

DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2020.5.4.10>

## ALGORYTM KSZTAŁTOWANIA PAMIĘCI ZAWODOWEJ MUZYKA-WYKONAWCY NA POCZĄTKOWYM ETAPIE NAUCZANIA PIANISTY

**Oleksandra Sapsovych**

*kandydat historii sztuki,*

*docent Katedry Fortepianu Specjalnego,*

*doktorant Katedry Historii Muzyki i Etnografii Muzycznej*

*Odeskiej Narodowej Akademii Muzycznej imienia A.W. Niezhdanowej (Odessa, Ukraina)*

*ORCID ID: 0000-0001-9175-1018*

*sapsovich@gmail.com*

**Adnotacja:** w artykule dokonano analizy różnych trendów w pianistycznej edukacji muzycznej dzieci, analizy zalet i wad podstawowych podejść. Na podstawie przeprowadzonej analizy zbudowano algorytm aktywacji i włączenia różnych aspektów pamięci zawodowej do codziennego użytku początkującego muzyka-wykonawcy. Zaproponowana w artykule sekwencja budowania pewnych umiejętności mnemonicznych obejmuje nie tylko tworzenie wirtuozowskiej umiejętności grania bez nut, ale także szybkie odczytywanie tekstury i stabilne przechowywanie jej w pamięci przez długi czas. System ten ma na celu zapewnienie zaostrenia prezentacji słuchowych, innymi słowy – wypracowanie przedśłuchania, jako reżyserskiej podstawowej podstawy muzykowania, ponadto ma na celu pielęgnowanie aktywności emocjonalnej muzyka, gdzie ponownie emocja nie jest biernym wytwórem wykonania muzycznego, ale jego założeniem. Na stworzoną w ten sposób podstawą nakłada się pracę nad wyjaśnieniem i wprowadzeniem do świadomości dziecka zasady konstruktywno-logicznego postrzegania tekstu – to znaczy wypracowanie świadomej zabawy i logicznego przemyślenia elementów faktury. Ważne jest, aby pamiętać, że taki system jest najmniej ukierunkowany na musztrę i ilościowe kryterium zajęć: w wyniku przedstawionego algorytmu powstaje połączenie różnych aspektów pamięci zawodowej, co zapewnia najwyższą ergonomię pracy za narzędziem.

**Słowa kluczowe:** pamięć emocjonalna, pamięć słuchowa, pamięć kinestetyczna, pamięć wzrokowa, pamięć konstruktywno-logiczna, gra świadoma, ergonomia pracy pianisty, przedśłuchanie.

## THE ALGORITHM OF FORMING THE PROFESSIONAL MEMORY OF A MUSICIAN-PERFORMER AT THE INITIAL STAGE OF A PIANO EDUCATION

**Oleksandra Sapsovych**

*Ph. D. in Art Studies,*

*Associate Professor at the Special Piano Department,*

*Doctoral Student at the History of Music and Musical Ethnography Department*

*Odessa National A. V. Nezhdanova Academy of Music (Odessa, Ukraine)*

*ORCID ID: 0000-0001-9175-1018*

*sapsovich@gmail.com*

**Abstract.** The article examines various trends in children's pianistic music education, analyses the advantages and disadvantages of the main approaches. On the basis of the analysis, an algorithm of activating various aspects of the professional memory of a young musician-performer has been built. The sequence of building up certain mnemonic skills proposed in the article, assumes not only the formation of a virtuoso ability to perform without a score, but also read the musical text as quickly as possible and keep it in memory as long as possible. This system is designed to provide a perfecting of auditory representations, in other words, to develop pre-hearing as the director's fundamental principle of making music, further, it is aimed at fostering the emotional activity of a musician, where, again, emotion is not a passive product of musical performance, but its prerequisite. The process of explaining and introducing into the child's consciousness the principles of constructive-logical perception of the text is layered on the basis created in this way - that is, the development of a conscious performing and logical thinking over the elements of texture. It is important to note that such a system is least of all aimed at drilling and a quantitative criteria for training: as a result of the presented algorithm, the certain combination of various aspects of professional memory is born, which provides the highest ergonomics of working on the piano.

**Key words:** emotional memory, auditory memory, kinesthetic memory, visual memory, constructive-logical memory, conscious play, ergonomics of the pianist's work, pre-hearing.

## АЛГОРИТМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПАМЯТИ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ПИАНИСТА

*Александра Сапсович*

*кандидат искусствоведения,*

*доцент кафедры специального фортепиано,*

*докторант кафедры истории музыки и музыкальной этнографии*

*Одесской национальной музыкальной академии имени А.В. Неждановой (Одесса, Украина)*

*ORCID ID: 0000-0001-9175-1018*

*sapsovich@gmail.com*

**Аннотация.** В статье рассмотрены различные тенденции детского пианистического музыкального образования, разобраны достоинства и недостатки основных подходов. На базе проведенного анализа выстроен алгоритм активации и включения различных аспектов профессиональной памяти в обиход начинающего музыканта-исполнителя. Предложенная в статье последовательность наращивания определенных мнемонических навыков предполагает не только формирование виртуозного умения играть без нот, но также максимально быстро считывать фактуру и стабильно долго сохранять её в памяти. Эта система призвана обеспечить обостренность слуховых представлений, иными словами – выработать предельшание, как режиссерскую первооснову музицирования, далее, она направлена на воспитание эмоциональной активности музыканта, где, опять-таки, эмоция выступает не пассивным порождением музыкального исполнительства, а его предпосылкой. На созданную таким образом основу наслаивается работа по объяснению и внедрению в сознание ребенка принципов конструктивно-логического восприятия текста – то есть выработка осознанной игры и логического продумывания элементов фактуры. Важно отметить, что такая система менее всего направлена на муштру и количественный критерий занятий: в итоге представленного алгоритма рождается та сцепка различных граней профессиональной памяти, которая обеспечивает наивысшую эргономичность работы за инструментом.

**Ключевые слова:** эмоциональная память, слуховая память, кинестетическая память, зрительная память, конструктивно-логическая память, осознанная игра, эргономичность работы пианиста, предельшание.

**Введение.** Профессиональная память музыканта-исполнителя – одно из ключевых явлений, пронизывающих всю деятельность музыканта, начиная с момента определения у него музыкальных способностей или задатков. И действительно, «в профессиональной работе музыкальный слух в различных своих аспектах, чувство ритма, двигательные способности реализуются в прямой зависимости от качества запоминания, освоения, воспроизведения и сохранения музыкантом-исполнителем звуковой, ритмической и моторной информации. При этом музыкальная память не является вспомогательным звеном по отношению к другим специальным способностям. Напротив, взаимодействие и сцепка видов музыкального слуха, чувства музыкального ритма, двигательных возможностей музыканта-исполнителя с музыкальной памятью обнаруживает себя в двусторонней подчиненности» (Сапсович, 2019: 189–190). Сознательно, или, как часто бывает, бессознательно, педагог начинает развивать профессиональную память своего подопечного с первых же уроков музыки. От правильности алгоритма «включения» в обиход маленького музыканта различных аспектов профессиональной памяти, в значительной мере зависит уровень успешности его профессиональной деятельности во «взрослом» будущем. Речь здесь, конечно же, далеко не только об умении выучивать наизусть, воспроизводить по памяти и «удерживать в пальцах» на как можно более долгий срок музыкальный текст. Профессиональная память прямо влияет на возможности выстраивания самобытной интерпретации, на богатство звукоизвлечения, на тембро-динамические возможности исполнения, уровень виртуозности, умение себя слушать и слышать, анализировать и конструктивно работать над собственным мастерством. Это многосоставной феномен, различные аспекты которого подразделяются на взаимозависимые грани: есть физический уровень восприятия, освоения и дальнейшего сохранения текста, охватывающий слуховой, зрительный и кинестетический аспекты, где зрительный охватывает нотную графику и топографию клавиатуры, кинестетический, в свою очередь, распадается на тактильную и моторную составляющие. Есть уровень, отвечающий за радио и воплощающийся на конструктивно-логическом уровне «оживания» с музыкальной фактурой, наконец, важнейший уровень памяти служит выстраиванию образно-семантического сценария и включает в работу эмоциональную память музыканта.

**Основная часть. Цель исследования** – определить очередность включения в обиход музыканта-исполнителя различных аспектов профессиональной памяти на начальном этапе обучения. Обосновать предложенную последовательность.

**Задание исследования** – обрисовать различные рычаги активации и прививания аспектов профессиональной памяти в сознании начинающего пианиста. Выявить достоинства и недостатки этих методов.

**Материалы и методы исследования.** Материалом исследования стали положения и воспоминания о таких выдающихся музыкантах, педагогах, исполнителях и методистах, как Л. Моцарт, Ф. Вик, К.А. Мартинсен, А.Д. Атоболевская, Г.Г. Нейгауз, Л.А. Баренбойм, К. Леймер, В. Гизекинг, а также наш личный практический опыт работы и наблюдения за процессом детского музыкального обучения. Методы исследования включают компаративный анализ, а также заключаются в системном подходе к работе начинающего пианиста над элементами мастерства, специальное внимание уделяется вычленению этапов технологического процесса освоения и запоминания музыкальной ткани.

**Результаты и их обсуждение.** В отношении обучения на «нулевом» уровне, с которого и начинается (с разной степенью правильности и эргономичности) развитие профессиональной памяти музыканта, – в методике преподавания сформировались в XX веке (и не потеряли своей актуальности и по сей день) три основных направления начальной стадии детского музыкального образования.

Первое направление отталкивается от овладения сведениями, необходимыми для прочтения нотной записи. Здесь же во главе угла стоит процесс приобретения фортепианно-технических навыков и их автоматизация. Пока ребенок все это не освоит, дорога, ведущая к музыке, частично, а иной раз и полностью, перекрывается. Весьма критично об этой тенденции писал в своей книге «Путь к музицированию» Л.А. Баренбойм, резюмируя: «заложить прочный фундамент техники и грамотности <...> все остальное приложится и может быть пока предоставлено самотеку» (Баренбойм, 1976).

Второе направление основным вектором выбирает слуховое воспитание, формирование музыкального слуха. Адепты такой тенденции, не умоляя значения грамотности и развития технической оснастки пианиста, ставят эти параметры, всё же, на второе место, причем не только по сути, но и буквально по времени освоения: сперва идет обучение музыкально-слуховому анализу, и лишь потом – обращение к теоретическим и техническим аспектам познания музыкальной ткани.

Третье направление главенствующим стержнем фортепианно-педагогической работы обнаруживает воспитание личности ребенка, путем развития его творческих способностей и для творческого овладения музыкой и фортепианной игрой.

Первое, как видно, начинается со вкладывания в «сундучок памяти» маленького музыканта конструктивных (или теоретических) элементов прочтения-восприятия музыкального текста для дальнейшего его воспроизведения: на каких линейках нотного стана располагаются соответствующие ноты, в чем разница распознавания нот в скрипичном/басовом ключе, как эти ноты тут же найти на клавиатуре (примечательно, что первичным тут оказывается именно понятие «ноты», а не «звука»!), как читается и просчитывается ритм, метр, размер. Тут же прививаются и активируются определённые элементы тактильной и моторной памяти – ставится, «вылепливается» рука. Любые попытки сыграть что-либо без учёта всего этого спектра музыкальной и достаточно сложной для ребенка науки пресекаются на корню. Несмотря на то, что многие выдающиеся педагоги выступали с активной критикой такого подхода, при всей декларативности того, что это не есть истина, практика показывает, что именно таким методом пользовались и пользуются по сей день педагоги класса рояля в своем абсолютном большинстве. Одним из наиболее ярких рефлексивных очерков о том, сколь противоестественным для ребенка является такой путь «в музыку», сегодня остается автобиографический, ретроспективный психоанализ, предпринятый М.И. Цветаевой в её произведении «Мать и музыка». Вот небольшая выдержка из него: «нотно-клавишный процесс настолько сложнее буквенно-голосового, насколько сложнее сам клавиш – собственного голоса. <...> если между мной и клавиатурой вставляли - ноты, то между нотой и мной – вставляла клавиатура, постоянно теряемая – из-за нотного листа. Не говоря уже о простом очевидном смысле читаемого слова и вполне-гадательном смысле играемого такта. Читая, перевожу на смысл, играя, перевожу на звук, который, в свою очередь, должен быть на что-то переведен, иначе – звук пуст. Но когда же мне, пятилетней, чувствовать и это чувство выражать, когда я уже опять ищу: сначала глазами, на линейке, знака, потом, в уме, соответствующей этому знаку – ноты гаммы, потом – пальцем – соответствующей этой ноте клавиши? Выходит игра с тремя неизвестными, а для пятилетнего достаточно - одного» (Цветаева, 1934). В действительности, именно такой подход способен увести ребенка от самой музыки в сторону сухого считывания музыкальных иероглифов. Причина проста: слух и эмоция тут выступают пассивными анализаторами уже сконструированного звука, когда должно быть наоборот. Это, безусловно, путь дисциплины и муштры. Но остаётся ли тут место творчеству, которому, тем более в этом возрасте, чужды любые рамки? Что же касается прививания на этом этапе некоторых приемов звукоизвлечения, трудно спорить с тем, что брать клавишу нужно «правильно»: ставить закруглённый палец по центру, держать свод руки, не проваливать, не держать «колом» кисть. Однако, *когда* нужно в действительности раскрыть ребенку эту сторону пианистического ремесла? Ответ на этот вопрос давали в разное время и Л. Моцарт, и А.Д. Артоболевская, и другие (воспоминания о Моцарте-отце и его методике начального обучения мы находим в книге К.А. Мартинсена «Индивидуальная фортепианная техника», что будет подробно проанализировано далее). А.Д. Артоболевская - ученица М.В. Юдиной и музыкальная внучка Л.В. Николаева – колосса Петербургской фортепианной школы, в своём пособии «Первая встреча с музыкой» пишет: «можно ли допускать ребенка к инструменту без педагогического руководства? Не испортит ли он себе *постановку рук*? (курсив наш) <...> можно, потому, что от знакомства со звуками будет больше пользы для развития музыкальных данных ребенка, чем вреда для постановки его рук» (Артоболевская, 1992: 10). От себя же мы добавим, что правильное взятие звука должно рождаться не от теоретического багажа, рассказанного и показанного ребенку педагогом. Оно должно рождаться вследствие усвоения и «обнаружения» красоты звука, чистоты тона: ухо, заострённое на этих параметрах, само продиктует тактильному началу путь поиска того прикосновения, которое будет удовлетворять требованиям слуховой памяти на певучий, красочный и в меру мягкий звук. А педагог лишь поможет в этом поиске – направит его.

К ярким представителями второго и третьего направления (они во многом полифонично переплетаются, и оба противопоставлены первому вектору, описанному выше) можно отнести таких исполнителей-педагогов и методистов, как К.А. Мартинсен, анализирующий, среди прочего, в своих работах комплекс вундеркинда-Моцарта. Автор подчеркивает, что: «при <...> раннем музыкальном развитии первичным двигателем

является не умственное обучение, а *ощущение*, слуховое и звуковое ощущение» (Мартинсен, 1996: 21). Суть изложенного исследователем, что нашло отклик у многих преподавателей класса рояля, можно сформулировать так: педагогическое приспособление к потребности в самостоятельной активной деятельности, диктуемой слуховой волей ребенка, обуславливает форму обучения «играючи» в собственно детском понимании слова - «проигрывая» музыку без привязки к рутинно-бытовой, иначе узко-цеховой составляющей пианистического ремесла. Моторика исполнения не должна быть первичной задачей начального этапа. Корнями данный подход уходит еще в педагогику Л. Моцарта. «Вольфганг мог играть вещи, для исполнения которых он ни в малейшей степени не владел тем, что обычно называют техникой. Он играл то, чего желал его слух, нимало не думая о пальцах, “хотя сплошь неправильной и неподходящей аппликатурой”» (Цит. по: Мартинсен, 1996: 23). Такой же подход в дальнейшем практиковал на своих талантливых дочерях Ф. Вик, отдавая «донотному» или «дофортепианному» периоду обучения музыки примерно 1 год.

О чрезвычайной значимости и пользе такого «донотного» периода свидетельствовала своей работой и А.Д. Артоболевская, из класса которой вышли десятки концертирующих виртуозов и композиторов, через всю жизнь пронесшие память и благодарность за полученный в детстве посыл: в своей педагогической доктрине она особое внимание уделяла именно творческому развитию ученика, насыщая его работу заданиями, в известной степени развивающими импровизационный дар: стихосложение, идущее параллельно с разучиванием характерных пьес, транспонирование, начинающееся с первых выученных пьес. Особое внимание хочется уделить именно этому «рычагу» развития одаренности ребенка. Начиная свою работу с накопления слушательского опыта, от которого шла прямая линия к подбору по слуху, далее сразу наступало освоение навыка транспонирования. Любая сыгранная на инструменте мелодия подбиралась от других нот: таким образом решалось три задачи: бессознательно подключались знаки альтерации, или, проще – черные клавиши, еще больше обострялся слух, так как ухо должно было «тянуть» палец до нужного, звучащего в сознании звука, интервала, и, наконец, формировалось свободное обращение с клавиатурой – когда что бы то ни было не игралось только лишь по заданному и выученному тексту. Надо ли говорить, как много это давало важному в будущем для музыканта навыку сочинительства. Такой вид работы не прекращался и в дальнейшем, когда знания ребенка расширились и уже насыщались теорией музыки. Подобные методы, вероятно, можно отнести больше к третьему направлению, означенному выше. Однако и второе направление, предполагающее первичность насыщения ребенка музыкой вне теории, у А.Д. Артоболевской шло красной нитью.

Выше уже поднимался вопрос о внедрении в обиход маленького исполнителя элементов тактильной и моторной памяти – как и когда ребенку даются навыки правильного звукоизвлечения. Этому в «школе» А.Д. Артоболевской уделяется особое внимание. Однако, что принципиально важно, «выстраивание» рук (постановка пальцев, формирование свода кисти и ладони) у неё идет в теснейшей и постоянной привязке к образной сфере и характеру исполняемой музыки. Но всегда только следом (и далее – рука об руку) за раскрепощением, развитием свободы и гуттаперчевости всего пианистического аппарата – от лопатки и до передней фаланги пальца. А упражнения, отвечающие за последнее, зачастую делаются *вне* инструмента.

Очевидно, что второму и третьему направлению свойственно «включение» и складывание в личный музыкальный архив маленького музыканта слуховых образов без привязки к их правильному, с точки зрения двигательных параметров, самостоятельному воспроизведению. Это есть основа «донотного», отчасти «дорутинного» периода, о важности чего так ёмко говорит в своей книге о фортепианном мастерстве Г.Г. Нейгауз: «Прежде чем начать учиться на каком бы то ни было инструменте, обучающийся – будь то ребенок, отрок или взрослый – должен уже духовно владеть какой-то музыкой; так сказать, хранить ее в своем уме, носить в своей душе и слышать своим слухом. Весь секрет таланта и гения состоит в том, что в его мозгу уже живет полной жизнью музыка раньше, чем он первый раз прикоснется к клавише или проведет смычком по струне; вот почему младенцем Моцарт «сразу» заиграл на фортепиано и на скрипке. (Нейгауз, 1958: 11).

Из выше сказанного следует, что важнейший этап формирования азов профессиональной памяти музыканта–исполнителя должен начинаться процессом многократного слушания музыки. Таким образом создаётся та музыкальная «почва» в которой «педагог стремится посеять свои семена» (Артоболевская, 1992: 10). После такого восприятия, являющегося, по существу, синтезированием не только слуховой, но и эмоциональной памяти, процесс воспроизведения музыки, уже раннее отложившейся в памяти ученика осуществляется посредством подбора по слуху и дальнейшего транспонирования. Так строится первое звено общения с музыкой уже через инструмент, и это рождает **интенциональность представления звука** – базовый слой профессиональной памяти на практике.

Параллельно идёт накопление в памяти некоторых приёмов моторики, формирующих не культ техники, но основы свободного пианизма. И только после этого, при переходе от «донотного» периода идет включение и вплетение в аспекты слуховой, эмоциональной и двигательной памяти – осознанного зрительного и конструктивно–логического аспектов.

Как же осуществляется максимально успешное усвоение этого последнего по очереди, но не по значимости, звена? Безусловно, из двух паритетных составляющих понятия конструктивно–логического начала, первое в очереди усвоения – это собственно конструкция (логика подключается потом): теоретическое понимание тех элементов, из которых и строится музыкальная ткань. Выше мы уже перечисляли эти элементарные знания. Опустим известный всем период знакомства с ними. Гораздо интереснее момент осуществления спайки этих теоретических знаний с обнаружением *логической* взаимосвязи их элементов. Ключ к этому даёт в своей системе представитель немецкой фортепианной школы К. Леймер.

Наше внимание к этому музыканту продиктовано двумя фактами. Во-первых, именно из его класса вышел пианист В. Гизекин, снискавший всемирное признание не только своими замечательными интерпретациями произведений В.А. Моцарта, К. Дебюсси и М. Равеля, но и феноменальной способностью выучивать текст наизусть в невероятно сжатые сроки. Во-вторых, К. Леймером была предложена сцепка *логического продумывания* текста и *осознанности туше* – система, следствием освоения которой и стало возникновение на небосводе звезды В. Гизекина. В основе успехов последнего лежала как феноменальная одаренность, так и последовательное применение им в собственной практике нового метода занятий, разработанного совместно с учителем и другом Карлом Лаймером (в 1931 году они выпустили две небольшие брошюры с изложением основ своего метода). Суть этого метода, как отмечает советский исследователь профессор Г. Коган, «состояла в предельно сосредоточенной умственной работе над произведением главным образом без инструмента и в мгновенном максимальном расслаблении мышц после каждого усилия во время исполнения» (Григорьев, Платек, 1985: 96-97). Так или иначе, Гизекин развил в себе поистине уникальную память, позволявшую ему разучивать сложнейшие произведения со сказочной быстротой и накопить огромный репертуар. Он признавался: «я могу учить наизусть где угодно, даже в трамвае: ноты запечатлеваются в моем сознании, и, когда они туда попадают, их уже ничто не заставит исчезнуть» (там же).

Чем же может помочь опыт совершенно взрослого пианиста задаче привить навык считывания и запоминания музыкального текста ребенком в самом начале его творческого пути? Дело в том, что система К. Леймера применима с самых первых уроков в классе рояля. В. Гизекин попал к нему в 15 лет, до этого *не* занимаясь музыкой и уже через год играл (наизусть и на сцене, разумеется) все 32 сонаты Л.В. Бетховена. Однако и 15 лет – отнюдь не необходимый возраст (и соответствующий ему уровень сознания человека), требующийся для освоения основы метода К. Леймера. В самой брошюре, изданной К. Леймером и отражающей его систему, приводится ряд примеров, которые базируются на репертуаре, предназначенном для школьников на *начальном* этапе их обучения: это первая двух- и трех-голосная инвенция И.С. Баха, первая соната Л.В. Бетховена, один из простейших этюдов З. Леберта.

Вот, например, посредством какого осознания-вербализации фактуры предлагает К. Леймер разучить, скажем, до мажорную инвенцию И.С. Баха (в нотном примере ниже мы даём 4 такта этой Инвенции для наглядности). В своих заметках он пишет:

«ноты запечатлеваются в памяти осознанно, что одновременно обеспечивает и понимание строения произведения. Происходит это следующим образом.

Сперва разберемся в размере и тональности: 4/4, C-dur

### Inventio 1 BWV 772



Тема начинается со второй шестнадцатой и состоит из четырёх гаммаобразных восходящих нот, двух нисходящих терций и квинтового скачка (последний в процессе развития музыки варьируется). Мотив в точности повторяется начиная в третьей четверти в нижнем голосе. При этом контрапунктом ему звучат восьмые C2-H1-C2-D2 [цифры обозначают октаву]. Затем мотив повторяется в нижнем голосе в такте 2, начинаясь от ноты G1, то есть G1-A1-H1-C2-A1-H1-G1-квинтовый скачок на D2. Нижний голос во втором такте представляет собой ход вниз на октаву после квинтового скачка. Во второй половине второго такта мотив в нижнем голосе начинается с G, квинтовый скачок превращается в квартовый. Начиная с третьего такта мотив проходит в обращении, четырехкратно повторяясь в виде звена секвенции, нисходящей по терциям – при этом каждый раз вместо квинтового скачка звучит секундовый ход. Так что после анализа третий и четвертый такты легко играются наизусть. Контрапунктом в нижнем голосе звучат четыре восходящие восьмые H-C1-D1-E1, за ними следует подобный ход от G, и, наконец, шесть восходящих звуков от E. *Разумный исполнитель может теперь же, после прочтения, исполнить первые четыре такта Инвенции без нот. Я ставлю эту задачу перед всеми моими учениками, и они не испытывают никаких трудностей при её решении* (курсив наш)» (Леймер, Гизекин, 2009: 21).

Приведем пример, как можно означенную систему считывания применить на еще более «детском» материале. Возьмем пьесу С.М. Слонимского «Считалка»:

**СЧИТАЛКА**

Подвижно С. СЛОНИМСКИЙ

100 с 6812 к

Перед нами пьеса, написанная для детей и ориентированная на освоение некоторых навыков начинающими музыкантами-исполнителями. При попытке прочесть с листа этот текст ребенок начинает блуждать, во-первых, в очередности рук. Казалось бы, всё просто: правая и левая играют тут, как мы видим, строго по очереди. Путаёт маленького исполнителя, прежде всего то, что ноты, исполняемые обеими руками, расположены очень близко – практически подряд по звукоряду. Такое было бы, как кажется на первый взгляд, куда проще прочесть, будь оно написано для *одной* руки и на *одной* строке. И вот ребенок начинает считывать ноты. *Как и положено, одну за другой, по порядку.* Чтобы скоординировать пальцы, которые должны, напомним, играть по одной ноте в левой-правой-левой-правой и т. д. руках, глаза начинают бессознательно и постоянно прыгать с нотного стана на клавиатуру, поминутно теряя зрительный контакт то с одной, то с другой единицей текста. Путаётся ученик, даже если контролирует клавиатуру только руками – не теряя зрительного контакта с нотным текстом на бумаге. Опять-таки из вопроса скоординированности.

Такой *относительно* долгий и малоэффективный путь прочтения текста имеет место, если пианист начинает разбирать пьесу без предварительного «схватывания» глазами *гармонической и позиционной структуры*. Если же разбирать **аналитически**, оказывается, что правая рука в первых 2 тактах разыгрывает простейшую позицию ля-минорного трезвучия – ла-до-ми-до-ля. А левая – по тому же принципу – соль мажорное. И так далее в тактах 3-4, 5-6, 7-8...до конца, только с разными, но простейшими гармониями. Если ученик (или даже студент), будет пытаться сыграть эту пьесу просто «по нотам» его ждут весьма дискомфортные преграды, если же он «считает» сперва конструкцию, логику, не прибегая к клавиатуре, прочтет «умно», а не примитивно, схватывая глазами, проникая сознанием в структуру – он будет способен сыграть текст не просто без ошибок, а **сразу наизусть**.

Такой путь «общения» с музыкальным текстом стоит показывать ребенку в первый же год обучения. Наслаиваясь на аспекты профессиональной памяти, *предваряющие* такой подход (слуховая, эмоциональная, тактильная и моторная память), этот формат *конструктивно-логического считывания, зрительного осознания*, завершает и делает совершенным алгоритм выучивания и глубинного освоения фактуры пианистом.

**Выводы.** Алгоритм включения в сознании начинающего пианиста различных аспектов профессиональной памяти должен начинаться со слуховых накоплений, полученных в процессе многократного прослушивания музыки. Слуховая и эмоциональная память, стоящие во главе угла на этом этапе, создают идеальную, с точки зрения психофизического направления педагогики, конструкцию, где слух и эмоция являются не пассивным анализатором уже взятого звука, а его «режиссерской» первоосновой. Идеальным пространством для решения этой задачи является так называется допотопный, или дофортепианный период обучения. Стоит отметить, что такая работа не должна прекращаться и в дальнейшем – когда ремесленная составляющая мастерства ребенка расширится. Далее подключаются кинестетическая память, предполагающая, прежде всего, работу над развитием свободы и раскрепощением аппарата, то есть задачи, решаемые посредством упражнений как без инструмента, так и за роялем. Теоретическая база идет лишь после первичного укоренения этих полученных знаний и навыков и выступает своеобразным мостиком к пониманию ребенком основ конструктивно-логической памяти. Осознанная игра, подразумевающая логическое продумывание текста и грамотное зрительное «фотографирование», считывание его структурных элементов, являясь последним элементом алгоритма, становится его «красной нитью», так как означенная осознанность исполнения, привитая ребенку на этом этапе, будет пронизывать уже все остальные грани профессиональной памяти, становясь своеобразным цементом, отвечающим за прочность и сохранность всей усвоенной музыкальной информации. Выстроенная таким образом система запоминания музыкальной ткани способна в разы увеличить эргономичность и успешность исполнительской деятельности пианиста на всех этапах его музыкального развития.

**Список использованных источников:**

1. Артоболевская А.Д. Первая встреча с музыкой. URL : <https://notkinastyu.ru/artobolevskaya-a-pdf/> (дата обращения 04.11.2020).
2. Баренбойм Л.А. Пусть к музицированию. Ленинград : Сов. композитор, 1976.
3. Григорьев Л., Платек Я. Современные пианисты: Биографические очерки. Москва : Сов. Композитор, 1985
4. Леймер К., Гизекинг В. Обучение игре на фортепиано по Леймеру – Гизекингу. Москва : Классика – XXI, 2009. 116 с.
5. Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника. Москва : Музыка, 1996. 220 с.
6. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. Москва : Музыка, 1958. 207 с.
7. Сапсович А. Профессиональная память музыканта-исполнителя в контексте специальных музыкальных способностей / Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник ОНМА ім. А.В. Нежданової ; гол. ред. К. Фламм. Одеса : Астропринт, 2019. Вип. 29/1. С. 179–191.
8. Цветаева М. Мать и музыка. URL : <http://tsvetaeva.lit-info.ru/tsvetaeva/proza/mat-i-muzyka.htm> (дата обращения: 05.11.2020).

**References:**

1. Artobolevskaya A.D. (1992). Pervaya vstrecha s musikoj [First meeting with music]. <https://notkinastyu.ru/artobolevskaya-a-pdf/> [in Russian]
2. Barenboim L.A. (1976). Put' v muzicirovanie [The way to music]. Sov. composer [in Russian]
3. Grigoriev L., Platek J. (1985). Sovremennye pianisti. Biograficheskie ocherki [Modern pianists: Biographical sketches]. Sov. Composer [in Russian]
4. Leimer K., Giesecking V. (2009). Obuchenie igre na fortepiano po shkole Leimera – Gieseckinga [Learning to play the piano according to Leimer – Giesecking]. Classic - XXI. 116 p. [in Russian]
5. Martinsen K.A. (1996). Individual'naya fortepiannaya tehnika [Individual piano technique]. Music, 220 p. [in Russian]
6. Neuhaus G.G. (1958). Iskusstvo fortepiannoj igri [The art of piano playing. Teacher's notes]. Music, 207 p. [in Russian]
7. Sapsovich O. (2019). Professional'naya pamyat' muzykanta-ispolnitelya v kontekste spetsial'nykh muzykal'nykh sposobnostey [Professional memory of a musician-performer in the context of special musical abilities] / Musical art and culture. Science newsletter of the ONMA named after A.V. Nezhdanovo; Main. ed. K. Flamm. Astroprint. Band. 29/1. pp. 179-191 [in Russian]
8. Tsvetaeva M. Mat' i musica [Mother and Music]. <http://tsvetaeva.lit-info.ru/tsvetaeva/proza/mat-i-muzyka.htm> [in Russian]

DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2020.5.4.11>**CECHY UKRAIŃSKIEJ FOTOKSIĄŻKI JAKO OBIEKTU ART DESIGN****Anna Safronova***aspirant Katedry Ergonomii i Projektowania**Kijowskiego Narodowego Uniwersytetu Technologii i Projektowania (Kijów, Ukraina)*

ORCID ID: 0000-0003-4215-2646

*elrossa@ukr.net***Olena Safronova***kandydat nauk technicznych, docent,**kierownik Katedry Projektowania Wnętrz i Mebli**Kijowskiego Narodowego Uniwersytetu Technologii i Projektowania (Kijów, Ukraina)*

ORCID ID: 0000-0002-3887-4825

**Adnotacja.** Praca traktuje fotoksiążkę jako formę prezentacji sztuki, której celem jest komunikacja autora z widzem poprzez zawarte w niej zdjęcia, ich symboliczną treść, kompozycję i porządek. Na podstawie analizy źródeł naukowych, analizy strukturalno-morfologicznej i merytorycznej współczesnych zagranicznych i ukraińskich fotoksiążek opracowano klasyfikację ich typów zgodnie z metodą prezentacji treści; zidentyfikowano najczęstsze podstawy łączenia zdjęć w serię; wspólny temat; ogólna idea; ogólna fabuła; wspólność formalnych znaków, skojarzeń. Podkreślono, że autorstwo najbardziej udanych ukraińskich książek fotograficznych, które zyskały uznanie na Międzynarodowych i wszechrosyjskich wystawach i konkursach, należy do artystów Charkowskiej Szkoły Fotografii, co wpływa na artystyczne i estetyczne cechy zdjęć. Podsumowano podejścia do artystycznych i kompozytorskich rozwiązań projektowych współczesnej ukraińskiej fotoksiążki, podkreślono jej wyrazisty charakter narodowy, który budzi szczególne zainteresowanie na świecie.

**Słowa kluczowe:** fotoksiążka, projektowanie, foto-historia, foto-typologia, fotoksiążka.