

АКТИВІЗАЦІЯ УСВІДОМЛЕНОЇ РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО РОЗВИТКУ РУХОВОЇ ПАМ'ЯТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

УДК 786.2 (07)

Владислав Гусак, викладач кафедри хореографії і музичного інструменту
Уманського державного педагогічного університету
імені П. Тичини

АКТИВІЗАЦІЯ УСВІДОМЛЕНОЇ РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО РОЗВИТКУ РУХОВОЇ ПАМ'ЯТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті висвітлюється проблема активізації рефлексивної діяльності як умови розвитку рухової пам'яті майбутніх учителів музики. Автор досліджує суть понять “рефлексія”, “педагогічна рефлексія”, “мистецька рефлексія”, “усвідомлена професійна рефлексивна діяльність” і їх значущість у підвищенні якісного рівня інструментальної підготовки студентів.

Ключові слова: рухова пам'ять, умова, рефлексія, контроль, діалогічність, “Я-концепція”, зворотний зв'язок.

В статье рассматривается проблема активизации рефлексивной деятельности как условия развития двигательной памяти будущих учителей музыки. Автор исследует сущность понятий “рефлексия”, “педагогическая рефлексия”, “рефлексия искусства”, “осознанная профессиональная рефлексивная деятельность” и их значимость в повышении качественного уровня инструментальной подготовки студентов.

Ключевые слова: двигательная память, условие, рефлексия, контроль, диалогичность, “Я-концепция”, обратная связь.

The article deals with intensification of reflexive activity as the condition of development of music teachers' locomotory memory. The author investigates main points of the notions “reflexion”, “pedagogical reflexion”, “art reflexion”, “realized professional reflexional activity” and their role in extension qualitative lever of instrumental training of students.

Key words: locomotory memory, condition, reflection, control, dialogue, “I-conception”.

Постановка проблеми. Сьогодні ні в кого не викликає сумніву той факт, що фахова інструментальна підготовка є важливою складовою компетентності та професіоналізму майбутніх учителів музики, значною мірою визначає якісний рівень їхньої майбутньої музично-педагогічної діяльності в системі шкільної освіти. Вимога підвищення ефективності професійної діяльності вчителя завжди була актуальною в таких нормативних документах Міністерства освіти, як Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті” та ін.

Сучасна психолого-педагогічна наукова думка (В. Григор'єв, О. Шульпяков, Є. Ліберман, Ю. Бай, В. Петрушин, Ю. Цагареллі, А. Семешко, М. Давидов, В. Подуровський та ін.) свідчить, що якість інструментально-технічної підготовки і виконавської діяльності майбутніх педагогів-музикантів значною мірою залежить від загального рівня функціонування рухової пам'яті і активізації “здібності до автоматизації” (П. Анохін, Г. Ципін) музично-ігрових рухів.

Метою цієї статті є розгляд суті поняття “рефлексія”, місця та значення інтенсифікації усвідомленої професійної рефлексивної діяльності студентів у процесі інструментальної підготовки як однієї з провідних психолого-педагогічних умов

розвитку комплексної полімодальної рухової пам'яті майбутніх учителів музики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика наукового обґрунтування психолого-педагогічних умов розвитку специфічно-виконавської (Г. Прокоф'єв, С. Савшинський) рухової пам'яті є досить невизначеною на теренах музично-педагогічної наукової спадщини і багатоаспектною, строкатою та неоднозначною в теоретичних постулатах різних напрямів загальної психології, фізіології і філософії.

Як відомо, умова є філософською категорією, в якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує [19, 703]. Ретроспективний аналіз досліджень музичної педагогіки, музичної психології і теорії інструментально-виконавського мистецтва показує, що більшість науковців торкалися лише питання висвітлення внутрішніх умов (С. Рубінштейн) розвитку загальної синтетичної музичної пам'яті (О. Алексєєв), зокрема слухового її виду: збудження та поєднання усіх душевних здібностей і образів (С. Шлезінгер); розвиток внутрішнього слуху, музично-слухових уявлень і відчуття ритму на основі емоційної гнучкості та піаністичної вправності (Б. Теплов, Б. Міліч, Р. Гржибовська, Т. Беркман, Т. Воробкевич); відчуття цілісності твору, усвідомлення музичної думки й емоційного

АКТИВІЗАЦІЯ УСВІДОМЛЕНОЇ РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО РОЗВИТКУ РУХОВОЇ ПАМ'ЯТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

змісту (С. Фейнберг, Й. Гат); 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 мислення і професійної діяльності: "Пам'ять залежить від інтенсивності, з якою людина жила, діяла і відчувала" [17, 12].

Досить системно умови розвитку музичної пам'яті описує відомий німецький музичний критик і теоретик піанізму Р. Брейтхаупт. На думку вченого, 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 [5, 94].

Визначений підхід у власних дисертаційних дослідженнях поділяють Н. Лутохіна, О. Назайкінська, В. Муцмакер, Т. Юник, А. Зелінський, Ю. Цагареллі, Т. Цигульська та ін. У комплексній структурі музичної пам'яті на першому місці науковці виділяють слуховий її вид, який зумовлюють активністю слухової сфери майбутнього педагога-музиканта – розвитком слухових уявлень, внутрішнього слуху і емоційних переживань.

Серед вітчизняних учених більш системно описує психолого-педагогічні умови розвитку музичної пам'яті в процесі виконавської діяльності М. Білецька (1998). Наголошуючи на тому, що розвиток музичної пам'яті не слід шукати поза процесом навчання, а навпаки, в середині 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 [2, 16].

Питання наукового висвітлення психолого-педагогічних умов розвитку рухової пам'яті та інтенсифікації процесу автоматизації музично-ігрових рухів порушували А. Щапов, В. Бардас, М. Лонг, О. Гольденвейзер, Л. Баренбойм, А. Стоянов, Г. Коган, Г. Ципін, М. Давидов та ін. Так, А. Щапов зазначає, що виконавська пам'ять

значною мірою залежить від розвитку слуху і техніки, почуття ритму і здатності до емоційних переживань. В. Бардас стверджує, що впевнене оволодіння рухом ґрунтується суто на виразності, чіткості і надійності м'язового чуття. М. Лонг, А. Стоянов, Т. Янкова, Л. Арчажнікова, В. Подуровський, Н. Суслова та ін. функціональні виявлення рухової пам'яті (формування рефлексів пальців, організацію закріплення рухів та їх автоматизацію) зумовлюють виставленням доцільної аплікатури, становленням звички до певної позиції руки і наявністю слухо-рухових зв'язків.

Поряд із цим, Л. Баренбойм, Г. Коган, Г. Ципін і М. Давидов, 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. Науковці зазначають, що повторні програвання необхідні головним чином для того, щоб рухи значною мірою автоматизувалися: "З плином часу, однак, після багаторазових повторень та інших вправ, пасаж освоюється (піаністи кажуть: "увійшов у пальці") і починає впевнено та невимушено виконуватися у швидкому... темпі" [11, 74]. Їхню думку підтримують Є. Тетцель, С. Фейнберг, Л. Гінзбург, Т. Беркман, Й. Гат, А. Корто, О. Ніколаєв, Л. Бочкарьов та ін.

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

Виклад основного матеріалу. Сучасний загальнонауковий методичний підхід у розв'язанні питання системного обґрунтування психолого-педагогічних умов розвитку рухової пам'яті вимагає від майбутнього вчителя музики розуміння діалектики становлення і розвитку стрижневих суперечностей професійно-виконавської діяльності. Як рушійна сила навчального процесу (М. Данілов), вони віддзеркалюються не тільки у сфері впровадження інноваційних видів, методів, принципів і засобів навчання всеосяжної музичної педагогіки, яка є "подвійним мистецтвом і подвійною творчістю, що спирається на дані подвійного ряду наук" [12, 17], але і в інтрамодальних асоціаціях (Б. Ананьєв) та поліфункціональних механізмах "живого"

АКТИВІЗАЦІЯ УСВІДОМЛЕНОЇ РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО РОЗВИТКУ РУХОВОЇ ПАМ'ЯТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

інструментально-виконавського акту. Саме в останньому суб'єктивно і неоднозначно розкриваються: суперечності між внутрішнім творчим актом і зовнішнім процесом його практичної реалізації (Г. Єржемський); “конфлікт” суперечливих тяжінь між метром і ритмом та між мелодією та акомпанементом (А. Пазовський, Г. Коган); психічне роздвоєння між художньою практикою і технікою (Л. Оборін); проблема темпу – відчуття міри часу і відповідності рівня технічного розвитку учня музичним завданням (П. Казальс, Б. Кременштейн); завчасне волеспрямовання і неузгодженість між звуковою вимогою та фізичною свободою (В. Бардас, Г. Нейгауз) тощо.

Поряд із цим, у музично-виконавському мистецтві досить політонально і проблемно встановлюються зв'язки системи “слух-рух” (Б. Теплов), “свідомість-підсвідомість” (Л. Маккіннон) чи “образ-рух” (Г. Ципін), а найголовніше – індивідуально, контрастно і незалежно відображаються якісні й кількісні ознаки, зміни і наслідки процесу автоматизації ігрових рухів. Ми вважаємо, що визначені зв'язки зумовлюють якісний рівень активізації рухової пам'яті студента-інструменталіста, а “здібність до автоматизації” є дієвим інструментом зовнішнього виявлення означеної дефініції.

Критичну характеристику діалектичних суперечностей інтенсифікації виконавської пам'яті можна спостерігати в музично-педагогічних наукових працях Ж. Делля-Крозе, Ф. Бузоні, М. Лонг, А. Стоянова, Є. Лібермана, О. Алексєєва, В. Гізекінга, Л. Маккіннон, С. Савшинського, А. Корженевського та ін. Учені пояснюють негативні ознаки її актуалізації – автоматичність виконання в естетичному сенсі (Т. Маттей, Г. Коган), гіпертрофований вплив на слухову систему музиканта (Г. Ципін, Т. Воробкевич); невиправдані прискорення темпів виконання (В. Подуровський) чи 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 контролю (уваги), стихійним “самопливом” емоційно схвилюваного 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” [4, 254].

Варто зазначити, що психологічний “стан роздвоєння душі” (К. Кавелін) людини має досить системне віддзеркалення в наукових постулатах І. Канта, Ф. Шеллінга, Г. Гегеля, П. Лаврова, І. Сеченова, Т. Рібо, М. Бубера, П. Гальперіна, Н. Гордєєвої, В. Зінченка, В. Клименка, І. Маноха та ін. Саме тому видатний біомеханік ХХ століття М. Бернштейн вказує, що програмування і здійснення рухів відбувається в умовах “життєвого цейтноту”; а сучасний психолог С. Максименко підкреслює, що людина в дії роздвоюється і протистоїть своїм рухам як зовнішньому собі.

У музичній педагогіці інтенсифікація психологічного “стану роздвоєння” виконавця зумовлюється: єдністю й одночасністю подвійної функції виконання та контролю над ним (В. Бруно); 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); чи “двоплановістю” музично-виконавського мислення, тобто наявністю у ньому “реального” та “ідеального” рядів (О. Шульпяков).

Різні грані “стану роздвоєння” характеризували свого часу П. Чайковський, К. Станіславський, В. Качалов, М. Грінберг, І. Певцов, Г. Коган та ін. Знаменита французька піаністка М. Лонг наголошує: “Артист на естраді є роздвоєною істотою. Усе іде добре, доки ви відчуває, що ваш “двійник” вам підпорядковується. Це досить цікаве і спокусливе відчуття...” [13, 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” [18, 137].

Звертаючись до питання суті визначеного феномену, слід підкреслити, що більшість митців і музикознавців – С. Рахманінов, Ф. Шаліпін, А. Алявдіна, А. Стоянов, В. Григор'єв, А. Щапов, О. Гольденвейзер, Д. Ойстрах, Л. Бочкарьов – психологічний механізм стану роздвоєння пов'язують із розподіленням уваги як “тасмничого контролера” (І. Гофман) 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. Бочкарьов вважає, що однією з важливих

АКТИВІЗАЦІЯ УСВІДОМЛЕНОЇ РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО РОЗВИТКУ РУХОВОЇ ПАМ'ЯТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

функцій уваги є зовнішнє стеження, яке дозволяє контролювати звучання, ігрові рухи та контакт з аудиторією і внутрішнє, що забезпечує відповідність моделі об'єкту, тобто дає можливість коректувати *ante factum* виконавську концепцію в цілому і динаміку музичного переживання [4, 254–256].

Ось чому цілком логічним є те, що на теренах музично-педагогічної спадщини такі науковці, як В. Івановський і П. Казальс розвиток контролю над деталями пов'язують із “індиферентною” пам'яттю чи “записом” у пам'яті; а Т. Беркман, Л. Арчажнікова, А. Зелінський, Є. Ліberman, Ю. Полунін та ін. якістю і мобілізацією слухового контролю (уваги, коректування) детермінують формування виконавських навичок і вмінь, тактильно-моторний компонент пам'яті й процес запам'ятовування рухів чи закріплення пальців. Поряд із цим Л. Гінзбург, С. Савшинський, А. Орендліхерман, Б. Талатай, М. Степанов та ін. дієвість багаторазових повторень, що ведуть до закріплення в пам'яті вольового імпульсу, м'язового відчуття і рухових навичок, зумовлюють активність рухової сфери учнів. Саме в останній, учені вбачають свідомий точний контроль (аналіз, перевірку) ігрових дій, рухів, їх деталей чи 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 психолого-педагогічних умов В. Григор'єв і В. Муцмаєр науково обґрунтовують теоретичні положення, за якими повне оволодіння ігровим комплексом 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 стрижневих діалектичних суперечностей музично-виконавського мистецтва, функціонування рухової пам'яті і психологічних механізмів діалогічного стану роздвоєння індивідуальної суті творчого “Я” педагога-музиканта дає підстави нам виокремити провідну психолого-педагогічну умову розвитку рухової пам'яті – *активізація усвідомленої професійної рефлексивної діяльності студентів у процесі інструментальної підготовки*.

Поняття “рефлексія” в історії наукової думки є предметом досліджень класичної філософії, психології, загальної і музичної педагогіки тощо. Кожна окрема наука трактує визначену дефініцію, що походить від лат. *reflexio* і означає “повернення назад, буквально: роздуми, самоспостереження” [15, 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” [9, 269]; спостереження розуму над 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 в 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.

Представники педагогічної еліти вищої школи також виокремлюють поняття *професійна “педагогічна рефлексія”*: переосмислення особистісних стереотипів чи 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 в 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. Сергєєв); внутрішня робота, яка спрямована на зіставлення себе, свого “Я” з тим, чого вимагає педагогічна професія, в 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 М. Савчин, А. Шиміна, В. Давидов, А. Коржуєв, О. Власова, І. Бех, Дж. Еліот, Дж. Сміт, М. Хаберман та ін. Відомий

АКТИВІЗАЦІЯ УСВІДОМЛЕНОЇ РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО РОЗВИТКУ РУХОВОЇ ПАМ'ЯТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

британський учений Р. Нейл вважає, що процес рефлексії є комплексною мисленнєвою здатністю педагога до постійного аналізу й оцінки кожного кроку професійної діяльності. Його думку підтверджує професор Единбурзького університету М. Уоллес. Досліджуючи концептуальну схему рефлексивної моделі навчання, науковець указує: “практика стає витоком 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” [21, 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.

У сучасних психологічних дослідженнях управління руховою активністю людини (Н. Гордєєва, В. Зінченко, В. Калінін, Г. Солнцева, С. Максименко, Є. Ільїн та ін.) рефлексія як неодмінна ознака розумної дії, вольового зусилля і феномену свідомості виступає опозицією рефлексу і забезпечує вольову регуляцію людської діяльності. Вона активізується в можливості багаторазової перевірки доцільності дії; виборі, створенні й оцінці способів її реалізації; випереджувальній перевірці її результатів і наслідків з погляду їх адекватності цілям, стану предметної ситуації і власним можливостям. Механізм рефлексії полягає в зіставленні (порівнянні) двох форм чуттєвостей – знання про ситуацію і її динаміку та знання про рух і його динаміку, над якими “вітає суть рухової задачі”, тобто у двосторонньому обміні інформацією між образом і дією [8, 36 – 37].

На теренах мистецько-педагогічних досліджень професійна рефлексія характеризується як: здібність усвідомлювати свої особливості в контексті сприймання іншими і будувати свою поведінку з урахуванням можливих реакцій інших (С. Науменко); особистісна рефлексія 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); самопізнання, оцінка й аналіз власного професійного “Я”, пошуки особистісного сенсу і методологічних сутностей професійної діяльності, які забезпечують мотивацію професійного самовдосконалення (В. Орлов); схильність до самоспостереження, тобто до осмислення власних дій

(В. Подуровський, Н. Суслова); творче бачення самого себе “очима іншого” (О. Олексюк, М. Ткач); здібність музиканта-інструменталіста вміти визначати, аналізувати, оцінювати й регулювати свої особливості в процесі формування професійних умінь і навичок виконавського апарату (О. Андрейко) тощо.

Поряд із цим, такі науковці, як О. Рудницька і Г. Падалка, окремо визначають поняття “мистецька рефлексія”, що пов’язане з усвідомленням суб’єктом свого ставлення до художнього твору, творенням самого себе під його впливом чи усвідомленням власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі [16; 14].

Повертаючись до тематики нашого дослідження, варто зазначити, що доцільність запровадження усвідомленої професійної рефлексивної діяльності в навчально-виконавській практиці з метою оптимізації розвитку рухової пам’яті майбутніх учителів музики зумовлюється простою істиною: той, хто навчає, (педагог) не здатний передати студентові з рук у руки внутрішній “ідеальний проект” (А. Корженевський) інтерпретації музичного твору, зовнішній сенсомоторний образ виконавських дій і їх внутрішню чуттєву картину, тим більше запропонувати йому вивчити за книгою “кінетичну мелодію” рухів, що відображає ритм м’язових напружень за просторовими, силовими і часовими параметрами [10, 112]. Викладач може лише надихнути студента на художню ідею твору, розкрити перед ним перцептивний звуковий образ ведення музичної тканини і механізми регуляції рухів, запропонувати певну доцільну 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 звуковедення і механізми регуляції ігрових рухів. Але тільки це, не більше.

Чуттєву сутність “біодинамічної тканини” (М. Бернштейн) музично-ігрових рухів, їх кінетичну мелодію і дійову здатність, 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 (Г. Костюк, О. Малхазов, Т. Беркман), на свій чуттєво-інтуїтивний матеріал – досвід з власних рухів і наслідки інтенсифікації здатності до рефлексії.

АКТИВІЗАЦІЯ УСВІДОМЛЕНОЇ РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО РОЗВИТКУ РУХОВОЇ ПАМ'ЯТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

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 “Я-концепції” студента-інструменталіста як “розвивальної 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” [3, 579]. З погляду психологів В. Джеймса, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Бернса, М. Бубера, В. Клименка, В. Дружиніна, Л. Столяренко та ін., вона 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, та одночасно відходить від неї (Г. Гегель); пам'ять є основою ствердження “Я” особистості (І. Маноха). Зовнішні виявлення вказаного психологічного утворення в музичній педагогіці, як зазначають В. Петрушин і В. Подуровський, зумовлюються активізацією здатності до самокритики та самоконтролю – вміння “слухати себе”.

З нашого погляду, якісні ознаки становлення висвітлених структурних компонентів “Я-концепції” в процесі інструментальної підготовки студентів характеризуються внутрішньою “діалогічною активністю” (М. Бубер, М. Бахтін), яка “розкриває розмежування функцій особистості: Я-контролера і Я-виконавця” [16, 68]. Вона полягає в тому, що суб'єкт-музикант, з одного боку, вибудовує *ante factum* інтонаційну лінію музичної тканини відповідно до внутрішнього “виконавського плану” (Л. Арчажнікова) і програмує *ante factum* побудову сукцесивної (від англ. *successive* – розгорнутої в часі) [3, 485] послідовності звуковисотних інтонавальних ритмо-рухів; а з іншої – симультанно (від фран. *simultane* – одночасно) [15, 416 – 417] спостерігає за реальною звуковою плинністю, здійснює регуляцію рухів і забезпечує на основі порівняння та 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 також зоною духовного розвитку педагога-музиканта (О. Олексюк, М. Ткач).

2. Активізацією чутливості до власного “Я”, до внутрішнього слуху та індивідуальних технічних можливостей ігрового апарату, до функціонування художнього, темпо-ритмічного і дійового мислення, що кристалізує з власного досвідного матеріалу полімодальні (багатосенсорні) рухові уявлення – чуттєві схеми проходження музично-ігрових рухів, і чутливості до “не Я” – системи власних реалізованих виконавських дій під час вивчення “напам'ять” музичного твору та їх результату – зовнішнього реального звукового відображення.

Правомірність визначених завдань ми знаходимо: у філософських судженнях Г. Гегеля, за якими звичка є механізм почуття самого себе; в теоретичних постулатах психолога-інтуїтивіста А. Бергсона і музикознавців Ф. Штейнхаузен та О. Гольденвейзера, які висувають тезу “рух є вивченим, як тільки тіло його зрозуміло” [1, 521], чи “не вчити тіло рухам, а вчитися у нього” [7, 40]; у наукових працях С. Фейнберга, який вказує на дієвість розвитку вміння прислухатися до реагування моторного апарату на новий твір. Поряд із цим, Ф. Бузоні, Р. Брейтхаупт і М. Лонг у музично-педагогічних дослідженнях підкреслюють значення пристосовувати складності до власних технічних можливостей, до характерних анатомічних особливостей ігрового апарату і враховувати психологічні й фізіологічні особливості музиканта. 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” [6, 69].

3. Налагодженням функціонування комплексної полімодальної системи зовнішніх екстероцептивних (слухового, зорового, тактильного, темпо-ритмічного, просторово-часового) і особливо внутрішніх інтероцептивних (м'язового, пропріомоторного, вестибулярного) зворотних зв'язків. Вона є, на нашу думку, матеріальною основою професійного усвідомленого рефлексивного управління виконавською діяльністю, що сприяє онтогенетичному розвитку рухової пам'яті педагога-музиканта.

З погляду сучасного психолога Є. Ільїна, зовнішній “зворотний зв'язок” служить для контролю за результатом дії, а внутрішній – для контролю за характером дії, за силовими, часовими і просторовими параметрами її виконання. Підкреслюючи особливе значення зворотного зв'язку у функціональній системі

АКТИВІЗАЦІЯ УСВІДОМЛЕНОЇ РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО РОЗВИТКУ РУХОВОЇ ПАМ'ЯТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

управління руховим актом, учений зазначає, що він полягає: а) в отриманні інформації про те, як здійснюється рухова дія, щоб внести по русі його виконання корекції; б) в отриманні інформації про виконання програми, щоб установити рухову дію; в) у формуванні моторної пам'яті (накопиченого досвіду) [10, 69].

Актуальність становлення полімодальної системи “зворотних зв'язків” ми знаходимо також у наукових постулатах психолога Л. Чхайдзе. Учений 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, що віддзеркалюється в динамічно стійкому і легкому протіканні останніх на полотні часу по усталеній траєкторії моторного поля з мінімальними м'язовими витратами: “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...” [20, 42 – 43].

Активізація функціонування визначеної системи полімодальних зворотних зв'язків у музичній педагогіці віддзеркалюється: в самооцінці і творчому самоконтролі досягнутого результату власної гри (С. Савшинський, Ю. Полунін); у веденні корекцій рухів на різних ієрархічних рівнях управління виконавською діяльністю (О. Шульпяков, А. Бірмак, В. Муцмакер); у вмінні “слухати себе” чи “слухаючи, чути себе” (П. Казальс, Л. Розман, К. Леймер, Ф. Блуменфельд); у контролі розуму (уваги, свідомості) над автоматизмом пальців, їх звичкою до нових комбінованих рухів, діями м'язової системи чи суто технічною роботою (А. Стоянов, К. Мартінсен, С. Шлезінгер, В. Григор'єв, В. Івановський); у дієвості “внутрішнього контролера” як “другої натури” (К. Станіславський) за психофізичним станом виконавця (Є. Тетцель, М. Барінова, Л. Баренбойм, Г. Ципін, Б. Талалай) тощо.

4. Спрямованість звернення свідомості студента до внутрішнього “Я” – образної сфери психіки, думок, почуттів і “фонотеки” мнемічних мозкових рівнів центральної нервової системи (М. Бернштейн), що призводить до інтенсифікації механізмів ідеомоторних актів (від. грец. *idea* – ідея, образ, лат. *motor* – та, що приводить і *actus* – до руху) [3, 170]. Свідоме запровадження ідеомоторних тренувань у навчально-виконавську

практику студентів-інструменталістів внаслідок актуалізації випереджувальних слухо-рухових, кінестетично-тактильних, просторово-клаватурних, аплікатурних, темпо-ритмічних уявлень (образів) із енгамних утворень рухової пам'яті сприяє антиципації (від. лат. *anticipatio* – передбачення) [15, 27] звукової і рухової перспективи інтерпретації музичного твору, запам'ятовуванню програми довільних виконавських дій і онтогенетичному переходу останніх у перцептивні й розумові дії, розвитку психомоторної творчості і техніки та скороченню термінів закріплення сенсомоторних навичок і вмінь.

Висновки. Уважаємо, що активізація професійної усвідомленої рефлексивної діяльності студентів, починаючи від вищих смислових і мотиваційних ієрархічних рівнів управління психомоторною активністю в процесі вивчення та інтерпретації “напам'ять” музичного твору і закінчуючи нижчими внутрішніми кінестетичними (м'язовими) фоновими перцептивними рівнями, детермінує становлення діалогічності як “невід'ємної частини мистецької освіти” [16, 62] і “Я-концепції” майбутнього вчителя музики, оптимальне ефективне самостійне вирішення проблемних ситуацій у питаннях мобілізації інтелектуальних, мнемічних, технічних і перцептивно-слухових ресурсів власного “Я” та вдосконалення інструментальної підготовки в цілому, якісне запровадження педагогічних методів контролю та самоконтролю в навчанні, творче ставлення до себе як до виконавця і до обраної професії; а найголовніше – зумовлює якісний рівень інтенсифікації політональних функціональних виявлень рухової пам'яті у “живому” процесі управління інструментально-виконавською діяльністю майбутнього педагога-музиканта.

1. Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память / А. Бергсон. – Минск: Изд. “Харвест”, 1999. – 1407 с.

2. Білецька М.В. Психолого-педагогічні умови розвитку музичної пам'яті студентів у процесі інструментально-виконавської діяльності / Марина Валентинівна Білецька: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: – Луганськ, 1998. – 18 с.

3. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко // www.koob.ru Третье изд., 2002. – 639 с.

4. Бочкарёв Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарёв. – М.: Ин-т психологии РАН, 1997. – 351с.

5. Брейтхаупт Р. Основы фортепианной техники / Р.М. Брейтхаупт. – М.: Методич. библиотека “Игра на фортепиано”, 1928. – Вып. 2. – 96 с.

ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

6. Гиппенрейтер Ю. Введение в общую психологию / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд. “Московского университета”, 1988. – 320 с.
7. Гольденвейзер А. Об исполнительстве / А.Б. Гольденвейзер // Вопросы фортепианного искусства. – М.: Изд. “Музыка”, 1965. – Вып. 1. – С. 36 – 71.
8. Гордеева Н., Зинченко В. Рефлексивное управление как условие осуществления движений и построения целесообразного действия / Н.Д. Гордеева, В.П. Зинченко. // Рефлексивное управление. – М.: Изд. “Институт психологии РАН”, 2000. – С. 31 – 38.
9. Декарт Р. Сочинения в 2 т. / Р. Декарт / [пер. с лат. и фран.] Т. 1. – М.: Мысль, 1989. – 654 с.
10. Ильин Е. Психомоторная организация человека: учебник для вузов / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 384 с.
11. Коган Г. Работа пианиста / Г.М. Коган. – М.: Изд. “Музыка”, 1979. – 182 с.
12. Лесман И. Очерки по методике обучения игре на скрипке / И.А. Лесман. – М.: Изд. “Музгиз”, 1964. – 272 с.
13. Лонг М. За роялем с Габриелем Форте / М. Лонг // Исполнительское искусство зарубежных стран. – М.: Изд. “Музыка”, 1981. – Вып. 9. – С. 1-37.
14. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
15. Педагогічний словник // [за ред. М.Д. Ярмаченка]. – К.: “Педагогічна думка”, 2001. – 514 с.
16. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
17. Старчеус М. Слух музыканта / М. Старчеус. – М., 2003. – 400 с.
18. Стоянов А. Искусство пианиста / А. Стоянов. – М.: Государ. муз. изд., 1958. – 145 с.
19. Філософський словник / [за ред. В.І. Шинкарука]. – 2 вид., перероб. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
20. Чхаидзе Л. Координация произвольных движений / Л.В. Чхаидзе. – М.: Изд. “Наука”, 1968. – 132 с.
21. 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.

Стаття надійшла до редакції 17.03.2010

УДК 371.134:78.07+331.101.3(045)

Ольга Морозова, викладач кафедри теорії та методики мистецтв
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті розглянуто структуру мотивації педагогічної діяльності в майбутніх учителів музики та проаналізовано актуальні проблеми формування зазначеного утворення.

Ключові слова: мотивація, музична діяльність, індивідуальність, особистісно зорієнтований підхід, гуманістична спрямованість.

В статье рассмотрена структура мотивации педагогической деятельности у будущих учителей музыки и проанализированы актуальные проблемы формирования отмеченного образования.

Ключевые слова: мотивация, музыкальная деятельность, индивидуальность, личностно сориентированный подход, гуманистическая направленность.

In the article the structure of motivation of pedagogical activity is considered for future music masters and the issues of the day of forming of noted education are analysed.

Key words: motivation, musical activity, individuality, approach, humanism orientation, is personality orientated.

Постановка проблеми. Глибокі зміни, що відбуваються в суспільстві, криза освітніх систем потребують глибоких переосмислень у парадигмі освіти, в організації, змісті, формах і методах навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим особливі актуальності набувають ті аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців, які поєднують професіоналізм із сучасним баченням розв'язання суспільних проблем.

У Законі України “Про освіту” зазначається: “Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості й найвищої цінності суспільства,

розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання піднесених моральних цінностей, формування громадян, готових до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій підставі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу...” [1, 6].

У сучасній музичній педагогіці, на нашу думку, ще не достатньо вивчені питання, пов'язані з проблемами професійної підготовки майбутніх фахівців для середньої та вищої шкіл, тому виникла потреба в розробці спеціальної методики, що й визначило актуальність цієї статті.