

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 378.091.33:[159.953:78]

ПРИНЦИПИ Й МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Марина Білецька

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розглянуто принципи й методологічні підходи до розвитку пам'яті в навчальній діяльності. Висвітлено теоретичні основи дослідження пам'яті: основні наукові положення її функціонування, механізми розвитку й особливості процесу запам'ятовування. Розкрито специфіку пам'яті музиканта не тільки в психолого-педагогічному аспекті, а й у зв'язку з професійною діяльністю виконавця.

Аннотация:

Белецкая Марина. Принципы и методологические подходы к развитию памяти в учебной деятельности. В статье рассмотрены принципы и методологические подходы к развитию памяти в учебной деятельности. Определены теоретические основы исследования памяти: основные научные положения её функционирования, механизмы развития и особенности процесса запоминания. Раскрыта специфика памяти музыканта не только в психолого-педагогическом аспекте, а и в связи с профессиональной деятельностью исполнителя.

Resume:

Bilets'ka Maryna. Principles and methodological approaches to the memory development in educational activities. The article deals with the principles and methodological approaches to the memory development in educational activities. The theoretical bases of memory research are outlined: the main scientific positions of its functioning, the mechanisms of development and the features of the memorization process. The specificity of the musician's memory is singled out not only in the psychological and pedagogical aspects, but also in connection with the professional activity of the performer.

Ключові слова:

дослідження пам'яті; процеси пам'яті; мнемічні здібності; музична пам'ять; довільне запам'ятовування; мнемічні процеси; музично-мнемічна діяльність.

Ключевые слова:

исследования памяти; процессы памяти; мнемические способности; музыкальная память; произвольное запоминание; мнемические процессы; музыкально-мнемическая деятельность.

Key words:

memory research; memory processes; mnemonic abilities; musical memory; random memorization; mnemonic processes; musical-mnemonic activity.

Постановка проблеми. Найважливішою властивістю психічних процесів є те, що сформовані в процесі їх функціонування образи (відчуття, сприймання, уявлення, поняття, судження тощо), емоції, почуття й результати впливу практичних дій не зникають зі свідомості людини безслідно. Вони запам'ятовуються, зберігаються, виробляються й використовуються в діяльності людини завдяки пам'яті. Отже, пам'ять – це система процесів, за допомогою яких здійснюється пізнання, запам'ятовування, збереження й відтворення об'єктів, подій, пережитих почуттів, рухів, що їх сприймає людина, тобто всього того, що в сукупності називають досвідом особистості. Поняття життєвого досвіду можливе тільки тому, що до теперішнього додається минуле, а уява допомагає перенестись у майбутнє. Зберігаючи набутий досвід і забезпечуючи його подальше використання, пам'ять виступає основою функціонування всіх інших психічних процесів людини, її здатності прогнозувати майбутнє й формувати особистість загалом.

У житті кожної людини пам'ять відіграє велику роль, що пов'язано з багатогранністю

функцій, які вона виконує. Традиційно визнана здатність пам'яті зберігати образи раніше сприйнятих об'єктів є основою створення уявлень, тобто як здатність реконструювати об'єкт за його відсутності. Пам'ять людини забезпечує спадковість досвіду й завдяки цьому створює передумови (можливості) для навчання особистості: вона переносить образи минулого в сучасність і включає їх у процеси поточної діяльності.

Процеси пам'яті (запам'ятовування, згадування, відтворення тощо) базуються на загальній функції мозку, але не зводяться до неї однозначно. Пам'ять, виникаючи на основа первісної функції зберігати, в онтогенезі формується як система складних мнемічних процесів, яка пов'язана з соціально-опосередкованою метою, можливостями та засобами людської діяльності. Мнемічні функції людської психіки – суттєвий компонент більш складних психічних утворень, до яких належать і здібності індивіда.

Мнемічні здібності є елементом загальної обдарованості людини й характеризують її здатність до вільного оперування тією чи іншою

інформацією в просторі та часі. Формування спеціальних здібностей, зокрема музичних, передбачає спрямований розвиток певних характеристик мнемічної сфери людини, що зумовлюється як характером діяльності, так і вимогами до індивідуальності (особистості) в тому чи іншому виді творчості (художньому, музичному).

Збереження засвоєного матеріалу не є простим його «консервуванням», а являє собою динамічний процес кількісних та якісних перетворень, у яких зникають незначні й закріплюються вагомні для мети діяльності образи. Процеси згадування й упізнання організуються суб'єктом для вилучення якоїсь частини засвоєної раніше інформації та залучення її до теперішньої діяльності. Здійснюючи ці складні функції, процеси пам'яті постійно взаємодіють з сенсорними, інтелектуальними, моторно-мовними процесами й у єдності з ними створюють (цілісний контур) цілеспрямовану систему діяльності людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес оволодіння інформацією й засвоєння її досліджувався як зарубіжними, так і вітчизняними педагогами та психологами. Багатоаспектному вивченню цієї проблеми сприяли різноманітні моделі й концепції пам'яті. Ця проблема посідає значне місце в психолого-педагогічній літературі ще з часів Г. Еббінгауза, О. Балабана, У. Кетона, Ф. Бартлетта.

У вітчизняній і зарубіжній психології сформувався системний підхід до досліджень психічних процесів, зокрема до дослідження пам'яті (К. Анохін, Р. Аткинсон, Н. Бернштейн, С. Бочарова, Р. Клацки, Б. Ломов, В. Ляудіс, Дж. Норман та інші).

Добре також вивчені основні принципи засвоєння матеріалу в умовах короткочасної та довгочасної пам'яті (С. Бочарова, О. Землянська, В. Зінченко, В. Ляудіс, Л. Постман, Г. Серєда, М. Шульман та інші).

У середині ХХ століття вчені знову звернулися до двокomпонентної концепції пам'яті (Д. Бродбент, Л. Занков, Д. Міллер тощо), яка і нині є об'єктом багатьох теоретичних та експериментальних досліджень (Р. Зінц, Р. Клацки, О. Лук та інші). Це сприяло появі нової теорії пам'яті, яка отримала назву інформаційно-кібернетичної. Особлива увага в ній приділяється системі короткочасної пам'яті, або «короткочасного сховища» [5], де відбувається обробка сприйнятого матеріалу. Тут ці процеси перебувають під контролем індивіда й керують потоком інформації в системі пам'яті, тобто можуть уводитися в дію за бажанням суб'єкта, безпосередньо впливаючи на його діяльність (С. Кисіль, О. Кондратьєва, С. Маринов тощо).

Подальший розвиток дослідження пам'яті був спрямований на розкриття структури й операційного складу процесів запам'ятовування, тобто на розкриття засобів управління пам'яттю, а не на вивчення їх системи як ізольованої абстрактної єдності. Заміна традиційного об'єкта дослідження й перехід до вивчення процесів формування пам'яті та її функцій у житті й діяльності зумовили появу ще одного напрямку в дослідженні пам'яті, який пов'язаний з загальнопсихологічною теорією діяльності. За цією теорією, пам'яті властиві такі основні процеси, як запам'ятовування, збереження, відтворення й забування (О. Лурія, Р. Немов, С. Рубінштейн). Саме ці процеси склали основу визначення її сутності. Так, А. Лурія писав: «...під пам'яттю ми розуміємо запам'ятовування (запис), збереження й відтворення слідів минулого досвіду, що дає можливість накопичувати інформацію та мати справу зі слідами минулого досвіду після того, як явища, які їх спричинили, зникли». На основі цієї загальнопсихологічної теорії діяльності розроблено ряд концепцій вивчення процесу запам'ятовування, які, на відміну від попередніх, пов'язані з реальною діяльністю індивіда, зокрема й навчальною.

Так, на основі культурно-історичної теорії походження вищих психічних функцій людини, розробленої Л. Виготським, створені концепції П. Гальперіна, В. Давидова, О. Леонтєва та інших. Вихідними для них стали положення про поетапність розвитку вищих психічних функцій і основний механізм їх впливу.

У другій половині ХХ століття на вивчення мікроструктури, механізмів пам'яті та засобів її регулювання спрямовані зусилля багатьох галузей науки – психології, нейрофізіології, молекулярної генетики, електроніки, кібернетики тощо. В основі їхньої теоретичної бази – три різні методологічні платформи класифікації видів пам'яті, а саме:

– структурне розчленування пам'яті за специфічними функціональними рівнями (сенсорний реєстр, короткочасна пам'ять, довгочасна пам'ять) і часом збереження інформації. Тобто в основу цієї методологічної платформи покладені уявлення про взаємодію короткочасних і тривалих процесів, які забезпечують наявність короткочасної та довгочасної пам'яті;

– розподіл пам'яті за видами згідно з провідною роллю в процесі запам'ятовування, збереження й відтворення матеріалу. Спираючись на цю методологічну платформу, виділяють такі види пам'яті, як моторна, образна, словесно-логічна, емоційна тощо;

– класифікація пам'яті за засобами запам'ятовування. Відповідно до цієї платформи вона поділяється на довільну й мимовільну.

Чітку класифікацію видів пам'яті, відповідно до першої методологічної платформи, наведено в працях Р. Аткинсона, Т. Греченка, Д. Нормана, І. Хофмана та інших вітчизняних і зарубіжних учених. Згідно з теоріями цих дослідників, пам'ять – це не пасивний реєстр і зберігач сприйнятої інформації, а активний компонент процесів її переробки.

Так, американський психолог Р. Аткинсон дійшов висновку, що основними структурними підрозділами системи пам'яті є три компоненти: сенсорний реєстр; короткочасне сховище; довгочасне сховище [2].

Сенсорний реєстр – це самостійний компонент пам'яті, націлений на сприймання інформації та перенесення її до короткочасного сховища. Однією з його особливостей є короткочасність утримання чіткого образу. «Ми твердимо, – писав Р. Аткинсон, – що дуже чіткий образ зберігається протягом короткого проміжку часу, після чого він розпадається» [2, с. 60]. Також він довів, що наступна стимуляція може змінити чи навіть зовсім стерти попередню інформацію в цьому реєстрі. Такий розпад образу відбувається за декілька сотень мілісекунд, тобто інформація не може бути здобута з сенсорного реєстру (переведена до короткочасного чи довгочасного сховища) після закінчення декількох сотень мілісекунд.

Короткочасне сховище – це оперативна пам'ять обмеженої місткості, у якій формується копія інформації, що утворюється на виході процесу пізнання образів чи інформації, яка утримується в довгочасному сховищі. Тобто вся інформація надходить до короткочасного сховища з зовнішнього середовища через сенсорний реєстр. При цьому значно скорочується попередня кількість такої інформації, оскільки сюди потрапляє тільки та частина, яка важлива для індивіда. Збережена інформація стирається досить швидко, якщо вона не утримується за допомогою таких процесів, як повторення або образне уявлення. Зміст цього компонента характеризується як поточна властивість свідомості.

Довгочасне сховище – це величезне і, по суті, «вічне» збереження інформації, що ніколи не стирається. Проте ефективність процесів «здобуття» визначає її доступність для подальшого використання. Так, Р. Аткинсон з цього приводу писав: «...ефект інтерференції як такий може виявлятися в різноманітних формах і виникати різними способами. Інформація, яка утворює слід, може бути стертою (виявитися стертою), заміненою чи послабленою наступною інформацією, ...але якщо вважати, що її

неможливо знищити, вона може стати (тимчасово або назавжди) недоступною» [2, с. 77].

Інший американський учений Д. Норман короткочасну пам'ять назвав первинною пам'яттю, а довгочасну – вторинною. А німецький психолог І. Хофман, характеризуючи ці компоненти, писав: «...короткочасна пам'ять – це самостійне сховище, яке відрізняється від довгочасної обмеженою місткістю, короткочасністю (секунди) збереження й тим, що інформація може перебувати в ній тільки у формі спеціального коду.

Спираючись на вищевикладену теорію структурного розчленування пам'яті за специфічними функціональними рівнями й часом збереження інформації (перша методологічна платформа), І. Харламов писав: «Під час концентрованого запам'ятовування знання переходять до оперативної короткочасної пам'яті й швидко забуваються. Розосереджене запам'ятовування сприяє переведенню знань до пам'яті довгочасної». Саме тому, наголошував автор, щоб утворити стійку форму сліду інформації, що сприймається, під час навчання необхідно застосовувати розосереджене запам'ятовування.

Класифікацію видів пам'яті, що ґрунтується на другій методологічній платформі (поділ за провідною роллю в процесі запам'ятовування, збереження й відтворення інформації), містять праці П. Блонського, С. Єгорова, З. Істоміна, Р. Немова, С. Рубінштейна та інших учених.

Так, С. Рубінштейн вказував на чотири генетичні ступені пам'яті, виділяючи моторну, образну, логічну й афективну пам'ять і коротко характеризуючи їх так:

- а) моторна пам'ять – це пам'ять на навички та звички;
- б) образна пам'ять – це зорова, слухова, дотикова тощо;
- в) логічна пам'ять – це пам'ять на думки;
- г) афективна пам'ять – це пам'ять на емоції.

При цьому автор зазначав, що «чисті види пам'яті трапляються надзвичайно рідко, а частіше спостерігаються змішані».

Відомо, що точність і міцність пам'яті, а також швидкість запам'ятовування визначаються, головню, умовами виховання пам'яті. Ці особливості пам'яті залежать насамперед від того, наскільки сформовані в кожній людини раціональні способи запам'ятовування. Індивідуальні відмінності в пам'яті виявляються в тому, що в одних людей продуктивніше закріплюється образний матеріал (предмети, зображення, звуки, кольори тощо), а в інших – словесний матеріал (поняття, думки, числа тощо), у третіх – не помічається перевага якогось способу в процесі запам'ятовування

певного матеріалу. З огляду на це, у психології та педагогіці (І. Ващенко, Е. Заїка, З. Істоміна, С. Маринів) розрізняють наочно-образний, словесно-абстрактний і проміжний типи пам'яті. Ці типи залежать певною мірою від співвідношення першої та другої сигнальних систем у вищій нервовій діяльності людини. Але життєві факти свідчать, що переважання під час запам'ятовування образів або думок визначається, головню, умовами життя й діяльності людини. Вимоги життя, професійної діяльності людей зумовлюють більш або менш виражені особливості того чи іншого типу їхньої пам'яті. Так, наочно-образний тип пам'яті частіше трапляється в художників, письменників, музикантів; словесно-абстрактний тип пам'яті – у вчених-теоретиків, філософів. У людей, професійна діяльність яких не висуває особливих вимог до наочно-образного або словесно-логічного матеріалу, здебільшого не спостерігається помітного переважання того чи іншого типу пам'яті.

Наочно-образний тип пам'яті диференціюється залежно від того, який аналізатор виявляється найпродуктивнішим у процесі запам'ятовування людиною різних вражень. Відповідно до цього розрізняють руховий, зоровий і слуховий типи пам'яті. Їх природною основою є особливості рухового, слухового або зорового аналізаторів, що сприяють більш швидкому утворенню й тривалому збереженню нервових зв'язків у цих аналізаторах. Але в чистому вигляді ці типи трапляються рідко, частіше – змішані типи: зорово-руховий, зорово-слуховий, слухово-руховий або зорово-слухо-руховий. Констатуючи наявність схильності до того чи іншого способу запам'ятовування, людина використовує її як прийом поліпшення продуктивності своєї пам'яті. Так, людина з зоровим типом пам'яті частіше використовує зорові сприймання як основу для запам'ятовування матеріалу, людина зі слуховим типом пам'яті спирається більше на слухові сприймання тощо. У межах наочно-образного типу пам'яті, властивого художникам, письменникам і музикантам, зоровий тип інтенсивніше формується в художників, письменників, а слуховий, руховий тип – у музикантів. Своєю чергою, слуховий тип пам'яті по-різному формується в музикантів, залежно від того, з яким інструментом вони найчастіше мають справу. У скрипалів, як правило, розвивається більш тонка чутливість до високих відмінностей у звуках і, завдяки цьому – більш тонка слухова пам'ять на них, ніж у піаністів, яким під час гри не доводиться добирати звуки за їхньою висотою.

Відповідно до третьої методологічної платформи (класифікація за способом запам'ятовування) у працях П. Зінченка, А. Леонт'єва, С. Рубінштейна, А. Смирнова, Н. Чутко та інших учених виділено мимовільний і довільний види пам'яті, які характеризуються так:

а) мимовільний вид пам'яті – це таке запам'ятовування й відтворення інформації, яке відбувається автоматично, без особливих зусиль з боку суб'єкта й без спеціальних мнемічних завдань, які він, зазвичай, ставить перед собою;

б) довільний вид пам'яті – це цілеспрямоване запам'ятовування й відтворення інформації за допомогою мнемічних завдань і вольових зусиль індивіда.

У процесі розвитку теорії пам'яті заучування й повторення стали поступово втрачати свою виняткову роль єдиного засобу її управління. Але рішучий поворот від повторення й заучування до організації навчальної діяльності стався після залучення до сфери досліджень пам'яті мимовільного запам'ятовування. Детально вивчивши залежність довільного й мимовільного запам'ятовування від організації практичної діяльності й від інших умов, у яких відбувається процес запам'ятовування чи відтворення інформації, П. Зінченко й А. Смирнов цілком змінили погляд на його природу й педагогічне значення. Вони довели, що мимовільно запам'ятовується насамперед те, що сприяє або перешкоджає досягненню мети [6].

Диференційований підхід до структури діяльності й виділення в ній орієнтованих дій дали змогу визначити дві форми мимовільного запам'ятовування:

– запам'ятовування внаслідок безпосередньої цілеспрямованої діяльності з об'єктом;

– запам'ятовування внаслідок різноманітних орієнтованих реакцій, які зумовлюються цими ж об'єктами як фоновими подразниками [6].

На думку С. Рубінштейна, передусім слід урахувати організацію й спрямування дії суб'єкта, під час якої здійснюється запам'ятовування. Тому й ненавмисне мимовільне запам'ятовування може бути справою не тільки випадку. Його можна безпосередньо регулювати. У педагогічному плані «...постає, отже, найважливіше завдання – організувати навчальну діяльність так, щоб суттєвий матеріал запам'ятовувався учнем і тоді, коли він, по суті, замінений ним, а не його запам'ятовуванням. Це набагато складніше, але й набагато продуктивніше, ніж постійно вимагати від учнів довільного запам'ятовування».

Великий інтерес становить проблема оволодіння музичною інформацією та засвоєння

її в процесі індивідуального навчання студентів, зокрема в процесі інструментально-виконавської діяльності. Ця проблема привертала увагу як педагогів, так і провідних виконавців. Пам'ять стала предметом вивчення не тільки психології та загальної педагогіки, а й емпіричних і наукових досліджень у галузі музичної педагогіки.

Проте в умовах сучасного прогресу й наукового розвитку різноманітних моделей і концепцій пам'яті виникли нові підходи до розв'язання цієї проблеми, оскільки традиційна музична педагогіка має тільки здобутки щодо поліпшення процесу запам'ятовування текстів творів, методологічною основою яких є асоціативна концепція пам'яті. Відповідно до структурного розчленування пам'яті за специфічними функціональними рівнями (сенсорний реєстр, короткочасна й довгочасна пам'ять) і часом збереження інформації, а також класифікації видів пам'яті (поділ за провідною роллю в процесі запам'ятовування, збереження й відтворення інформації) зовсім немає жодних досліджень проблеми розвитку музичної пам'яті студентів у процесі інструментально-виконавської діяльності з урахуванням продуктивності їхньої короткочасної й довгочасної пам'яті, а також її індивідуальних особливостей (тип, вид).

Проведене нами спеціальне дослідження цієї проблеми виявило, що розвиток музичної пам'яті студентів залежить від раціонального визначення адекватних прийомів і методів навчання, що враховують індивідуальні особливості музичної пам'яті студентів і створюють умови для оптимізації їхньої музично-мнемічної діяльності загалом.

Ми розглядаємо процес керування розвитком музичної пам'яті студентів в умовах навчальної діяльності як один з серйозних педагогічних факторів, який сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу та якості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

У сучасній музичній педагогіці немає більш складної й водночас актуальної проблеми, ніж проблема музичної пам'яті. Завдання якісного й швидкого запам'ятовування матеріалу музичних творів привертало увагу як педагогів, так і провідних виконавців. Пам'ять стала предметом вивчення не тільки психології та загальної педагогіки, а й емпіричних і наукових пошуків у галузі музичної педагогіки, оскільки вона є одним зі складників тріади провідних музичних здібностей.

На думку С. Савшинського, пам'ять – це «...здатність нервової системи зберігати реакції на отримані організмом сприйняття» [7, с. 28].

Навіть більше, науковець наголошував на тому, що пам'ять не тільки зберігає, а й обробляє сприймання, спираючись на асоціацію за суміжністю. Тобто суб'єкт не тільки запам'ятовує інформацію, а й усвідомлює її.

Однак специфіка пам'яті музиканта має свої особливості. Вона повинна закріпити зміст у його точному текстовому вираженні. Саме тому А. Алексєєв розглядав пам'ять не тільки в загальнопсихологічному аспекті суб'єкта, а й у нерозривному зв'язку з професійною діяльністю музиканта-інструменталіста. «Музична пам'ять – поняття синтетичне, яке охоплює слухову, рухову, емоційну, розумову, логічну та інші види пам'яті» [1, с. 34].

Тобто в широкому розумінні поняття «музична пам'ять» можемо визначити як синтез слухової (переважно), зорової, рухової та емоційної (емоційно-образної) пам'яті.

Відомо, що пріоритет у процесах музичної пам'яті належить слуховому компоненту, що вказує на певний взаємозв'язок між здатністю до запам'ятовування нотного тексту, з одного боку, та іншими музичними здібностями, з другого.

Спеціальні дослідження Г. Ципіна, В. Муцмахера, Ю. Цигареллі, що проводилися протягом останніх років, виявили безпосередню залежність якості музичної пам'яті студента від рівня сформованості в нього музичного слуху й музично-ритмічного почуття. Чим розвиненіше слух і почуття ритму, тим ефективніше діють механізми музичної пам'яті й навпаки. Проте не слід ототожнювати функції музичної пам'яті з функціями, які визначаються іншими музичними здібностями, бачити в процесах запам'ятовування, збереження й відтворення звукового матеріалу лише прояви музичного слуху й почуття ритму. Доведено, що студенти, яким властивий приблизно однаковий рівень слухового й музично-ритмічного розвитку, інколи помітно відрізняються один від одного щодо швидкості, точності й міцності запам'ятовування. Це дає підставу припустити, що запам'ятовування музичного матеріалу студентами забезпечується індивідуальними особливостями їх музично-мнемічної діяльності в процесі інструментального навчання.

Усвідомлюючи важливість усіх видів пам'яті в процесі музично-мнемічної діяльності як компонентів єдиного цілого, що взаємодіють між собою, науковці визнають емоційно-образну й словесно-логічну одними з провідних видів пам'яті студентів-музикантів. Цю думку підтверджують такі положення:

- емоційно-образна пам'ять – це здатність запам'ятовувати звуки, мелодичні інтонації, ритмічні фігури, гармонії тощо, використовуючи образи дійсності й творчо їх втілюючи в музичні

образи. Чим вищий рівень розвитку пам'яті студентів, тим стійкішими є його образні уявлення, сильнішим емоційне забарвлення. І тому в музиці «образний компонент» є специфічною слуховою сферою, здатністю уявити звукову послідовність як певну систему, як виразну форму слухового емоційного сприймання [3, с. 60].

- словесно-логічна пам'ять забезпечує продуктивне запам'ятовування понять і з їхньою допомогою відбір і усвідомлення музичного матеріалу. Словесно-логічний вид пам'яті виявляється за умови, що під час сприйняття й відтворення тексту, який звучить, не тільки усвідомлюється й запам'ятовується образний зміст, а й осмислюються елементи музичної мови, відображається їхній взаємозв'язок у різних структурах на основі музичної логіки, тобто відбувається підпорядкованість музичним закономірностям.

Крім вище перерахованих провідних видів пам'яті у студентів-музикантів, у багатьох навіть видатних виконавців важливу роль у процесі запам'ятовування відіграє зорова пам'ять. Такої ж думки дотримувалися Л. Баренбойм, Л. Маккіннон, Г. Ципін та інші. Проте щодо класифікації провідних видів пам'яті в інструменталістів між науковцями були певні розбіжності. Так, на переконання Л. Маккіннон, діє чотири «типи» пам'яті, такі, як слухова, зорова, тактильна, м'язова чи моторна. Г. Ципін виділив інші види пам'яті, а саме: слухо-образну; емоційну; конструктивно-логічну; рухово-моторну; зорову. Л. Баренбойм, наголошуючи на тому, що в чистому вигляді слухової, зорової й моторної пам'яті немає, уважав найбільш надійною для виконавців слухо-моторну пам'ять. Досліджуючи проблему усвідомленого запам'ятовування матеріалу музичних творів, В. Муцмакер дійшов висновку, що потрібно врахувати всі види пам'яті в процесі цілеспрямованого засвоєння відповідної інформації. Узявши за аксіому психічне положення про взаємодію всіх видів пам'яті як компонентів єдиного цілого, С. Савшинський твердив, що пам'ять інструменталістів – комплексна й має змішані властивості, тобто: музично-слухова; музично-інтонаційна; музично-ритмічна; м'язова; слухо-моторна; зорова; емоційна; інтелектуальна та емоційно-інтелектуальна. Кожному з перерахованих видів музичної пам'яті він надав досить розлогу специфічну характеристику, а саме:

- музично-слухова пам'ять – це здатність пам'яті запам'ятовувати мелодію, гармонію, тембр і ритм музичного твору;

- музично-інтонаційна пам'ять – це здатність пам'яті запам'ятовувати інтонаційну сферу музичного твору;

- музично-ритмічна пам'ять – це злиття в єдине ціле слухових і м'язових властивостей запам'ятовування;

- м'язова пам'ять – це можливість пам'яті запам'ятовувати музично-інструментальні рухи, які відтворюють звукові уявлення;

- слухо-моторна пам'ять – це специфічно-виконавська ігрова пам'ять, яка на основі музично-слухових уявлень дає змогу запам'ятати рухи, їх напрям, розмір і швидкість, а також кінестезичні відчуття (довготу, послідовність і ступінь напруження м'язів, що суб'єктивно відчувається як ступінь докладених зусиль). Тобто потаємно, під прикриттям музичного переживання м'язова пам'ять впливає на запам'ятовування ритмічної сторони музики;

- зорова пам'ять – це здатність пам'яті запам'ятовувати картину як нотного тексту, так і музично-інструментальних рухів, оскільки вони пов'язані з ускладненнями клавіатурного простору;

- емоційна пам'ять – це здатність пам'яті фіксувати характер самої музики, її емоційний стан і ступінь інтенсивності переживання, а також відчуття, пов'язані з ігровими рухами, особливого роду виразними діями;

- інтелектуальна пам'ять – це здатність пам'яті сприймати, утримувати й обробляти поняття й логічні категорії, які стосуються матеріалу, структури твору й техніки його виконання (тональність, модуляції, динамічний і драматургічний виконавський план, властивості фактури, голосоведення, ігрові особливості тощо);

- емоційно-інтелектуальна пам'ять – це здатність пам'яті перетворювати музичні переживання на ігрові дії, вона виконує функцію «...диригента й суфлера, які підказують слуху та рухам, що потрібно зберігати і як воно повинно бути зіграно» [7, с. 37].

Узагальнюючи викладені вище положення, які базуються на методологічній платформі щодо класифікації пам'яті за провідною роллю в процесі запам'ятовування, можемо констатувати, що:

- 1) методика викладання гри на музичних інструментах, що використовується на музично-педагогічних факультетах, ґрунтується на наукових дослідженнях проблеми використання видів пам'яті у виконавській діяльності;

- 2) для ефективного засвоєння відповідної музичної інформації необхідно застосовувати всі види пам'яті з індивідуальним урахуванням специфічно змішаних їхніх властивостей.

Відповідно до іншої методологічної платформи (класифікація видів пам'яті за засобом запам'ятовування) у методичній літературі натрапляємо на два протилежні погляди щодо доцільності засвоєння музичного матеріалу, а саме:

1) запам'ятовування нотного тексту повинно здійснюватися довільно, у межах виконання спеціально поставленого мнемічного завдання;

2) запам'ятовування нотного тексту музичного твору повинно здійснюватися мимовільно, паралельно з виконанням виконавських і художньо-інтерпретаторських завдань.

На підтримку довільного запам'ятовування нотного тексту натрапляємо в працях А. Гольденвейзера, Л. Маккіннон, С. Савшинського та інших авторитетних авторів. Серед прихильників протилежного погляду (мимовільного запам'ятовування) є не менш авторитетні педагоги та виконавці, зокрема Г. Нейгауз, С. Ріхтер, М. Фейгін тощо. Разом з тим, зауважимо, що представники однієї методологічної платформи цілком не відкидають методику запам'ятовування, якої дотримуються інші. Так, наприклад, Г. Прокоф'єв уважав, що вивчення музичних творів повинно пройти практично непомітно, без спеціальних зусиль, спрямованих на запам'ятовування. Відпрацьовуючи технічні й художні компоненти, виконавець прагне якісно й творчо втілити задум композитора, а нотний текст твору запам'ятовується при цьому як такий. Проте автор погоджується з науковим положенням про те, що чіткішим і точнішим є довільне заучування тексту. Саме тому він висунув положення про вичленювання важких епізодів з творів великої форми для спеціального заучування. З цим положенням цілком погоджуються Д. Герасимович, Я. Мільштейн, В. Муцмахер та інші.

Узявши за аксіому поетапний тип роботи над музичним твором, В. Муцмахер запропонував раціональну методику довільного й мимовільного засвоєння нотного тексту, окремо за кожним з них. Так, на першому етапі ознайомлення з музичним твором під час аналізу-розбору, який здійснюється за допомогою усвідомлення угруповань і змістовного співвідношення, закладається основа для подальшого успішного довільного заучування. А в деяких випадках навіть на цій стадії роботи над твором здійснюється мимовільне запам'ятовування. На другому етапі відбувається безпосередньо довільне заучування нотного тексту з застосуванням чотирьох прийомів роботи над твором І. Гофмана. Під час з'єднання вивчених напам'ять епізодів, частин твору в єдине ціле (3-й етап) здійснюється

мимовільне закріплення матеріалу. Однак запропоноване автором повторення методом «уявлення» свідчить про подальше довільне засвоєння матеріалу.

Спираючись на висновки психологічних досліджень Л. Занкова, П. Зінченка, А. Смирнова щодо мимовільного й довільного засвоєння матеріалу, А. Алексєєв зауважив, що «з віком цілеспрямоване заучування ефективніше, ніж спонтанне, оскільки здатність до мимовільного запам'ятовування з роками поступово знижується» [1]. Г. Ципін на основі зіставлення протилежних думок визначних діячів фортепіанного й скрипкового мистецтва дійшов висновку, що в питаннях, які стосуються видів і засобів запам'ятовування музики, єдиного однозначного тлумачення немає і, напевно, бути не може. Крім цього, автор наголошував на необхідності використання не тільки довільного й мимовільного засвоєння матеріалу, а також посереднього, перехідного шабля між ними.

Узагальнивши викладене вище щодо методологічної платформи, яка стосується класифікації видів пам'яті за засобом запам'ятовування, можемо констатувати, що:

1) методика викладання гри на інструментах базується на емпіричних і наукових дослідженнях проблеми довільного й мимовільного запам'ятовування нотного тексту музичного твору;

2) у процесі роботи над музичним твором застосовуються не тільки довільний і мимовільний види пам'яті, а й змішаний.

Спираючись на різноманітні моделі специфіки пам'яті музиканта-інструменталіста, багато вчених вивчали особливості процесу запам'ятовування, збереження й відтворення музичної інформації в умовах виконавської діяльності (А. Алексєєв, Є. Ліберман, Б. Кременштейн, Н. Перельман, Г. Ципін та інші).

Ефективність виконавської підготовки студента безпосередньо пов'язана з якісним рівнем його музичної пам'яті. Професійна підготовка студентів музично-педагогічних факультетів значною мірою стосується проблеми розвитку й закріплення музичної пам'яті, оскільки важко знайти таку галузь виконавської та педагогічної діяльності, у якій би пам'ять грала другорядну роль.

Постійне ускладнення й розширення обсягу програм, підвищення вимог до якості опанування виконавського й педагогічного репертуару ставить перед музичною пам'яттю студента досить складні завдання. Навіть більше: тенденція до неухильного збільшення загального інформаційного потоку ускладнює вимоги не тільки до музичної, а й до інших видів

пам'яті. У цих умовах оптимізація методів і способів запам'ятовування, які мають забезпечити максимально доступну для певного індивіда тривалість і міцність збереження результатів, стає щоденною необхідністю.

Виконання цього завдання ускладнюється тим, що воно потребує індивідуального підходу,

а це, своєю чергою, робить стандартизацію методик практично неможливою, тобто будь-які рекомендації, що не враховують індивідуальні особливості мнемічних процесів, рівня розвитку музичної пам'яті конкретного студента, а також рівня його професійної підготовки не матимуть значної практичної цінності.

Список використаних джерел

1. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано: учеб. пособ. / А. Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1987. – 143 с.
2. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения / Р. Аткинсон; под ред. Ю. М. Забродина, Б. Ф. Ломова. – М. : Прогресс, 1980. – 526 с.
3. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974. – 334 с.
4. Білецька М. В. Теоретико-методичні засади формування виконавської майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва: монографія / М. В. Білецька, О. В. Стотика, Л. М. Котова та ін. – Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2014. – 192 с.
5. Бродбент Д. Э. Установка на стимул и установка на ответ: два вида селективного внимания / Д. Э. Бродбент // Хрестоматия по вниманию. – М. : Издательство МГУ, 1976. – С. 271–381.
6. Зінченко П. І. Пам'ять та її розвиток / П. І. Зінченко, Г. В. Репкіна. – К. : Т-во «Знання» УРСР, 1988. – 48 с.
7. Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением / С. И. Савшинский. – М.-Л. : Музыка, 1984. – 185 с.

Рецензент: Молодиченко В.В. – д.філософ.н., професор

Відомості про автора:
Білецька Марина Валентинівна
 violinchik@ukr.net
 Мелітопольський державний педагогічний
 університет імені Богдана Хмельницького
 вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
 Запорізька обл., 72312, Україна

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/nvmdpu.v0i18.1890>

Матеріал надійшов до редакції 04. 06. 2017 р.
 Прийнято до друку 23. 06. 2017 р.

References

1. Alekseev, A. D. (1987). *Methods of teaching how to play the piano*. Moscow : Muzyka. [in Russian]
2. Atkinson, R. (1980). *Human memory and the learning process*. Ed. by Yu. M. Zbrodina, B. F. Lomova. Moscow : Progress. [in Russian]
3. Barenboim, L. A. (1974). *Musical pedagogy and performance*. Leningrad : Muzyka. [in Russian]
4. Bilets'ka, M. V., Stotyka, A. V., Kotova, L. M. (2014). *Theoretical and methodological principles of forming the performing skills in the process of professional training of future teachers of music: a monograph*. Melitopol : Publishing of MSPU named after Bohdan Khmelnytsky. [in Ukrainian]
5. Broadbent, D. (1976). *Focusing on the stimulus and focusing on the answer: two kinds of selective attention*. In : Reader on attention. Moscow, 271-381. [in Russian]
6. Zinchenko, P. I., Repkina, H. V. (1985). *Memory and its development*. Kyiv : Tov-vo "Znannia" USSR. [in Ukrainian]
7. Savshyns'kyi, S. I. (1984). *The work of the pianist over the musical composition*. Moscow-Leningrad : Muzyka. [in Russian]

Information about the author:
Bilets'ka Maryna Valentynivna
 violinchik@ukr.net
 Melitopol Bohdan Khmelnytsky
 State Pedagogical University
 20 Hetmans'ka St., Melitopol,
 Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/nvmdpu.v0i18.1890>

Received at the editorial office 04. 06. 2017.
 Accepted for publishing 23. 06. 2017.