балів за показником [169].

Так, у констатувальному експерименті на ґрунті рефлексивного аналізу наслідків виявлення означених якісних показників критеріїв сформованості досліджуваного феномену було умовно встановлено високий, середній і низький рівні розвитку рухової пам'яті респондентів у процесі інструментальної підготовки. Виходячи з усвідомлення того, що обґрунтовані рівні мають власну абстраговану базову одиницю, внутрішні системні зв'язки, які взаємопов'язані і підпорядковані один одному, де одиниці нижчого рівня входять до складу одиниць вищого рівня, ми демонструємо таку узагальнену картину отриманих результатів:

Високий (оперативний) рівень розвитку рухової пам'яті характеризується наявністю позитивної внутрішньої мотивації до оволодіння інструментально-виконавською діяльністю, активною цілеспрямованістю на високохудожнє мнемічно-стабільне виконання музичних творів перед слухацькою аудиторією. До визначеного рівня належать майбутні вчителі музики, які розуміють, що функціонування рухової пам'яті істотно збагачується і доповнюється інтенсифікацією художнього та дійового мислення, сенсомоторної уваги, творчої фантазії, полімодальних уявлень і сприймань та максимальним напруженням інтелектуальних і емоційних сил. Під час сценічного виконання «напам'ять» у респондентів високого рівня, за словами німецького поета ХІХ століття Г. Гейне, «рояль зникає, і нам відкривається лише музика» [81, с. 66]– безперервна звукова плинність, тому що вони досягають таких вищих якісних змін процесу автоматизації ігрових рухів, як уміння бачити ігровий процес внутрішнім поглядом, «відчувати музику руками» (І. Лесман); вибудовувати *ante factum* звукову, темпо-ритмічну і рухову перспективи; підпорядковувати підсвідомі технічні фони і автоматизми художньому змісту музичного твору та

здатності до інкрустування – психологічного включення одухотвореного інструмента у «схему тіла»; до «зчитування» фрази чуттєвого ряду м'язово-тактильних ритмічних знаків, що біжить паралельно до швидкого ряду рухів [249]; до постійного роздвоєння і зіставлення «Я» ідеального – енграм пам'яті у вигляді внутрішнього інтегрального слухо-моторного образу з «Я» актуальним – «свіжими слідами» від реального звукового результату і «живої» координаційної структури сукцесивної послідовності музично-ігрових рухів та майбутньою динамікою розвитку драматургії музичного твору. Цьому рівню властиві високий ступінь координації музично-ігрових рухів, яка відображається у витончених завчасних ефекторностях, що налаштовують ігровий апарат до пропускання необхідного слухо-моторного імпульсу у необхідний момент і симультанна неоднозначна багатоплановість зовнішнього (екстероцептивного) та внутрішнього (інтероцептивного) контролю.

Середній (достатній) рівень розвитку рухової пам'яті властивий майбутнім учителям музики, у яких мотивація до оволодіння інструментально-виконавською діяльністю має нестійкий характер (навчання за необхідністю). Вона виявляється в інтуїтивному усвідомленні специфіки функціонування рухової пам'яті, формально-точному відтворенні нотного тексту поза цілісністю виконавської концепції з яскраво вираженими антихудожніми метро-ритмічними прискореннями та уповільненнями, внутрішньою м'язовою скутістю ігрового апарату, стереотипною механічною віртуозністю, звуковою одноплановістю і страхом «забути» ноти. Студенти із середнім рівнем вирізняються неспроможністю якісно матеріалізувати у сценічному виконанні «напам'ять» поетику музичного твору внаслідок відсутності повної гармонії між смисловою і кінетичною мелодією ігрових рухів відповідно до суб'єктивного ідеального виконавського плану та постійно плинучого у часі «живого» неповторного звукового відображення, рефлексивно-оцінної реакції на результати виконавської діяльності і рівноваги між слуховою та руховою сферами. Респонденти даного рівня володіють недосконалою внутрішньою моторикою ігрових рухів, фрагментарним розумінням біомеханічної і

художньої доцільності виконавських дій та керуються неперспективними цілями задля швидшого досягнення суто стереотипного техніцизму.

Низький (елементарний) рівень розвитку рухової пам'яті характерний для майбутніх учителів музики, які не усвідомлюють значення рухової мнемічної активності у процесі інструментальної підготовки, на емпіричному рівні володіють здібністю до автоматизації музично-ігрових рухів і відчуттям міри часу. Для студентів низького рівня властиві хибна виконавська установка «скоріше б заграти і вийти зі сцени» та неадекватна самооцінка власної художньо-стилістичної концепції інтерпретації музичного матеріалу і технічних фонів і автоматизмів рухової пам'яті, що спонукає невпевненість і прорахунки в істинності, мнемічній «чистоті» та легкості побудови «живого» творчого акту відтворення «музичного слова». У процесі проходження автоматизації музично-ігрових рухів для респондентів означеного рівня характерні відсутність чіткої смислової і координаційної програми виконавських дій; мінімальність налагодження екстероцептивної й інтероцептивної диференціації і контролю (зворотного зв'язку); звужені пороги чуттєвості м'язового й тактильного відчуттів; перетворення віртуозних епізодів у технічну та темпо-ритмічно нестабільну самоціль поряд із виокремленням їх зі смислового контексту загального художнього змісту; управління виконавським процесом *post factum* відносно клавіатурно-моторних уявлень, аплікатури, метричної ударності тактових ліній, зміни міха та позицій поза провідною звуковою аферентацією, що призводить до метроритмічних спотикань і зупинок; неспроможність внесення випереджувальних слухомоторних коректив і налагодження стійких асоціаційних зв'язків між слуховою сферою, почуттям часу і ритму і тактильним і м'язовим відчуттями.

Метою подальшої діагностики було визначення початкового рівня розвитку рухової пам'яті майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки. У констатувальному експерименті протягом 2007-2008 навчальних років брали участь студенти Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, Вінницького державного педагогічного

університету імені Михайла Коцюбинського, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини і Південноукраїнського національного державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського в кількості 420 осіб.

З метою діагностування показників вище науково обґрунтованих критеріїв, був використаний широкий спектр емпіричних методів: вивчення літератури, педагогічної документації та аналізу продуктів мнемічної інструментально-виконавської діяльності, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду, пряме педагогічне спостереження, опитування (інтерв'ю, анкетування, тестування), бесіди, творчі завдання, інтерпретаційні й експертні методи (компетентних суддів, експертних оцінок, діагностичних ситуацій, ранжування, рейтингу, узагальнення незалежних характеристик), організаційні методи (пошуковий, порівняльний, комплексний, лонгітюдний).

У процесі діагностики показників першого і другого критеріїв провідним методом був обраний метод компетентних суддів. Компетентними суддями виступили експериментатор і викладачі з основного музичного інструменту. Під час діагностики компетентними суддями було визначено якість сформованості означених показників за такими аспектами:

- міра здатності студента-інструменталіста до виокремлення, диференціації, сенсорного аналізу та синтезу м'язових, тактильних і метротемпоритмічних сприймань, відчуттів і уявлень;

- міра здатності студента-інструменталіста до пізнання внутрішнього ритмічного і динамічного візерунка м'язових синергій (змінну інтенсивність силових наголосів м'язових зусиль), темпових градацій швидкості і точності м'язових пульсацій, «туше», біодинамічної тканини чи «чуттєвого ряду знаків» музично-ігрових рухів відповідно до фактурного абрису музичної тканини [137], інтонаційної лінійної лінії і контуру ритмічного малюнка музичної думки та ін. Більш детально означена методика подана в додатку А.

Отримані дані з визначення початкового рівня розвитку показників першого та другого критеріїв наводимо в таблицях 2.2. і 2.3.

Таблиця 2.2

Результати виявлення у студентів успішності розвитку рухової пам'яті
за першим критерієм (в КУ)

№	ПОКАЗНИКИ	ГРУПА	
		I	II
1	Міра здатності студента-інструменталіста до: ● пізнання внутрішньої чуттєвої картини музично-ігрових рухів	0,66	0,64
2	● становлення біомеханічної і художньої доцільності виконавських дій	0,61	0,63
3	● активізації дійового мислення	0,55	0,52
4	Загальний індекс критерію (X)	0,60	0,59

Як бачимо з таблиці 2.2., більша величина, яка відображує міру здатності студента-інструменталіста до пізнання внутрішньої чуттєвої картини музично-ігрових рухів, відповідає першій групі – 0,66, у другій групі ця ознака складала 0,64. Більше значення із коефіцієнта успішності ознаки міра здатності студента-інструменталіста до становлення біомеханічної і художньої доцільності виконавських дій відповідало другій групі: 0,63, тоді як показник першої групи склав 0,61. Третій показник – міра здатності студента-інструменталіста до активізації дійового мислення відповідав таким величинам: 0,55 у першій групі та 0,52 у другій.

Результати діагностувального зрізу свідчать, що студенти першої і другої груп мали незначну різницю у рівні розвитку критерію ступінь сформованості моторного компоненту музично-ігрових рухів на основі м'язового і тактильного образів. Так, різниця між показниками становить 0,01. Відповідно до цього, показник респондентів першої групи – 0,60, а другої – 0,59.

Як видно з таблиці 2.3., більш високі результати за всіма показниками критерію ступеня сформованості темпо-ритмічного компоненту музично-ігрових рухів на основі просторово-часового образу мали студенти другої групи. Так, оцінка студентів другої групи за показником міри здатності студента-інструменталіста до пізнання внутрішнього випереджувального ритмообразу музичного матеріалу становить 0,67, а у студентів першої групи –

0,66.

Таблиця 2.3

Результати виявлення у студентів успішності розвитку рухової пам'яті
за другим критерієм (в КУ)

№	ПОКАЗНИКИ	ГРУПА	
		I	II
1	Міра здатності студента-інструменталіста до: ● пізнання внутрішнього випереджувального «ритмо-образу» музичного матеріалу	0,66	0,67
2	● налагодження асоціаційних зв'язків між внутрішнім і зовнішнім слухом, почуттям часу і ритму та м'язовим відчуттям	0,63	0,64
3	● досягнення природної гармонії, високоефективної техніки і свободи технічного апарату	0,56	0,6
4	Загальний індекс критерію (X)	0,61	0,63

За другим показником – міра здатності студента-інструменталіста до налагодження асоціаційних зв'язків між внутрішнім і зовнішнім слухом, почуттям часу і ритму та м'язовим відчуттям – оцінка студентів другої групи дорівнює 0,64, тоді як показник студентів першої групи – 0,63. Третій показник – міра здатності студента-інструменталіста до досягнення природної гармонії, високоефективної техніки і свободи технічного апарату відповідав значенню 0,6 у другій групі та 0,56 у першій. Отже, загальний індекс критерію ступеня сформованості темпо-ритмічного компоненту музично-ігрових рухів на основі просторово-часового образу був таким: 0,61 у першій групі та 0,63 у другій, що на 0,02 вище.

Діагностика показників третього критерію проводилася як у процесі самостійної роботи в класі з основного музичного інструменту, так і під час музично-виконавської діяльності на педагогічній практиці, екзаменах, заліках і концертних виступах із використанням зазначених вище методів. У ході діагностики компетентні судді визначали якість сформованості означених показників за такими аспектами:

- міра здатності студента-інструменталіста до оволодіння функціональним мікроструктурним аналізом (структурною характеристикою)

чуттєво-предметного музично-ігрового руху за змістово-мотиваційним, когнітивно-інтелектуальним, емоційно-оцінним, темпо-ритмічним і моторним компонентами;

- міра здатності студента-інструменталіста до усвідомлення ідеї і змісту художнього образу музичного твору, його стилістичних особливостей і часової організації архітектоніки форми, «синтаксису» та характеру мелосу, «інтонаційних точок», «розділових знаків» і «дихання» музичної мови тощо. Більш детально означена методика подана в додатку Б.

Для більш повної діагностики показників третього критерію нами було проведено анкетування учасників діагностувального експерименту. Попередньо було проведено бесіди, де розглядалися сутність і значення утворення «рухова пам'ять», її якісні ознаки виявлення. Респондентам пропонувалося на основі застосування інтерпретаційних методів [140], що полягають у дешифруванні (вербальному визначенні, описі, поясненні, прогнозуванні тощо) внутрішньої чуттєвої картини проходження процесу автоматизації музично-ігрових рухів і формування енграмних констант рухової пам'яті на дискурсивно-логічні утворення, які зрозумілі іншим суб'єктам і подані у загальноприйнятому в педагогіці понятійному апараті, відповісти на такі проблемні питання:

- Чи усвідомлюєте Ви суть і значення процесу автоматизації ігрових рухів у музично-виконавському мистецтві та інструментальній підготовці майбутніх учителів музики, зокрема?

- Якими психолого-педагогічними умовами, методами і принципами, на Ваш погляд, зумовлюється активізація цієї психомоторної здібності?

- Які якісні зміни і наслідки інтенсифікації процесу автоматизації музично-ігрових рухів Ви спостерігаєте в управлінні виконавською діяльністю під час мнемічного освоєння музичного матеріалу?

- На що конкретно спрямовується Ваша свідомість у процесі вивчення «напам'ять» музичного матеріалу, чи існує одночасне роздвоєння уваги на слухову, темпометроритмічну і рухову сфери?

- Чи спостерігаєте Ви на основі власного виконавського досвіду певну

незалежність або негативні ознаки активізації процесу автоматизації музично-ігрових рухів?

- Чи погоджуєтеся Ви з тезою, за якою направленість уваги (свідомості) музиканта на нижчі координаційні рівні управління музично-ігровими рухами (аплікатуру пальців, зміну міха і позицій, клавіатурну орієнтацію, м'язовий тонус, ритмічну пульсацію тощо) під час публічного виконання перешкоджає безперервній роботі виконавського мислення у розкритті художнього образу музичного твору та безпомилковому функціонуванню рухової пам'яті?

- Чи володієте Ви здатністю перетворювати на підконтрольні набуті підсвідомі технічні фони й автоматизми в разі необхідності під час публічного виконання «напам'ять»? Більш детально методика описана у додатку В.

Варто зазначити, що порушені проблеми виявили великий подив і зацікавленість у респондентів. Переважна більшість студентів уперше ознайомилася з поняттям «автоматизація» і без науково-теоретичних пояснень не мала можливість упевнено відповісти на запропоновані питання. Ті респонденти, які володіли певною інформацією й усвідомлювали на практиці значення цієї психомоторної здібності, в суті процесу автоматизації вбачали властивість свідомих і довільних рухів поступово перетворюватися у частково або майже не контролюючі – мимовільні і підсвідомі.

Досить специфічними і непростими для опитуваних виявилися питання, присвячені психолого-педагогічним передумовам, принципам і методам активізації процесу автоматизації ігрових рухів. Так, респонденти вказували на доцільність становлення випереджувальної слухової уяви перед «живим» виконанням і слухо-рухових зв'язків; застосування механізмів багаторазових повторень у різних темпових градаціях; досягнення гнучкості і пластичності м'язів ігрового апарату, виставлення аплікатури пальців; меншою мірою – проходження рухів через свідомість на першому етапі вивчення музичного твору і налагодження слухо-моторного контролю чи корекцій. Поряд із цим, лише незначна кількість студентів підкреслювали значущість уміння роздвоюватися на «Я» реальне та «Я» ідеальне, бачити ігровий процес

внутрішнім поглядом, відчувати музику руками, *ante factum* вибудовувати слухову і рухову перспективи тощо.

Торкаючись проблематики третього питання, варто наголосити, що значна кількість студентів якісні зміни досліджуваного явища пов'язують із поступовим виключенням зорової аферентації від знаків нотного тексту, що вивчається; збільшенням темпу виконання і заміною зорового контролю під час відтворення ігрових рухів на кінестетичний. Наслідки проходження процесу автоматизації респонденти здебільшого асоціюють зі свободою ігрового апарату і творчого мислення, відпрацюванням координації рухів, власної системи кінетики чи власного комплексу ігрових прийомів тощо.

Проведене анкетування показало також неоднозначність суджень студентів щодо направленості свідомості (волі, уваги) під час вивчення музичного матеріалу «напам'ять». Більшість респондентів не вважають за необхідність симультанно вести кілька ліній перцептивного контролю і визначають провідною лише спрямованість уваги безпосередньо на мету дії – вираження музичного образу, його звуко-ритмічно-проінтоноване втілення або художні задачі. Меншою мірою студенти вказують на доцільність існування смислового динамічного контролю, що виражається у встановленні опорних точок пасажів, змінах позицій чи внутрішнього тонічного чуттєвого контролю – «зчитування» чуттєвого ряду знаків м'язового відчуття, що здійснюється постійно як фон за мінімальної інтенсивності (напруженості) «бокової уваги» поряд із провідним слуховим.

Досить суперечливими були також відповіді на останні три питання анкети, що пов'язані з тезою «незалежності» автоматизації і антагонізму у відношеннях між сферами свідомості й автоматизму. Як виявилось, близько 40 % респондентів взагалі ніколи не ставили перед собою такі завдання у процесі інструментальної підготовки, 28 % діагностованих не могли дати конкретну відповідь, 22 % студентів не визнавали «незалежність» досліджуваного явища, погодилися з тезою шостого запитання і не володіли здатністю активізувати дієвий вплив на підсвідомі технічні фони й автоматизми

в процесі публічного виконання «напам'ять». Лише 10 % респондентів підкреслили негативний вплив автоматизації на слухову систему, активність розуму та ігровий процес у цілому, не згодні були з положеннями шостого запитання і вказали на необхідність виховання уміння перетворювати підсвідомі автоматизми у підконтрольні під час концертного виступу.

У таблиці 2.4. пропонуємо дані щодо визначення показників третього критерію.

Таблиця 2.4

Результати виявлення у студентів успішності розвитку рухової пам'яті за третім критерієм (в КУ)

№	ПОКАЗНИКИ	ГРУПА	
		I	II
1	Міра здатності студента-інструменталіста до: ● адекватного пізнання художнього змісту музичного твору і свідомого та доцільного програмування смислової і координаційної програми виконавських дій;	0,4	0,42
2	● цілеспрямованого керування якісними і кількісними змінами та наслідками процесу автоматизації ігрових рухів;	0,58	0,61
3	● встановлення доцільного співвідношення між сферою свідомості і підсвідомості у процесі автоматизації ігрових рухів	0,6	0,6
4	Загальний індекс критерію (X)	0,52	0,54

Як бачимо з таблиці 2.4., загальний показник третього критерію розвитку рухової пам'яті у другій групі склав 0,54, що на 0,02 більше, ніж у першій (0,52). Так, результати першого показника доводять, що міра здатності студента-інструменталіста до адекватного пізнання художнього змісту музичного твору і свідомого та доцільного програмування смислової і координаційної програми виконавських дій у респондентів другої групи була дещо вища. Стосовно до студентів першої групи це склало 0,42 на відміну від 0,4.

Результати другого показника показали, що міра здатності студента-інструменталіста до цілеспрямованого керування якісними і кількісними змінами та наслідками процесу автоматизації ігрових рухів у представників

першої групи дорівнює 0,58, другої – 0,61. Третій показник – міра здатності студента-інструменталіста до встановлення доцільного співвідношення між сферою свідомості і підсвідомості у процесі автоматизації ігрових рухів – у першій та другій групі склав 0,6 бали.

Наведемо приклади типових характеристик самостійного процесу вивчення студентами «напам'ять» музичного твору стосовно критеріїв розвитку рухової пам'яті, її якісних рівнів і показників.

Приклад 1. Ірина Р. – низький рівень. А. Джуліані «Тарантелла».

Комісія наголосила, що під час мнемічного освоєння італійського танцю «Тарантелла» респондентка формально усвідомила його жанрово-стильові особливості і композиційну форму, синтаксис і конфігурацію музичної стопи, не вибудовувала *ante factum* у перспективі атаки звуку, артикуляцію, агогічні відтінки, моменти «дихання» і пульсуючу одиницю темпу, мислила не *alle breve*, а кожною окремою долею. Поряд із цим, студентка використовувала недоцільну і непостійну аплікатуру, не застосовувала технічне фразування, не володіла перлинною технікою та не звертала увагу на характер і зовнішню рухову форму пальців. Кожне повторне програвання активізувалося за принципом «не якість, а кількість» і характеризувалося важкістю, м'язовою скутістю, темпометроритмічною нестабільністю, монотонною механічністю, «спотиканнями» між періодами, додаванням зайвих пульсуючих долей, прискореннями у легких фрагментах, відсутністю витонченого не тільки слухового, але й темпометроритмічного та дотиково-рухливого контролю.

Власне формування мнемічних енгам студентка починала з досить швидкого темпу, у межах якого вона не володіла рефлексивним управлінням виконавською діяльністю, безпомилковою побудовою ігрових рухів та інтонаційної лінії. Це призводило до закріплення помилкового автоматизму пальців, метро-ритмічно некерованих хибних психомоторних мнемічних програм і абстрактного рівня функціонування рухової пам'яті на основі звикання – стійкого послаблення (адаптації) реакції і чуттєвості ігрового апарату на внутрішнє і зовнішнє звукове відображення.

Приклад 2. Вікторія З., – середній рівень. К. Вебер, сонатина *C- dur*.

Комісія відзначила, що студентка перед технічним закріпленням означеного твору осягнула стиль епохи, специфіку мелосу композитора, будову сонатної форми, темпові й артикуляційні позначення, використовувала збільшену (половинну) метричну пульсацію і диригентський метод управління виконавською діяльністю Г. Нейгауза. Власне суб'єктивна художньо-емоційна і лінійно динамічно вибудована інтерпретація студентки характеризувалася звуковою одноплановістю динамічного фону музичної фактури, важкістю і скутістю м'язового тону ліві руки (акомпанементу) внаслідок відсутності сенсомоторного контролю, періодичного «перекривання» мелосу мелодії, невикористання прийому репетицій і виділення на першому плані супроводу слабкої долі (ритмічно-засмиканого і «затиснутого» акорду), а не підкресленого басу штрихом *portato*. Це призводило до автоматизації і мнемічного закріплення недосконалої внутрішньої чуттєвої картини ігрових рухів, незбалансованих технічно затиснутих координацій акомпанементу ліві і мелодичної лінії правої руки. Отже, у даному прикладі респондентка формально володіє симультанним вертикальним слуховим контролем (увагою) з метою вибудовування щільності фактурного абрису, не здатна до повного виокремлення і диференціації ритмічного та динамічного візерунка м'язової пульсації ігрового апарату.

Приклад 3. Андрій Т., – високий рівень. І.С. Бах, органна прелюдія *C- dur*.

Комісією було зафіксовано, що студент уважно ставиться до архітектоніки бахівського стилю, чистоти і виразності його форми, строгості обмеження засобів музичної виразності і принципів органного виконання (І. Браудо). Його повторним програванням властиве усвідомлення фактурної щільності музичної тканини [181], основ органної техніки і специфіки туше; розвитку «безперервного життя» музичних фраз, їх дихання; продумане й виразне співвідношення сили звуку по вертикалі та горизонталі; художня і біомеханічна доцільність ігрових рухів; використання ледь помітних мікроцезур і спрямовуючого руху – пульсу вісімки як засобу музичної

виразності [103]. Поряд із цим, респондент постійно «слухав себе, своє тіло» [140], невимушено управляв ігровим апаратом в авторському темпі та володів досконалою внутрішньою моторикою. Це призводило до закріплення доцільних технічних фонів, автоматизмів, сенсомоторних образів та безпомилкового функціонування рухової пам'яті.

Виходячи з наведених вище результатів, було визначено початковий рівень розвитку рухової пам'яті студентів-інструменталістів. У таблиці 2.5. наведені результати всіх діагностувальних зрізів за трьома визначеними критеріями розвитку рухової пам'яті студентів.

Таблиця 2.5

Результати виявлення у студентів успішності початкового рівня розвитку рухової пам'яті (в КУ)

№	КРИТЕРІЇ	ГРУПА	
		I	II
1	Ступінь сформованості моторного компонента музично-ігрових рухів на основі м'язового і тактильного образів	0,6	0,59
2	Ступінь сформованості темпо-ритмічного компонента музично-ігрових рухів на основі просторово-часового образу	0,61	0,63
3	Ступінь сформованості змістово-мотиваційного, когнітивно-інтелектуального й емоційно-оцінного компонентів музично-ігрових рухів на основі сенсомоторного образу та активізації другої сигнальної системи	0,52	0,54
4	Загальний індекс критерію (X)	0,57	0,58

Як бачимо з таблиці 2.5., початковий рівень розвитку рухової пам'яті у студентів першої групи склав 0,57, а у студентів другої – 0,58. У першому та другому випадку ці результати відповідають низькому рівню сформованості рухової пам'яті.

У таблиці 2.6. наводимо різницю між рівнями розвитку рухової пам'яті у студентів першої і другої груп у відсотковому співвідношенні. Як видно з таблиці 2.6., більшість студентів знаходились на низькому рівні розвитку рухової пам'яті. Проте, за результатами діагностики початкового рівня розвитку досліджуваного утворення, більш високий відсоток мали студенти

Результати виявлення у студентів успішності початкового рівня
розвитку рухової пам'яті (у %)

Загальна кількість студентів	Р І В Н І					
	Низький		Середній		Високий	
І група	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%
210	146	69,5	46	22	18	8,5
ІІ група	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%
210	140	66,7	49	23,3	21	10

другої групи. Так, на низькому рівні знаходилось 69,5 % респондентів у першій групі та 66,7 % – у другій. На середньому рівні зафіксовано 22 % студентів першої групи та 23,3 % – другої групи. На високому рівні відповідно знаходилось 8,5 % студентів-інструменталістів у першій групі та 10 % – у другій.

Отже, констатувальний зріз показав, що функціональний розвиток рухової пам'яті у процесі інструментальної підготовки майбутніх учителів музики не відповідає вимогам сучасної школи і активізується здебільшого на основі формального декларативно-емпіричного підходу. Йому притаманне, з одного боку, нав'язування педагогом готових суб'єктивних слухових, когнітивних, рухових і емоційно-оцінних компонентів чуттєво-предметних ігрових рухів чи стереотипних сенсомоторних образів-еталонів без спрямування студентів на їх науковий аналіз, осмислення і внутрішню чуттєву рефлексію, тобто на «пропущення через власний розум і тіло»; а з іншого – респонденти не володіють внутрішньою моторикою під час вивчення музичного матеріалу і вбачають у суті процесу автоматизації лише формальний мимовільний перехід музично-ігрових рухів у сферу підсвідомості, а не психофізіологічно доцільну і неминучу функцію оптимізації управління виконавською діяльністю з повним усвідомленням її передумов, ознак і наслідків актуалізації. Студенти нездатні цілеспрямовано, довільно і творчо

здійснювати вплив на активізацію якісних і кількісних змін цієї універсальної психомоторної здатності.

Отримана інформація про початковий рівень розвитку рухової пам'яті майбутніх педагогів-музикантів стала основою для подальшого впровадження формувального експерименту.

2.3. Методика формування рухової пам'яті майбутніх учителів музики

Формувальний експеримент проводився протягом 2008-2010 навчальних років на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, Національного Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського і Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Його завданням була практична апробація у навчально-виховному процесі студентів III-V курсів розробленої методичної моделі розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики у процесі інструментальної підготовки (див. рис. 2.3.) на основі комплексу науково обґрунтованих педагогічних умов. У її суті ми розуміємо динамічну структуру, яка містить мету навчально-виховного процесу, компоненти досліджуваного утворення, етапи дослідно-експериментальної роботи (інформаційно-пошуковий, операційно-дослідницький, аналітично-рефлексивний), кожен з яких є логічним продовженням попереднього, базується на впровадженні конкретної педагогічної умови та представляє відповідні засоби реалізації, принципи і методи.

На *інформаційно-пошуковому* етапі формувального експерименту було запроваджено першу педагогічну умову розвитку досліджуваного феномену – актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння руховою пам'яттю. Слід зазначити, що означена умова здійснювалась на основі впровадження синергетичного підходу.

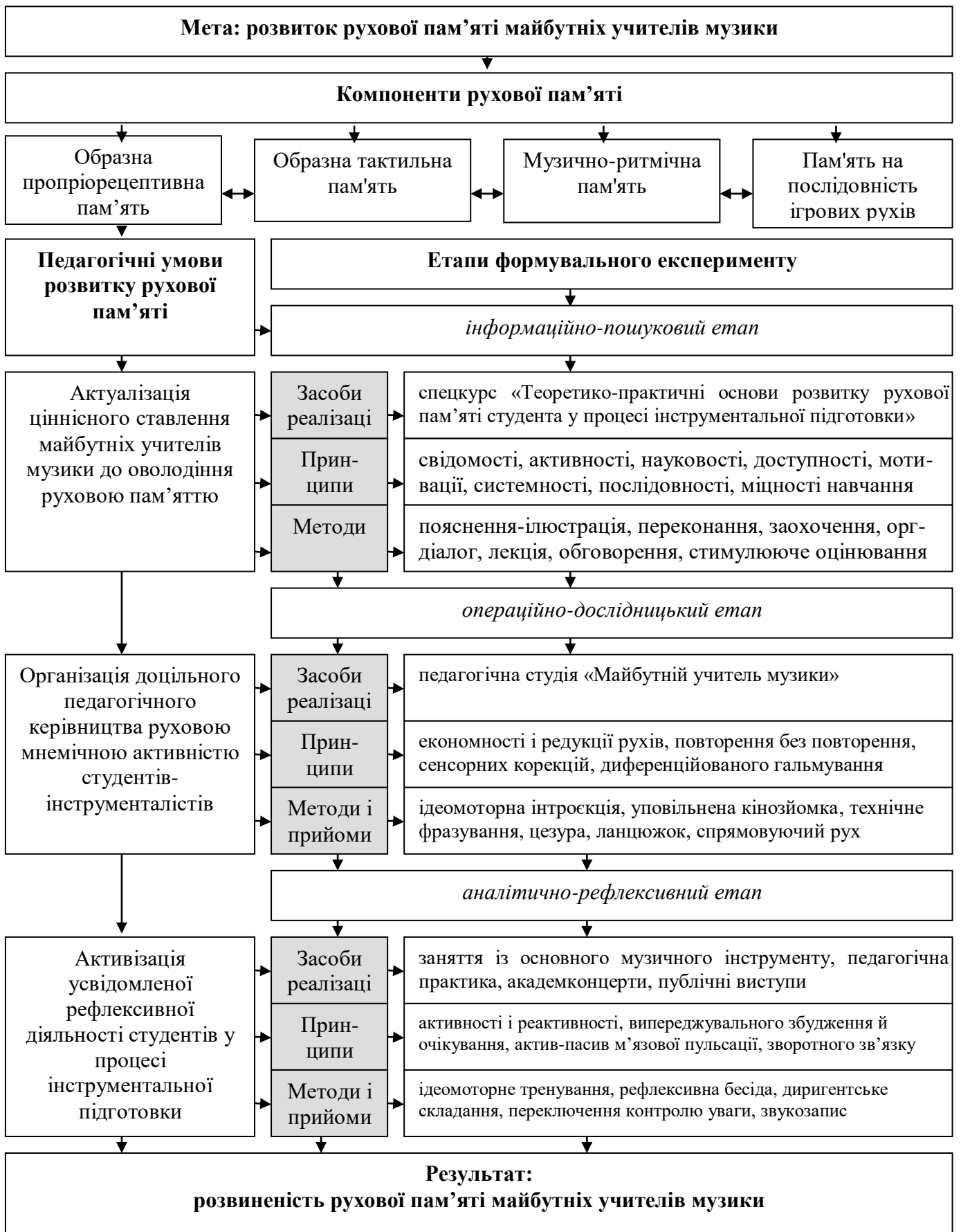


Рис. 2.3 Методична модель розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки.

Запроваджуючи першу педагогічну умову, ми виходили з того, що ціннісні орієнтації є тією першоосновою, яка визначає професійно-навчальну спрямованість майбутнього педагога-музиканта, керує еволюцією його фахово-інструментальної підготовки. Таким чином, малося на меті сформувати у студентів первинну мотиваційну установку і позитивне ставлення до досліджуваного утворення, цілісну систему теоретично-практичних знань, навичок та вмінь, які б сприяли онтогенетичному розвитку рухової пам'яті і здібності до автоматизації музично-ігрових рухів у процесі інструментальної підготовки.

Реалізація першої педагогічної умови відбувалася на заняттях зі спецкурсу «Теоретико-практичні основи розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики у процесі інструментальної підготовки». Мета практичної апробації спецкурсу полягала у вирішенні таких завдань:

- забезпечення студентів системними теоретичними знаннями щодо історії виникнення, становлення і розвитку проблематики рухової пам'яті, активізації явища ідеомоторних актів і процесу автоматизації рухів у музично-виконавському мистецтві на основі всебічного аналізу наукових постулатів класичної філософії, педагогіки, психології, фізіології і теорії музичного виконавства;
- розкриття сучасних науково-теоретичних концептуальних підходів щодо змісту і структури рухової пам'яті, суті процесу автоматизації ігрових рухів і формування виконавських навичок та вмінь з погляду рухової мнемічної активності майбутнього педагога-музиканта;
- ознайомлення студентів з особливостями взаємодії сфер свідомості і підсвідомості в аспекті рухової мнемічної активності педагога-музиканта та сутністю інтенсифікації усвідомленої рефлексивної діяльності у контексті оптимізації розвитку рухової пам'яті.

На заняттях зі спецкурсу майбутні педагоги ознайомилися з такими поняттями, як «рухова пам'ять», «ідеомоторні акти», «ідеомоторні рухи», «інтегральний руховий образ», «автоматизація», «дійове мислення»,

«виконавська рефлексія», виконавська «Я-концепція» тощо.

Спецкурс давав можливість респондентам простежити й усвідомити суперечливі політональні особливості актуалізації рухової пам'яті та здібності до автоматизації рухів у процесі інструментальної підготовки – як під час закріплення музичного матеріалу, так і під час публічного виконання «напам'ять», обґрунтувати науково-методичні підходи до практичного розв'язання порушених суперечностей (див. п. 2.1.).

Практична апробація спецкурсу відбувалася за такими етапами: 1) визначення основного навчального завдання, педагогічна настанова на необхідність вивчення матеріалу зі спецкурсу; 2) оволодіння респондентами експериментальної групи необхідними науково-теоретичними знаннями відповідно до змісту програми спецкурсу; 3) аналіз і оцінка досягнутих результатів після практичної реалізації спецкурсу.

У процесі науково-теоретичної розробки змісту спецкурсу ми керувалися основними положеннями, згідно з якими навчальний матеріал повинен відображати:

- сучасну наукову інформацію (вивчення основних семантичних понять, провідних ідей, концептуальних положень) на основі системного сутнісного (синергетичного) підходу, який припускає синтез природничих, гуманітарних і технічних наук [258, с.452];

- психологічні особливості студентів (передбачення ставлення респондентів до проблеми, що вивчається) на основі індивідуального підходу, що полягав у врахуванні їх індивідуальних особливостей психомоторики, рівня розвитку мнемічних, пізнавальних і музичних здібностей тощо;

- логічну послідовність (виділення структуроподібного матеріалу та збереження послідовності у викладанні окремих і загальних питань) на основі впровадження у дидактичний процес принципів свідомості й активності, системності і послідовності, доступності, науковості змісту і практичної спрямованості навчання [293].

З-поміж дидактичних засобів було виокремлено такі: залучення студентів

до активної пізнавальної діяльності; включення до навчального процесу проблемних ситуацій; застосування нетрадиційних форм навчання (відеозапис); використання самостійних робіт творчого характеру (написання рефератів) тощо. Ознайомлення учасників формувального експерименту з матеріалом спецкурсу відбувалося відповідно до розробленого тематичного плану, представленого в додатку Г.

У процесі практичної апробації спецкурсу використовувалися традиційні дидактичні методи мистецького навчання: пояснення-ілюстрація, бесіда, лекція, обговорення, проблемне викладання-учіння [293] на основі показу-ілюстрування; методи інтерактивного навчання: міжгрупового оргдіалогу, семінарів на тему «Захист педагогічної ідеї»; інноваційні методи мистецького навчання: активне спостереження, коментування аудіо- та відео матеріалу; мотиваційні методи: заохочення, опора на виконавський досвід, вільний вибір завдань, створення ситуації успіху, стимулююче оцінювання; методи художньо-психологічної підтримки навчання у вищій школі: педагогічне підкріплення виконуваної діяльності, методи практичного вправлення оптимального алгоритму дій тощо. Застосування даних методів сприяло визначенню шляхів подолання суперечливих ознак актуалізації рухової пам'яті: «зазубрення» музичного матеріалу, механічно-рефлекторне помилкове виконання, «скутість» ігрового апарату, завчасне волеспрямування, темпоритмічна нестабільність, технічна ненадійність тощо.

У ході теоретичної частини студентам пропонувалися такі теми:

- Значення рухової пам'яті у професійно-виконавській діяльності педагога-музиканта;
- Роль інтегрального рухового образу та ідеомоторних актів у функціонуванні рухової пам'яті студента-інструменталіста;
- Значення процесу автоматизації у функціонуванні рухової пам'яті майбутнього вчителя музики;
- Особливості взаємодії сфер свідомості та підсвідомості з погляду рухової мнемічної активності педагога-музиканта;

- Сучасні наукові концепції формування виконавських навичок і вмінь з погляду рухової мнемічної активності педагога-музиканта;

- Здатність до рефлексії – основна умова ефективного розвитку рухової пам'яті майбутніх учителів музики.

У процесі ознайомлення з темами лекційного курсу виявилось, що більшість студентів не мали уявлення про психічні утворення «рухова пам'ять», «інтегральний руховий образ», «автоматизація рухів», «ідеомоторні акти», «дійове мислення», «рефлексія» тощо, а інші розуміли ці поняття на емпіричному рівні. Тому цілком природно, що в учасників спецкурсу виникало багато запитань, пов'язаних, зокрема, з сутністю визначених дефініцій, із їх впливом на мнемічну рухову активність студентів у процесі інструментальної підготовки. У свою чергу, це пробуджувало в респондентів не тільки живий відгук, а й викликало дискусію: обговорювався функціональний потенціал і особливості виявлення даних психічних утворень та, зокрема, їх вплив на професійно-виконавську діяльність учителя музики.

У підготовлених рефератах студенти відзначали, що рухова пам'ять пов'язана не тільки з «роботою м'язів ігрового апарату», «запам'ятовуванням нотного тексту»; «закріпленням рухових образів-уявлень, ігрових рухів або тактильних відчуттів», «формуванням технічних навичок та вмінь». Її актуалізація віддзеркалюється у вмінні «грати, не дивлячись на клавіатуру інструмента», «висококоординовано управляти ігровим апаратом», «бачити і відчувати наперед хід (образ) побудови виконавських дій», «мислити аплікатурними та позиційними уявленнями», «легко і невимушено відчувати себе на сцені» тощо. Відштовхуючись від опрацьованих джерел і власного виконавського досвіду, респонденти доводили, що функціональні виявлення рухової пам'яті пов'язані не лише з виведенням зорової аферентації від нотного тексту чи клавіатури. Певною мірою вони зумовлюються правильним вибором темпу музичного твору, якістю набутих технічних фонів і автоматизмів, станом м'язового і виконавського тону музиканта, активністю художнього, темпометроритмічного і дійового мислення, творчої уяви, звукотворчої волі,

сенсомоторного сприймання і уваги.

За відгуками студентів, багато корисної інформації вони дізналися під час вивчення теми «Значення процесу автоматизації у функціонуванні рухової пам'яті майбутнього вчителя музики». Оволодіння матеріалом лекції дало змогу респондентам зробити такі узагальнення: «як психічне явище автоматизація є дієвим механізмом актуалізації рухової пам'яті»; «як психічний процес вона має досить різнобічне і суперечливе віддзеркалення у науково-методичній літературі»; «інтенсифікація процесу автоматизації музично-ігрових рухів зумовлюється неоднозначною взаємодією сфер свідомості та підсвідомості» тощо. Студенти особливо підкреслювали важливість виховання умінь «навчитися доволіно керувати якісними і кількісними змінами та наслідками активізації цієї універсальної психомоторної здібності».

На семінарських заняттях майбутні вчителі музики звітували з кожної із запланованих тематик спецкурсу. Готуючись до них, респонденти мали завдання вибрати з наукових джерел і мережі Інтернет інформацію відповідно до обраної теми. Опрацьований матеріал оформлювався у тезисному варіанті, пропонувалися рекомендовані списки літератури. З метою підвищення ефективності процесу формування ціннісного ставлення студентів до оволодіння руховою пам'яттю, на означених заняттях, окрім традиційних, використовувались нетрадиційні форми роботи, такі, як оргдіалог, семінари з теми «Захист педагогічної ідеї». Такі види семінарських занять дозволяли створити позитивну мотивацію на оволодіння означеним утворенням. Так, велику зацікавленість студентів викликали семінарські заняття з теми «Захист педагогічної ідеї». Вони сприяли розвитку в них потреби в ознайомленні, обмірковуванні і використанні у своїй навчальній та професійно-виконавській діяльності інформації наукового характеру. Така форма застосовувалася під час роботи над темою «Значення процесу автоматизації у функціонуванні рухової пам'яті майбутнього вчителя музики».

Готуючись до семінарського заняття, кожна група студентів, яка організовувалася попередньо, мала завдання вибрати із запропонованої

науково-методичної літератури інформацію, присвячену проблемі оптимізації розвитку здібності до автоматизації ігрових рухів. Опрацьований матеріал оформлювався у тезисному варіанті, пропонувалися рекомендовані списки літератури. У ході захисту студенти мали завдання обґрунтувати сутність власних ідей, розкрити їх позитивні і негативні сторони, можливі наслідки впровадження. Після цього доповідачі відстоювали власні позиції, вислуховуючи запитання і зауваження від своїх колег.

Застосовуваний метод оргдіалогу, розроблений у 20-ті роки А. Рівіним [53], сприяв інтелектуальній взаємодії між студентами, оволодінню ними навчальною і науковою інформацією. Означений метод використовувався під час опрацювання таких тем: «Значення рухової пам'яті у професійно-виконавській діяльності педагога-музиканта»; «Роль інтегрального рухового образу та ідеомоторних актів у функціонуванні рухової пам'яті студента-інструменталіста». Сутність оргдіалогу полягала в тимчасовій роботі діалогічних пар. Цей метод використовувався таким чином: один з учасників розкривав партнерові зміст свого домашнього завдання. Далі відбувалося його спільне обговорення, формулювання, редагування та запис спільних думок, що сприяло збагаченню змісту досліджуваної проблеми. Потім своє завдання зачитував другий учасник. Після цього знову відбувалися обговорення, пошук та фіксація головного. Через 8 – 10 хвилин учасники розходилися, щоб донести засвоєне до своїх колег. У новій парі кожен ділився з новим співрозмовником тим, про що дізнався і зрозумів, намагався збагатити головну думку, розвинути її, вислухати, зрозуміти той зміст, який вносить партнер. Через такий самий проміжок часу організовувалися нові пари. Таким чином, до кінця заняття у кожного зі студентів відпрацьовувався розгорнутий план доповіді за певною темою. На наступному етапі один студент починав огляд із теми, інші учасники семінару давали власну оцінку прочитаному. При цьому вони могли заперечувати автору чи доповідачеві.

Так, у ході першого семінарського заняття «Значення рухової пам'яті у професійно-виконавській діяльності педагога-музиканта», порушуючи

концептуальні підходи щодо проблеми розвитку даного феномену, студенти вирішували поставлені перед ними завдання: виділити ключові слова у дефініції «рухова пам'ять», розкрити їх зміст, дати аргументоване обґрунтування свого підходу. Після цього учасникам семінару пропонувалися такі дискусійні запитання:

- Як ви розумієте сутність поняття «рухова пам'ять»?
- Який вплив має рухова пам'ять на інструментально-виконавську діяльність?
- Які прояви рухової пам'яті спостерігаються у процесі інструментальної підготовки?

Під час реалізації спецкурсу особлива увага приділялася практичним заняттям і самостійній роботі студентів. Це дозволяло майбутнім педагогам удосконалювати та використовувати на практиці засвоєні когнітивні знання з лекційних тем, а також формувати нові навички та вміння, які необхідні для інтенсифікації розвитку рухової пам'яті. Підсумковий аналіз показав, що означені форми роботи, засоби, методи і принципи сприяли формуванню ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння руховою пам'яттю.

Операційно-дослідницький відбувався з урахуванням другої педагогічної умови – *організації доцільного педагогічного керівництва руховою мнемічною активністю студентів-інструменталістів*. Означена умова реалізовувалася у роботі педагогічної студії «Майбутній учитель музики» і була спрямована на практичну апробацію в інструментальній підготовці респондентів отриманих теоретичних знань зі спецкурсу. Слід зазначити, що під час вибору музичного матеріалу враховувалися вимоги програм художньо-естетичного циклу для загальноосвітніх навчальних закладів [163, 217, 218, 219]. У процесі реалізації даної педагогічної умови ми орієнтувалися на те, що педагогічне керівництво передбачає:

- усвідомлення аксіоми Л. Веліканової, Є.Голубєвої, Н. Данілової, Р. Круглікова, О. Леонтєва, А. Смірнова, 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 числом 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 (багатоплановість уваги, швидкість і гнучкість ідейно-образного, темпометроритмічного, тактильно-моторного мислення, тип нервової системи, рухові якості виконавського апарату, характер і темп навчання тощо);

- розробку і практичну реалізацію програми педагогічного керівництва процесом розвитку рухової пам'яті, яка більш детально представлена у додатку Е на основі послідовного проходження п'яти стадій актуалізації рухової мнемічної активності майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки (див. рис. 2.3.);



Рис. 2.3 Стадії актуалізації рухової мнемічної активності майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки.

- всебічний контроль, оцінювання результатів і подальше педагогічне коригування руховою мнемічною активністю майбутніх учителів музики.

Слід зауважити, що розроблена навчальна програма була спрямована на

передбачення змін в об'єкті дослідження і стимулювала творче моделювання ефективних шляхів реалізації поставленої мети – пошук оптимального типу навчання (пояснювально-ілюстративний, конструктивно-активізуючий, проблемно-творчий) на основі синергетичного і диференційованого підходів, психолого-педагогічних закономірностей, принципів, умов, методів і прийомів, які забезпечували її досягнення.

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

Поряд із цим, експериментатор ставив собі за мету запровадити міжособистісну діалогову стратегію педагогічної діяльності [240], «відкрити для себе студента» [181] у процесі інтерпретації респондентами музичного матеріалу із власного виконавського досвіду, ознайомитися із початковим якісним рівнем розвитку рухової пам'яті за такими аспектами: 1) постановка та диференціація відчуттів м'язового тону і ігрового апарату; 2) моторно-ритмічна і динамічна «чорнова» робота м'язових синергій, що відображає чорнову техніку побудови багаторівневої координаційної структури ігрових рухів; 3) зовнішня просторово-кінематична картина ігрових рухів – психомоторний образ, що віддзеркалює їх точність, «чистоту» і темпоритм виконання; 4) рухово-образна сфера, яка пов'язана з умінням логічно вибудувати смисловий інтонаційний темпоритмічний зв'язок суцесивної послідовності ігрових ритмо-рухів відповідно до матеріального коду нотного тексту; 5) рефлексивна сфера, що віддзеркалюється у здатності роздвоюватися на «Я-виконавця» і «Я-контролера», у вмінні відчувати вірний темп твору, слухати себе, своє тіло, внутрішню біодинамічну тканину побудованих ігрових рухів; 6) взаємозв'язки функціонування системи «свідомість-підсвідомість», «слух-рух», «образ-рух» і слухової, емоційно-оцінної, художньо-образної та

психомоторної сфер.

Реалізація визначених аспектів вимагала практичного застосування експериментатором у навчально-виховному процесі таких методів і прийомів, як педагогічна вимога, педагогічний вплив і об'єктивне спостереження (Н. Волкова, В. Ягупов); синтетичний метод О. Власової, який спрямований на складання психолого-педагогічної характеристики особистості учня; мікроструктурний аналіз чуттєво-предметної дії Н. Гордєєвої і В. Зінченка, спрямований на пошук і змістовну характеристику внутрішнього плану зовнішньої дії; прийом «педагогічне слухання» М. Фейгіна, чи «педагогічне перевтілення» А. Семешко, який характеризується своєрідною роздвоєністю сприйняття та оцінки і зсередини розкриває потенційні можливості та шляхи удосконалення учня; «ідеомоторна інтродекція» М. Букофцера і К. Мартінсена як основної душевної «ясновидючої» здібності педагога та альфи й омеги музично-педагогічного мистецтва [176, с. 149-150] шляхом становлення зворотного зв'язку діалогічної активності між викладачем і студентом. Варто зазначити, що поняття «інтродекція» походить від лат. *intro* – усередину і *jacio* – кидаю й означає повне включення індивідом у свій внутрішній світ (психіку) сприйманих ним образів, поглядів, мотивів і установок інших людей, коли він зовсім не розрізняє власні та не власні уявлення [227, с. 186]. З погляду К. Мартінсена, метод «ідеомоторна інтродекція» полягає у тому, що вчитель на основі порівняно незначних зовнішніх даних (уважного вслуховування у гру учня, мисленої 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...» [176, с. 149].

Практична апробація визначених методів і прийомів дала можливість експериментатору визначитися не тільки з початковим якісним станом фонотеки технічних фонів, сенсорних корекцій і автоматизмів рухової пам'яті респондентів на основі показників ієрархічних координаційних рівнів побудови

ігрового руху (див. табл. 1.1.), але й ознайомитися зі спрямованістю особистості студента – «куди дивиться, до чого прагне» (Я. Мільштейн); ступінню навченості, який віддзеркалювався в досвіді, знаннях, уміннях та навичках; 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, врівноваженістю і рухливістю нервових процесів збудження та гальмування). Це дало можливість скорегувати перспективний план розвитку мнемічної рухової сфери респондентів на кілька семестрів уперед; визначити відповідно до якісних рівнів розвитку рухової пам'яті тип навчання, психолого-педагогічні принципи, умови, методи, прийоми і закономірності 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 установочною стадією – *створенням ідеального суб'єктивного перцептивно-слухового образу музичного твору*, що виступає «руховою задачею» [32], «аферентним синтезом» [11], «художньою метою руху» [142], або змістово-емоційною мотивацією «для чого?» [22] закріплення виконавських дій – вимагала розшифрування нотного тексту (відомості про автора, назва твору, літературний текст, мотивація та історія створення, епоха, стиль, форма тощо), активізації гештальту – охоплення твору в цілому «ніби з висоти пташиного польоту» [184, с.207] і початкового накреслення його загального характеру внаслідок інтенсифікації «пізнавальної орієнтовно-дослідницької діяльності» – рефлексу «що робити» [74; 205].

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)» [142, с. 43];

- віддзеркалювалася у використанні таких методів і прийомів, як наочне спостереження – аудіо- чи відеозапис, нотний матеріал, метод інструктажу, прийомами якого виступали усне роз'яснення матеріалу, роз'яснення з показом на інструменті або тільки показ на інструменті [5]; абстрактне ознайомлення з музичним матеріалом на основі безпредметної дії – мисленнєвого уявного музикування по нотах [277]; наскрізне цілісне ескізне програвання музичного твору «на одному диханні» [66, с.30; 141; 184 та ін.]; ознайомлене читання з аркуша методом проб і помилок у повільному темпі або, за можливістю, в авторському темпі [103; 216 та ін.] тощо;

- ґрунтувалася на 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;

- передбачала налагодження у часі зовнішнього екстероцептивного слухового й темпоритмічного зворотного зв'язку; активізацію внутрішнього слуху, почуття часу і ритму; інтеграцію полімодальної навчальної інформації з багатьох джерел домінуючої мотивації і музичної пам'яті; інтенсифікацію мисленнєвих операцій асоціації і зіставлення аферентацій плинуючої навчальної ситуації зі «слідами» когнітивних знань і попереднього виконавського досвіду тощо.

Підкріпленням даної орієнтовно-пізнавальної діяльності, спрямованої на формування ідеального суб'єктивного перцептивно-слухового образу музичного твору слугувало формування ейдосу (ідеї) [168] чи початкової «робочої гіпотези» інтерпретації музичного твору [141]; налагодження зовнішнього слухового зворотного зв'язку; мнемічна довільна фіксація енграм матриць координаційного рівня «Е» управління виконавською діяльністю – уявного образу-взірця (еталону) як атрибута слухового контролю [290] результату ігрових рухів та ефект випереджувального передслухання мети

чуттєво-предметних ігрових дій.

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* як своєрідного «акцептора дії» [11], або «моделі-образу потрібного майбутнього» [32; 175] відповідно до описаного вище цілісного внутрішньо-слухового перцептивного еталону – ґрунтувалося на виникненні інсайту – загальної ідеї вирішення рухової задачі, тобто на моделюванні майбутнього «виконавського плану» [13; 152; 209 та ін.] інтерпретації музичного твору в часі, активізації виконавського мислення [103], інтенсифікації випереджувального темброво-динамічного, звуковисотного, мелодичного, гармонічного чи поліфонічного слухового відображення і «ритмообразу» [277], діалогічній активності проблемного виду навчання між викладачем і студентом [293] та планувальній орієнтовно-дослідницькій діяльності третього типу [74].

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

- самостійно виділяв мнемічні когнітивно-смислові, 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 метроритм, лад, мікроструктурна логіка мелодичних ліній (ікт, передікт, післяікт), гармонія, контрапункт, фактура тощо) [103, с. 93-94];

- усвідомлював метричну будову музичної фрази на основі ритмічної стопи поезії (ямб, хорей, анапест, дактиль та ін.) [259, с. 63];

- вибудовував змістові опорні пункти, розділові знаки, моменти кульмінацій, інтонаційні опорні точки, миттєвості дихання музичної мови (форми) та арки-зв'язки між ними [14; 4; 90; 197; 64, с. 156; 277 та ін.];

- визначав власні специфічно-виконавські виражальні засоби – агогіку,

темпоритм, звукову перспективу (вертикаль, горизонталь і глибину) динамічного фону музичної фактури, динаміку, артикуляцію, штрихи, тембр, акценти, цезури тощо [103, с. 36].

Розглянемо конкретний приклад формування смислової мнемічної програми ігрових рухів на основі проблемно-пошукової діяльності студента-акордеоніста під керівництвом експериментатора у процесі вивчення першої частини «Маленької нічної серенади» В.А. Моцарта.

Allegro

The musical score is presented in three systems. The first system shows the initial four measures, starting with a forte (*f*) dynamic. The second system contains measures 5-8, featuring a trill in the right hand and a bass line with chords marked 'Б' and '7'. The third system contains measures 9-12, continuing the trill and bass line with various fingering numbers (1, 2, 3, 5, 7) and chord markings.

Так, у практично-експериментальній роботі студент Юрій Я. 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 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» [191, с 11], тобто внутрішньослуховий образ є регулятором руху [276, с. 125], і керувалася «комплексом вундеркінда» К. Мартінсена та педагогічним принципом Б. Кременштейн «слух керує і управляє ігровими діями» [63, с. 59].

У процесі реалізації даної дослідницької діяльності використовувалися такі методи і прийоми, як «комплексний метод», метод «уповільненої кінозйомки» і «диригування» Г. Нейгауза; метод смислового групування і співвідношення В. Муцмахера; метод цілісного попереднього аналізу нотного тексту (ладотональність, розмір, ритм, форма, тип фактури тощо) М. Фейгіна; метод цезури, контрасту і чергування проспівування з програванням М. Давидова; метод ритмічного фразування і самостійного розбору нотного тексту через «збільшуваче скло» повільного темпу Г. Ципіна; метод виконавських варіантів О. Шульпякова тощо.

Підкріпленням даної орієнтовно-плануючої діяльності було формування і закріплення змістово-мотиваційного, когнітивно-інтелектуального, емоційно-оцінного та темпоритмічного компонентів музично-ігрових рухів; налагодження циклічного (прямого і зворотного) зв'язку «внутрішньослухове уявлення – реальне звучання»; мнемічна фіксація енграм матриці координаційного рівня «*D*» управління виконавською діяльністю; активізація ефекту «розумового бачення» художньо-інтерпретаторської ідеї музичного твору.

Метою четвертого заняття роботи педагогічної студії було становлення оперативної-пошукової стадії актуалізації рухової мнемічної активності майбутніх учителів музики – *формування координаційної мнемічної програми «як зробити» ігрових рухів*. Вона визначалася активізацією орієнтовно-пошукової діяльності, спрямованої на актуалізацію образу-проекту рухового складу 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 створення відповідного

«пропріоцептивного рефлексу» [278, с. 106].

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

- здійснював 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 [103];

- 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 аплікатури на основі її стилістичної, естетичної і технічної зумовленості (Я. Мільштейн), позицій, опорних точок пасажів тощо.

Власне процес формування зазначеної координаційної мнемічної програми зумовлювався педагогічною закономірністю О. Гольденвейзера: «Кожен рух повинен диктуватися вимогами музичного образу» [64, с. 46], та активізацією у студентів здатності до виконавської рефлексії. Остання полягала у можливості багаторазової перевірки та диференціації художньої і біомеханічної доцільності ігрових рухів; виборі, створенні й оцінці способів їх регуляції (думкою, образом, почуттям, почуванням) [115]; випереджувальному передбаченні звукового результату виконавських дій.

У процесі орієнтовно-пошукової діяльності ми керувалися принципами музично-сислової і фізичної зручності аплікатури [191]; акомодатії пальців, осі і координації рухів [49; 282]; використовували такі методи і прийоми, як технічне фразування, групування і позиційне мислення з урахуванням індивідуальних психомоторних особливостей ігрового апарату студентів [162; 172; 286; 214, 277 та ін.]; метод аплікатурних варіантів [286]; ритмічне групування, фразування і ритмічні варіанти [172; 197; 277]; комплексний

комбінований метод, що полягає у спрямованості волі, свідомості й уваги не лише на слухову сферу і, відповідно, на вищі ієрархічні рівні управління виконавським процесом студентів, але і на рухову сферу і, відповідно, нижчі (технічні) координаційні рівні тощо.

Так, у нашій практичній роботі над над фрагментом «Маленької нічної серенади» А. Моцарта студент Юрій Я. детально характеризував способи звуковидобування штрихів мелодичної лінії, специфіку форми мануально-міхових рухів (перлинна техніка), визначав опорні точки зміни позицій і переносу апплікатурних формул, підкреслював «тяжіння» синкопи (5-8 такти) та метроритмічну рівність спрямованості восьмих і шістнадцятих у 9-10 тактах.

Підкріпленням орієнтовно-пошукової діяльності на створення зовнішнього кінематичного образу-проекту рухового складу виконавських дій була мнемічна фіксація енграм матриці координаційного рівня «С» управління виконавською діяльністю, ефект випереджувального відображення їх художньо доцільного сенсомоторного еталону і повне налагодження функціонування зовнішнього екстероцептивного кільця управління музично-ігровими рухами за слуховими, клавіатурно-зоровими, тактильними, просторово-часовими, темпометроритмічними аферентаціями.

Однак подальше становлення і мнемічне закріплення біомеханічної програми у внутрішньому кільці управління ігровими рухами зумовлювалося активізацією стадії чорнової роботи психомоторики [19; 80; 92; 140; 197 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 та суб'єктивний вербальний аналіз респондентами їх практичної реалізації під час мнемічно-ефекторного закріплення музичного матеріалу на основі власного виконавського досвіду.

Практичні завдання полягали в усвідомленому педагогічному керівництві експериментатором проходженням чотирьох якісних змін процесу автоматизації ігрових рухів під час інструментальної підготовки студентів

(див. пар. 1.3).

Сутність педагогічного керівництва першою якісною зміною – *заміною одних видів аферентації, одних рецепторів іншими, більш чутливими і такими, що швидко реагують* – полягала в онтогенетичному переході закріплення музично-ігрових рухів респондентами від обмежених механічних проторених рефлекторних умовних зв'язків, що 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 суцесивної послідовності музично-ігрових рухів. Наслідком визначеного переходу є становлення поряд із ведучим зовнішнім слуховим перцептивним контролем за результатом відтворення ігрових рухів внутрішнього кінестетичного фонового тонічного контролю-зчитування, змістового динамічного контролю за їх проходженням і контролю зовнішньої ситуації під час сценічного виконання «напам'ять».

Педагогічне керівництво другою якісною зміною процесу автоматизації – *переключенням управління з боку зорової на пропріоцептивно-тактильну систему* – визначалося у формуванні м'язового і тактильного відчуттів правильно виконаного ігрового руху, його внутрішньої картини внаслідок налагодження внутрішнього кільця управління виконавською діяльністю та в онтогенетичному переході, еволюції обмеженої модально-специфічної природи до полімодального робочого функціонального органу мозку [159]. Результатом визначеного переходу є сенсibiliзація – зниження порогів чутливості м'язового і тактильного відчуттів, взаємодія та трансформація останніх зі слуховим і ритмічним відчуттями, що призводить до м'язового відчуття кінчиками пальців ступеня напруженості й вагомості інтервалів мелодії до їх звучання [46; 64, с. 212]; максимально вільне, темпометроритмічно рівне й економне відтворення ігрових рухів на основі відпрацювання інерції аплікатурних формул і позицій.

Сутність педагогічного керівництва третьою якісною зміною процесу

автоматизації – *переключенням механізму управління всередині однієї і тієї самої аферентаційної системи з більш грубих на більш тонкі* – відображалася в онтогенетичному висхідному переході безперервного управління побудовою музично-ігрових рухів від робочого темпу до авторського. Педагогічне керівництво зумовлювалося активізацією вміння «швидко мислити» [264; 90; 162 та ін.]; свідомим аналізом, диференціацією та регуляцією тактильно-м'язових і ритмомоторних чуттєвостей; накопиченням сенсомоторними рівневими системами мозку «фонотеки» технічних формул-заготовок; спрацьовуванням між собою сенсорних корекцій «чистоти», точності і бігкості; знаходженням динамічно усталеної траєкторії – стандартної рухової форми або зони варіативних ігрових рухів відповідно до звуковисотного ритмічного малюнку фрази, яка надає їм ознак легкості, невимушеності і пластичної стереотипності.

Педагогічне керівництво четвертою якісною зміною процесу автоматизації – *об'єднанням окремих рухів у єдине органічне ціле, що реалізується як інтегрований цілісний процес у вигляді навички* – полягало в оптимізації функціонування (збільшенні обсягу, швидкості, багатоплановості) дійового мислення респондентів унаслідок об'єднання в одному вольовому цілеспрямованому сенсомоторному імпульсі-наказі цілого ряду окремих, раніше розрізнених рефлекторних умовних сигналів, що відповідали суцесивній послідовності ігрових рухів.

Планомірне вирішення зазначених практичних завдань ґрунтувалося на:

- 1) загальновідомих педагогічних принципах навчання: індивідуального підходу, зворотнього зв'язку, системності і послідовності занять та ін.;
- 2) музично-дидактичних принципах розвивального навчання Г. Ципіна: збільшення обсягу матеріалу, що використовується у навчально-педагогічній роботі, прискорення темпів засвоєння навчального матеріалу, збільшення міри теоретичного матеріалу в ході занять музичним виконавством тощо [277];
- 3) специфічних принципах роботи кори головного мозку, розроблених С. Клещовим: умовного зв'язку, індукції і локалізації збудження у часі та

просторі [138]; 4) принципах побудови рухів і управління технікою гри: економності фізичної і психічної енергії та мінімальності, пластичності, «дихання» ігрових рухів (Г. Коган, С. Шлезінгер); єдності художнього і технічного (В. Шарабуров); узагальнення і переносу ідентичних елементів, виконавських умінь (О. Шульпяков, С. Савшинський); 5) 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, асоціації з попереднім досвідом, «що підкріплюється, то закріплюється» (М. Йоффе); «ймовірного прогнозування» (І. Фейнберг); «прямого програмного управління» (Н. Данилова) тощо.

Одним із найголовніших принципів практичного впровадження зазначених якісних змін процесу автоматизації ігрових рухів був «принцип сенсорних корекцій» [32]. Зумовлюючись політональними гранями зворотних зв'язків, він перетворював ігровий апарат студентів у керовану систему і сприяв налагодженню механізмів регуляції виконавськими діями. Дієвість цього принципу віддзеркалювалася у вмінні респондентів вносити корективи у реальне звучання на основі його зіставлення з попереднім і майбутнім розвитком ідеального внутрішньослухового образу [13; 267; 197 та ін.] і вмінні вести цілими синтезованими комплексами сенсорні корекції на різних ієрархічних рівнях управління ігровими рухами [38; 29; 244 та ін.].

Поряд із цим, указаний принцип «найменшого зусилля» 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. Вона

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. Впровадження визначеного переходу вимагало використання «п'ятипалої аплікатури» (Ф. Ліст, Ф. Бузоні); прийому «стакато в легато» (Ю. Бай); володіння ритмікою і часовими співвідношеннями рухів (Д. Юник) або «словником» технічних фонів, сенсорних корекцій і автоматизмів.

Практична реалізація третьої якісної зміни процесу автоматизації ігрових рухів ґрунтувалася на застосуванні таких методів, прийомів і засобів музичної виразності, як «ланцюжок», «напівланцюжок», «спрямовуючий рух», «пульс вісімки», вагова гра, поступове розширення масштабу метричної пульсації [103]; метод гри у повільному темпі форте чи з динамічними нюансами (виразно) як своєрідному «збільшуваному склі» [79; 75; 214; 277 та ін.]; метод свідомого пошуку, побудови і мнемічного закріплення ігрових рухів та ефекторних образів [259; 199; 295; 296 та ін.]; метод ідеомоторних тренувань [98]; метод раціоналізації уявлень – мисленого перегруповання одиниці пульсації [37]; переходу від неминучого 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* [245; с. 83; 216] тощо.

Так, у практичній роботі над п'єсою «Політ джмеля» М. Римського-Корсакова зі студенткою Надією С. ми спостерігали, що вона не володіла стійкою артикуляцією і здатністю технічно рівно виконувати рух ритмоодиниць найменшого масштабу – хроматичну «дрібну пальцеву техніку» [276, с. 142] у звуковому і ритмічному відношенні. Для вирішення визначених суперечностей проходження автоматизації ігрових рухів ми пропонували використовувати метод «технічних варіантів» і метод «темпових варіантів» [277; 172; 197; 138; 216; 161 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 «*regretium mobile*», чи технічних прийомів [13; 63, с. 62-65; 270 та ін.]. Застосування методу «темпових варіантів» зумовлене тим, що зміна темпу впливає на динаміку побудови і конструкцію (координаційну структуру) музично-ігрового руху [30; 139; 75; 161; 162; 277 та ін.]. Це, у свою чергу, вимагає варіювання темпу під час проходження автоматизації рухів з метою перевірки технічних і мнемічних ефекторних можливостей у реалізації поставлених завдань.

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 [175]; 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, почуттям часу і ритму, м'язовим і тактильним відчуттями та зовнішнім реальним перцептивно-звуковим відображенням і зовнішньою просторово-часовою біодинамічною картиною

ігрових рухів; ефект випереджувальної іннервації роботи м'язових синергій [226, с. 53]; активізація мудрості тіла і рухової інтуїції [140] та повне налагодження функціонування внутрішнього інтероцептивного кільця управління предметно-чуттєвими виконавськими діями.

Сьоме і восьме заняття педагогічної студії присвячувалися інтенсифікації рефлексивно-стабілізуючої стадії актуалізації рухової мнемічної активності – остаточному мнемічному закріпленню й обігруванню респондентами інтегрального рухового образу смислової і координаційної програми ігрових рухів з метою досягнення рухової задачі – «дошліфовування» виконавського плану інтерпретації і художньо-стилістичної цілісності відтворення музичного матеріалу.

Вирішення поставленої мети вимагало реалізації третьої педагогічної умови розвитку рухової пам'яті – активізація усвідомленої професійної рефлексивної діяльності студентів у процесі інструментальної підготовки та, фактично, практичному переходу до третього рефлексивно-аналітичного етапу формувального експерименту.

Упровадження означеної педагогічної умови проходило на заняттях з основного музичного інструменту, на педагогічній практиці, під час самостійної роботи над музичними творами та власне на концертних виступах (екзаменах, заліках) тощо. Вона вимагала активізації діалогової стратегії педагогічної діяльності у формі внутрішнього діалогу [240, с. 62] і вирішувала такі завдання, як здатність студента-інструменталіста до становлення виконавської «Я-концепції», до скоординованого управління сценічно-виконавською діяльністю, до довільного ідеомоторного оперування полімодальними мнемічними руховими уявленнями.

Так, перше завдання ґрунтувалося на внутрішньодіалоговому характері рефлексії як «інтеріоризованої дискусії», як форми самоспілкування, основою якої є критичність виконавського мислення, здатність до уявного роздвоєння власного «Я» [240, с. 68]. Вона полягала у практичному вирішенні респондентами таких умінь, як:

- міра здатності до роздвоєння на «Я» актуальне (реальне) і «Я» ідеальне (уявне), чи на «Я» і «не Я» – систему власних рухів, схему тіла ігрового апарату, одухотворений слух [177], одухотворене (вокалізоване) звучання [103] й одухотворений предмет – музичний інструмент;

- міра здатності до налагодження двох паралельно плінучих незалежних функцій свідомості – виконання ігрових рухів, пов'язаних з поточною руховою задачею і синтезацією отриманого звукового результату та іннервація (підготовка, передчуття) наступних ігрових рухів, які необхідні для вирішення подальших мнемічно-виконавських проблем [216];

- міра здатності до постійного зіставлення (порівняння, вибудовування) внаслідок функціонування цілої циклічної системи екстероцептивних та інтероцептивних зворотних зв'язків Soll wert – внутрішнього керівного елементу у вигляді слухового ідеального уявлення, чуттєвої тканини інтегрального рухового образу як енграм пам'яті з Ist wert – реальною поточною звуковою рецепцією і «свіжими слідами» відтвореної біодинамічної тканини сукцесивної послідовності ігрових рухів та з Zukunft – майбутньою слуховою і руховою прогресією розвитку драматургії музичного твору на основі взаємодії почуття музичної логіки, почуття цілого і почуття художньої та технічної міри [286];

- міра здатності до налагодження художньої музичної домінанти, яка переключає увагу респондентів від особистих емоційних переживань, наприклад, побоювання «забути чи не виграти текст», «загнати темп», «збитися» тощо, на головну мету – змістовне, виразне, точне і надійне виконання.

Скоординоване управління сценічно-виконавською діяльністю у процесі інтерпретації «напам'ять» музичного матеріалу зумовлювалося: якісним і кількісним розвитком мнемічних матриць сенсомоторних рівневих систем мозку [175]; чуттєвою м'язово-тактильною іннервацією і координацією ігрових рухів студента, які організують моторику ігрового апарату до оптимального проходження мозкового слухомоторного імпульсу-наказу у потрібний момент;

еволюцією функції психомоторної спрямованості і контролю дійового мислення респондентів у процесі інструментальної підготовки; активізацією переживання «зміщення» чуттєвості руки через клавіатуру чи гриф на звукові коливання струн або голосу планки, що сприяло м'язовому відчуттю кінчиками пальців інтонаційної вагомості інтервалів мелодичної лінії поряд із їх вокальною «вагомністю» [14]; мобілізацією виконавської волі, витримки і психічної енергії [286]; розширенням діапазону допустимої варіативності ігрових рухів на фоні стандартизації їх зовнішньої динамічно усталеної рухової форми [32]; обігруванням ускладнень у процесі інтерпретації «напам'ять» музичного матеріалу в авторському темпі шляхом свідомого педагогічного впливу на звукові орієнтири «ледь-ледь» (Г. Бюлов) рухової задачі, тобто вихованням стабілізації рухів – забезпеченням їх точності, надійності, свободи, економічності, пластичності і стійкості.

Дієвими показниками вказаного управління були стабільність художньо доцільної технічної домінанти, м'язовий спокій чи звуження іррадації м'язового сплеску [103]; здатність відчувати єдиний справжній темп (пульсацію) музичного твору і «зчитувати» кінчиками пальців кінетичну мелодію ігрових рухів відповідно до синтаксису музичної мови; наявність виконавського тону – вміння «бути над образом», тобто контролювати власні почуття і дії відповідно до задуму композитора [103]; здатність заново наповнювати творчими імпульсами чи перетворювати у підконтрольні в критичний момент виступу підсвідомі сенсомоторні образи, автоматизми і технічні фони внаслідок звернення свідомості до нижчих координаційних рівнів управління виконавською діяльністю; здатність ефективно мобілізувати і перемикати увагу на багатовекторні полімодалні зворотні зв'язки – симультанно розподіляти її як між різними голосами глибини вертикальних співвідношень звучання, так і між звуковою плинністю, емоційно-образними переживаннями, «чорною» технікою проходження ігрових рухів, темпометроритмічною сферою та зовнішньою сценічною ситуацією.

Довільне ідеомоторне оперування полімодальними мнемічними руховими уявленнями супроводжувалося інтенсифікацією у студентів явища ідеомоторних актів. Дієвими показниками спрямованості свідомості до внутрішнього «Я» – образної сфери психіки, яка супроводжувалася активізацією трьох варіантів ідеомоторних рухів – образу, думки і почуття, були не тільки можливість респондентів чути і контролювати себе збоку [269; 286], але і здатність відчувати «зсередини» ігровий прийом [284], споглядати виконавський процес (переміщення руки по клавіатурі) внутрішнім поглядом або спостерігати за ним ніби збоку [220; 103], передбачати (передчувати) слухову і рухову перспективи побудови синтаксису музичної мови і мови рухів на тлі координаційної сітки часу.

Практичне вирішення зазначених завдань ґрунтувалося на:

- 1) педагогічних принципах свідомості, самостійності і творчої активності [16];
- 2) принципах побудови ігрових рухів: свободи ігрового апарату, інерції і координації ігрових рухів [197; 284; 65, с.10 та ін.]; «актив-пасив» м'язової пульсації, руки в клавіатурі [103]; диференційованого гальмування [45];
- 3) психологічних принципах управління рухами: активності і реактивності [15], випереджувального збудження й очікування [11; 129] тощо.

У їх основі лежала змістова мотивація мнемічного ефекторного відтворення «напам'ять» автоматизованих ігрових рухів на основі циклічної двокільцевої природи музично-виконавської творчості, програмового й аферентаційного типів управління виконавською діяльністю та прямих і зворотних екстероцептивних та інтероцептивних зв'язках і переходах (див. дод. К) від плинучого образу минулого сталого до ідеального образу потрібного майбутнього [32].

Так, принцип активності, який віддзеркалювався в активних сигналах, що відходять від програми дій [15] і принцип випереджувального збудження [11, с. 79] були пов'язані зі здатністю психічного відображення суб'єкта до самостійної побудови (планування, вистроєння) аорчних смислових співвідношень і зв'язків «інтегрального музично-виконавського образу»

(К. Цатурян) або образу-програми ігрових рухів (В. Григор'єв) та передбачення (прогнозування) можливих результатів їх практичної реалізації на полотні часу внаслідок виховання уміння «бачити і чути наперед» (Л. Оборін) або передчувати зміни пальцевих комбінацій [191; 214; 245 та ін.].

Поряд із цим, принцип реактивності, який віддзеркалювався у сприйманні сигналів від зовнішнього середовища [15], був пов'язаний зі здатністю суб'єкта-інструменталіста до інтенсифікації уміння «слухати себе» [151], чи «слухаючи, чути себе» [149], контролювати м'язові (моторні) відчуття і рухи [162; 282; 283 та ін.], або одночасно слухати наперед і передчувати вдосконалене виконання [26; 179; 59, с. 4; 170 та ін.].

Практична апробація рефлексивно-аналітичного етапу формувального експерименту ґрунтувалася на застосуванні таких методів і прийомів, як звукозапис, «рефлексивна бесіда» [150], метод синтезу – максимально активного, творчого і відповідального наскрізного виконання музичного матеріалу в справжньому темпі [255; 286]; відкладання музичного твору перед естрадним виступом або обігравання у колі друзів [90], симультанне переключення багатопланового контролю уваги [181] тощо.

Особливою дієвістю відрізнявся метод «рефлексивна бесіда», який упроваджувався після публічних виступів респондентів. Під рефлексивною бесідою ми розуміли проблемно-орієнтований аналіз специфічних особливостей інструментально-виконавської практики майбутніх педагогів-музикантів з метою критичної оцінки та виправлення суперечливих проявів функціонування рухової пам'яті. Основне завдання рефлексивної бесіди вбачалося у допомозі студенту оцінити якісний рівень власної фахово-інструментальної підготовки з погляду рухової мнемічної активності та знайти оптимальний шлях для вирішення суб'єктивних проблем і суперечностей у цьому напрямку.

Для досягнення успішного результату рефлексивної бесіди ми створювали довірливу, відверту атмосферу, в основі якої лежали виняткова повага до майбутнього вчителя музики, визнання за ним права на власну

позицію. Основними умовами рефлексивної бесіди виступали зверненість свідомості майбутнього вчителя до свого внутрішнього і зовнішнього «Я» та врахування уявлень (когнітивних знань) і досвіду студентів про власну мнемічну рухову діяльність. У процесі керування рефлексивною бесідою використовувалися прийоми, що сприяли підвищенню її ефективності, а саме: активне слухання співрозмовника, нестандартні запитання, повторення (резюмування), узагальнення, врахування емоційних станів та індивідуальних психомоторних якостей співрозмовника.

Метод рефлексивної бесіди передбачав здійснення проблемно-орієнтованого аналізу:

1) Різноманітних форм роботи, що виконувалися студентами у період заключного ефекторного мнемічного закріплення музичного матеріалу – застосування методу «ідеомоторного тренування», методу активного повернення до нижчих координаційних рівнів управління виконавською діяльністю – перевірки доцільності аплікатури, біомеханічної картини рухів, диференціації відчуттів м'язового тону ігрового апарату та рухових уявлень під час гри у повільному темпі [9; 75; 45; 220 та ін.], методу «синтетичного диригентського складання» [141; 142; 191 та ін.] тощо. При цьому ми керувалися аксіомою, за якою заповільнена гра гальмує дію автоматизованих зв'язків і функціонування рухової пам'яті, а безпомилковість виконання цілком залежить від внутрішнього слухання та знання кожної фрази [286; 19; 65, с. 10].

2) Публічного виконання «напам'ять» з погляду окреслених вище вмінь.

Для цього студентам пропонувалося дати відповідь на такі запитання: «Як Ви уявляєте собі ідеал виконавця-інструменталіста? Якими психомоторними і мнемічними якостями та характеристиками він повинен володіти? Як повинна бути організована інструментальна підготовка на уроках із основного музичного інструменту?» Така інформація допомагала нам ознайомитися із суб'єктивною системою поглядів майбутнього вчителя музики на мету, зміст і технології мнемічної інструментальної підготовки, на те, яким повинен бути «еталон» зразкового сценічного виконання.

Розмірковуюючи над запитанням «Чи були Ви налаштовані перед виконанням до «програвання» подумки музичного твору, починаючи від вибору пульсації темпу, туше, аплікатури, опорних точок, позицій і закінчуючи вибудовуванням інтонаційної лінії і кульмінацій?», студенти мали можливість виявити суперечності у мнемічному закріпленні музичного матеріалу та в якості проходження автоматизації ігрових рухів.

На наступному етапі рефлексивної бесіди майбутнім учителям музики пропонувалося проаналізувати власне публічне виконання за такими аспектами: «Чи проводили Ви безперервне зіставлення ідеального з реальним і майбутнім? Чи вибудовували Ви симультанно звукову перспективу – горизонталь (інтонаційні точки) і вертикаль (мелодія, бас, акомпанемент), метроритмічну пульсацію (ритмообраз) і рухову перспективу – пластичний динамічний стереотип послідовності ігрових рухів, зміну позицій, перекладення першого пальця тощо? Чи відчували Ви у процесі виконання технічну довершеність, «одухотворення інструмента», його входження «у схему тіла», зміщення слухових чуттєвостей «у пальці», «зчитування» кінетичної мелодії ігрових рухів паралельно до мелодії звуків?» Така інформація допомагала студентам критично проаналізувати якісний рівень розвитку рухової пам'яті і здібності до автоматизації рухів.

Слід зазначити, що в ході рефлексивної бесіди для нас було важливим оцінювати виступ з погляду прирощування студентам індивідуального досвіду, а не з позиції його відповідності певним нормам, моделям, вимогам. Тому наступними ключовими запитаннями бесіди були: «Яких висновків Ви дійшли після цього виступу, що взяли на майбутнє? Які його моменти заслуговують на те, щоб їх зберегти та використати в майбутньому?»

Експериментальна робота показала, що рефлексивна бесіда допомагала майбутнім учителям музики виявляти та виправляти власні технічні недоліки, сприяла здатності породжувати нові підходи щодо мнемічної рухової активності, розвивала творче художнє і дійове мислення та здібність до автоматизації рухів, підвищувала якісний рівень управління ігровим апаратом під час

публічного виконання.

Важливе значення в активізації усвідомленої рефлексивної діяльності студентів у процесі інструментальної підготовки відіграло запровадження у навчально-виховний процес методу «ідеомоторних тренувань» (див. пар. 2.1.), інтенсифікація якого пов'язана зі зверненням свідомості студента до внутрішнього «Я» – образної сфери психіки, сфери полімодальних рухових уявлень.

The image displays a musical score for Chopin's Waltz No. 7 in C minor, Op. 7, No. 7. It is written for piano and right hand in 3/4 time. The score is organized into four systems. The piano part (left hand) includes chords labeled with Cyrillic letters: Б (B-flat), М (M), and 7 (dominant seventh). The right-hand part features a melodic line with slurs and a final cadence marked with '8va' and '7'.

Так, у практичній роботі над вальсом № 7 (cis moll) Ф. Шопена ми пропонували студентові Юрію Г. «осягнути розумом» усі п'ять координаційних рівнів управління музично-ігровими рухами, тобто симультанно уявити і звукову перспективу, і зовнішній сенсомоторний образ рухів (повторювані формули аплікатури, туше, зміну позицій), і темпоритмічну пульсацію прогресії прискорення, і внутрішню моторну картину м'язових синергій

ігрового апарату тощо. У результаті апробації цього методу студент набув уміння впевнено, надійно і технічно вільно виконувати вказаний фрагмент музичного твору.

Підсумовуючи результати формувального експерименту, можна зазначити, що запропоновані педагогічні умови і поетапна методика сприяли онтогенетичному розвитку рухової пам'яті студентів у процесі інструментальної підготовки.

2.4. Результати дослідно-експериментальної роботи

У цьому параграфі містяться дані, які свідчать про зміни, що відбулися в експериментальних групах у кількості 210 студентів під впливом проходження формувального експерименту протягом 2008-2010 навчальних років. Прикінцевий зріз здійснювався за тими самими критеріями і за допомогою тих самих методів, як і констатувальний зріз (див. пар. 2.2.). Після закінчення формувального експерименту були проведені зрізи, за допомогою яких визначався якісний рівень розвитку рухової пам'яті студентів-інструменталістів. Отримані результати представлені в додатку 3.

Відповідні зрізи проводилися під час проведення занять, заліків та екзаменів з основного музичного інструменту, уроків музики, виховних заходів та позакласної музичної роботи на педагогічній практиці в загальноосвітній школі, сольних концертних виступах. У ході збору даних використовувалися: карта оцінки ступеня сформованості моторного та темпоритмічного компонентів музично-ігрових рухів на основі м'язового, тактильного і просторово-часового образів (додаток А); карта оцінки ступеня сформованості змістово-мотиваційного, когнітивно-інтелектуального й емоційно-оцінного компонентів музично-ігрових рухів на основі сенсомоторного образу та активізації другої сигнальної системи (додаток Б); анкета з виявлення розвитку показників зазначеного вище критерію (додаток В).

Так, перший зріз проводився з метою визначення показників критерію

«ступінь сформованості моторного компонента музично-ігрових рухів на основі м'язового і тактильного образів». Як видно з таблиці додатку 3, показник першого критерію розвитку рухової пам'яті склав 0,87, тоді як до дослідно-експериментальної роботи був зафіксований показник 0,60.

Під час визначення коефіцієнту успішності критерію «ступінь сформованості темпоритмічного компоненту музично-ігрових рухів на основі просторово-часового образу» був зафіксований показник 0,86. До проведення експерименту цей показник складав 0,61. Різниця пояснюється спеціально впровадженими методами, прийомами і засобами розвитку музично-ритмічної пам'яті (диригентський метод роботи [19; 192], доігрова установка на розмір основних метричних пульсацій [220], ритмічне групування, варіанти і фразування [172; 197; 277], пульс вісімки як засіб гармонізації динамічної напруги різномасштабних тривалостей, спрямовуючий рух як засіб музичної виразності [103] тощо), які застосовувалися під час реалізації визначених педагогічних умов.

Далі було проаналізовано вплив експериментальної роботи на критерій «ступінь сформованості змістово-мотиваційного, когнітивно-інтелектуального й емоційно-оцінного компонентів музично-ігрових рухів на основі сенсомоторного образу та активізації другої сигнальної системи». З представлених даних видно, що за зазначеним критерієм рухової пам'яті результати склали 0,89. До дослідно-експериментальної роботи такий показник складав 0,52 бали.

Загальний показник розвитку рухової пам'яті студентів експериментальної групи склав 0,87. Отримані досить високі показники підтверджують ефективність проведеної дослідно-експериментальної роботи.

Практична апробація методичної моделі розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики у процесі інструментальної підготовки показала, що представники експериментальних груп дійсно «творять музику», технічно та мнемічно-стабільно вибудовують «музичну мову» фраз, речень, періодів на основі творчого відтворення послідовності звуковисотних інтонуючих

біомеханічно доцільних ритморухів в авторському темпі, а не механічно репродукують слуховий і руховий стереотипи поза екстероцептивного та інтероцептивного контролю, єдиної метроритмічної пульсації тощо. Вони володіють висококоординованим ігровим апаратом, функціональними зв'язками системи «слух-рух», «свідомість-підсвідомість» і «образ-рух» на полотні часу та не скуті зоровою аферентацією від клавіатури чи інтерференцією динамічних стереотипів рухових навичок. Власне процес автоматизації музично-ігрових рухів і відтворення «напам'ять» музичного матеріалу у представників експериментальних груп ґрунтується на усвідомленому рефлексивному управлінні виконавською діяльністю та зумовлюється становленням суб'єктивної виконавської «Я-концепції».

З метою порівняння ефективності даних, отриманих в експериментальних групах, проводилося діагностування означених критеріїв розвитку рухової пам'яті в контрольних групах. До контрольних груп увійшли студенти випускних курсів, які не брали участі у формувальному експерименті. Отримані дані наводимо в додатку Е.

У таблиці додатку Е видно, що за першим критерієм розвитку рухової пам'яті «ступінь сформованості моторного компонента ігрових рухів на основі м'язового і тактильного образів» показник студентів контрольної групи склав 0,75; коефіцієнт успішності критерію «ступінь сформованості темпоритмічного компонента музично-ігрових рухів на основі просторово-часового образу» склав 0,68; третьому критерію розвитку рухової пам'яті відповідав показник 0,69. Загальний показник розвитку досліджуваного феномену в контрольній групі склав 0,7, що дорівнювало середньому рівню.

Більш наочно різниця між рівнями розвитку рухової пам'яті майбутніх учителів музики в експериментальній і контрольній групах представлена в додатку И.

Як видно з таблиці додатку И, після дослідно-експериментальної роботи в експериментальних групах відсоток респондентів, які мали високий рівень розвитку рухової пам'яті, склав 35,7 %, до середнього рівня належало 54,3 %

майбутніх учителів. Після завершення формувального експерименту в контрольних групах високим рівнем розвитку рухової пам'яті володіли 19,5 % респондентів, середнім – 60,5 %. Отже, високий і середній рівні розвитку рухової пам'яті спостерігалися у 90 % студентів, які брали участь у педагогічному експерименті, та 80 % майбутніх учителів, які не навчалися за спеціальною методикою. Згідно з даними, наведеними у таблиці, низького рівня розвитку рухової пам'яті набули 10 % студентів експериментальних груп та 20 % контрольних, які не брали участь у педагогічному експерименті. Динаміку узагальнених кількісних показників рівнів розвитку рухової пам'яті студентів контрольної та експериментальної груп на констатувальному і прикінцевому етапах дисертаційного дослідження відображено в додатку Л.

Як бачимо з наведених даних вказаного додатку, не всім учасникам експерименту вдалося досягти високого та середнього рівнів розвитку рухової пам'яті. На нашу думку, це пов'язано з тим, що студенти, з одного боку, не володіли достатньою мірою виконавським досвідом, природною психомоторною здібністю до автоматизації ігрових рухів і здатністю до професійної виконавської рефлексії, а з іншого – не мали мотивації до оволодіння запропонованою методикою, системності в заняттях, не усвідомлювали значення становлення суб'єктивної виконавської «Я-концепції», не навчилися доволі керувати якісними змінами процесу автоматизації музично-ігрових рухів. Такі показники рухової пам'яті, як активізація дійового мислення і встановлення доцільного співвідношення між сферою свідомості та підсвідомості під час сценічного виконання «напам'ять» мали низький коефіцієнт якості.

Статистичний порівняльний аналіз отриманих результатів формувальної дослідно-експериментальної роботи (ФДЕР) в експериментальних групах, який представлено у таблиці додатку М, був виконаний за допомогою табличного процесора Excel із використанням вбудованих у нього статистичних функцій. Зокрема, для кожного критерію розвитку рухової пам'яті (ступінь сформованості моторного, темпоритмічного, змістово-мотиваційного,

когнітивно-інтелектуального й емоційно-оцінного компонентів ігрових рухів і середній показник X) були обчислені їхні середні значення, дисперсія, стандартне відхилення і довірчий інтервал [144]. Під час обчислення довірчого інтервалу був прийнятий 95-відсотковий рівень надійності. Віднімаючи і додаючи отриманий довірчий інтервал до середнього значення, було знайдено нижню і верхню межі показників якісних рівнів розвитку рухової пам'яті із заданим рівнем достовірності 95%. Рівні розвитку вказаних критеріїв рухової пам'яті оцінювалися за трибальною шкалою: високий – 2 бали; середній – 1 бал; низький – 0 балів. Як видно з таблиці додатку М, середні значення рівнів розвитку рухової пам'яті зросло більш ніж у тричі (1, 25 проти 0, 39).

З метою з'ясування, чи є відмінності в середніх значеннях рівнів розвитку рухової пам'яті в експериментальних групах до і після проведення формувальної дослідно-експериментальної роботи суттєвими, чи вони є випадковими, для них були підраховані відношення

$$t = \frac{|\bar{x}_{до} - \bar{x}_{після}|}{\sqrt{\frac{D_{до}}{n_{до}} + \frac{D_{після}}{n_{після}}}}, \quad \text{Формула 2}$$

де $\bar{x}_{до}, \bar{x}_{після}$ – середні показники рівнів розвитку рухової пам'яті до і після формувального експерименту, $D_{до}$ і $D_{після}$ – відповідні їм дисперсії, $n_{до}=n_{після}=210$ – кількість студентів у експериментальній групі до і після формувального експерименту.

Далі, задавши ймовірність значущості висновків про характер відмінностей середніх значень досліджуваних рівнів до і після експерименту 99%, знаходимо з таблиці, яка пов'язує t з інтегралом імовірності, критичне значення $t_{кр}=2,576$ [241], що відповідає заданій ймовірності. Оскільки обчислене за формулою (2) за даними експерименту значення $t=14,04$ є суттєво більшим за $t_{кр}$, то це свідчить, що відмінності середніх значень рівнів розвитку рухової пам'яті в експериментальній групі до і після формувальної дослідно-експериментальної роботи є не випадковими.

Ефективність запропонованої спеціальної методики підтверджується

також порівняльним аналізом середніх значень рівнів розвитку рухової пам'яті в контрольній та експериментальній групах після проходження формувального експерименту (див. табл. 2.7.).

Таблиця 2.7

Показники середніх значень рівнів розвитку рухової пам'яті в контрольній та експериментальній групах після проходження формувального експерименту

Рівні	бали	Контрольна група		Експериментальна група	
		n	%	n	%
високий	2	41	19,52	75	35,71
середній	1	127	60,48	114	54,29
низький	0	42	20,00	21	10,00
Усього студентів		210		210	
Середнє значення		1,00		1,26	
Дисперсія		0,20		0,39	
Істотність відмінностей		4,93			

Як видно з таблиці 2.7., показники середнього значення рівнів розвитку рухової пам'яті в експериментальній групі (1,26) вища, ніж за аналогічним середнім значенням у контрольній групі (1,00). Критерії істотності відмінностей обчислено за аналогічною формулою (2), становить $t=4,93$, що більше за $t_{кр}=2,576$. Це свідчить про те, що відмінності середніх значень рівнів розвитку рухової пам'яті в контрольній та експериментальній групах після формувальної дослідно-експериментальної роботи є не випадковими.

Результати формувального експерименту дозволили нам зробити певні висновки щодо специфіки спрямованості педагогічної діяльності з метою оптимізації розвитку рухової мнемічної активності майбутніх учителів музики. Педагогічне керівництво розвитком рухової пам'яті студентів у процесі інструментальної підготовки вимагає:

- усвідомлення тези, за якою якісний рівень актуалізації досліджуваної дефініції визначається педагогічним впливом, організацією технології навчального процесу та характерними особливостями і властивостями музично-виконавської діяльності, тобто систематичне, послідовне і науково

змістовне навчання музичному виконавству стимулює не тільки процеси синтетичної музичної пам'яті, але й сприяє онтогенетичному розвитку рухової пам'яті;

- налагодження не прямолінійних, а діалектично багатогранних циклічних зв'язків між засвоєнням музично-теоретичних знань, другою сигнальною системою – виконавським мисленням і словом, творчою уявою, звукотворчою волею, інтелектуально-слуховою сферою, з одного боку, та психомоторикою ігрового апарату, виконавським досвідом, технікою, дійовим мисленням, багатоплановою сенсомоторною увагою, почуттям часу і ритму, здібністю до автоматизації музично-ігрових рухів, виконавською рефлексією, м'язовим і тактильним відчуттям, з іншого;

- чіткої постановки рухової задачі – випереджувального усвідомлення (уявлення) звукової мети, без якої не може бути ні повноцінно-довершеного художнього виконання «напам'ять» музичного матеріалу, ні досконалого формування смислової і координаційної програми виконавських дій, ні системного проходження якісних і кількісних змін та наслідків процесу автоматизації музично-ігрових рухів, ні досконалого закріплення енграм рухової пам'яті у вигляді інтегрального рухового образу виконавської діяльності;

- налагодження як зовнішнього екстероцептивного кільця управління ігровими рухами у вигляді «комплексу вундеркінда» А. Моцарта [170], так і внутрішнього у вигляді «периферійного» кільця [287];

- поступового гармонійного переходу від цілісного навчання – формування первинного внутрішньослухового образу-гештальту і вторинного інтегрального рухового образу до розподіленого навчання – пошуку, побудови і свідомої автоматизації окремого звуковисотного інтонуючого ритморуху (ігрового прийому, навички) та ієрархічної багатоетапності функціонування рухової пам'яті, починаючи з побудови енграм матриць вищих рівнів управління виконавською діяльністю та закінчуючи нижчими;

- спрямування організації інструментальної підготовки студентів не

методом багаторазових механічних повторень з метою мнемічного міцного проторення ігрових рухів, тривалістю тренувань і величиною психічних витрат та фізичних зусиль, а шляхом накопичення спеціальних знань і виконавського досвіду; цілеспрямованого педагогічного керівництва якісними і кількісними змінами та наслідками процесу автоматизації ігрових рухів; дієвістю орієнтовно-пізнавальної, орієнтовно-плануючої й орієнтовно-пошукової діяльності, які детермінують інтенсифікацію дійового мислення, мнемічних операцій співвідношення і групування основних інформаційних одиниць рухової пам'яті – образу і руху; становлення виконавської «Я-концепції»; визначення мнемічних слухових, темпометроритмічних і рухових опорних точок, проектування смислової структури і рухового складу виконавських дій; налагодження зв'язків «слух-рух», «образ-рух», «свідомість-підсвідомість» тощо;

- розуміння аксіоми, за якою у дидактичній суті проблеми функціонування рухової пам'яті є не суперечності між довільним або мимовільним запам'ятовуванням і відтворенням музичного матеріалу та, відповідно, чуттєво-предметної ігрової дії, а зміст, характер і спосіб реалізації інструментальної підготовки, під час проходження якої вирішуються мнемічно-ефекторні задачі, – яким чином студент визначає склад ведучого рівня («Е») управління музично-ігровими рухами (див. табл. 1.3.), який «завжди усвідомлюється, але може зумовлювати побудову як довільних, так і мимовільних ігрових рухів» [31, с. 183], та склад фонових підсвідомих рівнів («Д», «С», «В», «А»);

- усвідомлення тези, за якою тільки публічне виконання «напам'ять» перед аудиторією дає поштовх і викриває недоліки розвитку рухової пам'яті.

Отже, аналіз результатів проведеного дисертаційного дослідження переконливо свідчить про ефективність розробленої методики розвитку рухової пам'яті та про доцільність її використання у процесі фахової підготовки студентів вищих педагогічних закладів освіти.

Висновки до другого розділу

Завдання, які було поставлено в дослідно-експериментальній роботі вимагали наукового обґрунтування педагогічних умов, визначення критеріїв, їх показників та рівнів розвитку рухової пам'яті, проведення діагностики початкового рівня розвитку досліджуваної дефініції, наведення результатів констатувального експерименту, розкриття організації і сутності формульованого експерименту, представлення результатів дослідно-експериментальної роботи.

У ході теоретичного дослідження й практичного аналізу суперечностей активізації рухової пам'яті в процесі інструментальної підготовки майбутніх учителів музики було науково обґрунтовано сукупність педагогічних умов, які забезпечують ефективність запропонованої методичної моделі розвитку досліджуваного утворення: актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння руховою пам'яттю; організація доцільного педагогічного керівництва руховою мнемічною активністю студентів-інструменталістів; активізація усвідомленої професійної рефлексивної діяльності студентів у процесі інструментальної підготовки.

Суть констатувального експерименту полягала у виявленні початкового рівня розвитку рухової пам'яті в студентів III-V курсів і визначенні груп для проведення подальшої дослідно-експериментальної роботи. У ході констатувального експерименту була діагностована міра здатності студентів-інструменталістів до: пізнання внутрішньої чуттєвої картини та внутрішнього випереджувального ритмообразу музично-ігрових рухів; становлення біомеханічної і художньої доцільності виконавських дій; активізації дійового мислення; налагодження асоціаційних зв'язків між внутрішнім і зовнішнім слухом, почуттям часу і ритму та м'язовим відчуттям та ін. Проведено діагностику основ програмування смислової і координаційної програми виконавських дій, проходження якісних і кількісних змін та наслідків процесу автоматизації музично-ігрових рухів.

Аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив, що

переважна більшість майбутніх учителів музики знаходилась на низькому і середньому рівнях розвитку рухової пам'яті (91,5 % у представників I групи та 90 % у представників II групи). Це засвідчило, що даній проблемі не приділялося достатньої уваги. Результати констатувального етапу педагогічного дослідження показали необхідність цілеспрямованої і спеціально організованої роботи з розвитку рухової пам'яті у респондентів.

Для проведення формувального експерименту в контрольну групу ввійшли студенти II групи, які мали більш високі показники рівня розвитку рухової пам'яті, а в експериментальну – студенти I групи, які характеризувалися нижчим рівнем розвитку досліджуваного утворення.

У процесі формувального експерименту зі студентами III-V курсів нами було практично перевірено методичну модель розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики у процесі інструментальної підготовки. В її основі ми вбачаємо динамічну структуру, яка містить мету навчально-виховного процесу, компоненти досліджуваного утворення, етапи дослідно-експериментальної роботи (інформаційно-пошуковий, операційно-дослідницький, аналітично-рефлексивний), кожен з яких є логічним продовженням попереднього, базується на впровадженні конкретної педагогічної умови та представляє відповідні засоби реалізації, принципи, методи і прийоми.

Перший етап – *інформаційно-пошуковий* – ґрунтувався на практичній реалізації першої педагогічної умови – актуалізації ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння руховою пам'яттю. Він був спрямований на оволодіння студентами основними концептуальними підходами щодо проблематики розвитку компонентів досліджуваної дефініції і здібності до автоматизації музично-ігрових рухів у процесі інструментальної підготовки та мав на меті ознайомити майбутніх педагогів із поняттями «рухова пам'ять», «ідеомоторні акти», «інтегральний руховий образ», «автоматизація», «дійове мислення», «виконавська рефлексія» тощо.

Другий етап – *операційно-дослідницький* – відбувався з урахуванням

другої педагогічної умови – організації доцільного педагогічного керівництва руховою мнемічною активністю студентів-інструменталістів. Означена умова реалізовувалася у роботі педагогічної студії «Майбутній учитель музики» і була спрямована на практичну апробацію в інструментальній підготовці респондентів отриманих теоретичних знань зі спецкурсу відповідно до вимог програм художньо-естетичного циклу для загальноосвітніх навчальних закладів. Навчання відбувалося згідно з розробленою програмою педагогічного керівництва процесом розвитку рухової пам'яті студентів на основі послідовного проходження п'яти стадій актуалізації рухової мнемічної активності майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки.

Третій етап – *аналітично-рефлексивний* – зумовлювався впровадженням у навчально-виховний процес третьої педагогічної умови розвитку рухової пам'яті – активізації усвідомленої професійної рефлексивної діяльності студентів у процесі інструментальної підготовки з метою остаточного мнемічного закріплення інтегрального рухового образу-програми ігрових рухів відповідно до поставленої рухової задачі – «дошліфовування» виконавського плану інтерпретації і художньо-стилістичної цілісності відтворення музичного матеріалу. Практична апробація визначеної педагогічної умови, що проходила на заняттях із основного музичного інструменту, педагогічній практиці, під час самостійної роботи над музичним матеріалом та, власне, на концертних виступах (екзаменах, залах), була спрямована на становлення виконавської «Я» концепції студента-інструменталіста, скоординоване управління сценічною виконавською діяльністю та довільне ідеомоторне оперування полімодальними мнемічними руховими уявленнями.

На прикінцевому етапі формувального експерименту було проведено підсумкові зрізи в експериментальній і контрольній групах з метою визначення ефективності запропонованої методичної моделі розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики у процесі інструментальної підготовки. Так, після впровадження зазначеної поетапної методики високого рівня досягли 35,7%

студентів експериментальної групи та 19,5% контрольної. На середньому рівні знаходилося 54,3% студентів експериментальної групи та 60,5% – контрольної. До низького рівня розвитку рухової пам'яті в експериментальній групі належало 10 % студентів, у контрольній – 20 %.

Таким чином, статистичний аналіз отриманих результатів дослідження показав, що онтогенетичний розвиток рухової пам'яті спостерігався як в експериментальних, так і в контрольних групах, проте не так помітно в останніх. На підставі результатів дослідно-експериментальної роботи стало очевидним, що в експериментальних групах відбулися значні позитивні зрушення. Статистично незначущі позитивні зміни в представників контрольних груп пояснювалися відсутністю цілеспрямованої роботи в даному напрямку.

Отже, отримані результати дослідно-експериментальної роботи довели ефективність розробленої методики розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне узагальнення і запропоновано нове вирішення проблеми розвитку специфічної суто виконавської рухової пам'яті майбутнього вчителя музики в системі вищої музично-педагогічної освіти, що знайшло відображення в розробці й експериментальній перевірці поетапної методики її розвитку, зорієнтованої на підвищення успішності фахової інструментальної підготовки студентів. Проведене дослідження і виконання поставлених завдань дає підстави зробити такі узагальнюючі висновки:

1. Всебічний аналіз сучасних суперечливих тенденцій і методологічних підходів у фахово-інструментальній підготовці майбутніх учителів музики та науково-дидактичних постулатів музичної педагогіки і психології, які висвітлюють специфіку рухової мнемічної активності в музично-виконавському мистецтві дав можливість узагальнити, що в навчально-виховному процесі вищої школи питання активізації функціонування рухової пам'яті як важливої складової професійної музичної пам'яті та явища автоматизації музично-ігрових рухів, з одного боку, піддається негативній критиці і поверхневому вивченню, а з іншого, виявляє значущість і актуальність дослідження цієї проблеми. Однак системній розробці методики розвитку рухової пам'яті у сучасній науково-педагогічній думці приділено недостатньо уваги, оскільки здебільшого розглядаються лише окремі її аспекти. Водночас розвиток висвітлюваної дефініції – це складний багатогранний процес, дослідження якого вимагає постановки, вивчення і розв'язання цілої низки дидактичних суперечностей і методичних проблем.

2. На основі системного аналізу феномену «рухова пам'ять» визначено сутність, зміст і основні функції рухової пам'яті; уведено в науковий обіг поняття *«комплексна полімодальна рухова пам'ять учителя музики»*, що виявляється в активному пошуці, побудові, свідомій автоматизації і мнемічному закріпленні смислової структури та рухового складу сукцесивної послідовності звуковисотних інтонуючих ритморухів відповідно до синтаксису

музичної мови та у відтворенні у процесі «живої» дії інтегрального рухового образу інструментально-виконавської діяльності відповідно до виконавського плану інтерпретації музичного матеріалу.

Рухова пам'ять виступає однією із форм виявлення мнемічної функції психіки, є продуктом рефлекторної роботи мозку і невід'ємним компонентом цілісної саморегулювальної системи взаємодіючих мнемічних процесів, що пов'язані з актуалізацією виконавського досвіду, техніки і дійового мислення. Вона охоплює своєю активністю п'ять ієрархічних сенсомоторних рівнів управління інструментально-виконавською діяльністю; має наскрізний характер – функціонує усередині таких психічних процесів, як художнє і дійове мислення, звукотворча воля, сенсомоторне уявлення, сприймання, випереджувальне відображення і увага. Рухова пам'ять ґрунтується на роботі другої сигнальної системи і полімодальній руховій мнемічній активності вчителя музики. У процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики рухова пам'ять, взаємодіючи з іншими видами професійної музичної пам'яті, актуалізує мнемічні програми ігрових дій, які беруть участь в організації виконавського акту інтерпретації музичного матеріалу, забезпечує динаміку їх відтворення, корекцію, збагачує новим чуттєвим змістом.

Тому рухову пам'ять не можна вважати ізольованою функцією центральної нервової системи особистості, не можна розглядати як елементарну модально-специфічну пам'ять нижчого рівня – «пам'ять м'язів», або «пам'ять-звичку», що спрямована на зберігання і відтворення інформаційних даних кінестетичних або дотикових чутливостей і рефлексоподібних стереотипів. Становлення і розвиток рухової пам'яті починається від першого дотику пальців до клавіатури, від першої побудови ієрархічної координаційної структури звуковисотного інтонуючого ритморуху, від становлення перших рефлексивних образів-вражень сценічної виконавської діяльності.

Рухова пам'ять виступає основою побудови та закріплення умовних рефлексів виконавських дій, забезпечує висхідний онтогенетичний розвиток

ігрових прийомів, виконавських навичок та вмій; сприяє вдосконаленню техніки, рухової інтуїції, дійового мислення, виконавського досвіду, психомоторики та кінетики ігрового апарату; виконує програмувальну, контролювальну і регулювальну функції у виконавському акті.

Ретроспективний зріз наукових джерел доводить, що психічне явище «автоматизація» є універсальною природною психомоторною здібністю вчителя музики; характеризується політональними якісними і кількісними ознаками, змінами та наслідками, виступає дієвим механізмом активізації рухової пам'яті майбутнього вчителя музики.

3. Як синтетична комплексна динамічна структура, рухова пам'ять забезпечується органічною єдністю чотирьох компонентів на основі інтегрального рухового образу: модально специфічних пропріорецептивної і тактильної пам'яті та полімодальних музично-ритмічної і пам'яті на послідовність ігрових рухів.

Вторинний інтегральний руховий образ виконавських дій, який є невід'ємною складовою первинного виконавського художнього образу, слугує еталоном управління «живими» ігровими рухами у процесі інтерпретації «напам'ять» музичного матеріалу, зберігає інформацію про те, «що, як і в якій послідовності» потрібно робити, та симультанно синтезує звуковий результат, характер, зовнішню рухову форму, просторово-часові, метро-ритмічні, тактильно-м'язові чутливості сукцесивної послідовності музично-ігрових рухів.

Модально специфічна пропріорецептивна пам'ять фіксує м'язовий образ ігрових рухів у вигляді їх чуттєвої схеми, тобто м'язові, іннерваційні та вестибулярні відчуття і сприймання від м'язових синергій, координацій та схеми тіла музиканта відповідно до виду виконавської техніки.

Модально специфічна тактильна пам'ять фіксує тактильний образ, який синтезує відчуття дотику і тиску від клавіатури (грифу) інструмента відповідно до звукової мети і засобів артикуляції з аплікатурно-клавіатурними уявленнями та образний зразок темброво-динамічних і механіко-акустичних властивостей

музичного інструмента.

Полімодальна музично-ритмічна пам'ять фіксує просторово-часовий образ суцесивної послідовності ігрових рухів, який складається із внутрішньослухового ритмообразу, темпу і ритму того, що має відбутися на периферії, просторових характеристик клавіатурно-моторного поля та часового і динамічного ритму, що виявляється у протяжності та змінній інтенсивності силових наголосів зусиль м'язового відчуття відповідно до контуру лінійного ритмо-динамічного малюнку мелодичної лінії.

Полімодальна пам'ять на послідовність ігрових рухів фіксує як суцесивний, так і симультанний сенсомоторний образ останніх. Визначене синтетичне модально неспецифічне утворення об'єднує рухові, когнітивні, художньо-емоційні, перцептивні (слухові, зорові, метро-ритмічні, тактильні, м'язові) образи, відчуття і сприймання, виконавський досвід, семантичні поняття, теоретичні знання, другу сигнальну систему (мислення і слово) у смислову і координаційну програму ігрових рухів відповідно до синтаксису музичної мови.

Вимірювання початкового рівня розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики в якісно-кількісних характеристиках вимагало визначення критеріїв розвитку досліджуваного феномену і встановлення показників їх оцінки. Такими критеріями було обрано: ступінь сформованості моторного компонента ігрових рухів на основі м'язового і тактильного образів, ступінь сформованості темпоритмічного компонента ігрових рухів на основі просторово-часового образу та ступінь сформованості змістово-мотиваційного, когнітивно-інтелектуального й емоційно-оцінного компонентів ігрових рухів на основі сенсомоторного образу та активізації другої сигнальної системи. Відповідно до критеріїв розроблено показники означеного феномену. На цій основі було виявлено низький (елементарний), середній (достатній) і високий (оперативний) рівні розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики.

4. Науково обґрунтовано й експериментально доведено, що ефективність розвитку рухової пам'яті у процесі інструментальної підготовки майбутнього

вчителя музики забезпечується дотриманням таких взаємопов'язаних педагогічних умов: актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння руховою пам'яттю, організація доцільного педагогічного керівництва руховою мнемічною активністю майбутніх учителів музики та активізація усвідомленої рефлексивної діяльності студентів у процесі інструментальної підготовки. Вказані педагогічні умови послідовно реалізовувалися на трьох етапах упровадження розробленої методичної моделі розвитку рухової пам'яті.

5. Розроблена методика складається з трьох взаємопов'язаних етапів навчання. Перший етап – *інформаційно-пошуковий* – спрямовано на формування у студентів первинних мотиваційних установок і теоретичних знань щодо проблематики розвитку компонентів рухової пам'яті і здібності до автоматизації ігрових рухів. Він ґрунтується на застосуванні таких методів, як лекція-диспут, міжгруповий оргдіалог, пояснення-ілюстрація, заохочення, активне спостереження тощо. Другий етап – *операційно-дослідницький* – зорієнтовано на практичну апробацію в інструментальній підготовці майбутніх педагогів-музикантів отриманих теоретичних знань зі спецкурсу та практичну реалізацію розробленої автором навчальної програми педагогічного керівництва процесом розвитку рухової пам'яті студентів на основі послідовного проходження п'яти стадій актуалізації рухової мнемічної активності майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки. Передбачається впровадження таких методів і прийомів, як ідеомоторна інтроекція, інструктажування, «уповільнена кінозйомка», «ланцюжок»; застосування «спрямовуючого руху», позиційного мислення, технічного фразування, ритмічного групування, інструктивного матеріалу та технічних, динамічних, аплікатурних і темпових варіантів тощо. Третій етап – *аналітично-рефлексивний* – зосереджено на остаточному мнемічному закріпленні інтегрального рухового образу-програми музично-ігрових рухів відповідно до виконавського плану інтерпретації і художньо-стилістичної цілісності відтворення музичного матеріалу. Практична апробація останнього етапу

спрямована на становлення виконавської «Я-концепції» студента-інструменталіста, скоординоване управління сценічною виконавською діяльністю та довільне ідеомоторне оперування полімодальними мнемічними руховими уявленнями. На цьому етапі застосовуються такі методи і прийоми, як рефлексивна бесіда, синтетичне диригентське складання, ідеомоторне тренування, активне спостереження у ході концертних виступів, рефлексивне оцінювання, симультанне переключення багатопланового контролю уваги, обігрування перед слухачем в уявлюваних сценічних умовах тощо.

6. За результатами впровадження розробленої експериментальної методики розвитку рухової пам'яті в практику інструментальної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів встановлено позитивні зрушення рівнів сформованості її структурних компонентів у студентів експериментальної групи (35,7% – високий, 54,3% – середній, 10% – низький), тоді як у контрольній групі, в якій рухове мнемічне навчання здійснювалася за традиційною методикою, вагомих позитивних змін не відбулося (19,5% – високий, 60,5% – середній, 20% – низький). Це свідчить про ефективність розробленої методики розвитку рухової пам'яті та про доцільність її використання у процесі фахової підготовки студентів вищих педагогічних закладів освіти.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів висвітлення методики розвитку рухової мнемічної активності майбутніх учителів музики. Воно відкриває перспективу подальших наукових пошуків у напрямку системного вивчення умов, принципів і методологічних особливостей технології розвитку рухової пам'яті в учнів різних вікових категорій, розкриття закономірностей впливу вольових і емоційних факторів на її формування.

Додаток А

Карта оцінки ступеня сформованості моторного та темпоритмічного компонентів музично-ігрових рухів на основі м'язового, тактильного і просторово-часового образів

Дата: _____

Студент _____

0 – показник був відсутній на занятті, 1 – проявлявся частково,

2 – проявлявся повною мірою

1. Міра здатності студента-інструменталіста до виокремлення, диференціації, сенсорного аналізу та синтезу м'язових, тактильних і метротемпоритмічних сприймань, відчуттів і уявлень.....0-1-2;

2. Міра здатності студента-інструменталіста до пізнання внутрішнього ритмічного і динамічного візерунка м'язових синергій, темпових градацій швидкості і точності м'язових пульсацій, «туше», біодинамічної тканини чи «чуттєвого ряду знаків» музично-ігрових рухів відповідно до фактурного абрису музичної тканини, інтонаційної лінійної лінії і контуру ритмічного малюнку музичної думки.....0-1-2;

3. Міра здатності студента-інструменталіста до пошуку і побудови доцільної зовнішньої кінематичної картини-образу чи динамічно-усталеної форми звуковисотних інтонуючих ритморухів, до досягнення оптимального м'язового тону (напруження і розслаблення), гнучкості та свободи ігрового апарату відповідно до звукової мети й рухової мнемічної установки.....0-1-2;

4. Міра здатності студента-інструменталіста до виховання виконавської культури, пластичності й економності музично-ігрових рухів і психомоторного «дихання» ігрового апарату0-1-2;

5. Міра здатності студента-інструменталіста до становлення безперервного рухового (сенсомоторного, позиційно-аплікатурного, м'язово-іннерваційного) і темпометроритмічного випереджувального відображення, яке детермінує активізацію ідеомоторних рухів і віддзеркалюється у передчутті кінчиками пальців інтервалів до їх звучання, передбаченні миттєвості сили

дотику до клавіатури чи вдосконаленні механізмів почуттєвого попередження ігрового процесу в цілому.....0-1-2;

6. Міра здатності студента-інструменталіста до накопичення певної «фонотеки» технічних фонів, сенсорних корекцій і автоматизмів; до знаходження раціональних способів регуляції м'язовими синергіями ігрових рухів відповідно до звукової мотивації та ефекторної мнемічної установки; до формування внутрішнього плану виконавської діяльності.....0-1-2;

7. Міра здатності студента-інструменталіста до миттєвого «перешифрування» звукового імпульс-наказу на мову рухових команд; до інтуїтивного випереджувального відчуття власних технічних можливостей ігрового апарату.....0-1-2;

8. Міра здатності студента-інструменталіста до пошуку і побудови внутрішнього випереджувального «ритмообразу» як передумови художньо-переконливої інтерпретації і свідомого формування інтегрального рухового образу-програми виконавських дій.....0-1-2;

9 Міра здатності студента-інструменталіста до налагодження тісних інтеграційних циклічних зв'язків між внутрішнім і зовнішнім слухом, відчуттям часу і ритму та тактильно-кінестетичними відчуттями.....0-1-2;

10. Міра здатності студента-інструменталіста до активізації вміння бачити «внутрішнім поглядом» майбутню рухову перспективу виконавського процесу чи ігрового прийому, слухати себе, своє тіло на просторово-часовій сітці розгортання музичної думки.....0-1-2;

11. Міра здатності студента-інструменталіста до досягнення високого ступеня координації ігрових рухів, яка перетворює ігровий апарат на керовану систему і віддзеркалюється у гнучкості та вивільненні руки від зайвих фізичних зусиль і напружень, активізації природного м'язового тону та витончених завчасних ефекторностей, що налаштовують пальці до пропускання необхідного слухового імпульсу-наказу в необхідний момент.....0-1-2.

Карта оцінки ступеня сформованості змістово-мотиваційного, когнітивно-інтелектуального й емоційно-оцінного компонентів музично-ігрових рухів на основі сенсомоторного образу та активізації другої сигнальної системи

Дата: _____

Студент _____

0 – показник був відсутній на занятті, 1 – проявлявся частково,

2 – проявлявся в повній мірі

1. Міра здатності студента-інструменталіста до оволодіння функціональним мікроструктурним аналізом (структурною характеристикою) чуттєво-предметного музично-ігрового руху за змістово-мотиваційним, когнітивно-інтелектуальним, емоційно-оцінним, темпоритмічним і моторним компонентами.....0-1-2;

2. Міра здатності студента-інструменталіста до усвідомлення ідеї і змісту художнього образу музичного твору, його стилістичних особливостей і часової організації архітектоніки форми, «синтаксису» та характеру мелосу, «інтонаційних точок», «розділових знаків» і «дихання» музичної мови.....0-1-2;

3. Міра здатності студента-інструменталіста до застосування технічно-ритмічного фразування, що полягає у правильному виставленні аплікатури, доцільному виборі позицій і опорних точок пасажу та побудові наочних клавіатурних і просторово-часових образів-уявлень.....0-1-2;

4. Міра здатності студента-інструменталіста до налагодження циклічних динамічних взаємовідносин (асоціаційних зв'язків, чуттєвих переходів) між внутрішнім випереджувальним слуховим відображенням, що мотивує вищу символічну задачу руху, інтегральним сенсомоторним образом, що породжує ефекторний імпульс-наказ, вольовим руховим імпульсом, м'язовою іннервацією і напруженням м'язового відчуття, клавіатурно-просторовим тактильним відчуттям, що зумовлюється механічним опором механізму клавіатури та, власне, «живим» результуючим ігровим рухом, що призводить до реального звукового відображення художнього образу музичного твору.....0-1-2;

5. Міра здатності студента-інструменталіста до становлення виконавської «Я-концепції».....0-1-2;

6. Міра здатності студента-інструменталіста до налагодження звукової і темпометроритмічної рівності, безперервності управління звукотворчою волею «потокком» звучання, «чистоти» виконання музичного матеріалу в різних темпових градаціях, свідомого пошуку та інтуїтивного відчуття правильного темпу музичного твору та закріплення «фактурного абрису» чи чуттєвого сенсомоторного еталону музичної тканини на основі синтезу полімодальних уявлень, сприймань, почувань і відчуттів в інтегральний руховий образ....0-1-2;

7. Міра здатності студента-інструменталіста до: досягнення вищих якісних змін процесу автоматизації, які віддзеркалюються у грі, не дивлячись на клавіатуру; включення інструмента у схему тіла, його одухотворення; формування специфічних комплексних сенсорних синтезів «чуючі руки чи пальці»; чистоти, точності та бігкості відтворення музично-ігрових рухів під час інтерпретації музичного матеріалу; гри суцільною художньою хвилиною, коли цілий ряд окремих намірів (простих розрізнених ігрових рухів) об'єднується у єдиний вольовий цілеспрямований імпульс-наказ – довільну чуттєво-предметну ігрову дію.....0-1-2;

8. Міра здатності студента-інструменталіста до органічного симультанного рефлексивного управління (побудови, закріплення, порівняння, зіставлення, оцінювання, випереджувального відображення) цілою системою екстероцептивних та інтероцептивних прямих і зворотних зв'язків у процесі автоматизації музично-ігрових рухів та власне, інтерпретації «напам'ять» музичного матеріалу.....0-1-2;

9. Міра здатності студента-інструменталіста до миттєвого гармонійного перетворення набутих підсвідомих технічних фонів і автоматизмів у підконтрольні під час публічного виступу.....0-1-2.

Анкета з виявлення розвитку показників критерію
«Ступінь сформованості змістово-мотиваційного, когнітивно-інтелектуального й емоційно-оцінного компонентів музично-ігрових рухів на основі сенсомоторного образу та активізації другої сигнальної системи»

1. Чи усвідомлюєте Ви суть і значення процесу автоматизації ігрових рухів у музично-виконавському мистецтві?

2. Якими психолого-педагогічними умовами, методами і принципами, на Ваш погляд, зумовлюється активізація цієї психомоторної здібності?

3. Які якісні зміни і наслідки інтенсифікації процесу автоматизації музично-ігрових рухів Ви спостерігаєте в управлінні виконавською діяльністю під час мнемічного освоєння музичного матеріалу?

4. На що конкретно спрямовується Ваша свідомість у процесі вивчення «напам'ять» музичного матеріалу, чи існує одночасне роздвоєння уваги на слухову, темпометроритмічну і рухову сфери?

5. Чи спостерігаєте Ви на основі власного виконавського досвіду певну незалежність або негативні ознаки активізації процесу автоматизації музично-ігрових рухів?

6. Чи погоджуєтесь Ви з тезою, за якою направленість уваги (свідомості) музиканта на нижчі координаційні рівні управління музично-ігровими рухами (аплікатуру пальців, зміну міха і позицій, клавіатурну орієнтацію, м'язовий тонус, ритмічну пульсацію тощо) під час публічного виконання перешкоджає безперервній роботі виконавського мислення у розкритті художнього образу музичного твору та безпомилковому функціонуванні рухової пам'яті?

7. Чи володієте Ви здатністю перетворювати, в разі необхідності, у підконтрольні набуті підсвідомі технічні фони й автоматизми під час публічного виконання «напам'ять»?

За кожну позитивну відповідь студент отримував 2 бали, за негативну відповідь – 0 балів.

- 14 – 12 балів отримали студенти з високим рівнем усвідомлення суті,

значення, якісних змін, психолого-педагогічних умов, методів і принципів активізації здібності до автоматизації музично-ігрових рухів і мали суб'єктивну незалежну думку щодо наслідків її інтенсифікації у музично-виконавському мистецтві та мнемічній руховій діяльності;

● 10 – 6 балів отримали студенти з фрагментарним рівнем усвідомлення зазначених вище ознак;

● 4 – 0 балів отримали студенти, які не розуміли суть і специфіку особливостей активізації процесу автоматизації музично-ігрових рухів у музично-виконавському мистецтві і функціонуванні рухової пам'яті, зокрема, ніколи не ставили перед собою таких завдань у власній навчально-виконавській діяльності.

Тематичний план спецкурсу

«Теоретико-практичні основи розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки».

№	Теми	Кількість годин				
		разом	лекції	семінари	практичні	сам. робота
1	<i>Значення рухової пам'яті у професійно-виконавській діяльності педагога-музиканта</i>	5	2	1	1	1
2	<i>Роль інтегрального рухового образу та ідеомоторних актів у функціонуванні рухової пам'яті студента-інструменталіста</i>	7	2	2	2	1
3	<i>Значення процесу автоматизації у функціонуванні рухової пам'яті майбутнього вчителя музики</i>	8	2	2	1	3
4	<i>Особливості взаємодії сфер свідомості і підсвідомості з погляду рухової мнемічної активності педагога-музиканта</i>	6	1	1	2	2
5	<i>Сучасні наукові концепції формування виконавських навичок і вмінь з погляду рухової мнемічної активності педагога-музиканта</i>	6	1	1	2	2
6	<i>Здатність до рефлексії – основна умова ефективного розвитку рухової пам'яті майбутніх учителів музики</i>	6	1	1	2	2
Разом		38	9	8	10	11

Тематичний план роботи педагогічної студії

«Майбутній учитель музики»

Заняття 1

I етап

1. Знайомство.
2. Ознайомлення студентів з планом, спрямованістю і основним дидактичним завданням роботи педагогічної студії.
3. Вибір навчально-практичного матеріалу відповідно до вимог навчальних програм з музичного мистецтва.
4. Виконання експериментатором концертної програми, що складалася з творів класичних і сучасних композиторів.

II етап

1. Ознайомлення експериментатора з початковим якісним рівнем розвитку рухової пам'яті студентів на основі запропонованих аспектів, здатністю до самонавчання і рефлексії, індивідуальними особливостями нервової системи, здібністю до автоматизації музично-ігрових рухів тощо.
2. Проектування перспективного плану розвитку мнемічної рухової сфери респондентів – вибір типу навчання та, відповідно принципів, умов, методів, прийомів і закономірностей їх реалізації; визначення навчального репертуару та інструктивного матеріалу.

III етап

1. Підсумок заняття. Ознайомлення учасників студії з початковим якісним рівнем розвитку рухової пам'яті.
2. Домашнє завдання: проаналізувати отримані результати, вибрати музичний і дидактичний матеріал для подальшої роботи.

Заняття 2

I етап

1. Ознайомлення студентів із стадіями активізації рухової мнемічної активності у процесі вивчення музичного матеріалу.
2. Групова дискусія.

II етап

1. Створення ідеального суб'єктивного перцептивно-слухового образу музичного твору.

III етап

1. Підсумок заняття.
2. Домашнє завдання: закріпити ідеальний суб'єктивний перцептивно-слуховий образ музичного твору.

Заняття 3

I етап

1. Перевірка домашнього завдання і його обговорення.

II етап

1. Формування смислової програми музично-ігрових рухів на основі обраних студентами музичних творів.

III етап

1. Підсумок заняття.
2. Домашнє завдання: закріпити визначену смислову програму виконавських дій у процесі роботи над музичним матеріалом.

Заняття 4

I етап

1. Перевірка домашнього завдання і його обговорення.

II етап

1. Формування координаційної програми музично-ігрових рухів на основі обраних студентами музичних творів.

III етап

1. Підсумок заняття.
2. Домашнє завдання: закріпити визначену координаційну програму виконавських дій у процесі роботи над музичним матеріалом.

Заняття 5

I етап

1. Перевірка домашнього завдання і його обговорення.

II етап

1. Активізація якісних ознак, змін і наслідків процесу автоматизації смислової і координаційної програми музично-ігрових рухів на основі обраних студентами музичних творів.

III етап

1. Підсумок заняття.
2. Домашнє завдання: робота над активізацією процесу автоматизації смислової і координаційної програми музично-ігрових рухів на основі обраних студентами музичних творів.

Заняття 6

I етап

1. Перевірка домашнього завдання і його обговорення.

II етап

1. Побудова технічних вправ, фонів-автоматизмів, сенсорних корекцій, вивчення етюдів і гам відповідно до особливостей фактурного абрису музичного матеріалу з метою якісної активізації процесу автоматизації смислової і координаційної програми музично-ігрових рухів.

III етап

1. Підсумок заняття.
2. Домашнє завдання: відпрацювання визначених технічних вправ, фонів-автоматизмів, сенсорних корекцій, гам і етюдів.

Заняття 7

I етап

1. Перевірка домашнього завдання і його обговорення.

II етап

1. Мнемічне закріплення інтегрального рухового образу смислової і координаційної програми музично-ігрових рухів на основі обраних студентами музичних творів.

III етап

1. Підсумок заняття.
2. Домашнє завдання: перевірка ефективності мнемічного закріпленого інтегрального рухового образу смислової і координаційної програми музично-ігрових рухів на основі обраних студентами музичних творів.

Заняття 8

Публічне виконання учасниками педагогічної студії вивчених за запропонованою методикою музичних творів.

Додаток Ж

Програма педагогічного керівництва процесом розвитку рухової пам'яті студентів

(на основі послідовного проходження п'яти стадій актуалізації рухової мнемічної активності майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки)

Тип навчання

1. *Пояснювально-ілюстративний* (традиційний) тип навчання. Характеризується тим, що викладач сам ставить, формує і вирішує проблему, а студент лише запам'ятовує її рішення та дістає готову повноцінну систему мнемічних орієнтирів, а саме конкретні інструкції, умови, опорні точки, знання, правила щодо: 1) чіткого усвідомлення мети ігрових рухів – внутрішньо-слухового образу та їх зовнішньої кінематичної і внутрішньої біомеханічної картини; 2) ефективного проходження якісних змін процесу автоматизації ігрових рухів і доцільного формування їх пластичного мозкового динамічного стереотипу; 3) вільного і безпомилкового управління кінетичною мелодією ігрових рухів у процесі високохудожнього відтворення «напам'ять» музичного матеріалу. Керуючись ними, він набуває вміння аналізувати навчальний матеріал з точки зору майбутньої мнемічно-виконавської діяльності і вірно виконувати зазначені розумові, перцептивні та практичні дії.

2. *Конструктивно-активізуючий* тип навчання. Пов'язаний з переходом від відображально-репродуктивного характеру традиційного типу навчання і визначається тим, що студент не тільки пізнає і засвоює конкретні знання, практичні навички та вміння щодо порушених проблем, але і сам вчиться їх конструювати, перетворювати, переосмислювати та застосовувати у нових умовах, тобто опановує способи і механізми ефекторної мнемічної діяльності, які у процесі своєї реалізації вимагають постійної нової побудови. Педагогічний вплив пов'язаний з планомірним навчанням такому аналізу нових завдань, який дозволяє виокремлювати умови й опорні мнемічні точки їх вірного виконання, потім за цими орієнтовними вказівками відбувається формування чуттєво-предметної дії, яка відповідає поставленим завданням.

3. *Проблемно-творчий* тип навчання. Ґрунтується не на передаванні готової інформації, а на отриманні студентами певних знань, виконавських навичок та вмінь шляхом самостійного вирішення теоретичних і практичних завдань інструментально-виконавської підготовки. Суттєвою рисою цього викладання є мнемічна орієнтовно-дослідницька діяльність студента, яка з'являється у певній ситуації і змушує його ставити питання-проблеми, формулювати гіпотези, творчо моделювати їх ефекторні шляхи вирішення та перевіряти результати мнемічних розумових, перцептивних і практичних дій. Метод проблемно-творчого навчання розвиває у студентів здатність самостійно аналізувати і творчо вирішувати проблемні ситуації, художні і технічні мнемічні задачі тощо.

Установча та перцептивно-аналітична стадії

Завдання

Створення ідеального суб'єктивного перцептивно-слухового образу музичного твору і смислової мнемічної програми «що робити» ігрових рухів.

Закономірності

1. Внутрішньослуховий образ-уявлення є передумовою художньо-повноцінного виконання музики, слугує імпульсом до побудови чуттєво-предметної ігрової дії та її регулятором.

2. Зрозуміла мета руху – внутрішньослуховий образ обумовлює вирішення рухової задачі та формування, автоматизацію і мнемічне закріплення смислової і координаційної програми музично-ігрових рухів: «Перш за все необхідно знати що грати, а потім вже, як грати; чим виразніша мета, тим виразніше вона диктує засоби для її досягнення» (Г. Нейгауз).

3. Процес побудови ієрархічної координаційної структури музично-ігрового руху повинен іти від слухової сфери до рухової, від вищих рівнів управління виконавською діяльністю до нижчих.

4. Асіміляція нотного тексту, запам'ятовування смислової і координаційної програми ігрових рухів та, власне їх автоматизація відбувається паралельно до вирішення художньо-інтерпретаторських задач, поєднуються у синкретичний процес і носить довільних характер.

5. Становлення і закріплення смислової програми та зовнішнього образу-проекту ігрових рухів та, власне процес автоматизації останніх (формування кінетичної мелодії) – різні мнемічні процеси рухової пам'яті вчителя музики.

6. Будь-яка трансформація формули «чую-граю» (Г. Ципін) або «звукова мета-реалізація-контроль» (М. Давидов) призводить до механічного функціонування рухової пам'яті і антихудожнього відтворення музики.

7. У вірно налагодженому виконавському процесі слухове уявлення є первинним, а інтегральний руховий образ ігрових рухів і предметно-чуттєва клавіатурна дія – вторинними.

Принципи

Загально-педагогічні принципи: від загального до часткового, від цілого до деталей, від простого до складного, від зовнішнього до внутрішнього; індивідуального підходу; діалогічний принцип навчання на основі зворотного зв'язку; свідомості й активності, системності і послідовності, доступності, науковості змісту і практичної спрямованості навчання тощо.

Принципи роботи над музичним матеріалом: аналітичний (теоретичного аналізу); вивчення музичного матеріалу не по тактам, а відносно логіки синтаксису музичної думки (фрази, речення, періоду); еволюції і багатоваріантності художнього задуму на початковому етапі.

Принципи управління слухо-руховою сферами: активності, самостійності і творчої ініціативності виконавського мислення; екстероцептивного (слухового, темпо-ритмічного) зворотного зв'язку.

Методи і прийоми

Наочного спостереження – наслідування на основі прослуховування аудіо чи відеоопису, нотний матеріал, педагогічне перевтілення (А. Семешко); метод ідеомоторної інтроєкції К. Мартінсена тощо.

Роботи над музичним матеріалом – комплексного слухового викладання, що вимагає усвідомлення мети і виразного слухання результату ігрового руху (Т. Маттей, М. Варро, Г. Коган, К. Мартінсен та ін.); метод інструктажування (І. Алексєєв), наскрізне програвання музичного твору «на одному диханні» (Я. Мільштейн); ескізного «приблизного» програвання музичного твору (Г. Коган); цезури, контрасту і чергування проспівування з програванням (М. Давидов); ознайомлене читання з аркуша методом проб і помилок по можливості в авторському темпі (В. Подуровський, Н. Сулова); «комплексний метод», «уповільненої кінозйомки» і «диригування» (Г. Нейгауз); осмисленого аналізу, смислового групування і співвідношення структурних компонентів форми, специфіки фактури музичного твору, що вивчається (В. Муцмахер); ритмічного фразування і самостійного розбору нотного тексту через «збільшуваче скло» повільного темпу (Г. Ципін); виконавських варіантів (О. Шульпяков) тощо.

Абстрактного ознайомлення з музичним матеріалом на основі безпредметної дії – мисленого уявного музикування по нотах або мисленого співвідношення фрагментів твору, що вивчається із виконавським досвідом.

Прийоми гри

Розбір нотного тексту двома руками і кожною рукою окремо; вокалізація мелодичної лінії чи дублювання голосом інструментального мелосу; чергування співу мелодичних фраз із їх виконанням, простукування ритмічного малюнку з одночасним співом мелодичної лінії тощо.

Умови реалізації

Активізація:

– емоційної, когнітивної, художньо-інтелектуальної, внутрішньослухової сфери, виконавського мислення і досвіду, почуття ритму і часу, синтетичної музичної пам'яті;

– установки «бачу-чую-граю» (Г. Ципін);

– усіх органів відчуттів у акті запам'ятовування (К. Ушинський, С. Шлезінгер);

– випереджувального внутрішньослухового відображення нотного знаку до його реального втілення, диференціації вертикалі, горизонталі і глибини динамічного фону;

– довільного оперування мелодичними, звуковисотними, гармонічними, поліфонічними, темброво-динамічними, темпометроритмічними, внутрішньослуховими уявленнями музичного матеріалу, що вивчається;

– усвідомлення змісту рухової задачі та власних технічних, фізичних і мнемічних можливостей.

Оперативно-пошукова стадія і стадія чорнової роботи психомоторики

Завдання

Формування координаційної мнемічної програми «*як зробити*» ігрових рухів. Активізація процесу автоматизації смислової і координаційної програми ігрових рухів.

Закономірності

1. Мнемічне ефекторне закріплення музичного матеріалу ґрунтується на двох типах управління виконавською діяльністю: програмувальному (полімодалних прямих зв'язках) – вибудовуємо *ante factum* інтегральну програму-образ ігрових рухів і аферентаційному (полімодалних зворотних зв'язках) – вносимо сенсомоторні корекції у практичну реалізацію смислової і координаційної програми.

2. Рухливо-тактильні (технічні) вторинні образи в процесі мнемічного ефекторного закріплення музичного матеріалу тісно пов'язані зі слуховими, зоровими і темпометроритмічними на основі закону зворотності асоціацій. Їх антиципація є сполучною ланкою між змістом і якістю актуалізації рухової пам'яті та майбутньою мнемічною виконавською діяльністю.

3. Внутрішньо-слухові уявлення, що детермінують становлення смислової програми ігрових рухів не визначають їх раціональний зовнішній руховий склад (образ-проект) та внутрішню доцільну біомеханічну картину.

4. Під час виконання музичного матеріалу у повільному і швидкому темпі кінетична мелодія різна, а смислова – незмінна; саме тому рухові навички, сформовані у повільному темпі не можливо механічно перенести у швидкий темп.

5. Перехід управління виконавською діяльністю до підсвідомості, тобто на нижчі, менш усвідомлені сенсомоторні рівневі системи мозку є показником формування внутрішньої чуттєвої картини – кінетичної мелодії ігрових рухів.

6. У процесі вивчення нового музичного твору раніше набуті технічні фони, автоматизми, сенсорні корекції, заготовки-схеми, слухомоторні образи тощо рухової пам'яті складаються у нові неповторні комплекси своєрідних співвідношень і взаємодій або у новий синтез виконавських засобів.

7. Завчасний нелогічний стрибкоподібний (непідготовлений) 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 пасалям «увійти в пальці», закріплення ритмічно-нестабільного динамічного стереотипу пальцевих комбінацій.

8. Якісне функціонування рухової пам'яті зумовлюється активізацією: закону додавання і комбінування однорідних слідів м'язового відчуття – «все, що розвивається до відомого ступеня досконалості, залишає у глибині душі свій слід» (С. Шлезінгер); закону утворення вторинно-автоматизованих рухів – «будь-який свідомий і довільний рух шляхом багаторазових повторень стає підсвідомим і мимовільним» (С. Шлезінгер, Ю. Гіппенрейтер, С. Рубінштейн); закону мінімального постійного приросту потужності механізму творчості

(мудрості) людського тіла (В. Клименко).

9. Без мнемічного закріплення еталону ігрових рухів у формі кінетичної мелодії не можливо досягнути точного відтворення їх смислової мелодії; зміна змісту смислової мелодії ігрових рухів детермінує зміну внутрішньої чуттєвої картини їх кінетичної мелодії; зміна кінетичної мелодії ігрових рухів не порушує зміст їх смислової мелодії; одній смисловій мелодії ігрових рухів може відповідати кілька варіантів кінетичної мелодії, що дозволяє музиканту побудувати і мнемічно закріпити кілька «рухових» варіантів виконання фрагменту музичного твору (Є. Ільїн, М. Старчеус).

Принципи

Загально-педагогічні: індивідуального підходу, зворотного зв'язку, систематичності і послідовності індивідуальних занять тощо.

Музично-дидактичні принципи розвивального навчання Г. Ципіна: збільшення обсягу матеріалу, що використовується у навчально-педагогічній роботі, прискорення темпів засвоєння навчального матеріалу, збільшення міри теоретичного матеріалу в ході занять музичним виконавством тощо.

Принципи роботи кори головного мозку, розроблені С. Клещовим – умовного зв'язку, індукції і локалізації збудження у часі та просторі.

Принципи побудови ігрових рухів і управління технікою гри: музично-смислової і фізичної зручності аплікатури (Г. Нейгауз); послідовного розташування пальців (М. Давидов); осі та координації ігрових рухів (С. Вартанов); мінімальної витрати фізичної і психічної енергії та економності (акомодації, пластичності, «дихання») ігрових рухів (С. Шлезінгер, Г. Коган); єдності художнього і технічного (О. Шульпяков); логічного зв'язку, узагальнення і переносу існуючих ідентичних елементів, технічних формул, виконавських навичок та вмій (П. Гальперін, Г. Коган, С. Савшинський); свідомого аналізу (розкладання) зовнішньої рухової форми та внутрішньої чуттєвої картини ігрових рухів та синтезу (групування) останніх; еволюції і багатоваріантності кінетичної мелодії ігрових рухів на початковому етапі вивчення музичного матеріалу тощо.

Психологічні принципи управління рухами: «повторення без повторення», «рефлекторного кільця управління», «сенсорних корекцій» (М. Бернштейн); «одночасного збігу еферентного й аферентного збуджень» (П. Анохін); «редукції чи найменшого зусилля», «асоціації з попереднім досвідом», «що підкріплюється, то закріплюється» (М. Йоффе); «ймовірного прогнозування» (І. Фейнберг); «прямого програмного управління» (Н. Данилова); інтероцептивного (м'язового, тактильного) зворотнього зв'язку (Л. Чхайдзе) тощо.

Методи і прийоми

Роботи над музичним матеріалом: тренувальний (І. Алексєєв); моделювання домашніх занять на уроці та показ вірної і хибної технології вивчення музичного матеріалу; використання інструктивного матеріалу і репродуктивного методу (А. Семешко); технічне фразування, ритмічне

групування і позиційна техніка (Г. Коган, Є. Ліберман, С. Майкапар та ін.); комплексний комбінований метод (Г. Ципін); метод технічних, темпових, динамічних, аплікатурних варіантів і позиційного мислення (С. Клещов, С. Майкапар, Л. Оборін, А. Шапов, С. Фейнберг та ін.); «ланцюжка», «спрямовуючого руху», варіантного підходу до опанування комплексу труднощів, поступового розширення масштабу метричної пульсації (М. Давидов); гра у повільному темпі форте чи з динамічними нюансами (виразно) (Й. Гат, Г. Гінзбург, В. Петрушин та ін.), свідомого аналізу, наочного відображення, співставлення, пошуку, побудови і мнемічного закріплення зовнішньої рухової форми та внутрішньої чуттєвої картини ігрових рухів (Т. Маттей, А. Орендліхерман, А. Стоянов та ін.); вивчення музичного твору по фрагментах відносно логіки музичного твору, програвання пасажу у зворотньому напрямку, прийом раціоналізації уявлень – мисленнєвого перегрупування одиниці пульсації (Г. Коган); проб і помилок (С. Савшинський); вивчення ігрової навички, починаючи з нищих координаційних рівнів управління ігровими рухами (О. Шульпяков) тощо.

Прийоми

Мануальної техніки музиканта: «вагова гра», «стрибок», «перлинна техніка», «пальцеве стакато», «ритмоване глісандо», «леджієро», «мелодійна гра» (М. Давидов); легато в стакато (Ю. Бай) тощо.

Психологічні: доцільного переведення рухового аспекту в сферу підсвідомості – переключення уваги виконавця з руху на динамічний план, драматургію музичного процесу (М. Давидов).

Умови реалізації

1. Виставлена аплікатура і позиції, зовнішня рухова форма та сформована у «робочому» темпі кінетична мелодія ігрових рухів повинні перевірятися у справжньому авторському темпі.

2. 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, почуттям часу і ритму, м'язовим і тактильним відчуттями та зовнішнім реальним перцептивно-звуковим відображенням і зовнішньою просторово-часовою біодинамічною картиною ігрових рухів.

3. Повільний «робочий» темп є необхідною умовою інструментальної підготовки студента, який дає можливість контролювати високохудожність і «чистоту» відтворення нотного тексту та проходження якісних змін процесу автоматизації ігрових рухів; спонукає налагодження регулюючого впливу слухового, темпометроритмічного, тактильного, зорового і м'язового зворотнього зв'язку; детермінує здатність скоординовано управляти ігровим апаратом відносно екстероцептивних та інтероцептивних аферентацій; закладає

основу формування енграм технічних фонів, м'язових синергій та автоматизмів рухової пам'яті.

4. Розвиток пам'яті повинен іти поруч із розвитком техніки (А. Ніколаєвський).

5. Багаторазові повторення при максимальній концентрації психічних, фізичних і душевних сил є необхідною умовою формування механізму наскрізного автоматизованого руху (М. Давидов).

6. Процес гальмування і звукова та темпометроритмічна рівність гри – необхідна умова та основа моторної техніки (Г. Коган, В. Гізекінг).

7. Побудова, автоматизація і мнемічне закріплення суцесивної послідовності виконавських дій неможливе без рефлексивної взаємодії (співставлення) чуттєвої тканини полімодального рухового образу і біодинамічної тканини ігрового руху відповідно до змісту рухової задачі – звукової мети та вимагає повної психічної і фізичної свободи.

8. Активізація випереджувального інтегруючого виконавського мислення – установки «думати наперед» (А. Щапов) і вміння слухати зміст кінетичної мелодії живої тканини рухів як єдине неподільне ціле (В. Клименко).

9. Зв'язок між слуховим акустичним центром та ігровою моторикою повинен перетворюватися у невід'ємну єдність і скоординованість (К. Мартінсен).

Рефлексивно-стабілізуюча стадія

Завдання

Закріплення й обігрування інтегрального рухового образу смислової і координаційної програми ігрових рухів.

Закономірності

1. Якщо в процесі автоматизації музично-ігрових рухів майбутній педагог-музикант «осягнув розумом» всі п'ять координаційних рівнів управління виконавською діяльністю за принципом «від свідомості до підсвідомості», тобто аналізував ієрархічну координаційну структуру ігрових рухів, то навмисне привертання уваги до їх побудови під час сценічного виконання «напам'ять» музичного матеріалу не руйнує сформований пластичний динамічний мозковий стереотип і не призводить до погіршення функціонування рухової пам'яті.

2. Зміна пульсації темпу детермінує не тільки зміну звукового образу (С. Фейнберг), «будови» чи «механізму» координаційної структури ігрового руху (Г. Коган), але й інтенсивність і налагодженість зовнішніх та внутрішніх зворотних зв'язків – слухового, темпометроритмічного, кінестетичного та ін. контролю, внесення випереджувальних сенсомоторних корекцій у виконавський акт, функціонування м'язового тону ігрового апарату, активізацію внутрішньої динамічної картини кінетичної мелодії ігрових рухів, тобто зміст і якість відтворення енграм рухової пам'яті у цілому.

3. Якість функціонування рухової пам'яті у процесі скоординованого мнемічного управління кінетичною мелодією сукцесивної послідовності ігрових рухів та, власне під час відтворення «напам'ять» музичного матеріалу зумовлюється багатоплановістю уваги (контролю).

4. Неритмічне і нестабільне в темповому відношенні виконання музичного матеріалу в повільному «робочому» темпі автоматично переноситься у «авторський» темп.

Принципи

Загально-педагогічні: свідомості, самостійності і творчої ініціативності тощо.

Принципи побудови рухів і управління виконавським процесом (технікою гри): свободи ігрового апарату (Л. Оборін); інерції (О. Гольденвейзер) і координації (О. Шульпяков) ігрових рухів; симультанного настроєння багатопланового (слухового, м'язового, тактильного і метро-ритмічного) контролю; стійкості внутрішньослухових уявлень і кінетичної мелодії ігрових рухів; «актив-пасив» м'язової пульсації, «рука в клавіатурі» (М. Давидов); диференційованого гальмування (А. Брейтбург).

Психологічні принципи управління рухами: активності і реактивності (М. Бернштейн); випереджувального збудження й очікування (П. Анохін; М. Йоффе) тощо.

Методи і прийоми

Педагогічні методи: рефлексивна бесіда (А. Козир); ідеомоторна інтроєкція (К. Мартінсен) тощо.

Методи наочного спостереження – аудио чи відеозапис власного виконання, показ-ілюстрування викладачем недоліків виконання учня з семантичною характеристикою тощо.

Психологічні методи: переключення контролю уваги (А. Семешко); «інсайта» – внутрішнього виконавського «бачення» музичного твору у цілому; робота «в голові», «про себе» у сфері внутрішньослухових уявлень (А. Алявдіна); ідеомоторного тренування на основі предметної дії – беззвучна гра «напам'ять» музичного матеріалу на клавіатурі інструмента, під час якої актуалізація енграм сукцесивної послідовності ігрових рухів локалізується «в голові» – у дійовому мисленні, а пальці, здійснюючи ледь помітні «зачаткові» рухи, трохи доторкуються до клавіш; ідеомоторного тренування на основі безпредметної дії – мислене програвання «напам'ять» музичного матеріалу без інструмента на основі художнього і дійового мислення внаслідок актуалізації в руховій пам'яті полімодальних слухомоторних уявлень, тактильних і кінестетичних відчуттів, схем ігрових прийомів, аплікатурних формул, позицій, опорних слухових і рухових точок тощо.

Роботи над музичним матеріалом: стикування початкових тактів фраз, речень, періодів; виконання творів по два-три рази без зупинки (К. Ігумнов); програвання «напам'ять» способом «пунктиру» – одну фразу «вголос» (реально), другу – «про себе» (мислено), зберігаючи вічуття безперервності

музичної думки (Ф. Лебенштейн, Г. Ципін); синтетичне диригентське складання (Г. Коган); максимально активне, творче і відповідальне наскрізне виконання музичного матеріалу (А. Щапов); відкладання музичного твору перед естрадним виступом або обігрування у колі друзів (І. Гофман); програвання у повну силу, ніби на концерті чи чергування швидких програвань з повільними (Г. Коган).

Умови реалізації

Активізація здатності до:

– свідомої симультанної багатопланової диференціації звукової і рухової перспективи;

– налагодження двох паралельно плинучих незалежних функцій свідомості – виконання ігрових рухів, пов'язаних з поточною руховою задачею і синтезацією отриманого звукового результату та іннервація (підготовка, передчуття) наступних ігрових рухів, які необхідні для рішення подальших мнемічно-виконавських проблем (В. Подуровський, Н. Сулова);

– постійного співставлення (порівняння, вибудовування) внутрішнього керівного елементу у вигляді слухового ідеального уявлення, чуттєвої тканини інтегрального рухового образу як енграм пам'яті з реальною поточною звуковою рецепцією і «свіжими слідами» відтвореної біодинамічної тканини сукцесивної послідовності ігрових рухів та з майбутньою слуховою і руховою прогресією розвитку драматургії музичного твору на основі взаємодії почуття музичної логіки, почуття цілого і почуття художньої та технічної міри (А. Щапов);

– налагодження художньої музичної домінанти, яка переключає увагу респондентів від особистих емоційних переживань, наприклад побоювання «забути чи не виграти текст», «загнати темп», «збитися» тощо на головну мету – змістовне, виразне, точне і надійне виконання;

– налагодження художньо-доцільної технічної домінанти (відчуття вільності та спокою ігрових рухів), показниками якої є мінімальна м'язова іррадіація і точність м'язових імпульсів, зовнішня непомітність і повна підпорядкованість техніки інтерпретаторським намірам виконавця (М. Давидов).

Інтенсифікація попередньої доігрової установки:

– на психологічне роздвоєння «Я» актуальне (реальне) і «Я» ідеальне (уявне), чи на «Я» і «не Я» – систему власних рухів, схему тіла ігрового апарату, одухотворений слух (К. Мартінсен), одухотворене (вокалізоване) звучання (М. Давидов) й одухотворений предмет – музичний інструмент (В. Зінченко);

– «чую-уявляю-відтворюю «напам'ять» в уяві»;

– на певний настрій-камертон, початкові інтонації точки музичної думки, темпометроритм ігрових рухів – пошук і внутрішнє прораховування (простукування) пульсуючої одиниці, внутрішнє проспівування і диригування початку мелодичної лінії (А. Рубінштейн, Г. Коган та ін.).

Додаток 3

Результати констатувальних зрізів щодо виявлення рівня розвитку рухової пам'яті у студентів експериментальної групи (КУ)

КРИТЕРІЇ						Загальний показник (X)	
Ступінь сформованості моторного компоненту музично-ігрових рухів на основі м'язового і тактильного образів		Ступінь сформованості темпо-ритмічного компоненту музично-ігрових рухів на основі просторово-часового образу		Ступінь сформованості змістово-мотиваційного, когнітивно-інтелектуального й емоційно-оцінного компонентів музично-ігрових рухів на основі сенсомоторного образу та активізації другої сигнальної системи			
до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
КУ	КУ	КУ	КУ	КУ	КУ	до експерименту	після експерименту
0,6	0,87	0,61	0,86	0,52	0,89	0,57	0,87

Додаток Е

Результати констатувальних зрізів щодо виявлення рівня розвитку
рухової пам'яті у студентів контрольної групи (КУ)

КРИТЕРІЇ						Загальний показник (X)	
Ступінь сформованості моторного компоненту музично-ігрових рухів на основі м'язового і тактильного образів		Ступінь сформованості темпо-ритмічного компоненту музично-ігрових рухів на основі просторово-часового образу		Ступінь сформованості змістово-мотиваційного, когнітивно-інтелектуального й емоційно-оцінного компонентів музично-ігрових рухів на основі сенсомоторного образу та активізації другої сигнальної системи			
КУ	КУ	КУ	КУ	КУ	КУ	до експерименту	після експерименту
0,59	0,75	0,63	0,68	0,54	0,69	0,58	0,7

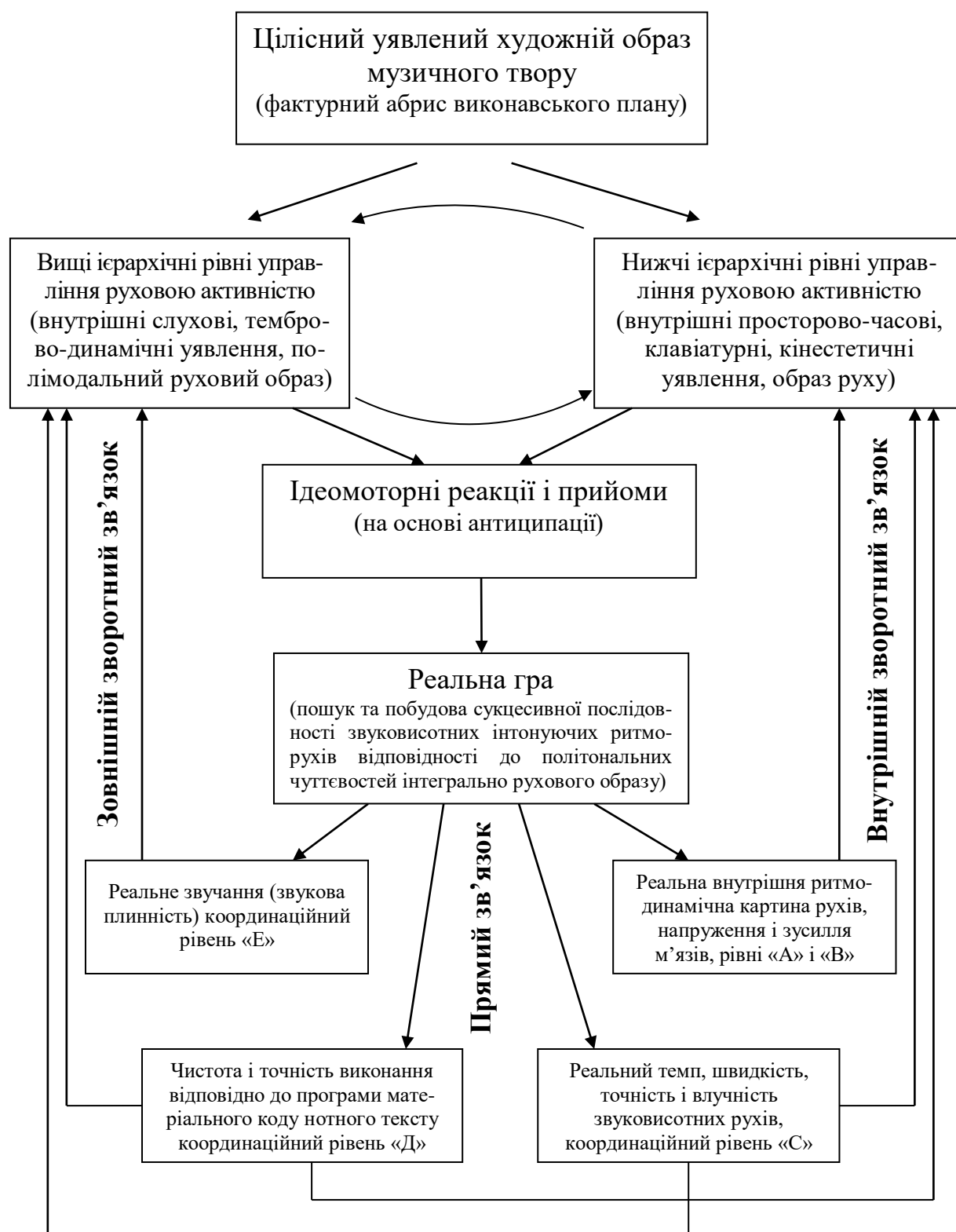
Додаток II

Зведені дані щодо рівня розвитку рухової пам'яті в експериментальній та контрольній групах після дослідно-експериментальної роботи (у %)

Загальна кількість студентів	Р І В Н І					
	Низький		Середній		Високий	
ЕГ	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%
210	21	10	114	54,3	75	35,7
КГ	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%
210	42	20	127	60,5	41	19,5

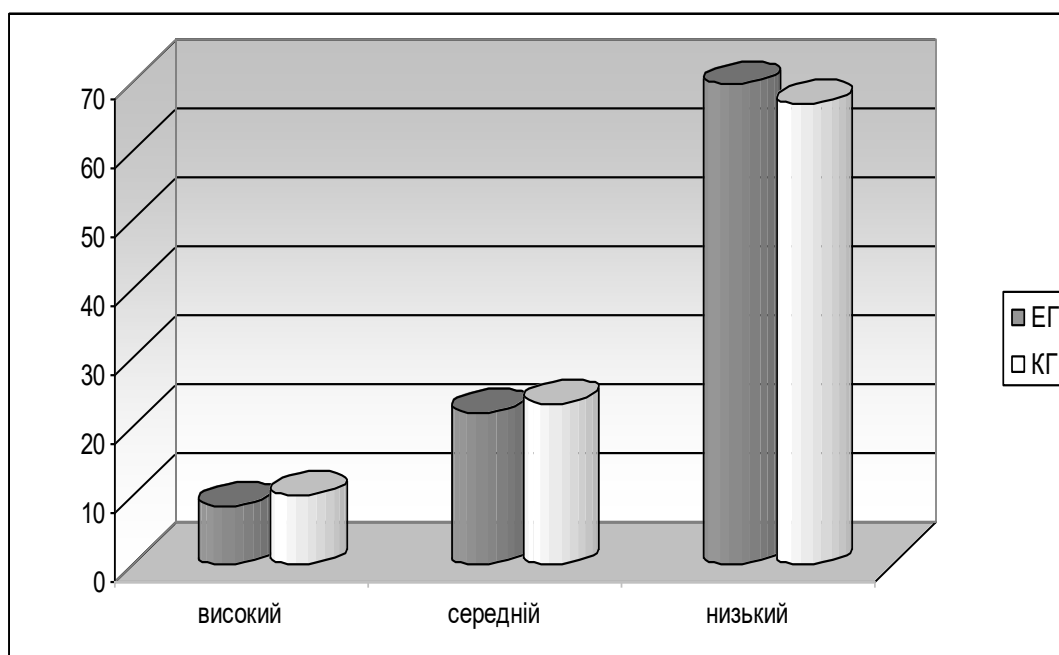
Додаток К

Схема зовнішніх і внутрішніх зворотних зв'язків у процесі функціонування рухової пам'яті майбутнього вчителя музики

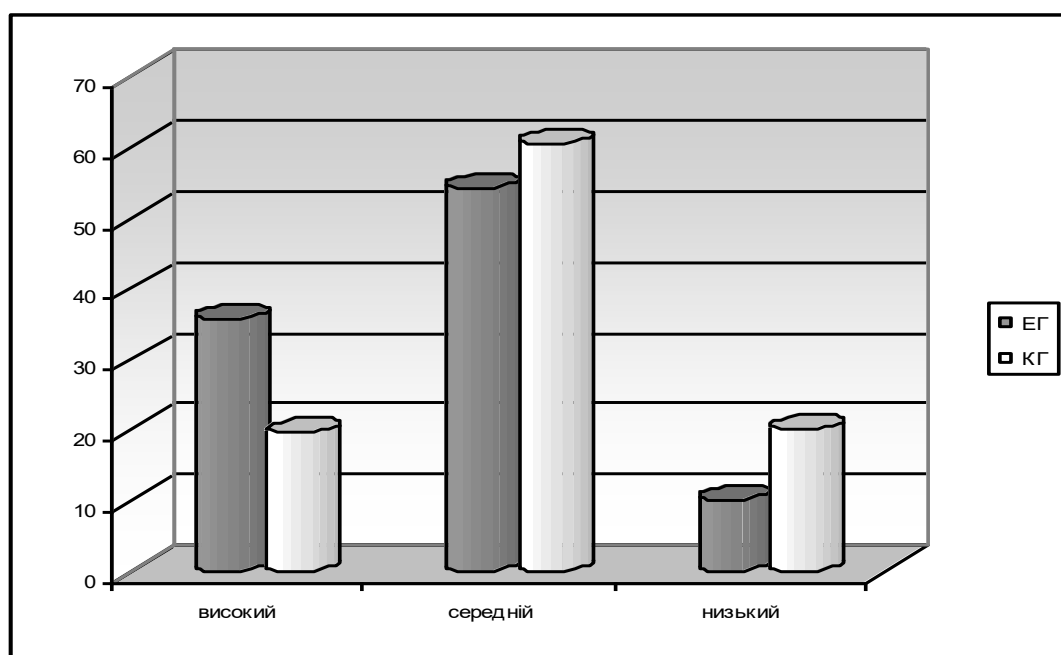


Додаток Л

Діаграма початкового рівня розвитку рухової пам'яті
майбутніх учителів музики



Діаграма рівня розвитку рухової пам'яті майбутніх учителів музики
після дослідно-експериментальної роботи



Додаток М

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аврелий А. Исповедь / Августин Аврелий. – М.: Изд. «Канон +», ИО «Реабилитация», 1997. – 462 с.
2. Акимов Ю.Т. Некоторые проблемы теории исполнительства на баяне / Юрий Тимофеевич Акимов. – М.: Изд. «Советский композитор», 1980. – 110 с.
3. Алексеев А.Д. Из истории фортепианной педагогики. Хрестоматия / Александр Дмитриевич Алексеев. – К.: Изд. «Музична Україна», 1971. – 163 с.
4. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано / Александр Дмитриевич Алексеев. – М.: Изд. «Музыка», 1971. – 277 с.
5. Алексеев І.Д. Викладання гри на баяні. Основи методики / Іван Дмитрович Алексеев. – К.: Державне видавництво образотворчого мистецтва і музичної літератури, 1957. – 143 с.
6. Алявдина А. К проблеме фортепианной техники / А. Алявдина. // «Советская музыка». – 1934. – №2. – С. 1-5.
7. Алявдина А. Практические вопросы исполнительской техники / А. Алявдина. // «Советская музыка». – 1936. – №9. – С. 68-71.
8. Андерсон Дж. Когнитивная психология, 5-е изд / Джон Р. Андерсон. – Спб.: Питер, 2002. – 496 с. – (Серия «мастера психологии»).
9. Андрейко О.І. Методи вдосконалення виконавського апарату музиканта-інструменталіста: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педаг. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О.І. Андрейко. – Київ, 2004. – 16 с.
10. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / Петр Кузьмич Анохин. – М.: Изд. «Медицина», 1975. – 446 с.
11. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности / Петр Кузьмич Анохин. – М.: Изд. «Наука», 1979. – 453 с.
12. Артемов В.А. Курс лекций по психологии / В.А. Артемов. – Х.: Из-во Хар. госуд. унив. им. А.М. Горького, 1958. – 420 с.
13. Арчажникова Л.Г. Методика обучения игре на фортепиано. Учебное пособие / Людмила Григорьевна Арчажникова. – М., 1982. – 82 с.

14. Асафьев Б. Музыкальная форма как процес. Книга первая и вторая / Борис Владимирович Асафьев. – Изд. «Музыка», Ленинградское отделение, 1979. – 453 с.
15. Асмолов А.Г. Принципы организации памяти человека / Александр Григорьевич Асмолов. – М: Изд. «Московского Университета», 1985. – 103 с.
16. Ауэр Л.С. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики / Леопольд Семенович Ауэр. – М.: Изд. «Музыка», 1965. – 272 с.
17. Бай Ю. Н. Теоретические основы совершенствования внутренней структуры музыкально-игровых движений баяниста: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. искусств. наук: спец. 17.00.02 «Театральное искусство» / Ю.Н. Бай. – Вильнюс, 1986. – 21 с.
18. Баренбойм Л. Путь к музицированию / Лев Аронович Баренбойм. – Л.: Изд. «Советский композитор», 1979. – 351 с.
19. Баренбойм Л. Фортепианная педагогика / Лев Аронович Баренбойм. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1937. – Часть 1. – 214 с.
20. Баринова М.Н. Очерки по методике фортепиано / Мария Николаевна Баринова. – М.: Изд. «Тритон», 1925. – Часть 1. – 40 с.
21. Бассин Ф.В. Проблема бессознательного / Филипп Вениаминович Бассин. – М.: Изд. «Медицина», 1968. – 468 с.
22. Батуев А.С. Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем: Учебник для вузов / Александр Сергеевич Батуев. – СПб.: Питер, 2006. – 317 с.
23. Бах Э. Рациональная фортепианная техника / Эрвин Бах. – Л.: Изд. «Тритон», 1934. – 50 с.
24. Бахтин М.М. Работы 20-х годов / Михаил Михайлович Бахтин. – К.: Изд. «Next», 1994. – 383 с.
25. Бекон, Френсис. Сочинения. В 2-х томах. Т. I. / Френсис Бекон // Сост., общая ред. А.Л. Субботина. – М., «Мысль», 1971. – 590 с.
26. Беленький Б. Педагогические принципы Л.М. Цейтлина / Б. Беленький, Э. Эльбойм. – М.: Изд. «Музыка», 1990. – 128 с.

27. Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память / Анри Бергсон. – Минск: Изд. «Харвест», 1999. – 1407 с.
28. Бериташвили И.С. Память позвоночных животных, ее характеристика и происхождение / И.С. Бериташвили. – М.: Изд. «Наука», 1974. – 212 с.
29. Беркман Т.Л. Индивидуальное обучение музыке / Тамара Львовна Беркман. – М.: Изд. «Просвещение», 1964. – 220 с.
30. Бернштейн Н.А. Об упражнении и навыке / Николай Александрович Бернштейн. // Психология памяти. – М: Изд. «ЧеРо», 1998. – С. 743-791.
31. Бернштейн Н.А. О построении движений / Николай Александрович Бернштейн. – М: Изд. «Медгиз», 1947. – 255 с.
32. Бернштейн Н.А. Очерки физиологии и активности / Николай Александрович Бернштейн. – М.: Изд. «Медицина», 1966. – 349 с.
33. Беседы о педагогике и исполнительстве. Сборник статей // Состав. и общ. ред. В.А. Натансон. – М.: Музыка, 1992. – Вып. 1. – 58 с.
34. Бесфамильнов В. Воспитание баяниста. Вопросы теории и практики. Учебное пособие для средних и высших учебных заведений / В. Бесфамильнов, А. Семешко. – К.: Изд. «Музична Україна», 1989. – 200 с.
35. Бех І.Д. Виховання особистості. У двох книгах. Книга 2. Особистісно орієнтовний підхід: науково-практичні засади / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2006. – 344 с.
36. Бехтерев В.М. Общие основы рефлексологии человека. Руководство по изучению личности / Владимир Михайлович Бехтерев. – Гос. изд. М.-Л., 1928. – 544 с.
37. Білецька М.В. Психолого-педагогічні умови розвитку музичної пам'яті студентів у процесі інструментально-виконавської діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / М.В. Білецька. – Луганськ, 1998. – 18 с.
38. Бирмак А. О художественной технике пианиста / Ариадна Владимировна Бирмак. – М.: Изд. «Музыка», 1973. – 141 с.
39. Благовещенский И.П. Некоторые вопросы музыкального искусства

- (педагогика, эстетика, фольклор) / Игорь Петрович Благовещенский. – Минск, Изд. «Наука и техника», 1965. – 142 [2] с.
40. Благой Д.Д. Пестрые листки. Заметки педагога / Дмитрий Дмитриевич Благой // Вопросы фортепианной педагогики. – М.: Изд. «Музыка», 1976. – Вып.4. – С. 105-133.
41. Блонский П.П. Избранные психологические произведения / Павел Петрович Блонский. – М.: Изд. «Просвещение», 1964. – 546 с.
42. Блум Ф. Мозг, разум и поведение / Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстендер Л. – М.: Изд. «Мир», 1988. – 248 с.
43. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко // www.koob.ru Третье изд. 2002. – 639 с.
44. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Леонид Львович Бочкарев. – М.: Ин-т психологии РАН, 1997. – 351с.
45. Брейтбург А. Значение физиологического учения академика И.П. Павлова для музыкальной педагогики и музыкального исполнительства / А. Брейтбург // Вопросы музыкознания. – М.: Изд. «ГМИ», 1954. – Вып. 1. – С. 108 – 149.
46. Брейтхаупт Р. Основы фортепианной техники / Рудольф Брейтхаупт. – М.: Методич. библиотека «Игра на фортепиано», 1928. – Вып. 2. – 96 с.
47. Бубер Мартин. Два образа веры: Пер. с нем. / Мартин Бубер // Под ред. П.С. Гуревича, С.Я. Левит, С.В. Лезова. – М.: Республика, 1995. – 464с.
48. Буховцев А. Курс методики элементарного обучения на фортепиано в вопросах и ответах / Александр Буховцев. – М., у А. Гутхель, 1888. – 39 с.
49. Вартанов С. Аппликатура, движение и позиция в фортепианной игре / С. Вартанов // Вопросы музыкального исполнительства и педагогики. – М.: Изд. «Музыка», 1976. – С. 23 – 67.
50. Вартамян Г.А. Классический условный рефлекс и проблема энграммы памяти / Г.А. Вартамян. – Л.: Наука, 1986. – 20 с.
51. Вартамян Г.А. Механизмы памяти центральной нервной системы / Г.А. Вартамян, А.А. Пирогов. – Л.: Изд. «Наука», 1988. – 181 с.
52. Вебер К.Эд. Обучение игре на фортепиано / К.Эд. Вебер. – С. Петербург, у

Юргенсона, Киев, 1909. – 71 с.

53. Ведерникова Л.В. Формирование ценностных установок студента на творческую самореализацию / Л.В. Ведерникова // Педагогика. – 2003. – №8. – С. 47-53.

54. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория / Лев Маркович Веккер. – М.: Изд. «Смысл», 1998. – 685 с.

55. Великий тлумачний словник української мови // Укл. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТОР «Перун», 2004. – 1440 с.

56. Вицинский А.В. Психологический анализ процесса работы над музыкальным произведением / Александр Васильевич Вицинский // Музыкальная психология. Москва, 1992. – С. 186 – 202.

57. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник / Олена Іванівна Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.

58. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів / Наталія Павлівна Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2003. – 576 с.

59. Вопросы исполнительского искусства. // Ред.-сост. В.И. Руденко. – М.: Изд. «Музыка», 1981. – 187 с.

60. Вопросы музыкально-исполнительского искусства. // Ред.-сост. В.И. Руденко. – М.: Изд. «Музыка», 1958. – Вып. 2. – 527 с.

61. Вопросы музыкальной педагогики. // Ред.-сост. В.И. Руденко. – М.: Музыка, 1980. – Вып. 2. – 158 с.

62. Вопросы музыкальной педагогики. // Ред.-сост. В.А. Натансон. – М.: Музыка, 1984. – Вып. 5. – 134 с.

63. Вопросы музыкальной педагогики. // Ред.-сост. В.И. Руденко. – М.: Музыка, 1986. – Вып. 7. – 160 с.

64. Вопросы фортепианного исполнительства. Очерки, статьи, воспоминания. // Состав. и общ. ред. М.Г. Соколова. – М.: Изд. «Музыка», 1965. – Вып. 1. – 245 с.

65. Вопросы фортепианной педагогики. // Сборник статей под общей редакцией В.А. Натансона. – М.: Изд. «Музыка», 1967. – Вып. 2. – 238 с.

66. Вопросы фортепианной педагогики. // Сборник статей под общей редакцией В.А. Натансона. – М.: Изд. «Музыка», 1971. – Вып. 3. – 333 с.
67. Воробкевич Т.П. Методика викладання гри на фортепіано / Тетяна Петрівна Воробкевич. – Львів: Вид. «Логос», 2001. – 226 с.
68. Вульфов Б.З. Педагогика рефлексии. Издание 2-е / Б.З. Вульфов, В.Н. Харькин. – М.: «Издательство Магистр», 1999. – 112с.
69. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский. // Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
70. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.2. Проблемы общей психологии / Лев Семенович Выготский // Ред. В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
71. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / Лев Семенович Выготский // Ред. В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
72. Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве / Общ. ред. С.М. Хентовой. – Изд. «Музыка», М.-Л., 1966. – 313 [2] с.
73. Гальперин Ю.Б. Психология как объективная наука / Петр Яковлевич Гальперин. – Москва-Воронеж, 2003. – 279 с.
74. Гальперин Ю.Б. Развитие исследований по формированию умственных действий / Петр Яковлевич Гальперин // Психологическая наука в СССР. Т. 1. – М., Изд. АПН СССР, 1959. – С. 440 – 469.
75. Гат Й. Техника фортепианной игры / Йозеф Гат. – М.: Изд. «Музыка», 1967. – Карвина, Будапешт. – 244 с.
76. Гегель Г.В. Энциклопедия философских наук. Т. 3. Философия духа / Георг Вильгельм Гегель // Отв. ред. Е.П. Ситковский. Ред. коллегия: Б.М. Кедров и др. – М., «Мысль», 1977. – 471 с.
77. Гермер Г. Как должно играть на фортепиано / Генрих Гермер. – М.: Изд. П. Юргенсона, 1889. – 125 с.
78. Гизекинг В. Статьи о пианистическом искусстве / Вальтер Гизекинг // Исполнительское искусство зарубежных стран. – М.: Изд. «Музыка», 1975. –

Вып. 7. – С. 221-250.

79. Гинзбург Г.Р. Статьи, воспоминания, материалы / Григорий Романович Гинзбург. – М.: Изд. «Советский композитор», 1987. – 288 с.

80. Гинзбург Л.С. О работе над музыкальным произведением. Методический очерк / Лев Соломонович Гинзбург. – М.: Изд. «Музыка», 1968. – 112 с.

81. Гиппенрейтер Ю. Введение в общую психологию / Юлия Борисовна Гиппенрейтер. – М.: Изд. «Московского университета», 1988. – 320 с.

82. Гоббс, Томас. Избранные произведения в 2-х томах / Томас Гоббс. – М.: Изд. «Мысль», 1964. – Т.1 – 583 с. – (Философское наследие).

83. Гоббс, Томас. Избранные произведения в 2-х томах / Томас Гоббс. – М.: «Мысль», 1965. – Т.2. – 747, [1] с. – (Философское наследие).

84. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

85. Гончаров В.И. Исследование двигательной памяти / Виктор Иванович Гончаров // Вопросы психологии. – 1991. – №3. – С. 75-79.

86. Гордеева Н.Д. Экспериментальная психология исполнительского действия / Наталия Дмитриевна Гордеева. – М.: Изд. «Тривола», 1995. – 324 с.

87. Гордеева Н.Д. Рефлективное управление как условие осуществления движений и построения целесообразного действия / Н.Д. Гордеева, В.П. Зинченко // Рефлективное управление. – М.: Изд. «Институт психологии РАН», 2000. – С. 31-38.

88. Гордеева Н.Д. Функциональная структура действия / Н.Д. Гордеева, В.П. Зинченко. – М.: Изд. «Московского университета», 1982. – 208 с.

89. Готсдинер А.Л. Формирование музыкальных способностей школьников в процессе игры на музыкальном инструменте: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / А.Л. Готсдинер. – Л., 1967. – 28 с.

90. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / Иосиф Гофман. – М.: «Музгиз», 1961. – 224 с.

91. Гржибовская Р.Н. Работа над музыкальным произведением без инструмента / Р.Н. Гржибовская // Вопросы инструментальной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета. – М.: Изд. «Музыка», 1971. – С. 49-64.
92. Гринберг М. Статьи, воспоминания, материалы / Мария Гринберг. – М.: Изд. «Советский композитор», 1987. – 303 с.
93. Гусак В.А. Активізація усвідомленої рефлексивної діяльності як умова функціонального розвитку рухової пам'яті майбутніх учителів музики / Владислав Гусак // «Молодь і ринок» щомісячний науково-педагогічний журнал ДДПУ імені Івана Франко № 4 (63) квітень 2010. – С. 128-135.
94. 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: Збір. наук. праць – К.: Вид. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – Вип. № 11 (21) – С. 7-16.
95. Гусак В.А. Значення інтегрального рухового образу у функціонуванні дефініції «рухова пам'ять» музиканта-педагога / Владислав Гусак // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць УДПУ імені Павла Тичини – Умань: РВЦ «Софія», 2008. – Вип. 26. – С. 43-54.
96. Гусак В.А. Особливості взаємодії сфер свідомості і підсвідомості з погляду рухової мнемічної активності педагога-музиканта / В.А. Гусак // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Вип. 26: Мистецька освіта в Україні (теорія, методи, технології) – Кривий Ріг: КДПУ, 2009. – С. 122-131.
97. Гусак В.А. Особливості розвитку рухової пам'яті у процесі професійної підготовки вчителя музики / Владислав Гусак // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць УДПУ імені Павла Тичини – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 17. – С. 71-80.
98. Гусак В.А. Роль ідеомоторних актів у функціонуванні рухової пам'яті музиканта-педагога / В.А. Гусак // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук.

праць. / Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26-27 квітня 2007 року. – К.: НПУ, 2007. – Вип. 5 (10). – С. 82-87.

99. Гусак В.А. Роль полімодальних зворотних зв'язків у функціонуванні рухової пам'яті музиканта-педагога / В.А. Гусак // Науковий вісник Південноукраїнсь-кого державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, (зб. наук. праць), №10-11 // Одеса, ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2008. – С. 156-167.

100. Гусак В.А. Роль рухової пам'яті у професійно-виконавській діяльності музиканта-педагога / В.А. Гусак // Зб. наук. праць «Педагогічна освіта: теорія і практика». – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори - 2006», 2009. – Вип. 3. – С. 342-353.

101. Гюйо Ж.М. Происхождение времени / Ж.М. Гюйо. // С пред. А. Фулье. Ред. Г. Фальборка – Изд. т-ва «Знание» СПб., 1899. – 372 с.

102. Давидов М.А. Виконавське музикознавство. Енциклопедичний довідник / Микола Андрійович Давидов. – Луганськ: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2010. – 400 с.

103. Давидов М.А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста): Підручник для вищ. та середніх муз. навч. закладів / Микола Андрійович Давидов. – К.: Вид. «Муз. Україна», 2004. – 290 с.

104. Декарт Р. Сочинения в 2 т.:Пер. с лат. и франц. Т. 1. // Сост., ред., вступ. ст. В.В. Соколова. – М.: Мысль, 1989. – 654 [2] с. – (Философское наследие).

105. Делля-Крозе Ж. О преподавании игры на фортепиано и о музыкальном воспитании юношества / Жан Эмиль Делля-Крозе. – СПб, 1907. – 18 с.

106. Делля-Крозе Ж. Ритм. Его воспитательное значение для музыки и искусства / Жан Эмиль Делля-Крозе. – СПб., 1922. – 80 с.

107. Демянский В.В. О первоначальном преподавании игры на фортепиано в семье / Владимир Васильевич Демянский. – С. Петербург, 1896. – 37 с.

108. Джемс, Уильям Психология / Уильям Джемс // Под. ред. Л.А. Петровского. – М.: Педагогика, 1991. – 369 с.

109. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / Адольф Дистервег. // Ред. В.Н. Вишняков, А.С. Фоменко. – М., Госуд. учебно-педагогическое изд. министерства просвещения РСФСР, 1956. – 274 с.
110. Долинский С.М. Опыт системы первоначального обучения на фортепиано / С.М. Долинский. – Вятка типография Куклина, 1885. – 100 с.
111. Донской Д.Д. Законы движений в спорте / Д.Д. Донской. – М.: Изд. «Физкультура и спорт», 1968. – 175 с.
112. Евтихийев П.Н. Формирование умения визуализировать двигательный образ в процессе исполнения учащимися музыкального произведения: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика музыкального образования» / П.Н. Евтихийев. – М., 1991. – 16 с.
113. Егоров Б.М. К вопросу о систематизации баянных штрихов / Борис Михайлович Егоров // Баян и баянисты. Сборник статей. – М.: Изд. «Советский композитор», 1984. – Вып 6. – С. 104-128 с.
114. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования / Георгий Львович Ержемский. – М.: Изд. «Музыка», 1988. – 80 с.
115. Загальна психологія // За загальною редакцією академіка С.Д. Максименка. Підручник. – 2-е вид., переробл. і доп. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 704 с.
116. Загвязинский В.И. Противоречия процесса обучения / Владимир Ильич Загвязинский. – Средне-Уральское Книжное Издательство, Свердловск, 1971. – 183 с.
117. Зак Я. Статьи, материалы, воспоминания / Яков Зак. – М.: Изд. «Советский композитор», 1980. – 209 с.
118. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. // АПН СССР; Под. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. // Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. – 318 с.
119. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений / Александр Владимирович Запорожец. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1960. – 427 с.
120. Зелинский А.Б. Диагностика индивидуальных особенностей музыкальной памяти: Автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец.

- 19.00.01 «Психология искусства» / А.Б. Зелинский. – К., 1986. – 16 с.
121. Зинченко В.П. Восприятие, движение, действие / Владимир Петрович Зинченко // Образы и деятельность. – Москва-Воронеж, 1997. – С. 133-447.
122. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание / Петр Иванович Зинченко. – Изд. АПН РСФСР, Москва, 1961. – 562 с.
123. Зязюн І.А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / Іван Андрійович Зязюн. // Світло №1'96. – К.: Вид. «Поліфаст» – С. 4-9.
124. Ивановский В.Г. Теория пианизма / В.Г. Ивановский. – К.: Издание киевского музыкального предприятия, 1927. – 210 с.
125. Ильин Е.П. Двигательная память и память на движение – синонимы? / Евгений Павлович Ильин // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 134-141.
126. Ильин Е.П. Психология воли / Евгений Павлович Ильин. – СПб: М.: Х.: Минск: Питер, 2000. – 280 с. (Серия «Мастера психологии»).
127. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: учебное пособие для студ. пед. вузов по спец. 2114 «Физическое воспитание» / Евгений Павлович Ильин. – М.: Просвещение, 1987. – 287 с.
128. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека: учебник для вузов / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 384 с.
129. Иоффе М.Е. Механизмы двигательного обучения / Марат Евсеевич Иоффе. – М.: Изд. «Наука», 1991. – 136 с.
130. Исполнительское искусство зарубежных стран. – М.: Изд. «Музыка», 1962. – Вып. 1. – 176 с.
131. Исполнительское искусство зарубежных стран. – М.: Изд. «Музыка», 1966. – Вып. 2. – 192 с.
132. Исполнительское искусство зарубежных стран. – М.: Изд. «Музыка», 1967. – Вып. 3. – 227 с.
133. Каган М.С. Философская теория ценности / Моисей Самойлович Каган – Санкт – Петербург, ТОО ТК Петрополис, 2006. – 205 с.
134. Каланд Е. «Учение Делпье» как основа современной игры на фортепиано / Елизавета Каланд. – Рига, 1911. – 51 с.

135. Кампертер Уильям Основания физиологии ума / Уильям Кампертер. – С. Петербург, 1877. – Том 1. – 319 с.
136. Кант, Иммануил Сочинения в шести томах / Иммануил Кант. – М.: Мысль, 1966. – Том 6. – 743 с. (Философ. наследие Акад. наук СССР. Ин-т философии).
137. Касьяненко Л.О. Работа пианиста над фактурой / Людмила Олеговна Касьяненко. – К.: Изд. «НМАУ», 2003. – 167 с.
138. Клецов С. К вопросу о механизмах пианистических движений / Сергей Васильевич Клецов // «Советская музыка». – 1935. – № 4. – С. 73-82.
139. Клецов С. О методе воспитания пианистических движений / Сергей Васильевич Клецов // «Советская музыка». – 1936. – №9. – С. 63 – 67.
140. Клименко В.В. Психологія спорту: Навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / Віктор Васильович Клименко. – К.: МАУП, 2007. – 432 с.
141. Коган Г.М. Работа пианиста / Григорий Михайлович Коган. – М.: Музыка, 1979. – 182 с.
142. Коган Г.М. У врат мастерства / Григорий Михайлович Коган. – М.: Музыка, 1969. – 341 с.
143. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: «Академия», 2001. – 176 с.
144. Колесников А. EXCEL 97 / А. Колесников. – К.: Издательская группа ВНУ, 1997. – 528 с.
145. Кольшева Т.А. Подготовка учителя музыки к профессионально-личностной рефлексии в системе высшего педагогического образования: автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.02., 19.00.07 / Т.А. Кольшева. – М., 1997. – 51 с.
146. Кондильяк, Этьен Бонноде. Сочинения: В 3-х т. / Этьен Бонноде Кондильяк // Общ. ред. В.М. Богуславского. – М.: Мысль, 1982. – Т. 2. – 541 с.
147. Кондильяк, Этьен Бонноде. Сочинения: В 3-х т. / Этьен Бонноде Кондильяк // Общ. ред. В.М. Богуславского. – М.: Мысль, 1983. – Т. 3. – 388 с.
148. Конорски Ю. Интегративная деятельность нейрона / Ю. Конорски. – М.:

Изд. «Мир», 1970. – 412 с.

149. Корженевський А. До питання про специфіку мислення музиканта-виконавця / Андрій Йосифович Корженевський // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства. Збірник статей // Під ред. А.Й. Корженевського. – К., Музична Україна, 1981. – С. 29 – 40.

150. Коржуев А.В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / Коржуев А.В., Попков В.А., Рязанов Е.Л. // Педагогика. – 2002. – №1. – С. 18-22.

151. Корредор Х.М. Беседы с Пабло Казальсом / Х.М. Корредор. – Л.: Изд. «Музгиз», 1960. – 370 с.

152. Корто А. О фортепианном искусстве / Альфред Корто. – М.: Изд. «Музыка», 1965. – 363 с.

153. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк. // Під ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.

154. Крестовников А.Н. Очерки по физиологии физических упражнений / Алексей Николаевич Крестовников. М.: Изд. «Физкультура и спорт», 1951. – 530 с.

155. Кушнарєв Х.С. Статті. Воспоминания. Материалы / Христофор Степанович Кушнарєв. – М.-Л.: Изд. «Музыка», 1967. – 154 с.

156. Лавров П.Л. Философия и социология. Избранные произведения в 2-х томах / Петр Лаврович. – М.: Изд. «Мысль», 1965. – Т.1. – 752 с.

157. Левин И. Основные принципы игры на фортепиано / Иосиф Левин. – М.: Изд. «Музыка», 1978. – 76 с.

158. Лейбниц Г.В. Сочинения в 4-х т. / Готфрид Вильгельм Лейбниц // Ред., авт. вступ. статьи И.С. Нарский. – М.: Мысль, 1983. – Т. 2. – 686 с.

159. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. I. – 392 с.

160. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. II. – 320 с.

161. Лесман И.А. Очерки по методике обучения игре на скрипке / Иосиф Антонович Лесман. – М.: Изд. «Музгиз», 1964. – 272 с.
162. Либерман Е.Я. Работа над фортепианной техникой / Евгений Яковлевич Либерман. – М.: Изд. «Музыка», 1985. – 136 с.
163. Лобова О.В. Музыка: програма для початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів: 1-4 класи / О.В. Лобова. – К.: Школяр, 2004. – 64 с.
164. Локк Джон. Сочинения в 3-х томах: Т1. / Джон Локк // Ред.: И.С. Нарский, А.Л. Субботин; Пер. с англ. А.Н. Савина. – М.: Мысль, 1985. – 621 с. – (Филос. наследие). – В надзаг.: АН СССР, Ин-т философии.
165. Локк Джон. Сочинения в трех томах: Т2. / Джон Локк // Пер. с англ.; Редкол.: М.Б. Митин и др. – М.: Мысль, 1985. – 560 с. – (Филос. наследие). – В надзаг.: АН СССР, Ин-т философии.
166. Ломов Б.Ф. Вопросы общей педагогической и инженерной психологии / Борис Федорович Ломов. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.
167. Лонг М. За роялем с Габриелем Форе / Маргерит Лонг // Исполнительское искусство зарубежных стран. – М.: Изд. «Музыка», 1981. – Вып. 9. – С. 1-37.
168. Лосев А.Ф. Из ранних произведений / Алексей Федорович Лосев. – М.: Изд. «Правда», 1990. – 655 с.
169. Лук'яненко І.Г. Економетрика: Підручник / І.Г. Лук'яненко, Л.І. Краснікова. – К.: Товариство «Знання», ККО, 1998. – 494 с.
170. Любомудрова Н.А. Методика обучения игры на фортепиано. Учебн. пособие / Наталия Андреевна Любомудрова. – М.: Музыка, 1982. – 143 с.
171. Мазниченко В.Д. Двигательные навыки в гимнастике / Владимир Дорофеевич Мазниченко. – М.: Изд. «Физкультура и спорт», 1959. – 136 с.
172. Майкапар С.М. Как работать на рояле / Самуил Моисеевич Майкапар. – Л.: Изд. «Музгиз», 1963. – 31 с.
173. Маккиннон Л. Игра наизусть / Лилиан Маккиннон. – Л.: Изд. «Музыка», 1967. – 144 с.
174. Максимов В. Основы исполнительства и педагогики. Психомоторная теория / В. Максимов. – Изд. «Композитор. Санкт-Петербург», 2004. – 255 с.

175. Малхазов О.Р. Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю / Олександр Ромуальдович Малхазов. – Київ: «Євролінія», 2002. – 319 с.
176. Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / Карл Адольф Мартинсен // Под. ред. Г.М. Когана. – М.: Изд. «Музыка», 1966. – 219 [1] с.
177. Мартинсен К.А. Методика индивидуального преподавания. Индивидуальная фортепианная техника / Карл Адольф Мартинсен // Под. ред. М. Бариновой. – М.: Изд. «Музыка», 1977. – 126 с.
178. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / Вячеслав Вячеславович Медушевский. – М.: Изд. «Музыка», 1976. – 253 с.
179. Метнер Н.К. Муза и мода защита основ музыкального искусства / Николай Карлович Метнер. – YMCA-PRESS Paris, 1935. – 154 с.
180. Метнер Н.К. Повседневная работа пианиста и композитора: страницы из записных книжек / Николай Карлович Метнер // Сост. М.А. Гурвич и др. – М.: Изд. «Музыка», 1979. – 69 с.
181. Методика навчання гри на баяні // А.А. Семешко – Навч.-метод. посібник. – К.ДМЦМЗКМ, 2002. – 144 с.
182. Методические записки по вопросам музыкального образования. // Ред. Н.Л. Фишмана. – М.: Изд. «Музыка», 1966. – 353 с.
183. Милич Б.Е. Воспитание ученика-пианиста в 5-7 классах ДМШ / Борис Евсеевич Милич. – К.: Вид. «Музична Україна», 1982. – 85 с.
184. Мильштейн Я.И. Вопросы теории и истории исполнительства. Сборник статей / Яков Исаакович Мильштейн. – М.: Изд. «Советский исполнитель», 1983. – 266 с.
185. Мильштейн Я.И. Советы Шопена пианистам / Яков Исаакович Мильштейн. – М.: Изд. «Музыка», 1967. – 119 с.
186. Муцмахер В.И. Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано. Учебное пособие / Виталий Исаакович

Муцмахер. – М., 1984. – 53 с.

187. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности учителя музыки / Виталий Исаакович Муцмахер. – М.: Изд. «Прометей», 1988. – 63 с.

188. Назайкинская О.Е. Музыка и память: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. искусствоведения: спец. 17.00.02 «Театральное искусство» / О.Е. Назайкинская. – М., 1992. – 23 с.

189. Науменко С.І. Основи вікової музичної психології: Навч. посіб / С.І. Науменко. – К.: Логос, 1995. – 103 с.

190. Небылицын В.Д. Избранные психологические труды / Владимир Дмитриевич Небылицын. – М.: Педагогика, 1990. – 408 с.

191. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры / Генрих Густавович Нейгауз. – М.: Изд. «Музыка», 1988. – 239 с.

192. Николаев А.А. Работа над этюдами и упражнениями / Александр Александрович Николаев // Очерки по методике обучения игре на фортепиано. – М.: Гос. Муз. Изд., 1955. – Вып. 1. – С. 116-178.

193. Николаевский А. Необходимые советы и сведения всем учащимся на фортепиано / Александр Николаевский. – М.: Изд. «А. Гунь», 1915. – 62 с.

194. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології: Навч. посібник / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К.: Просвіта, 2000. – 386 с.

195. Новаченко Т.В. Формування педагогічної самоорганізації майбутніх педагогів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика музичного навчання» – Одеса, 2005. – 20 с.

196. Норман Д. А. Память и научение / Дональд Норман. – М.: Изд. «Мир», 1985. – 159 с.

197. Оборин Л.Н. Статьи. Воспоминания / Лев Николаевич Оборин. – М.: Изд. «Музыка», 1977. – 232 с.

198. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. / О. Олексюк, М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.

199. Орентлихерман А.Е. Подготовка ученика к открытому выступлению / Анна Ефимовна Орентлихерман // Вопросы методики начального музыкального образования // Ред. В. Натансон, В. Руденко. – М.: Изд. «Музыка», 1981. – С. 145-160.
200. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / Володимир Федорович Орлов. // За заг. ред. І.А. Зязюна, – К.: Вид. «Наукова думка», 2003. – 262 с.
201. Основные направления психологии в классических трудах. Ассоциативная психология. Г. Эббингауз. Очерк психологии. А. Бен. Психология. – М.: ООО Издательство АСТ – ЛТД; 1998. – 544 с. – (Классики зарубежной психологии).
202. Основные направления психологии в классических трудах. Ассоциативная психология. Г. Спенсер. Основания психологии. Т. Циген. Физиологическая психология в 14 лекциях. – М.: ООО Издательство АСТ – ЛТД; 1998. – 560 с. – (Классики зарубежной психологии).
203. Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон. Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. – М.: ООО Издательство АСТ – ЛТД; 1998. – 704 с. – (Классики зарубежной психологии).
204. Основные направления психологии в классических трудах. Гештальт-психология. В. Келер. Исследование интеллекта человеко-подобных обезьян. К. Коффка. Основы психического развития. – М.: ООО Издательство АСТ – ЛТД; 1998. – 704 с. – (Классики зарубежной психологии).
205. Павлов, Иван Павлович Полное собрание трудов. [Отв. ред. акад. Л.А. Орбели] Том 3. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности животных – условные рефлексы. – М. – Л., Изд. АН СССР, 1949. – 607 с.
206. Павлов, Иван Павлович Полное собрание сочинений. [Отв. ред. акад. Л.А. Орбели] Том 5. – М. – Л., Изд. АН СССР, 1949. – 393 с.
207. Падалка Г.М. Музична педагогіка / Галина Микитівна Падалка. – Херсон: ХДП, 1995. – 104 с.

208. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
209. Пазовский А.М. Записки дирижера / Арий Моисеевич Пазовский. – М.: Изд. «Советский композитор», 1968. – 558 с.
210. Паньков О.С. О работе баяниста над ритмом / Олег Сергеевич Паньков. – М.: Изд. «Музыка», 1986. – 61 с.
211. Педагогіка. За ред. М.Д. Ярмаченка – К.: Головне видавництво «Вища школа», 1986. – 542с.
212. Педагогічний словник. // За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
213. Перельман Н. В классе рояля. Короткие рассуждения / Натан Перельман. – Л.: Изд. «Музыка», 1986. – 79 с.
214. Петрушин В. Музыкальная психология / Вячеслав Петрушин. – М.: Изд. «ВЛАДОС», 1997. – 384 с.
215. Пиккенхайн Л. Нейрофизиологические механизмы идеомоторной тренировки / Л. Пиккенхайн // Вопросы психологии. – 1980. – №3. – С. 116-120.
216. Подуровский В.М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности / Виктор Михайлович Подуровский, Неили Вячеславовна Сулова. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 2001. – 320 с.
217. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-2 класи. К.: «Початкова школа». – 2001. – 296 с.
218. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 3-4 класи. К.: «Початкова школа». – 2003. – 296 с.
219. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо-естетичний цикл 5-11 класи. Музичне мистецтво: – К.: Перун. – 2005. – 232 с.
220. Прокофьев Г.П. Формирование музыканта-исполнителя / Григорий Петрович Прокофьев. – М: Изд. АПН РСФСР, 1956. – 478 с.
221. Прохазка Г. Трактат о функциях нервной системы / Георгий Прохазка. –

Л.: Изд. «Медгиз», 1957. – 146 с.

222. Психологія. Підручник для педагогічних вузів. // За ред. Г.С. Костюка. – К.: Вид. «Радянська школа», 1968. – 571 с.

223. Психология. // Под ред. А.Ц. Пуни. – М.: «Физкультура и спорт», 1984. – 254 с.

224. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика: Учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. 030700 – музыкальное образование // Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др. Г.М. Цыпин (ред.) – М.: Академия, 2003. – 368 с.

225. Психология. Словарь. // Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

226. Психология техники игры на фортепиано. И. Березовский В. Бардас. – Государ. изд. «Музыкальный сектор», М., 1928. – 110 с.

227. Психологічний тлумачний словник. // В.Б. Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.

228. Психолого-педагогические проблемы фортепианного исполнительства: традиции и современность // Науч. ред. М. Котомин. – М.: МГУКИ, 2001. – 108 с.

229. Раппопорт С.Х. О вариантной множественности исполнительства / Семен Хасиклевич Раппопорт // Музыкальное искусство. – М.: Изд. «Музыка», 1972. – Вып. 7. – С. 3-46.

230. Рибо Т.А. Память в ее нормальном и болезненном состояниях / Теодюль Арман Рибо. – С. Петербург, Изд. В.И. Губинского, 1900. – 168 с.

231. Риман Г. Катехизис фортепианной игры / Гуго Риман. – М.: Гос. изд. «Музыкальный сектор», 1929. – 99 с.

232. Роговик Л.С. Психомоторний розвиток дитини. Структура психомоторної дії в навчанні / Людмила Степанівна Роговик. – Київ, 2004. – 160 с.

233. Роговин М.С. Проблемы теории памяти / Михаил Семенович Роговин. – М.: Изд. «Высшая школа», 1977. – 184 с.

234. Роменець В.А. Історія психології: ХІХ – початок ХХ століття: Навч. посіб.

- / Володимир Андрійович Роменець. – К., Либідь, 2007. – 832 с.
235. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч.-метод. посібник / Олександр Якович Ростовський. – К.:ІЗМН, 1997. – 248 с.
236. Роуз С. Устройство памяти от молекул к сознанию / С. Роуз. – М.: Изд. «Мир», 1995. – 377 с.
237. Рубинштейн С.А. Бытие и сознание / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Изд. АН СССР, 1957. – 328 с.
238. Рубинштейн С.А. Основы общей психологии: В 2 т. / Сергей Леонидович Рубинштейн. // АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – Том 2. – 322 с.
239. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін: Навчал. посібник / Оксана Петрівна Рудницька. – К.: Експрес, 1998. – 183 с.
240. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник для ВНЗ / Оксана Петрівна Рудницька. – К.: Інтерпроф., 2002. – 270 с.
241. Румшицкий Л.З. Математическая обработка результатов эксперимента / Лев Зимонович Румшицкий. – М.: Изд. «Наука», 1971. – 192 с.
242. Савчин М.В. Педагогічна психологія: Навч. посібник / Мирослав Васильович Савчин. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с.
243. Савшинский С.И. Пианист и его работа / Самарий Ильич Савшинский. – Л.: Изд. «Советский композитор», 1961. – 269 с.
244. Савшинский С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением / Самарий Ильич Савшинский. – М.: Изд. «Музыка», 1964. – 186 с.
245. Савшинский С.И. Работа пианиста над техникой / Самарий Ильич Савшинский. – Л.: Изд. «Музыка», 1968. – 107 с.
246. Сафонов В.И. Новая формула. Мысли для учащихся и учащихся на фортепиано / Василий Ильич Сафонов. – М.: Изд. П.Юргенсона, 1916. – 24 с.
247. Сборник работ фортепианно-методической секции. – М.: Изд. «Музыкальный сектор», 1930. – Вып. 1. – 168 с.
248. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие / И.С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
249. Сеченов И.М. Избранные произведения. Философия и психология / Иван

- Михайлович Сеченов. – М: Изд. АН СССР, 1952. – Том 1. – 771с.
250. Соколов Ф. О музыкальной памяти пианистов-исполнителей / Флафий Васильевич Соколов. // Музыкальное исполнительство. – М.: Изд. «Музыка», 1970. – Вып. 6. – С. 144-161.
251. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо. // Ред. А.И. Назаров. Под общ. ред. академика РАО В.П. Зинченко. – М., Тривола, 1996. – 600 с.
252. Станиславский К.С. Работа актера над собой. Дневник ученика / Константин Сергеевич Станиславский. – Госуд. изд. «Художественная литература», Москва, 1933. – 575 с.
253. Старчеус М.С. Слух музыканта / Марина Сергеевна Старчеус. – М., 2003. – 400 с.
254. Степанов Н.И. Формирование у учащихся навыка самоанализа и самооценки игровых действий в процессе обучения игры на музыкальном инструменте: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика музыкального образования» / Н.И. Степанов. – Москва, 1990. – 16 с.
255. Стеценко В.К. Методика навчання гри на скрипці / Вадим Кирилович Стеценко. – К.: Вид. «Музична Україна», 1982. – 117 с.
256. Стоковский Л. Музыка для всех нас / Леопольд Стоковский. – М.: Изд. «Советский композитор», 1959. – 216 с.
257. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия» / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д, «Феникс», 2000. – 541, [3] с.
258. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах. Учеб. пособие для педаг. вузов / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. – М., «АСТ», Ростов-на-Дону, «Феникс», 1999. – 655 с.
259. Стоянов А. Искусство пианиста / Андрей Стоянов. – Госуд. музык. изд., Москва, 1958. – 145 с.
260. Талалай Б.Н. Формирование исполнительских двигательных-технических навыков при обучении игре на музыкальных инструментах: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «теория и методика

- музыкального образования» / Б.Н. Талалай. – М., 1982. – 20 с.
261. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей / Кира Владимировна Тарасова. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.
262. Теория и методика обучения игре на фортепиано: Учебн. пособие для студ. вузов. // А.Г. Каузова, А.И. Николаева, Т.Н. Воронова и др., А.Г. Каузова, А.И. Николаева (ред.) – М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2001. – 367 с.
263. Теплов Б.М. Избранные труды / Борис Михайлович Теплов. – М.: Изд. «Педагогика», 1983. – Том 1. – 321 с.
264. Тетцель Е. Современная фортепианная техника / Евгений Тетцель. – М.: Изд. «Музторг ПТОМОНО», 1929. – 90 с.
265. Ухтомский А.А. Избранные труды / Алексей Алексеевич Ухтомский. – Л.: Изд. «Наука», 1978. – 359 с.
266. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. / Костянтин Дмитрович Ушинський. – К.: «Радянська школа», 1983. – Том 1. – 488 с.
267. Фаненштиль Л.Й. Основи викладання фортепіанової гри та педагогічний репертуар / Л.Й. Фаненштиль. – Держ. видовництво України, 1930. – 106 с.
268. Фейгин М.М. Индивидуальность ученика и искусство педагога / Моисей Мануилович Фейгин. – М.: Изд. «Музыка», 1968. – 78 с.
269. Фейнберг С.Е. Мастерство пианиста / Самуил Евгеньевич Фейнберг. – М.: Изд. «Музыка», 1978. – 205 с.
270. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство / Самуил Евгеньевич Фейнберг. – М.: Изд. «Музыка», 1969. – 598 с.
271. Філософія: Навч. посіб. – 3-вид., стер. За ред. І.Ф. Надольного. – К.: Вікар, 2003. – 457 с.
272. Философская энциклопедия: гл. ред. Ф. В. Константинов. М.: «Советская энциклопедия». – М., 1970. – Т. 5. – 739 с.
273. Хорн Г. Память, импринтинг и мозг, исследование механизмов / Габриель Хорн. – М.: Изд. «Мир», 1988. – 343 с.
274. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности:

автореф. дис. на соискание науч. степени док. психол. наук: спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология» / Ю.А. Цагарелли. – Л., 1989. – 31 с.

275. Цатурян К.А. Педагогические основы освоения учащимися нового музыкального материала: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «теория и методика музыкального образования» / К.А. Цатурян. – Москва, 1984. – 16 с.

276. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика / Геннадий Моисеевич Цыпин. – СПб.: Алетейл, 2001. – 318 с.

277. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано / Геннадий Моисеевич Цыпин. – М.: Изд. «Просвещение», 1984. – 175 с.

278. Чхаидзе Л. Об управлении движением / Л.В. Чхаидзе. – М.: Изд. «Физкультура и спорт», 1970. – 132 с.

279. Шадрин В.М. Психологические основы формирования двигательного навыка / Виктор Матвеевич Шадрин. – Издательство Казанского университета, 1978. – 176 с.

280. Шеллинг Ф.В.Й. Сочинения в 2т. / Фридрих Вильгельм Йозеф Шеллинг // Пер. с нем. Сост., ред., авт. вступ.ст. А.В. Гулыга. – М.: Мысль, 1987. – Т.1. – 637[2] с. – (Филос. наследие).

281. Шлезингер С. О важном значении игры наизусть / Ст. Шлезингер. – С. Петербург: Издание музыкальной школы Шлезингера, 1902. – 21 с.

282. Шлезингер С. О технике игры на фортепиано / Ст. Шлезингер. – С. Петербург: Издание музыкальной школы Шлезингера, 1902. – 28 с.

283. Штейнхаузен Ф. Техника игры на фортепиано / Фридрих Штейнхаузен. – М.: Изд. «Музыкальный сектор», 1926. – 90 с.

284. Шульпяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ / Олег Федорович Шульпяков. – Л.: Изд. «Музыка», 1989. – 126 с.

285. Шульпяков О.Ф. Техническое развитие музыканта-исполнителя / Олег Федорович Шульпяков. – Л.: Изд. «Музыка», 1973. – 104 с.

286. Щапов А.П. Фортепианная педагогика / Арсений Петрович Щапов. – М.:

Изд. «Советская Россия», 1960. – 172 с.

287. Элькин Д.Г. Восприятие времени / Д.Г. Элькин. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1962. – 310 с.

288. Энциклопедический словарь. Гл. ред. Б.А. Введенский. Т. 2, М., «Советская энциклопедия», 1964. – С. 236 с.

289. Юзлова В. Обучение игре наизусть / Вера Юзлова // Педагоги пианисты социалистических стран о фортепианной методике. – М.: Изд. «МГУКИ», 2001. – С. 85-90.

290. Юник Д.Г. Виконавська надійність: зміст, структура і методика формування: монографія / Дмитро Григорович Юник. – К.: ДАКККіМ, 2009. – 340 с.

291. Юник Т.І. Удосконалення методики запам'ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів-піаністів: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Т.І. Юник. – К., 1996. – 18 с.

292. Яворский Б.Л. Статьи, воспоминания, переписка / Болеслав Леопольдович Яворский. М.: Музыка, 1972. – Т.1. – 116 с.

293. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник / Василь Васильович Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

294. Bukofzer M. Vom Erleben des Gesangtones. Berlin, 1920, S. 23.

295. Matthey T. / An introduction to Psychology for Music Teachers. London, 1919, p. 51.

296. Matthey T. / The Art of Touch. London, 1928, p. 265.

297. Neil R. Current models and approaches to In-Service Teacher Education // British Journal of In-Service Education. 1986. Vol. 14. №2.

298. Rubin-Rabson G. Studies in the psychology of memorizing piano music. J. of Educational psychology. 1939, vol. XXX, 1941. vol. XXXII.

299. Wallace M. Action research: How to do it. Paper presented at the 2nd international Conference of the Malaysian English Language teaching association, 24 – 27 May, 1993.