

ДИАЛЕКТИКА КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА: К 100-ЛЕТИЮ Б. Л. КРЕМЕНШТЕЙН

А. В. Малинковская,

Российская академия музыки имени Гнесиных,
Москва, Российская Федерация, 121069

Аннотация. Основной целью автора настоящей статьи стало прослеживание и аналитический комментарий ключевых положений посмертно изданного теоретико-методического труда профессора Берты Львовны Кременштейн, выдающегося отечественного музыканта-педагога, ученицы и последователя педагогики Г. Г. Нейгауза, носителя традиций педагогической школы Гнесиных. Впервые один из важнейших постулатов отечественной педагогической науки – неразрывная связь противоречий с процессом развития учащихся проецируется автором в область педагогики музыкального образования. Центральными по значению в работе Кременштейн явились противоречия, связанные с созданием в совместной работе учителя и ученика исполнительской интерпретации музыкального произведения и с необходимым для этого техническим оснащением пианиста. В ряду исследуемых отдельных и объединённых в комплексы противоречий особое значение придаётся тем, которые возникают в ходе индивидуальной работы музыканта-педагога в исполнительском классе в условиях так называемой парной педагогики. Художественно-коммуникативный и организационный аспекты проблемы представлены Б. Л. Кременштейн в разделе «Специфика языка и общения». Завершается исследование «вопросом вопросов» педагогики музыкального и в целом художественного образования: насколько решаемой задачей является воспитание и развитие подлинно творческой личности, до каких пределов простираются возможности объединить в обучении музыканта-исполнителя эмоциональные и интеллектуальные, рациональные и иррациональные начала его сознания? Названные аспекты образуют содержательно-структурную логику исследования, подразделённого Б. Л. Кременштейн на соответствующие главы. Единая концепция, объединившая эти положения и поднимающая их рассмотрение Бертой Львовной Кременштейн на уровень художественно-философского исследования, обозначена в его названии. Диалектический подход автора к изучению музыкально-педагогического процесса углубляет представление музыкантов-педагогов о природе и сущности противоречий, пронизывающих их повсед-

9

© Малинковская А. В., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

невную работу, обуславливающих её сложность и одновременно – являющихся залогом успешного развития их питомцев.

Ключевые слова: диалектическая сущность музыкально-педагогического процесса; взаимосвязь противоречий с задачами развития музыканта, исполнителя-пианиста; общезначимые и профессионально специфические противоречия; пути и возможности активизации творческого начала исполнителя в процессе обучения.

Благодарности. Благодарю судьбу, подарившую мне многолетнюю дружбу с Бертой Львовной Кременштейн, ставшей для меня примером самых высоких человеческих и профессиональных качеств. Выражаю сердечную признательность членам редакционной коллегии за ценные советы в процессе подготовки статьи к публикации.

Для цитирования: *Малинковская А. В.* Диалектика как метод исследования музыкально-педагогического процесса: к 100-летию Б. Л. Кременштейн // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 2. С. 9–27. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-9-27

DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-9-27

DIALECTICS AS A RESEARCH METHOD MUSICAL AND PEDAGOGICAL PROCESS: TO THE 100TH ANNIVERSARY OF B. L. KREMENSTEIN

Augusta V. Malinkowskaya,

Russian Gnesin's Academy of Music,
Moscow, Russian Federation, 121069

10

Abstract. The main purpose of the author of this article was the tracing and analytical commentary of the key provisions of the posthumously published theoretical and methodological work by Professor Berta Lvovna Kremenstein, who are outstanding Russian musician-teacher. She was student and follower of pedagogy of G. G. Neuhaus, and bearer of the traditions of the Gnessin pedagogical school. For the first time, one of the most important postulates of the Russian Pedagogical Science – the inextricable connection of contradictions in a performing musical interpretation with the process of student development is projected by the author into the field of pedagogy of music education. Central to the significance in the Kremenstein's work were the contradictions associated with the creation of a performing interpretation of a musical work in the joint work of a teacher and a student and with the necessary technical equipment of a pianist for this. Among the studied individual and complex contradictions, special importance is attached to those that arise during the individual work of a musician-teacher in a performing class in the conditions of so-called pair pedagogy. Artistic, communicative and organizational aspects of the problem are presented by B. L. Kremenstein in

the section “Specifics of language and communication”. The study concludes with the “question of questions” of pedagogy of music and art education in general: to what extent is the education and development of a truly creative personality a solvable task, to what extent do the possibilities extend to combine the emotional and intellectual, rational and irrational beginnings of his consciousness in the training of a musician-performer? These aspects form the content-structural logic of the study, subdivided by B. L. Kremenstein into the corresponding chapters. A single concept that combines these provisions and raises their consideration by B. L. Kremenstein to the level of artistic and philosophical research is indicated in its title “Dialectics of the Musical and Pedagogical Process”. The author’s dialectical approach to the study of the musical and pedagogical process deepens the understanding of musicians-teachers about the nature and essence of the contradictions that permeate their daily work, causing its complexity and at the same time are the key to the successful development of their pets.

Keywords: dialectical essence of the musical and pedagogical process; the relationship of contradictions with the tasks of the development of a musician, performer-pianist; generally significant and professionally specific contradictions; ways and possibilities of activating the creative principle of the performer in the learning process.

Acknowledgements. I thank fate for giving me a long-term friendship with Berta Lvovna Kremenstein, who has become an example of the highest human and professional qualities for me. I express my heartfelt gratitude to the members of the editorial board for valuable advice in the process of preparing the article for publication.

For citation: Malinkowskaya A. V. Dialectics as a Research Method Musical and Pedagogical Process: To the 100th Anniversary of B. L. Kremenstein. *Muzikal’noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2023, vol. 11, no. 2, pp. 9–27 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-9-27

**На пути к открытию
Б. Л. Кременштейн нового
ракурса исследований
в исполнительском классе**

«Противоречия не есть явление отрицательное. Противоречивость – качество, обязательно присущее процессу развития».

Б. Л. Кременштейн [1, с. 12]

Речь в статье пойдёт об истории создания и о содержании последнего научного труда Берты Львовны Кременштейн,

видного отечественного музыканта, специалиста в области педагогики и методики преподавания фортепиано, талантливой пианистки, профессора ГМПИ/РАМ имени Гнесиных. Кременштейн – автор многочисленных работ, создававшихся во второй половине прошлого века и остающихся актуальными и востребованными в наше время. Благодарную память о замечательном музыканте хранят ныне здравствующие её коллеги, преподаватели вузов, многочисленные ученики. Нынешнее поколение музыкантов, исполнители и педагоги, студенты активно используют в своей работе книги Кре-

менштейн: «Педализация в процессе обучения игре на фортепиано» (в соавторстве с Н. Светозаровой) [2]; «Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано», посвящённую «Незабвенной памяти любимого учителя Генриха Густавовича Нейгауза» (с приложением авторского компакт-диска «Как слушать себя») [3]; «Педагогика Г. Г. Нейгауза» [4]. Читатели последней из названных книг получают не только исследовательски углублённые и обобщённые знания о принципах работы мастера с учениками, но и целостное представление о личности выдающегося музыканта, художника, мыслителя, о его эстетических и этических воззрениях, творческом кредо. Нейгаузу же посвящены подробные комментарии Б. Л. Кременштейн к большой серии записей уроков мастера, сделанных П. В. Лобановым и выпущенных в 1969–1971 гг. на пластинках фирмой «Мелодия». Многочисленные статьи Берты Львовны, посвящённые вопросам педагогики музыкального образования, свидетельствуют о свойственной ей широте интересов не только в области музыкального искусства, но также в театральной, литературной сферах, в общей педагогике, психологии. Оплодотворяющее и вдохновляющее влияние на её деятельность оказывали коллеги по работе на кафедре специального фортепиано, кафедре педагогики и методики Института имени Гнесиных (с 1992 года Российской академии музыки имени Гнесиных) – профессора А. Д. Алексеев, М. Э. Фейгин, известный пианист и педагог Е. Я. Либерман.

В вышедшем в свет вскоре после ухода из жизни Берты Львовны сборнике «Постскриптум. Записки педагога» [1], куда вошли её работы разных лет, была впервые опубликована серия очерков, создававшихся в 1980–1990-х годах.

Они составили цельное по содержанию и структуре исследование, ставшее во многих отношениях итогом многолетней практической и научной деятельности автора. Этот теоретически и практически чрезвычайно значимый, но мало пока ещё известный музыкантам-педагогам, методистам труд и стал предметом рассмотрения в предлагаемой вниманию читателей статье.

В последовательно издававшихся с середины 1960-х годов названных выше и многих других публикациях Кременштейн, разнообразных по тематике, освещавших новые аспекты и проблемы педагогики музыкального образования, воспитания исполнителя-пианиста, достаточно отчётливо проступает общая траектория развития исследовательской, научно-педагогической деятельности автора, её индивидуальной методолого-методической концепции.

Началом её становления следует считать книгу, посвящённую воспитанию самостоятельности учащихся-пианистов, проблеме, становившейся всё более насущной для отечественного музыкально-педагогического сообщества того времени. Принципиально новым по содержанию сути рассуждений автора стало рассмотрение в качестве базиса самостоятельности учащегося-исполнителя развитие его слуха, комплекса общезначимых для музыканта и специфических исполнительско-пианистических качеств слуховой сферы. Большое внимание автор уделяет вопросу слухового контроля, «умению слушать себя», что в процессе исполнения на фортепиано является одним из наиболее трудно воспитуемых. В данной работе примечательно углублённое рассмотрение функционирования слухового контроля исполнителя в интонационно содержательном ракурсе, как процесса слухомышления. Много занимавшаяся этой

проблемой на практике с учениками разных уровней подготовки, со студентами, проходившими педагогическую практику, Берта Львовна понимала необходимость звучащих примеров, конкретизирующих методические положения, для чего создала упомянутое выше озвученное пособие «Как слушать себя» [3].

Внутренняя логика осмысления Б. Л. Кременштейн психолого-педагогических аспектов воспитания пианиста вела её далее от изучения специфики слухо-мыслительного процесса исполнителя к более широко охватной теме мышления музыканта. Ведь именно в слуховой сфере, в частности на уровне внутренних слуховых представлений, сосредоточены мыслительные процессы формирования «звукокомплексов – содержательных, взаимосвязанных, взаимообусловленных и движущихся – развивающихся во времени», – указывает автор в статье «Педагогические аспекты воспитания музыкального мышления в исполнительском классе», опубликованной впервые в 1983 г. [5, с. 130]. Специфика мышления выступает в работах Кременштейн в качестве проблемы, интегрирующей другие составляющие художественного сознания и процесса реализации творческого замысла исполнителя: единство рационального и интуитивного, эмоционального и логико-аналитического, образно-пластического и мышечно-двигательного, технического компонентов.

Последняя из упомянутых сторон творческого комплекса исполнителя-пианиста – техническая – стала темой, не менее привлекающей педагога-исследователя. Понимаемая Кременштейн многогранно и широко, как художественная технология, тема развития пианистической техники сконцентрирована у неё в том числе в русле овладения пианистической фактурой. Вопросы воспроизведе-

ния многообразных историко-стилевых видов фортепианного изложения, мастерство слухо-двигательной дифференциации планов ткани сочинений в звуковой реализации было ещё одним увлечением исследователя и свойством её исполнительского искусства, что отчётливо воспринимается в записях её озвученных уроков-пособий, хранящихся в фонде Российской академии музыки имени Гнесиных. Естественно, что эта проблема вошла в последовательно и закономерно формировавшийся круг исследовательских интересов Берты Львовны, в траекторию движения научных идей.

Постоянная, продолжавшаяся до последних месяцев жизни преподавательская деятельность Кременштейн, работа с учащимися, студентами, консультации преподавателей питали и обогащали её методико-теоретический багаж. Закономерно, что на последнем этапе, как это нередко наблюдается у людей, умудрённых опытом и до конца сохраняющих творческую активность (сколько таких примеров находим в истории науки и искусства!), у Берты Львовны возникла потребность расширения горизонта прежних исканий и одновременно введения их в некое единое исследовательское русло.

Что же стало «общим знаменателем» тематики прежних трудов автора? Думается, это – в глубинном концептуальном плане – исследовательское осмысление сущности педагогики музыкального образования в единстве «предметно-творческого» и «человеко-творческого» труда. В русле одного из ведущих направлений отечественной педагогики – развивающего обучения эти устремления конкретизировались в проблематике, связанной с развитием учащихся-музыкантов, аспектами их личностно-профессионального становления, в специфике процесса обучения фортепианному исполнительству.

Диалектически культивированный, во многом под влиянием Г. Г. Нейгауза, строй мышления Берты Львовны, свойственная ей активность художественной и исследовательской рефлексии всегда побуждали учёного-педагога выявлять и анализировать причинно-следственные отношения, многочисленные факторы, условия, учебные ситуации, способствующие успешному развитию учащихся-пианистов, и в особенности те, что усложняют процесс и для постигающих искусство исполнения, и для учителей. Постепенно в размышлениях Кременштейн кристаллизовалась некая проблемная «доминанта», таковой стала проблема противоречий, по природе своей трудно поддающаяся осмыслению в ходе повседневной практической работы с учащимися. Целью её исследований стало раскрытие путей диалектического осознания и творчески продуктивного решения противоречий, становившихся тогда залогом плодотворной совместной работы педагога и ученика, залога личностно-профессионального творческого развития учащихся.

Обращённые, подобно всем предыдущим публикациям исследователя, к практикующим музыкантам-педагогам, преподавателям методики обучения пианистов-исполнителей, теоретикам педагогики музыкального образования последние её очерки первоначально носили название «Противоречия в процессе обучения пианиста» (возможно, по аналогии с названием книги В. И. Загвязинского «Противоречия процесса обучения» [6]). В общении с педагогами-практиками Берта Львовна подчёркивала, что противоречия по большей части понимаются в обыденном и преимущественно негативном смысле: как показатель слабой подготовленности, недостатка способностей учащихся, или непрофессионализма

педагогов, подчас небрежного отношения их к своему делу. Раскрыть, проанализировать и систематизировать противоречия в качестве присущей всем процессам развития закономерности, фактора преобразования явлений, объектов, личностных качеств человека, поднимающего их на новый, более высокий уровень бытия, социальной значимости, художественной ценности – таковым по сути замысла была разработка очерков Кременштейн, получивших в итоге методологически углубляющее и обобщающее их тематику название «Диалектика музыкально-педагогического процесса». Рассмотрим далее выделенные автором главы.

«Общие противоречия музыкального обучения с точки зрения учителя»

«Обучение музыке как всякое явление действительности
насквозь диалектично».

Б. Л. Кременштейн [1, с. 13]

Таково назначение раздела, прочерченного в труде Б. Л. Кременштейн перспективы развития концепции. Исследуемые здесь противоречия названы *общими*, потому что рассуждения о них базируются на совокупности твёрдо устоявшихся в отечественной общей педагогике целей, принципах, методах, технологиях, нашедших соответствующее преломление в музыкально-педагогической науке и практике. Первостепенная по значению задача – развитие «музыканта, способного глубоко чувствовать и понимать музыкальное искусство» [1, с. 36]. Работа с исполнителем над музыкальным произведением, репертуаром – основная часть учебного процесса, центр приложения творческих сил учителя и ученика; формирование и совершенствование испол-

нительской техники как средства художественной интерпретации; внимание в условиях «парной педагогики» к развитию индивидуальных качеств дарования учащегося – весь этот комплекс общезначимых методических положений получает исследовательское истолкование в избранном автором ракурсе. Рассмотрение Кременштейн ключевых положений методики сквозь призму противоречий побуждает музыкантов-педагогов по-новому, более пристально вдумываться в суть каждого положения и всех вместе, многие истины, ставшие в представлениях педагогической общественности аксиоматическими, словно испытываются автором на прочность.

Читателю представляется «точка зрения» именно такого педагога, вдумчивого, достаточно опытного, но продолжающего своё исполнительско-педагогическое самообразование. Обучение музыке, исполнительству рассматривается как «явление живое, протекающее в русле множества воздействий и влияний и не изолированное от течения жизни в целом, от её среды, общественных условий, семейного уклада, сложившихся условий и традиций» [1, с. 13]. Автором указывается необходимость учитывать факторы, не только способствующие, но и препятствующие успешному развитию учащихся, в том числе – противоречия, порождаемые динамикой этого живого явления. При этом, что важно отметить, автор вселяет в учителя веру в то, что учебный процесс в целом «целенаправлен и управляем» [Там же]. В целях активизации и организации аналитического подхода учителя к управлению деятельностью своей и учащегося выявляются наиболее общие противоречия исполнительско-инструментального обучения, которые объединяются в несколько «узлов».

Основным из них предстаёт противоречие между объективными требованиями хода обучения, планируемыми педагогом целями, задачами, формами, средствами и приёмами работы, и наличными возможностями, уровнем развития ученика. Преодоление в совместном труде учителя и ученика неизбежно возникающих трудностей, препятствий, неудач является частным проявлением общего закона познания, отмечает Кременштейн. У читателя может возникнуть вопрос: что же в этом утверждении нового, кто из педагогов на всех уровнях образования не сталкивается с этим «законом» ежедневно и ежечасно? Суть же дела в том, что, с «точки зрения» очень многих учителей, обнаруживаемые противоречия такого рода подлежат *устранению*, а не диалектическому анализу и *разрешению*. Курс на устранение противоречий ведёт педагога к «простым», то есть стереотипным, рутинным технологиям, общеизвестным педагогическим штампам, экстенсивному использованию учебного времени с малым коэффициентом полезного действия. Разрешение же противоречий предполагает интенсификацию и рационализацию работы учителя и ученика, основанную на углублении во внутренние механизмы противоречий, всевозможные взаимосвязи и переплетения положительных и отрицательных факторов, что стимулирует творческую активность обоих субъектов учебного процесса.

Следующий узел противоречий завязан на специфике индивидуального характера обучения, так называемой «парной педагогике», на сложностях межличностных отношений. Огромный жизненный и преподавательский опыт Берты Львовны приводит её к выводу, по сути, аналогичному вышеприведённому: «сама человеческая природа и система взаимоотношений двух людей и по-

рождает противоречие и одновременно предопределяет возможности его преодоления» [1, с. 21]. Положительное, плодотворное разрешение противоречий лежит в зоне проявления взаимной творческой активности учителя и ученика, а не подчинения одной стороны другой. Даже если эта активность разной направленности, но в обоих случаях художественной природы, носит увлечённый характер, «встреча подлинной (горячей) заинтересованности своей работой учителя с активностью ученика стимулирует инициативу, изобретательность, воображение – иными словами качества творческого порядка» [1, с. 23].

Ещё одна группа противоречий коренится в специфике предмета – в обучении искусству, исполнительству: это формы работы, дидактические, технологические особенности преподавания. Проблема взаимосвязи в процессе обучения музыке теории и практики, внутренняя логика их отношений, принципиально, по мнению исследователя, отличается от общепедагогической аксиомы: «от теории к практике, от знания к умению». Обучение в исполнительском классе требует «всякий раз новой, повторной актуализации» [1, с. 27] получаемых учеником знаний, в занятиях «всегда идёт как бы непрерывная апробация, непрерывающаяся проверка в действии всего, только что показанного, каждого ... теоретического положения» [Там же]. Практические действия, по существу, лежат в основе усвоения знаний, действия, а присвоенные знания-понимания образуют единство, содержатся одни в других. Отсюда трудности распознавания и разрешения противоречий, главное из которых «неумение учащихся (да нередко и педагогов) сделать выводы – обобщить и осмыслить ряд собственных практических действий, сопоставить их с ... теоретическими положениями...» [1, с. 28].

Резюмируя сказанное, автор добавляет, что в представлении учеников, как правило, формально усвоенное теоретическое знание сводится к дилемме: «так нужно, а иначе нельзя», что лишает учащегося свободы испытывать истинность объективного знания в процессе собственной практической работы, приобретать индивидуальный опыт, специфичный для познания искусства.

«От замысла – к воплощению»

«Самое главное ...
это наличие замысла».

Б. Л. Кремеништейн [1, с. 13]

Самые существенные противоречия процесса обучения исполнителя-пианиста сконцентрированы в центральном по значению в исследовании аспекте интерпретации, они выявляются на основе совместной работы учителя и ученика над музыкальным произведением. «Путь от замысла к воплощению или, как говорил Г. Г. Нейгауз “от образа – к его воплощению, от поэзии (поэзии как сокровенной сущности всякого искусства) – через музыку – к художественной фортепианной игре”,... охватывает процесс во всём многообразии представлений и действий, внешне направленных к возможно лучшему исполнению сочинения, находящемуся в работе в данное время» [1, с. 31]. Соответственно, противоречия, возникающие в этом процессе, рассматриваются последовательно: от возникновения замысла к формам протекания его актуализации, к логике организации действий, постановки задач и поисков путей их решений, к неизбежному на этом пути преобразованию вариантов замысла. Сверхзадачей в этой иерархии остаётся музыкальное и инструментально-исполнительское развитие ученика.

Здесь также возникают узлы противоречий, в чём-то они – естественное продолжение рассмотренных в предыдущей главе, в чём-то новые, поднимающие весь процесс обучения на более высокий уровень исполнительского и педагогического творчества.

Воплощение интерпретаторского замысла в учебной работе предстаёт в двух основных дихотомиях: это и процесс с «двумя планами деятельности» [1, с. 32], и процесс, в котором «совместно работают двое» [1, с. 38]. Соответственно, диалектическая сущность обучения исполнителя рассматривается с опорой на анализ множественных противоречий: а) в специфике деятельностной двуплановости и б) в условиях «парной педагогики». Первый ракурс логично перетекает в следующий, противоречия при этом «полифонически» расщепляются, что обуславливает особые сложности их решения.

Два плана деятельности – это план «внутренний, совершающийся в представлениях, в работе сознания, и внешний, включающий те конкретные операции и действия, которые следует совершить, чтобы идеальное перешло в реальный план, актуализовалось» [1, с. 32]. Музыкантам-педагогам, изучавшим соответствующие теоретические концепции общей педагогики и психологии, например, в трудах Л. С. Выготского «Мышление и речь» [7], «История развития высших психических функций» [8], они раскрываются в условиях и технологиях обучения музыканта-исполнителя. Данный процесс, рассуждает Берта Львовна, может быть рассмотрен «в подробностях, как выражение (проявление) любой категории диалектики. Но будучи последовательны в своём стремлении по возможности сузить и уточнить круг вопросов, встающих в итоге наших размышлений, мы из всех категорий диалектики хотим выделить

проблему противоречий» [1, с. 17]. Центральное противоречие процесса «замысел – воплощение» заключается в том, что любой замысел представляет собой некую идеальную модель предстоящей деятельности, с одной стороны, он первичен, логически и содержательно должен предшествовать всем необходимым для его осуществления операциям, а с другой стороны, в ходе воплощения непрерывно изменяется, уточняется, детализируется, углубляется и обогащается (в идеале), то есть преобразуется, иногда весьма радикально. Замысел даже опытного художника-интерпретатора – это не изначально целостный и законченный творческий концепт, но диалектический процесс, единство противоположностей с непрерывным «отрицанием» достигнутого и формированием желаемого, предчувствуемого нового, но при этом ещё с трудно предсказуемыми дальнейшими результатами действий. Можно сказать, что процесс воплощения и есть замысел в его жизненной динамике, исполненной постоянных противоречий.

Преломление данной закономерности в учебном процессе, подробно анализируемом автором, характеризуется тем, что ученик, начиная работать над сочинением, зачастую имеет дело не со сложившимся хотя бы в общих чертах представлением, а с «разными уровнями расчленённости» [1, с. 35]: «в процессе изучения и шлифовки отдельных элементов ткани и фрагментов произведения, когда реальное звучание постепенно совершенствуется, меняется и представление в слуховой сфере, что в свою очередь оказывает влияние на ощущение и представление целого» [1, с. 34]. Внутренний план замысла и последующей деятельности формируется постепенно: от первоначального ознакомления с сочинением к подробному изучению текста,

вслушиванию в звучание элементов ткани, к новым слуховым представлениям более крупных масштабов и структур – к новому варианту замысла, являющемуся условно «окончательным» лишь на определённом этапе творческой работы над произведением. По сути, речь идёт о герменевтическом процессе познания (хотя автором он так не определяется), о круговом, точнее спиральном движении в постоянном соотношении внутреннего и внешнего планов действия, в непрерывном выявлении и разрешении противоречий.

Дальнейший анализ проблемы переводится, что выше уже отмечалось, в специфические условия совместного осуществления цели, задач изучения и исполнительского овладения музыкальным произведением, в ситуацию «когда работают двое». Главное здесь опять-таки диада «замысел – воплощение», но принципиальное различие в том, что «к началу работы над пьесой замысел существует в представлении учителя» [1, с. 38]. К рассмотренному ранее комплексу причинно-следственных связей и возникающих противоречий добавляется много факторов объективного и субъективного порядка. Это и уровень продвинутости, развития ученика, и дифференциация педагогом планируемых учебных задач, это и профессиональная квалификация учителя, индивидуальные качества его деятельности, в том числе отношение учителя к своему интерпретаторскому представлению об изучаемом произведении, его художественной и учебной ценности и соответствующие этому педагогические установки и т. п.

Изначальное существование замысла интерпретации в представлении учителя сопряжено с разными принципами, методами и формами раскрытия и передачи его ученику, с одной стороны, и с разны-

ми позициями учителя в отношении встречного движения со своим «эталонным» формирующегося представления ученика, с другой. Наиболее распространённая в учебной практике (школьной, да часто и среднего, иногда высшего профессионального уровней) ситуация: полное подчинение ученика задачам, поставленным учителем, проложенному им курсу работы. Однако эта кажущаяся простота (на первый взгляд якобы изначально *устраняющая* будущие противоречия) порождает парадоксальную, по мнению исследователя, ситуацию: «путь “от замысла – к воплощению” видоизменяется: *легче добиться от ученика выполнения того, что задумал учитель, чем достроить собственный замысел ученика в его сознании*» [1, с. 41, курсив Кременштейн. – А. М.]. Принципиальное противоречие здесь, по мнению исследователя, в том, что во взаимоотношениях внутреннего и внешнего планов действий педагог руководствуется преимущественно внутренним планом, для ученика же «основные побудительные мотивы исходят от внешних импульсов, и внешний план действий долгое время остаётся ведущим» [Там же].

Понятно, что охарактеризованная ситуация являет собой («в пределе») пример так называемой авторитарной педагогики, а творческий педагогический процесс, протекающий во взаимодействии индивидуальных интенций учителя и ученика, порождает «сложный синтез» *противоречивых* слуховых представлений и совместных внешних поисков обоих. Различные варианты совместной работы, рассматриваемые автором далее, резюмируются в целом обнадеживающе: разрешение противоречий прогнозируемо в условиях встречного движения двух замыслов, их постепенной гармонизации, взаимного сближения, «срастания». По-

люсами противоречий педагогического целеполагания являются, в первом случае, известное многим педагогам стремление «сделать вещь» с учеником, то есть, по сути, успешно реализовать его силами собственный замысел, и во втором случае – первостепенная забота о достижении в работе над сочинением нового уровня художественного и технического развития своего питомца. Только учитель, для которого «главная цель – развитие ученика, – заключает Кременштейн, – не перенасыщает занятия указаниями и поправками, старается поддержать творческую инициативу ученика, дать ему осуществить собственные намерения и свой, пусть пока ещё незрелый замысел ... может найти оптимальный вариант методики своих занятий» [1, с. 47].

«Противоречия музыкального обучения в области технической работы ученика»

«Что определяет как, хотя
в последнем счёте как определяет что
(диалектический закон)».

Г. Г. Нейгауз [9, с. 17]

Эта проблематика исследования рассматривается автором в логической последовательности и преемственности с предыдущей, противоречия предстают в «полифоническом» переплетении двух ракурсов: общепедагогического – диалектического противоречия цели и средств, и специфического для педагогики – это противоречия, накапливаемые в процессе развития ученика. Систематизируя источники и области возникновения противоречий в технической работе исполнителя-пианиста, Кременштейн исходит из анализа самого понятия «техника исполнителя» и далее особенно глубоко и детально исследует две остро

актуальные и тесно связанные проблемы: координация слуховой и двигательной сфер исполнителя и «механизмы формирования двигательных навыков» [1, с. 49]. Активно привлекаются труды исполнителей и педагогов, чьё искусство и теоретические изыскания способствовали формированию современной концепции исполнительской, в том числе пианистической техники: К.-А. Мартинсена [10], Ф. Бузони [11], А. Корто [12], В. И. Сафонова [13], Н. К. Метнера [14], О. Ф. Шульпякова [15] и многих других. Важный источник, питавший размышления Кременштейн, – многолетние наблюдения и обобщения практической работы педагогов-пианистов всех ступеней музыкального образования, от школ до вузов. «Пространство» осмысления автором технической (шире – технологической) сферы искусства пианиста и обучения ему широко и многоаспектно. Значительные расхождения между идеями и концепциями выдающихся мастеров и апробированными положениями академической методики, в практике немалого количества учителей фортепианной игры незаметно для них самих превращающиеся в штампы, догмы, побуждали автора «Диалектики» глубоко «внедряться» в «общепринятые представления», находить и вскрывать в них внутренние *сущностные* противоречия. Специфичные для искусства, эти противоречия уже нельзя «обходить стороной», поскольку при этом утрачивается самый смысл художественной, в частности, исполнительско-педагогической деятельности. Но будучи выявленными, осознанными в своей сущности, они открывают пути индивидуальных творческих решений.

Вот пример противоречия в устоявшемся понимании отношений между художественной целью и средствами её осу-

ществления в технической работе исполнителя. «Мысль о том, что ясно осознанная цель сама подсказывает средства к своему осуществлению, давно стала аксиомой», – отправная точка рассуждений Кременштейн [1, с. 49]. Действительно, для исполнителя-артиста, создающего «звучащий феномен» музыкального произведения, «цель и средства срастаются ... становятся неразличимы; для исполнителя, находящегося на достаточно высоком уровне мастерства, цель – и есть средство, а средство – и есть цель» [1, с. 50]. Что же касается технического развития учащихся начального, среднего, да нередко и высшего образовательного уровней, для них приобретение и совершенствование технического мастерства объективно становится отдельным, самоценным целеустремлением. В этом раздвоении содержания понятия исполнительской техники и соответствующего преломления его в учебной практике автор видит одно из главных противоречий, оно же диалектически «является движущей силой не только технического, но и музыкального развития учащегося на всём протяжении музыкально-исполнительского обучения» [1, с. 51]. Нередки случаи, когда увлечение виртуозностью учащихся (а нередко и концертирующих исполнителей), бесконечным совершенствованием своего «технического аппарата» перекрывает и вытесняет художественно-творческие ценности и задачи. Процесс овладения произведением при этом утрачивает непрерывную на разных уровнях его целостности необходимость диалектического соотношения цели и средств, противоречия не разрешаются, а «обходятся»: «нет противоречия – нет подлинного развития, потеряна музыкальная сущность исполнительства» [1, с. 51]. Так раскрывает Берга Львовна в своей работе суть извечной проблемы музыкального исполнительства, антитезы «музыки и виртуозов»,

горячо обсуждавшейся на разных исторических этапах её развития и поныне остающейся ярким примером противоречия в развитии искусства, художественно-творческой деятельности. Вспоминается попутно высказывание А. Франса: «Искусству угрожают два чудовища: художник, который не является мастером, и мастер, который не является художником» [16].

Конкретизируется это основное противоречие в анализе *слухо-двигательной координации и процесса формирования двигательных навыков* в работе педагога с учащимся. Диалектическое углубление автора в названные вопросы технического развития исполнителя, давно ставшие магистральными в пианистической теории и методике, испытание их на *острие противоречий* также даёт читателям материал для размышлений, обновления устоявшихся методических канонов и способов работы.

Изначальная ясность слухового, слухообразного представления требуемого звучания обуславливает и определяет «ответ» исполнительской моторики. Чем активнее, полнее и точнее *внутреннее слышание*, тем вернее определяются кинестетические ощущения, двигательные приёмы. Анализ К.-А. Мартинсеном «комплекса вундеркинда» в его знаменитой книге, ставшей в XX веке настольным руководством мыслящих пианистов, привёл его к выводу: «Воля слуховой сферы, направленная на звучащую клавишу как на цель, есть как бы верховный повелитель, чьи приказы подлежат неукоснительному выполнению его слугами – и связанными с ней частями тела» [10, с. 23]. Осуществившая с 1930-х годов переворот в традиционной фортепианной методике «первично-моторного пианистического воспитания» концепция Мартинсена, его схемы, наглядно показывающие первичность «воли слуховой сферы»

и исключительно приспособительные функции моторики, долгое время воспринимались в качестве непререкаемых истин. Но теоретические исследования механизмов координации слухо-моторики продолжались и вели к диалектическому пересмотру мартинсенсовского «абсолюта». Включившись в эти поиски, привлекая опыт учителя, Г. Г. Нейгауза, названное выше и другие исследования О. Ф. Шульпякова, отечественных психологов, Берга Львовна выявляет круговую, точнее, спиральную природу слухо-двигательных координаций, взаимообращение (прямую и обратную связь) опять-таки целей и средств: «слуховое представление определяет смысл и формы технической работы, а техническая работа *воздействует* на звуковой замысел» [1, с. 55]. В таком **видении** процесса кроются противоречия, которые в исполнительской и педагогической работе нельзя без смысло-содержательных потерь «обойти стороной», так как они выражают саму природу и специфику творческого фортепианного интонирования. В спиральном взаимообращении прямых и обратных связей постоянно изменяются, перестраиваются не только двигательные реакции, но и сами представления звуковой цели, слуховые ориентиры. Непрерывное уточнение технических приёмов, сопровождаемое обычно варьированием пианистических средств, может внести путаницу в слуховые представления малоопытного ученика, увести его в сторону от первоначально задуманного.

Что поможет преодолеть противоречия, порождаемые непрерывным возникновением и отработкой в упражнениях всё новых промежуточных, вспомогательных слуховых целей и соответствующих им двигательных приёмов? Как не потеряться в этом лабиринте, когда кажется, что получаемые частные результаты «взаимно друг

друга нейтрализуют»? [1, с. 57]. Отвечая на эти непростые вопросы, автор в качестве примера отсылает читателя к редакции А. Корто этюдов Шопена [12], в которой к каждому этюду редактором предлагается комплекс систематизированных упражнений, в последовательности и в совокупности отражающих *разные фактурные особенности* этюда в их уникальной художественно-пианистической целостности. «При переходе к полноценному исполнению, – подчёркивает Кременштейн, – ранее подготовленные (частичные) формы движения начинают взаимодействовать, дополняя и корректируя друг друга и в сознании и, в первую очередь, в двигательных ощущениях исполнителя» [1, с. 58]. Сложные противоречия разрешаются (снимаются) в этом «качественном скачке», в диалектическом синтезе противоположностей. Каждый такой подход – ступень к формированию в методе технической работы исполнителя *единства внутреннего и внешнего планов действий*, что поднимает на новый уровень его музыкальное и пианистическое мышление в целом.

Формирование двигательных навыков ученика-пианиста и результат этого процесса – ещё один аспект технической работы, в котором обнаруживается комплекс противоречий. Выступают новые грани рассмотренных ранее исходных, общепhilософских антитез диалектического анализа обучения музыканта-исполнителя, сопряжённых с выявлением и разрешением противоречий, – цели и средств, целого и частей (частностей), внутреннего и внешнего планов действий и т.п. Так, читателю предлагается углубиться в проблему *автоматизации двигательных навыков*, приобретаемых в процессе постоянного преодоления учеником разного рода двигательных трудностей, отработки основных пианистических

двигательных форм и формул. Сформированные не в виде некоторой суммы отдельных «налаженных» навыков, но в виде сложного охарактеризованного выше синтеза слухо-двигательных координаций, они преобразуются в «технический аппарат», функционирующий в целостном комплексе средств и приёмов инструментально-исполнительской техники, который «должен быть *гибким, способным легко перестраиваться*» [1, с. 60] в бесконечном разнообразии фактурно-стилевых условий репертуара. Высшие уровни феномена «индивидуальной техники на основе звукотворческой воли» [10] демонстрирует вся история музыкального исполнительства. Но даже на таком уровне нередки примеры, когда в обретенном знаменитым артистом техническом стиле со временем накапливаются некие шаблонные качества, стереотипы, которые ему «мешают выйти за пределы привычного интонационного (и звукового) трафарета» [Там же]. Насколько же сложнее становится проблема приобретения новых и «перестройки» закреплённых навыков, гибкости приспособительных механизмов в технической работе с учащимися, что относится отнюдь не только к школьникам. «Противоречие в подобной ситуации можно сформулировать, – подчёркивает Кременштейн, – как *несоответствие исполнительского навыка, закреплённого в аппарате ученика за данной фактурой (типом изложения, технической формулой) новому характеру музыкального образа*, скрытому за внешне знакомым рисунком текста» [1, с. 61]. В конечном счёте речь идёт о том, что, согласно рассмотренной выше закономерности прямой и обратной (слухо-двигательной) связи, трафареты моторики внедряются в слуховую сферу исполнителя, в пространство его интонационного сознания, прокладывая соответствующие

проторённые пути интерпретационного мышления.

Автор не предлагает читателям-педагогам каких-либо методически выверенных решений данного противоречия («Можно ли давать советы, подсказывать пути и образ действий, который ведёт к творческому состоянию?» [1, с. 68]). Вспоминая рассказы и рассуждения Г. Г. Нейгауза, Берта Львовна приводит образцы противоположных по видимости подходов к технической работе Ф. Бузони, основанной на выявлении и анализе в фортепианной литературе *универсальных фактурных формул*, и С. Рихтера, ищущего в каждом фактурно-стилевом варианте его *уникальность*. По сути же оба великих мастера стремятся к одному и тому же – воплощению своего понимания и решения композиторского замысла. Противоречие, разъясняет Кременштейн, Нейгауз видит в исходной точке каждого: Бузони идёт «с начала» (универсальная формула оживает, обретает уникальность в данном художественном контексте, являясь «здесь и сейчас»), Рихтер же – «с конца» (в «единственном» для него в данный момент пассаже «умирает» «общая форма движения») [1, с. 68].

В заключение **«...Немного методики»**

«Чему можно учить, чему невозможно?
Вот один из важнейших вопросов
художественной педагогики».

Г. Г. Нейгауз [17, с. 46]

Тематику двух последних разделов исследования Кременштейн: IV. «Пути к взаимопониманию и согласию, или о специфике языка и общения» и V. «Проблемы организации процесса обучения: немного методики» есть основания объединить в рассмотрении. Их

сближает итоговое значение в работе: диалектические закономерности процесса развития учащегося-пианиста, рассмотренные в предыдущих главах в теоретических аспектах, порой сложных ракурсах, выводятся на более открытый для педагогов-практиков уровень понимания, раскрываются в ситуациях «повседневного» педагогического труда. Однако эта повседневность, включающая множество привычных, часто становящихся рутинными задач, выполняемых соответствующими стандартными способами, нуждается в переосмыслении и решении с диалектических позиций не в меньшей степени, чем теоретические аспекты профессии музыканта-педагога. К ним относятся методические особенности коммуникации в ситуации «парной педагогики» (вопросы понимания и взаимопонимания); восприятия и усвоения, использования, переноса учащимися-исполнителями знаний, получаемых непрерывно в ходе занятий; принципы коллегиальной оценки педагогами ученических исполнений; вопросы организации текущей классной работы над репертуаром и в целом – долгосрочного планирования индивидуального развития, профессиональной судьбы учеников; проблема личностной музыкально-образовательной стратегии учащегося, раскрытия его творческого потенциала и целый ряд других реалий педагогического процесса.

Переосмысление этих сторон в специфическом предлагаемом автором ракурсе – противоречий и поиска способов их закономерных и творчески продуктивных решений – воспринимается в двух планах: первый из них – общезначимый, не уходящий от разработанных в отечественной методике, а также в общей педагогике и психологии концепций, положений, установок, и второй – специальный, углубляющийся в специфику музыкаль-

ного обучения. Два этих плана в работе Кременштейн подобны сообщающимся сосудам: нет первого, непосредственно наблюдаемого, без второго, аналитически вскрывающего закономерности и, в частности, противоречия в обучении музыканта-исполнителя. Суть единства этих планов в данном случае в неразделимости логики общих процессов познания, мышления, выстраивания деятельностных тактик и стратегий и субстанциональных, то есть интонационных процессов музыкальной *мыследательности*. Здесь же, в этом единстве обнаруживаются и противоречия, которые могут быть, по словам автора, «движущими», а могут быть и, к сожалению, нередко бывают, попросту не замечаемыми, не попадающими в круг осознаваемых учителями исполнительских классов.

Кременштейн анализирует противоречия, характерные для работы учителя и ученика с текстом музыкальных произведений, когда «с самого начала перед педагогом встаёт задача: научить ученика по возможности точно читать нотный текст» [1, с. 77]. Но «точность», представленная знаково, в графике нотного текста, и словесно выраженная «точность» в объяснениях учителя имеют свойство в сознании учеников абсолютизироваться, превращаться в однозначно понимаемую «правильность». Опытные и талантливые педагоги стремятся тогда «расширить» мышление ученика, погружая его представление в целостные художественные контексты разных сочинений, где «универсальная» знаковая правильность в процессе озвучивания всегда интонируется и многократно переинтонируется, принимает уникальное значение. «Возникает некое соответствие – единство и связь: *обобщённая форма обозначения* (термин, понятие, ремарка в тексте) – *конкретное звучание*, то есть прак-

тически совершается восхождение от абстрактного к конкретному. Но в сознании ученика подобная операция, создавая противоречие (с одной стороны *обобщение*, а с другой – один звуковой вариант, а именно – наиболее выразительное в данном контексте выразительное решение), *разрушает восприятие обобщения* как такового [1, с. 78]. Созреть для понимания диалектики постоянного процесса движения от абстрактного к конкретному и обратно, подчёркивает автор, ученик сможет лишь по ходу накопления его художественно-слухового опыта, развития его музыкального интеллекта, в непрерывном творческом общении в условиях «понимания и взаимопонимания» с педагогом.

Традиционно нелёгким, порой остро дискуссионным является для педагогов всех ступеней музыкального образования процесс обсуждения и оценки ученических исполнений – на экзаменах, концертах, конкурсах. Во всех педагогических коллективах так или иначе, стихийно или методически целенаправленно, вырабатываются некие эталоны единого подхода, критерии оценки игры учащихся. Сами формулировки таких критериев специфически сложны тем, что, по сути, должны заключать в себе диалектическое единство двух форм: в словесных суждениях и в виде образующихся в слухо-ментальном, интонационном представлении музыканта-педагога целостного «образа-концепта» ученической интерпретации. Вербальный план с используемыми учителями в практике «обиходными» определениями, словесными штампами, часто закостеневшими от постоянного употребления, вступает в реальные противоречия с внутренним. У всех учителей этот внутренний план имеет субъективно различные смысловые наполнения, нередко прони-

цательно точные и полные, но не всегда *адекватно* выходящие по разным причинам во внешний план критического суждения. Среди множества противоречий, проявляющихся в этом процессе, Берта Львовна выделяет противоречия между «объективным и субъективным; традиционным и новым; обобщённым и индивидуальным; размышлением и чувством и т. д., и т. п.» [1, с. 88].

Заканчивает Б. Л. Кременштейн своё исследование противоречий в обучении музыканта-исполнителя размышлениями, восходящими к онтологической, гуманистической, социально-культурной, аксиологической, художественно-образовательной сути и ценности музыкально-педагогической деятельности. Диалектический её анализ, выявление её субстанциональных противоречий и методов их решения достаточно неожиданно для многих читателей завершается «вечным» вопросом (вынесенным в эпиграф раздела).

Ответить на этот вопрос автор «Диалектики» предоставляет своему учителю, Г. Г. Нейгаузу, который в свою очередь обращается к высказыванию по этому поводу Н. И. Голубовской. «Профессор Н. И. Голубовская, известная пианистка, превосходный профессор Ленинградской консерватории парадоксально сформулировала это так: *учить надо только тому, чему нельзя научить*» [17, с. 47, выделено Нейгаузом – А. М.].

В общем убеждении трёх замечательных музыкантов, исполнителей и педагогов, мыслителей старшего поколения звучит *идея* обучения искусству как приобщения к высшим и главным смыслам человеческого бытия. Но может ли учитель музыки, укоренённый в твёрдой (иной раз слишком твёрдой) «почве» традиционных методических истин, вывести к высотам творчества всех своих

питомцев, ведь творческое начало человека имеет не только (часто и не столько) сознательную, в определённой степени анализируемую и направляемую, но и бессознательную, сверхсознательную природу? Ответ Г. Г. Нейгауза, комментирующего парадокс Голубовской, на этот вопрос таков: «Думаю, что это не столько парадоксальное, сколько диалектически оправданное положение проводится хорошими музыкантами-педагогами

сознательно или бессознательно постоянно. Обучение, особенно в искусстве, есть один из видов познания жизни и мира и воздействия на него. Чем рациональнее и глубже оно будет, чем больше в нём будут господствовать силы разума и нравственности... тем вернее мы дойдём наконец до некоего *иррационального* начала... Другими словами, это вопрос *творчества*, а там, где нет творчества, там и жизни нет» [Там же, с. 47].

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Кременштейн Б. Л.* Диалектика музыкально-педагогического процесса // Берта Кременштейн. Постскриптум. Записки педагога. (Составление, научная редакция А. В. Малинковской). М.: Классика – XXI, 2009. 208 с.
2. *Светозарова Н., Кременштейн Б.* Педализация в процессе обучения игре на фортепиано. М.: Классика – XXI, 2001. 144 с.
3. *Кременштейн Б.* Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано. М.: Классика – XXI, 3-е изд. 2009. 128 с.
4. *Кременштейн Б.* Педагогика Г. Г. Нейгауза. М.: Музыка, 1984. 89 с.
5. *Кременштейн Б.* Педагогические аспекты воспитания музыкального мышления в исполнительском классе // Берта Кременштейн. Постскриптум. Записки педагога (Составление, научная редакция А. В. Малинковской). М.: Классика – XXI, 2009. С. 113–136.
6. *Загвязинский В. И.* Противоречия процесса обучения. Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1971. 181 с.
7. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М.: АСТ, 2023. 284 с.
8. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2016. 359 с.
9. *Нейгауз Г. Г.* Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. М.: Гос. муз. изд-во, 1958. 319 с.
10. *Мартинсен К. А.* Индивидуальная фортепианная техника. М.: Музыка, 1966. 220 с.
11. *Bisonti F.* Studien und Vortragsstufe. Фортепианное упражнение (Klavierübung), 5 тетр., 1918–1922. Ферруччо Бузони. Путь к фортепианному мастерству (Klavierübung). Редакция и комментарии Я. И. Мильштейна. Вып. первый. М.: Музыка, 1968. 88 с. Нотн. текст.
12. *Шопен Ф.* Этюды. Редакция и методические указания А. Корто (Edition de travail par A. Cortot). М.: Классика – XXI, 2005. 188 с. Нотн. текст.
13. *Сафонов В. И.* Новая формула: (мысли для учащихся и учащихся на фортепиано) / предисл. А. С. Скрябина. М.: Композитор, 2005. 28 с.
14. *Метнер Н. К.* Повседневная работа пианиста и композитора. Страницы из записных книжек / сост. М. А. Гурвич и Л. Г. Лукомский. Вступит. статья П. И. Васильева. М.: Музгиз, 1963. 92 с.
15. *Шульпяков О. Ф.* Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. Л.: Музыка, 1986. 128 с.

16. Афоризмы Анатоля Франса. URL: https://frans.krossw.ru/html/frans-aforizm-ls_1.html (дата обращения: 12.04.2023).
17. *Нейгауз Г. Г.* Автобиографические записки // Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям. Глава 2. Изд. второе, испр. и доп. М.: Советский композитор, 1983. С. 46–47.

Поступила 02.05.2023; принята к публикации 22.05.2023.

Об авторе:

Малинковская Августа Викторовна, профессор кафедры педагогики и методики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия музыки имени Гнесиных» (ул. Поварская, д. 30–36, Москва, Российская Федерация, 121069), доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, профессор malinkowskaya.avgusta@yandex.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Kremenshtein B. L. *Dialektika muzykal'no-pedagogicheskogo processa* [Dialectics of the Musical and Pedagogical Process]. *Berta Kremenshtejn. Postskriptum. Zapiski pedagoga* [Berta Kremenstein. Postscript. Notes of the Teacher]. (Compilation, scientific edition by A. V. Malinkowskaya. Moscow: Publishing House "Classics – XXI", 2009, 208 p. (in Russian).
2. Svetozarova N., Kremenshtein B. *Pedalizatsiya v processe obucheniya igre na fortepiano* [Pedalization in the Process of Learning to Play the Piano]. Moscow: Publishing House "Classics – XXI", 2001, 144 p. (in Russian).
3. Kremenstein B. *Vospitanie samostoyatel'nosti uchashchegosya v klasse special'nogo fortepiano* [Education of Student's Independence in a Special Piano Class]. Moscow: Publishing House "Classics – XXI", 3rd ed. 2009, 128 p. (in Russian).
4. Kremenshtein B. *Pedagogika G. G. Nejgauza* [Pedagogy of G. G. Neuhaus]. Moscow: Publishing House "Music", 1984, 89 p. (in Russian).
5. Kremenshtein B. *Pedagogicheskie aspekty vospitaniya muzykal'nogo myshleniya v ispolnitel'skom klasse* [Pedagogical Aspects of the Education of Musical Thinking in the Performing Class]. *Berta Kremenshtejn. Postskriptum. Zapiski pedagoga* [Berta Kremenstein. Postscript. Notes of a Teacher]. (Compilation, scientific edition by A. V. Malinkowskaya). Moscow: Publishing House "Classics – XXI", 2009, pp. 113–136 (in Russian).
6. Zagvyazinsky V. I. *Protivorechiya processa obucheniya* [Contradictions of the Learning Process]. Sverdlovsk: Middle Ural Publishing House, 1971, 181 p. (in Russian).
7. Vygotsky L. S. *Myshlenie i rech'* [Thinking and Speech]. Moscow: AST Publisher, 2023, 284 p. (in Russian).
8. Vygotsky L. S. *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsij* [History of the Development of Higher Mental Functions]. Moscow: Publishing house "Yurayt", 2016, 359 p. (in Russian).
9. Neuhaus G. G. *Ob iskusstve fortepiannoj igry. Zapiski pedagoga* [About the Art of Piano Playing. Notes of the Teacher]. Moscow: State Musical Publishing House, 1958, 319 p. (in Russian).

10. Martinsen K. A. *Individual'naya fortepiannaya tekhnika* [Individual Piano Technique]. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 1966, 220 p. (in Russian).
11. Busoni F. *Studien und Vortragsstucke. Fortepiannoe uprazhnenie (Klavierubung)* [The Path to Piano Mastery (Klavierubung)]. 5 notebooks, 1918–1922. Editorial board and comments by Ya. I. Milstein. Issue one. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 1968, 88 p., notes (in Russian).
12. Chopin F. *Sketches*. Editorial and Methodological Guidelines by A. Cortot (Edition de travail par A. Cortot). Moscow: Publishing House "Classics – XXI", 2005, 188 p., notes (in Russian).
13. Safonov V. I. *Novaya formula (Mysli dlya uchashchikh i uchashchihsya na fortepiano)* [A New Formula: (Thoughts for Teachers and Students on the Piano)]. Preface by A. S. Scriabin. Moscow: Publishing House "Kompozitor", 2005, 28 p.
14. Medtner N. K. *Povsednevnyaya rabota pianista i kompozitora. Stranitsy iz zapisnykh knizhek* [Everyday Work of a Pianist and Composer. Pages from Notebooks]. Comp. M. A. Gurvich and L. G. Lukomsky. Intro. article by P. I. Vasiliev. Moscow: State Musical Publishing House, 1963, 92 p. (in Russian).
15. Shulpyakov O. F. *Muzykal'no-ispolnitel'skaya tekhnika i khudozhestvennyj obraz* [Musical and Performing Technique and Artistic Image]. Leningrad: State Publishing House "Muzyka", 1986, 128 p. (in Russian).
16. *Aphorisms of Anatole France*. Available at: https://frans.krossw.ru/html/frans-aforizm-ls_1.html (accessed: 12.04.2023).
17. Neuhaus G. G. *Autobiographical Notes. Reflections, Memories, Diaries. Selected Articles. Letters to Parents. Chapter 2*. 2nd ed., revised and enlarged. Moscow: State Publishing House "Soviet composer", 1983, pp. 46–47 (in Russian).

Submitted 02.05.2023; revised 22.05.2023.

About the author:

Augusta V. Malinkowskaya, Professor at the Department of Pedagogy and Methodology Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Gnessin Russian Academy of Music" (Povarskaya Street, 30–36, Moscow, Russian Federation, 121069), Doctor of Pedagogical Sciences, PhD in Art History, Professor, malinkowskaya.avgusta@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.