

ДЕТСКИЙ САД
ШКОЛА
ВУЗ



УДК 378: 37.02:78.071.4
DOI [10.20310/1810-231X-2022-21-2-97-105](https://doi.org/10.20310/1810-231X-2022-21-2-97-105)

Поступила в редакцию / Received 11.05.2022
Поступила после рецензирования и доработки / Revised 10.06.2022
Принята к публикации / Accepted 04.07.2022

оригинальная статья

Исполнительская деятельность как средство развития профессионального мышления музыканта-инструменталиста

Долгушина Марионелла Юрьевна ✉ , Долгушина Анна Александровна 
ТОГБОУ ВО «Тамбовский государственный
музыкально-педагогический институт имени С.В. Рахманинова»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 87
✉ anna.dolguchina@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается процесс концептуализации интеллектуального и эмоционального выражения художественного смысла произведения и адекватных этому смыслу технических средств исполнительской техники. Характеризуется способ передачи знаний, умений и навыков от педагога к ученику, который интерпретируется как педагогическая коммуникация, требующая обращения к языковому ресурсу инструментальной деятельности, который дает варианты для использования той или иной языковой единицы в передаче речемыслительных установок музыканта. Анализируются понятия «композиторские средства интонирования», «музыкальное мышление», «язык исполнительской деятельности музыканта», «речевое выражение», «смысл художественного текста». Ключевым условием реализации замысла полагается художественная исполнительская техника, которая имеет свои собственные, имманентные и эмансипированные от авторского текста форму и содержание; именно по этой причине исполнительская техника образует самостоятельный объект теории исполнительства. Исполнительская техника на всех участках своей структуры и на всех стадиях формирования требует активного творческого мышления, которое, в свою очередь, диалогично по природе и основано на развитом навыке владения языком музыки, а также навыке музыкальной речи. Дается характеристика процесса освоения художественной техники как обучения исполнительской деятельности на основе анализа языка и речи инструменталиста. Раскрываются лучшие традиции отечественной фортепианной педагогики, которые позволяют рассматривать музыкально-исполнительскую деятельность как процесс творческий, и этот процесс возможен только при условии участия пианиста, владеющего художественной техникой, посредством которой он выражает культурные смыслы, соответствующие интерпретаторскому замыслу.

Ключевые слова: музыкальная педагогика; художественный текст; инструментальная музыка; исполнительская техника; диалогичность педагогической коммуникации

Конфликт интересов отсутствует

Для цитирования: Долгушина М.Ю., Долгушина А.А. Исполнительская деятельность как средство развития профессионального мышления музыканта-инструменталиста // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2022. Т. 21. № 2. С. 97-105. DOI [10.20310/1810-231X-2022-21-2-97-105](https://doi.org/10.20310/1810-231X-2022-21-2-97-105)

Performing activity as a means of developing professional thinking of an instrumentalist

Marionella Yu. Dolgushina  , Anna A. Dolgushina 

Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov
87 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation
 anna.dolguchina@yandex.ru

Abstract. We consider the process of conceptualizing the intellectual and emotional expression of the artistic meaning of the work and the technical means of performing technique adequate to this meaning. The method of transferring knowledge, skills and abilities from a teacher to a student is interpreted as pedagogical communication, requiring an appeal to the language resource of instrumental activity, which provides options for using a particular language unit in the transmission of a musician's speech-thinking attitudes. We analyze the concepts of “compositional means of intonation”, “musical thinking”, “language of a musician’s performing activity”, “speech expression”, “literary text meaning”. The key condition for the realization of the idea is the artistic performing technique, which has its own form and content, immanent and emancipated from the author’s text; it is for this reason that the performing technique forms an independent object of the theory of performance. Performing technique in all parts of its structure and at all stages of formation requires active creative thinking, which, in turn, is dialogical in nature and is based on a developed skill in the language of music, as well as the skill of musical speech. The process of mastering artistic technique is a teaching performing activity based on the analysis of the instrumentalist's language and speech. The revealed best traditions of Russian piano pedagogy allow us to consider musical and performing activity as a creative process, and this process is possible only with a pianist’s participation with an artistic technique, through which they expresses cultural meanings corresponding to the interpretative plan.

Keywords: musical pedagogy; artistic text; instrumental music; performing technique; dialogic pedagogical communication

There is no conflict of interests

For citation: Dolgushina M.Yu., Dolgushina A.A. Performing activity as a means of developing professional thinking of an instrumentalist. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal «Gaudeamus»* = *Psychological-Pedagogical Journal “Gaudeamus”*, 2022, vol. 21, no. 2, pp. 97-105. (In Russian). DOI [10.20310/1810-231X-2022-21-2-97-105](https://doi.org/10.20310/1810-231X-2022-21-2-97-105)

ВВЕДЕНИЕ

Музыкальное исполнительство – самостоятельная отрасль музыковедения. Предметная область музыкального исполнительства интенсивно расширяется, чему способствует развитие искусства интерпретации, в котором на протяжении XX века все большее значение приобретает проблема «индивидуального подхода к исполняемой музыке, активного к ней отношения» музыканта [1, с. 549]. Данная проблема традиционно рассматривается в предметном поле искусствоведения в контексте взаимоотношения формы и содержания художественного произведения. Обо-

значенная проблема актуальна и в области профессионального обучения исполнительству. Музыкальное исполнительство составляет основу профессиональной подготовки музыканта-инструменталиста. Критерием успешности подобной подготовки выступает способность учащегося-музыканта продуцировать «собственную творческую концепцию воплощения авторского замысла» [1, с. 548]. Формирование подобной способности рассматривается как важная цель педагогики исполнительства и исполнительского искусства, так как реализация такой цели образует условие успешного целостного развития творческой личности музыканта и критерий оценки

исполнительской деятельности как профессионального искусства.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Развитие умения выбирать средства языка и речи исполнителя, соответствующие языку и речи авторского художественного текста, является основной проблемой фортепианной педагогики. С одной стороны, художественный текст исполняемого произведения имеет «языковую» форму, с другой – этот текст материализуется с помощью специфической «речи» – исполнительской техники, у которой также есть свои форма и содержание: сложная комбинаторика игровых движений, выступающих субстратом разных техник звукообразования. Следовательно, музыкант-исполнитель должен иметь одинаково глубокие и конкретные представления о и «языковом», и «речевом» компонентах исполнительской деятельности: их природе, специфике, диалектике взаимодействия и т. д. Разработанность проблемы индивидуальной интерпретации исполняемого художественного текста остается недостаточной, что выражается в неоднозначном понимании вопроса соотношения формы и содержания исполняемого произведения, а также формы и содержания исполнительской деятельности. Эта неоднозначность выражается фактом наличия двух подходов, с позиций которых рассматривается названная проблема.

Первый подход представлен опытом воспитания исполнительской техники психотехнической школы. Согласно этому подходу процесс создания индивидуальной интерпретации должен осуществляться по схеме: от слухового образа через моторику к звучанию. При всей верности данного подхода слуховой образ формируется преимущественно с опорой на языковую информацию, получаемую при анализе исполняемого текста. В этом случае музыкальное мышление исполнителя оперирует такими концептами, как стиль, жанр, форма и структура музыкального художественного текста, музыкальный образ и т. п. Методологическое кредо данного подхода формулируется так: «Нельзя постигнуть образно-поэтический строй произведения, его внутренний и духовный «подтекст» и, соответственно, убедительно интерпретировать это произведение, не уяс-

нив предварительно, как оно сделано автором» [2, с. 256-257]. Таким образом, последователи психологического направления в музыкальной педагогике постулируют, что художественный образ, создаваемый музыкантом-исполнителем, представляет собой речевое выражение языковых средств, которые использовал тот или иной автор исполняемого музыкального текста, поэтому педагогические методики, опирающиеся на концепцию психотехников, мы назовем – языковыми, то есть действующими в языковой парадигме интерпретации.

Второй подход базируется на основе теории психофизического единства, автором которой является О.Ф. Шулпяков [3–5]. Согласно второму подходу, анализ музыкального текста, на основе которого создается индивидуальный интерпретаторский план, должен вестись не только в «языковой» парадигме, но и «речевой». Средства техники в этом случае являются содержательными формами, с помощью которых создается художественный образ. В этом контексте музыкальное мышление оперирует такими концептами, как: двигательная свобода; игровое и звукообразное движение и т. д. Располагая подобной концептосферой, музыкант-исполнитель способен: 1) опознавать акустические характеристики архитектоники исполняемого произведения, а также давать теоретическую характеристику конструктов, входящих в план исполнения произведения; 2) выявлять и использовать адекватные архитектурным средствам игровые стратегии. Методики, опирающиеся на концепцию психофизического единства, мы назовем – речевыми, то есть действующими в речевой парадигме интерпретации. Ведь процесс интерпретации музыкального текста возможен только на основе анализа и проектирования игровой деятельности с помощью технических средств исполнительского мастерства, то есть игровых действий.

Оба методологических подхода к решению проблемы личностной интерпретации определяют содержание когнитивных подходов, используемых в практике профессионального обучения исполнительству для развития *музыкального мышления*, на основе которого только и возможно построение интерпретации исполняемого сочинения. Абсолютно

тизация педагогической стратегии, основанной на «языковой» парадигме, обеспечивает развитие музыкального мышления, способного «с точностью воспроизводить известный образец. Это мышление ремесленника, иждивенца, питающегося чужими идеями» [5]. Современная профессиональная подготовка исполнителя нуждается в другой стратегии – «речевой», обеспечивающей развитие иного музыкального мышления – «мышления создающего, постоянно направленного на поиск нового» [5]. Именно такое мышление позволяет музыканту-исполнителю осознавать сложные взаимосвязи исполнительского искусства с социумом, повседневной общественной практикой, разными явлениями культуры и пр.

Сформулированное утверждение вызывает закономерные вопросы:

1) почему педагогическая стратегия, ориентирующая музыканта-исполнителя на анализ интонационной сферы изучаемого музыкального текста, его формоструктуры и образного строя, не может ограничиваться только лишь знанием «языковой» парадигмы;

2) какие когнитивные стратегии формирования музыкального мышления исполнителя используются в контексте «языковой» и «речевой» парадигм музыкально-исполнительской деятельности;

3) каковы социокультурные причины того, что в исполнительской и педагогической практике в качестве основного закрепились «языковые» методики;

4) каковы оптимальные когнитивные условия взаимодействия «языкового» и «речевого» компонентов исполнительской деятельности?

Ответим на первый вопрос. Энциклопедическое определение музыкального исполнительства выделяет внутри этого вида деятельности два разных вида интонирования: исполнительское и композиторское. Они отличаются друг от друга содержанием комплексов средств выражения музыкальной мысли. Композиторское интонирование «закреплено в нотной записи» [5]. Исполнительское начало – имеет собственный комплекс средств выражения: импровизационность; агогическое начало – включает темповые отклонения, разные способы звукоизвлечения. Следовательно, исполнительское начало

«обладает известной самостоятельностью и спецификой» [1].

Специфика музыкального исполнительства обусловлена ее речевой природой, где любой исполнительский акт материализуется через игровое движение. При этом для создания полноценной исполнительской гипотезы требуется не любое игровое движение, а только рациональное, способное стать инструментом познания и построения художественного образа. «К искомому результату, – пишет О.Ф. Шульпяков, – музыкант приближается не только посредством работы мышления, чувства, воображения, но и с помощью активной поисковой деятельности, опираясь на физические игровые действия» [4, с. 59].

Кредо сторонников создания индивидуальной интерпретации только в контексте «языковой» парадигмы методологически верно, но не полно, так как абсолютизирует роль мысли и недооценивает роль игрового движения. Добавим также, что в этом случае мы отказываем в осмысленности процессу самого игрового поведения, хотя искусство исполнителя заключается именно в обладании безупречной, в плане соответствия содержанию художественному тексту, исполнительской техники. Ведь профессиональное мышление музыканта-исполнителя предполагает именно наличие у него продуманных, алгоритмизированных, приобретших форму понятий, поведенческих стратегий, обеспечивающих стабильность творческого процесса. Бессмысленно возражать против того, чтобы «на уроке фигурировали наряду с информацией музыкально-исторического характера и музыкально-теоретическая проблематика, связанная с формой, тонально-гармоническим планом, ритмикой, фактурой и т. д. – всем тем, что может быть отнесено к средствам выражения идейно-образного содержания музыки» [2, с. 257]. Однако при этом нельзя забывать, что эти средства выражения относятся к композиторскому виду интонирования, и их совокупность образует «языковую» парадигму. Если подобный урок будет строиться только с опорой на данную парадигму, то педагог-исполнитель в лучшем случае будет дублировать деятельность педагога-теоретика. При этом развитие музыкального мышления в «языковой» парадигме обеспечит учащемуся-музыканту скорее пер-

спективу квалифицированного слушателя, теоретика, критика, умеющего разбираться в формоструктуре звучащего интонационного потока, но не обеспечит творческой свободы интерпретатора-музыканта. Трудно согласиться с однозначностью вывода сторонников «языковых» методик, согласно которым «уяснение того, как исполнять произведение, проистекает через уяснение того, что исполняется» [2, с. 257]. Ведь под словом «что» подразумеваются сугубо «языковые» «композиционно-технологические структуры» [2, с. 256]. Трудно представить, чтобы подобная «языковая» информация автоматически обеспечила учащегося адекватными «речевыми» средствами выражения музыкальной мысли, то есть того, «как исполнять произведение». Такой подход в массовой практике обучения исполнительству считается основным. Неудивительно, что в результате недооценки значения «речевого» характера исполнительской деятельности на практике закономерно возникают проблемы, например, двигательные дефекты и различные профессиональные заболевания рук. Таким образом, мы сталкиваемся с парадоксальной ситуацией в массовой фортепианной педагогике: существующая практика обучения инструментальному исполнительству подчинена исключительно первому подходу, то есть языковому. Инструментальная подготовка ныне ограничивается изучением наличного опыта передачи художественного смысла произведения, стихийным тренажем создания художественного образа. При этом систематизированный и структурированный понятийный аппарат, который обращен к игровому аппарату как таковому, отсутствует, то есть от анализа языка произведения нет перехода в анализ речи, анализ средств передачи языковых смыслов, то есть отсутствует технология развития творческой самостоятельности музыканта-исполнителя, который оторван от живого диалога с авторской волей композитора.

Отсутствие «речевой» теории обучения исполнительству обусловлено специфическим пониманием музыкального мышления, что позволяет нам перейти к ответу на второй вопрос. В «языковой» парадигме музыкальное мышление рассматривается как знание в действии: «Вне знаний, помимо их, нет

и не может быть интеллектуальных проявлений... (при этом подчеркивается) важность чисто количественного увеличения знаний..., так как музыкальный интеллект являет собой во многом продукт накопления» [2, с. 239-240]. На этом основании делается вывод: «Чем шире, разнообразнее общие и специальные познания обучающегося музыке, тем благоприятнее перспективы, раскрывающиеся перед его профессиональным мышлением, тем больше шансов на успешность функционирования последнего» [2, с. 239-240]. Качество развития музыкального мышления ставится в зависимость от качества овладения понятиями: их «содержательности, емкости, дифференцированности, широты обобщения, многообразия связей, подчиняющие их определенной системе» [2, с. 248]. Все названные качества понятий формируются на основе композиторских средств интонирования, а потому требуют активизации обобщенно-абстрактного начала, то есть мышления, через которое «можно глубоко вникнуть в экспрессивную сущность логики взаимосвязей во всем комплексе выразительных средств, использованных композитором; именно так – и никак иначе – расшифровывается специфика понимания (осмысления) музыкального произведения вообще и в исполнительском классе в особенности» [2, с. 255-256].

Суть психотехнической языковой исполнительской стратегии формулируется так: «...активность интеллектуальная трансформируется при определенных обстоятельствах в эмоциональную» [2, с. 250-251]. Однако без освещения остается вопрос: какую роль в исполнительской деятельности играет сам речевой орган музыканта, его исполнительская техника? Если эта роль креативна, то какими понятиями представлен концепт исполнительской техники в музыкальном мышлении учащегося-исполнителя? Без освещения остается другой принципиальный вопрос: с какими известными науке видами обобщений связывается процесс образования «языковых» и «речевых» понятий, которые и обеспечивают творческую направленность самого музыкального мышления?

В «речевой» парадигме качество музыкального мышления связывается с видами обобщения, позволяющих охватить «все стороны творческой деятельности музыканта...»

совершающиеся не на одном каком-то уровне, а представляющие собой сложный, многофазный процесс» [5, с. 97]. Подобная когнитивная стратегия, в отличие от стратегии «накопления знаний», осуществляется: 1) «на интонационно-выразительном уровне создания интерпретаций; 2) уровне объединения двигательных действий в технические формулы; 3) синтезирования игровых приемов на уровне двигательных ощущений» [4, с. 116]. «Уровневость» обобщений позволяет индивидуальному интерпретаторскому плану «вырастать» из исполнительского действия, что позволяет сделать вывод об интерпретаторском, то есть «речевом» характере музыкального мышления исполнителя. Формирование такого мышления детерминируется исполнительской техникой: «какова у исполнителя техника – в широком смысле слова, – таково и его художественное мышление» [6, с. 34]. Подобное мышление должно реализовываться через умение творчески мыслить, то есть обобщать исполнительскую технику в процессе развития слухо-моторной и понятийной сферы музыканта-исполнителя. В этом контексте справедливо заключение: «... капитальной особенностью интерпретаторского мышления является то, что исполнитель мыслит через технику, вовлекает физические действия в интеллектуальный процесс и опирается в нем на психомоторное единство» [6, с. 34].

Данный вывод согласуется с положениями философии техники, которая рассматривает технику как целостный объект, представленный материальными и духовными феноменами. Подобный подход позволяет рассматривать «технику в трех смысловых пространствах – деятельности (цель, средство, процедура, техника как арт-предмет), природы (энергий природы, сил, законов) и культуры (ценностей, идеалов, символов, идей)» [7, с. 71-72]. В этом контексте термин «искусство техники» – не метафора. У него есть свой набор вполне конкретных научных понятий и определений, которые не учитываются сторонниками «языковой» парадигмы.

Рассмотрим третий вопрос: социокультурные причины доминирования «языкового» подхода. Данный аспект развития музыкального исполнительства рассматривался П.Н. Евтихиевым [8], который объяснял существующую практику процессами эстетизации педагогики

музыкального исполнительства в период с XVIII по XX вв. Направленность процесса эстетизации создавала условия для отрыва этого вида социальной практики от специального изучения достижений науки и адаптации их положений к практике обучения исполнительству, применительно к «речевому» компоненту. В результате недооценки «речевого» компонента и произошло доминирование «языкового» подхода. Поясним сказанное. Истоки отрыва музыкальной педагогики от рациональных основ науки, на наш взгляд, следует искать в середине XVIII века во Франции. В 40-е гг. XVIII века развитие естественных наук, художественной литературы, драматургии, философии во Франции «перерастает в обширное движение духовной жизни. В этот период формируется мировоззрение второго поколения просветителей – Ж.Ж. Руссо, Ж. Ламетри, Д. Дидро и др.» [6, с. 132]. Прогрессивное общественное развитие виделось просветителям в «избавлении «просвещенного разума» от религиозных предрассудков. Отсюда центральное место в философии французского просвещения занимает проблема человека» [6, с. 132-134]. Философская антропология просветителей включает в себя такие проблемы, как положение о материальном единстве человека, сути природы психических процессов и умственных способностей, природы морально-нравственных качеств. В этом контексте естественно выглядит и проблема «просвещенного вкуса». Ее разработка осуществлялась на стыке эстетики и образования, так как в понимании французских философов-просветителей XVIII века «вкус» трактуется двояким образом:

1) как тонкая чувствительность и восприимчивость натуры;

2) как широкая образованность и большой опыт в занятиях искусствами. Этим подчеркивалось, что вкус «располагается в центре между двумя другими категориями эстетики Просвещения – чувством и разумом, покоясь на зыбком равновесии эмоционального и рационального» [8, с. 61].

П.Н. Евтихиев суммировал историю формирования процесса эстетизации педагогической исполнительской практики как историю взаимодействия компонентов триады: «Эмоция – вкус – рациональность». Обратим внимание на то, что модель «человека со вкусом» в понимании французских просве-

тителей выглядит следующим образом: «это человек, который одарен чувствительным сердцем и живым воображением и который является верным наблюдателем природы и людей, почерпывающим знания из <...> образцов античной и современной литературы» [8, с. 69]. Подчеркнем, что эпоха Просвещения, детально разработав теорию чувств, «играет в истории культуры роль первотолчка для важнейших эстетико-художественных процессов, в полной мере реализовавшихся уже в последнем (XIX) столетии» [8, с. 60]. Этот «первотолчок» оказал влияние на процесс формирования европейской теории и практики инструментального обучения не только всего XIX, но и XX веков.

«Зыбкое равновесие» между эмоциональным и рациональным – это та идеальная модель, диалектическое единство, где каждый компонент «работает» на другой. Модель «зыбкого равновесия» входила составной частью в основание музыкального искусства XVII – первой половины XVIII веков, развивавшегося под сильным влиянием риторики. С эпохой равновесия О.В. Захарова связывает появление нового типа композитора-универсала – “*musikuspoeticus*”, который «...соединял в себе знание ученого, теоретика, умение ремесленника и черты художника-творца» [9, с. 15].

Достигнув к концу XVIII века апогея в своем развитии, теория «просвещенного вкуса» к началу XIX века «будет развиваться в двух противоположных направлениях: 1) абсолютизации непосредственно-чувственного, интуитивного начала; 2) «пренебрежение рационально-интеллектуальным» [10, с. 62]. Акцентуация компонента «чувство» (эмоция, эмпирика, иррациональное, непознаваемое, стихийное и т. п.) естественно должна была привести к распаду модели «зыбкого равновесия». За всей безобидностью смены акцентов стоит весь последующий драматический путь развития европейской, (а затем и российской) государственной системы музыкального образования, ведь «...ценности выполняют функцию перспективных стратегических жизненных целей и главных мотивов жизнедеятельности» [11, с. 139]. Если эту аксиому вывести из предметных полей философии и эстетики и экстраполировать на предметное поле, например, фортепианной педагогики, то мы по-

лучим тезис: эстетическая мысль конца XVIII века, маркируя компонент «чувство» в теории «просвещенного вкуса», определила одностороннюю тенденцию в развитии теоретических и методических основ инструментальной педагогики. Разрушившаяся оппозиция чувство/разум, по сути, определила и всю тематику актуальных для инструментальной педагогики XIX–XX веков проблем. В номенклатуре этой тематики вопросам «разума» не было места. Отныне композитор не обязан был быть «ученым», а исполнитель – теоретиком-методистом; соответственно и фортепианная педагогика, как и инструментальная педагогика вообще, стала существовать в хаосе чувственных ощущений, а методика перестала искать союза с рационалистическим подходом.

Исполнительское искусство XIX–XX веков стремительно усложняется. Столь же стремительно повышаются требования к музыканту-исполнителю, который должен владеть безупречной техникой, артистизмом, сценической выдержкой. Все это потребовало от теории исполнительства XIX века разработки новых – и, прежде всего, *научных* – подходов к исследованию «речевого» компонента. Однако педагогика исполнительства данного периода берет на вооружение принцип «святого вдохновения», содержание которого раскрывает М.Н. Барينو [12, с. 43-48]. Теория исполнительства XX века в основе своей развивается также без опоры на общенаучную базу. К науке было принято прибегать только тогда, «когда возникала необходимость обосновать или подкрепить *postfactum* открытой практикой новый путь...», что приводило к необъективному освещению важнейших вопросов музыкально-исполнительского искусства» [3, с. 4].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сказанное выше позволяет сделать следующие выводы:

1. Предметом инструментальной педагогики должна стать речевая деятельность, в которой осуществляется творческий диалог автора и исполнителя (интерпретатора) художественного текста, при этом, безусловно, предполагается знание музыкального языка, который однако не отменяет императива знания речи.

2. Содержанием музыкального мышления, развиваемого в «языковой» парадигме,

выступают понятия, формирующиеся в контексте специального изучения композиторских средств интонирования. Стратегия обучения исполнительству, основанная на интеллектуальной активности, базируется на тезисе: от интеллектуальной активности к ее трансформации в эмоциональную, что требует объяснения: как данный тезис согласуется с эмоциональной природой исполнительства.

3. В «языковой» парадигме отсутствует номенклатура «речевых» понятий, через которую в музыкальном мышлении должен быть представлен концепт исполнительской техники. В этом случае познание исполнительской техники как содержательной формы лишается концепционной выраженности: гносеологической и когнитивной. В «языковой» парадигме не ставится вопрос о видах обобщения, на основе которого выстраивается вся концептосфера музыканта-исполнителя, представленная «языковыми» и «речевыми» понятиями. Не указывается также вид обобщения, гарантирующий исполнителю творческую направленность развития музыкального мышления.

4. «Языковая» парадигма, выступая в качестве методологической основы для массовой практики обучения исполнительству, создает условия для разделения методик: ме-

тодики содержания и методики формы, в то время как методика должна быть всегда синтетической.

5. В «речевой» парадигме ставится (но не решается) вопрос о видах обобщений. При этом качественное развитие музыкального мышления рассматривается в зависимости от развития исполнительской техники: какова техника – таково и его мышление. Подобный подход обеспечивает единство содержания и формы исполнительской деятельности. Это единство в труде исполнителя достигается развитием особого теоретического типа профессионального исполнительского мышления.

6. Теоретическое профессиональное мышление может быть сформировано только с помощью МИКТ. Ее ключевой механизм представляет собой коррекцию слухомоторной сферы, которая возможна на основе глубокого понимания труда музыканта-исполнителя как искусства. Эффект коррекции искусства исполнения необходим создателям искусства, так как материя музыкальной речи должна облекаться в адекватные, яркие единицы (формы) музыкального языка. В этом случае исполнение способно стать искусством выражения художественных смыслов средствами исполнительской техники.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Музыкальная энциклопедия: в 6 т. / гл. ред. Ю.В. Келдыш. М.: Советская энциклопедия, 1974. Т. 2. 958 с.
2. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / под ред. Г.М. Цыпина. М.: «Академия», 2003. 368 с.
3. Шульпяков О.Ф. Техническое развитие музыканта-исполнителя. Проблемы методологии. Л.: Музыка, 1973. 104 с.
4. Шульпяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. СПб.: Композитор, 2016. 128 с.
5. Шульпяков О.Ф. Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя. СПб.: Композитор, 2005. 36 с.
6. Философия / под ред. В.Н. Лавриненко, В.П. Ратникова. М.: ЮНИТИ, 2000. 584 с.
7. Горохов В.Г., Розин В.М. Введение в философию техники. М.: ИНФРА-М, 2001. 224 с.
8. Евтихийев П.Н. Анатомио-физиологическая школа: новое осмысление и оценка. М.: Типография МПГУ, 2002. 237 с.
9. Захарова О.И. Риторика и западноевропейская музыка XVII – первой половины XVIII в. М.: «Просвещение», 2013. 77 с.
10. Шельтинг Е. Музыка XVIII века в контексте эстетики «Просвещенного вкуса» // Музыка в контексте духовной культуры. М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1992. Вып. 120. С. 59-82.
11. Гусинский Э.Н., Турганинова Ю.М. Введение в философию образования. М.: Логос, 2003. 248 с.
12. Барина М.Н. Воспоминания о И. Гофмане и Ф. Бузони. М.: Музыкальное изд-во «Классика XXI века», 2019. 144 с.

REFERENCES

1. Keldysh Yu.V., ed.-in-chief. Musical Encyclopedia: in 6 vols. Moscow, Sovetskaya Entsiklopediya Publ., 1974, vol. 2, 958 p. (In Russian).
2. Tsylin G.M., ed. Psychology of Musical Activity: Theory and Practice. Moscow, "Academy" Publ., 2003, 368 p. (In Russian).
3. Shulpyakov O.F. Technical Development of the Musician-Performer. Problems of Methodology. Leningrad, Muzyka Publ., 1973, 104 p. (In Russian).
4. Shulpyakov O.F. Musical and Performing Technique and Artistic Image. St. Petersburg, Kompositor Publ., 2016, 128 p. (In Russian).
5. Shulpyakov O.F. Work on a Work of Art and the Formation of Musical Thinking of the Performer. St. Petersburg: Kompositor Publ., 2005, 36 p. (In Russian).
6. Lavrinenko V.N., Ratnikov V.P., eds. Philosophy. Moscow, UNITY Publ., 2000, 584 p. (In Russian).
7. Gorokhov V.G., Rozin V.M. Introduction to the Philosophy of Technology. Moscow, Infra-M Publ., 2001, 224 p. (In Russian).
8. Evtihiev P.N. Anatomical and Physiological School: New Understanding and Evaluation. Moscow, Publ. House of MPSU, 2002, 237 p. (In Russian).
9. Zakharova O.I. Rhetoric and Western European Music of the 17th – First Half of the 18th Century. Moscow, "Prosveshchenie" Publ., 2013, 77 p. (In Russian).
10. Shelting E. Music of the XVIII century in the context of aesthetics of "Enlightened taste". In: Music in the Context of Spiritual Culture. Moscow, Gnessin State Musical College Publ., 1992, issue 120, pp. 59-82. (In Russian).
11. Gusinsky E.N., Turganinova Yu.M. Introduction to the Philosophy of Education. Moscow, Logos Publ., 2003, 248 p. (In Russian).
12. Barinova M.N. Memories of I. Hoffman and F. Busoni. Moscow, Musical Publ. House "Classics of the 21st Century", 2019, 144 p. (In Russian).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Долгушина Марионелла Юрьевна – кандидат философских наук, доцент объединенной кафедры камерного ансамбля, концертмейстерской подготовки и общего фортепиано. Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт имени С.В. Рахманинова, г. Тамбов, Российская Федерация.

E-mail: anna.dolguchina@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5680-302X>

Вклад в статью: общая идея статьи, анализ и обобщение литературы, написание текста.

Долгушина Анна Александровна – преподаватель Предметной комиссии общего фортепиано колледжа имени В.К. Мержанова. Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт имени С.В. Рахманинова, г. Тамбов, Российская Федерация.

E-mail: anna.krasnova1986@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7337-042X>

Вклад в статью: выборка анализируемого материала, формулировка выводов, стилистическая правка.

Marionella Yu. Dolgushina – Candidate of Philosophy, Associate Professor of Chamber Ensemble, Concertmaster Training and Compulsory Piano Joint Department. Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov, Tambov, Russian Federation.

E-mail: anna.dolguchina@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5680-302X>

Contribution: main study conception, literature analysis and evaluation, article writing.

Anna A. Dolgushina – Lecturer of Subject Commission of General Piano in College named after V.K. Merzhanov. Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov, Tambov, Russian Federation.

E-mail: anna.krasnova1986@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7337-042X>

Contribution: analyzed material evaluation, conclusions formulation, stylistic editing.