ИЗДАТЕЛЬСТВО грамота

Манускрипт • Manuscript

ISSN 2949-3242 (online)
ISSN 2618-9690 (print)

2026. Том 19. Выпуск 2 | 2026. Volume 19. Issue 2
Материалы журнала доступны на сайте (articles and issues available at): manuscript-journal.ru

RU

Исполнительская школа как феномен художественной коммуникации: развитие теоретико-методологической концепции

Виноградова Е. С.

Аннотация. Цель исследования – построение теоретико-методологической концепции исполнительской школы как феномена художественной коммуникации, раскрывающей закономерности её функционирования и исторической динамики. В статье разрабатывается авторский коммуникативно-синергетический подход; различаются интерактивный (школа) и трансляционный (традиция) режимы коммуникации; выявляются структура школы (коммуникативное ядро, каналы трансляции, коммуникативное поле) и фазы её жизненного цикла (генезис, расцвет, кризис, постбифуркационные сценарии). Научная новизна: впервые исполнительская школа исследуется как самоорганизующаяся коммуникативная система; адаптируется понятийный аппарат теории коммуникации и синергетики; вводятся авторские термины «лидер-медиатор» и «творческое ветвление», строятся структурно-динамическая модель и типология школ. В результате предлагается междисциплинарная теоретико-методологическая концепция, обладающая высокой эвристической и прогностической ценностью для искусствознания.

EN

The performing school as a phenomenon of artistic communication: developing a theoretical and methodological concept

E. S. Vinogradova

Abstract. The study aims to construct a theoretical and methodological concept of the performing school as a phenomenon of artistic communication, revealing the patterns of its functioning and historical dynamics. The article develops an original communicative-synergetic approach; distinguishes between interactive (school) and transmission (tradition) modes of communication; and identifies the structure of the school (communicative core, channels of transmission, communicative field) and the phases of its life cycle (genesis, flourishing, crisis, post-bifurcation scenarios). The scientific novelty lies in the fact that, for the first time, the performing school is investigated as a self-organizing communicative system; the conceptual apparatus of communication theory and synergetics is adapted; the original terms “leader-mediator” and “creative branching” are introduced; and a structural-dynamic model and typology of schools are constructed. As a result, an interdisciplinary theoretical and methodological concept is proposed, which possesses high heuristic and predictive value for art studies.

Введение

Понятие «исполнительская школа» остается одним из наиболее употребительных и наименее определенных в лексиконе музыкальной науки и критики. Его семантическое поле простирается от характеристики профессиональной выучки отдельного музыканта до обозначения масштабных национально-культурных феноменов. Такая многозначность, с одной стороны, свидетельствует о значимости явления, с другой – указывает на недостаточность его теоретической рефлексии.

Б. Б. Бородин (2016, с. 127) в статье справедливо показывает, что словосочетание «русская исполнительская школа» функционирует на уровне «прототермина», обозначающего общее представление, но не научное понятие.

Актуальность исследования обусловлена парадоксальной ситуацией: широко используемое понятие сохраняет статус термина с размытыми границами, произвольно применяясь для обозначения педагогического метода, стилистической общности, генеалогии «учитель – ученик» или академической традиции. Такая терминологическая неопределённость препятствует выработке единой методологии изучения исполнительских школ как целостных явлений и затрудняет сравнительный анализ различных школ и традиций. Кроме того, необходимость построения целостной теоретической модели, способной описать генезис, структуру и динамику

Научная статья (original research article) | https://doi.org/10.30853/mns20260111

© 2026 Авторы. © 2026 ООО Издательство «Грамота» (© 2026 The Authors. © 2026 Gramota Publishing, LLC). Открытый доступ предоставляется на условиях лицензии CC BY 4.0 (open access article under the CC BY 4.0 license): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

школы в единстве её педагогических, исполнительских и культурологических аспектов, многократно возрастает в контексте современного всплеска интереса к изучению региональных школ (Зеленкова, 2024, с. 117).

Проблема неоднократно становилась предметом научного внимания. Исследователи рассматривали школу как педагогическую систему, отмечая взаимосвязь «чему учат» и «как учат» (Баренбойм, 1979, с. 24); как единство художественных принципов мастеров национального масштаба (Николаев, 1961, с. 18; Алексеев, 1988); как сложное, многоаспектное явление, требующее типологизации, что осуществляется в работах А. Б. Бородина (2007) путём экстраполяции методологии науковедения.

Особый ракурс, связанный с анализом коммуникативных структур в национальных школах Дальнего Востока, был предложен С. А. Айзенштадтом (2014, с. 77). В статье, посвящённой понятию музыкально-исполнительской школы, А. Е. Лебедев констатирует, что отсутствие общеупотребимого понятия побуждает исследователей к поиску новых подходов, благодаря чему «изучение педагогических и музыкально-исполнительских школ становится самостоятельным направлением искусствознания, характерной чертой которого является выход в смежные области знания» (2024, с. 98).

Значительный эмпирический материал, позволяющий выявлять общие закономерности развития исполнительских школ и создающий необходимую историко-фактологическую базу для теоретических обобщений, накоплен в исследованиях, посвящённых отдельным педагогам и школам различных специальностей (Паутов, 2005; Болотов, 2007; Воротной, 2008; Рудякова, 2016; Лежнева, 2018).

Развитие авторского подхода к изучению исполнительской школы проходило в несколько этапов. В работах 2012-2017 годов в рамках культурологического и системно-синергетического подходов было предложено различение школы и традиции по способу преемственности, адаптирован концепт «способности к персонализации» В. А. Петровского, разработаны структурный анализ и алгоритм исследования школы (Виноградова, 2012; Варламов, Виноградова, 2013; Виноградова, 2016a; 2016b; 2017). Однако коммуникативный аспект не выдвигался в качестве системообразующего. Настоящая статья предлагает переход к коммуникативно-синергетической парадигме, в рамках которой школа впервые исследуется как самоорганизующаяся коммуникативная система. Подробное изложение логики перехода представлено в первом разделе.

Важными для понимания механизмов передачи опыта в исполнительских школах представляются работы отечественных и зарубежных учёных, где коммуникация исследуется в разных аспектах.

В российской науке коммуникация осмысливается как неотъемлемая часть культурной традиции (Абрамова, 2000), разрабатываются её теоретико-методологические основы (Шипунова, Клягин и др., 2017), а также исследуется её роль в функционировании социальных институтов – в частности, научная школа рассматривается как сложное коммуникативное явление, где ключевую роль играют неформальные связи и диалог (Мягков, 2000). Кроме того, проблемы социальной коммуникации как сложного многоаспектного объекта требуют интегративного подхода к своему изучению (Невоструева, 2017).

В зарубежной науке проблема коммуникации в социальных системах разрабатывается в русле теории диалога (Pickering, Garrod, 2021), исследований диалога как формы межличностной синергии (Fusaroli et al., 2014), анализа невербальной координации (Hale et al., 2020) и изучения связи зрительного контакта с синхронизацией внимания (Wohltjen, Wheatley, 2021). Интерес для настоящего исследования представляют работы по музыкальной коммуникации, где показана многоступенчатая трансформация художественного смысла при переходе от композитора к исполнителю и далее к слушателю (Volkova, Wu, Wu, 2022, p. 146).

Под *художественной коммуникацией* в контексте данного исследования понимается специфический тип социально-художественного взаимодействия, в котором осуществляются передача, интерпретация и приращение художественных смыслов, ценностей и способов деятельности; она характеризуется диалогической природой, личностно-ценностной нагруженностью и активной ролью невербальных компонентов.

Задачи исследования:

1) проследить развитие авторской концепции от системного подхода к интегративной коммуникативно-синергетической парадигме, обосновав логику перехода;

2) охарактеризовать коммуникативную систему фортепианной школы, раскрыв функции лидера-медиатора, каналов трансляции художественной парадигмы и коммуникативного поля;

3) раскрыть фазы жизненного цикла и построить типологию исполнительских школ, выделив основания классификации.

Методологической основой выступают анализ существующих подходов к изучению школ в музыкально-исполнительском искусстве (историко-культурологический, биографический, педагогический) и развитие авторской концепции, что позволяет обосновать переход к интегративной коммуникативно-синергетической парадигме, раскрывающей внутреннюю динамику школы и её связь с культурным контекстом. Исследование базируется на синтезе системного анализа (для выявления структуры школы как целостного явления), синергетического (для описания нелинейной динамики, бифуркаций и сценариев развития) и коммуникативного (для анализа каналов трансляции, режимов взаимодействия и коммуникативного поля) подходов, а также метода классификации (для построения типологии школ). Синтез этих подходов составляет основу авторской коммуникативно-синергетической парадигмы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная модель не только позволяет осуществлять ретроспективный анализ школ, но и создаёт теоретико-методологические основания для прогностической оценки и опережающего культивирования условий сохранения нематериального культурного наследия в музыкально-исполнительском искусстве. Предложенная концепция может быть применена

к анализу исполнительских школ различных специальностей, что открывает перспективы для целостных исследований данного феномена.

Обсуждение и результаты

От системного подхода к коммуникативно-синергетической парадигме

Поскольку в статье предлагается новая теоретико-методологическая концепция изучения исполнительских школ в музыкальном искусстве, возникает необходимость эксплицировать логику её становления.

В 2012 году были намечены важные аспекты предлагаемого подхода: обращение к концепту «способности к персонализации» В. А. Петровского (Виноградова, 2012), а также разграничение по способу осуществления преемственности понятий «исполнительская школа» (межличностное взаимодействие учителя и ученика) и «исполнительская традиция» (пространственно-временная дистанцированность субъектов). Однако на этом этапе различение оставалось в культурологической плоскости – понятийный аппарат теории коммуникации не привлекался.

В последующих работах эти идеи получили своё развитие в рамках системно-синергетического подхода применительно к анализу фортепианной школы: обоснованы её целостность, открытость, иерархичность, многоуровневая структура, вертикальные и горизонтальные связи, разработан алгоритм анализа. Конституирующими признаками школы в этой модели были определены: прямая педагогическая коммуникация как критерий отличия от опосредованной «традиции»; наличие самостоятельной художественной парадигмы – целостной системы эстетических, исполнительских и педагогических принципов, определяющих идентичность школы; ключевая роль лидера, выступающего носителем и транслятором этой парадигмы (Варламов, Виноградова, 2013, с. 1409-1411; Виноградова, 2016a, с. 103-105). Адаптация концепта «способности к персонализации» В. А. Петровского как объяснительного принципа формирования круга последователей вокруг лидера стала значимым шагом, позволившим связать функционирование школы с личностными качествами её основателя (Виноградова, 2016b; 2017).

Дальнейшее осмысление проблематики показало, что фокус на системности как таковой оставлял в тени вопрос о качественной природе связей, обеспечивающих единство и развитие школы. Анализ релевантных работ (Айзенштадт, 2014; Меркулов, 2014; Бородин, 2016) позволил дополнительно выявить проблемные области, в частности необходимость более последовательного учёта опосредованных форм влияния, притом что некоторые из этих вопросов (учёт горизонтальных и вертикальных связей) уже были намечены в работах автора (Виноградова, 2016a, с. 103-105).

Если системно-синергетический анализ представляет школу как целостную, самоорганизующуюся систему и выявляет общие закономерности её динамики, то коммуникативная парадигма предлагает смещение перспективы и раскрывает качественную природу связей, обеспечивающих эту динамику. То есть сущность школы видится не в наборе атрибутивных признаков, а в *коммуникации, направленной на передачу, интерпретацию и приращение музыкально-исполнительского опыта*. Такой диалог всегда персонифицирован и ценностно нагружен, что и делает школу в музыкальном искусстве уникальным культурным феноменом художественной коммуникации.

Изменение исследовательской оптики позволяет переосмыслить ключевую дихотомию «школа – традиция», рассматриваемую в предыдущих работах в культурологическом аспекте с точки зрения преемственности социального опыта (Виноградова, 2012; Варламов, Виноградова, 2013). В русле коммуникативной парадигмы исполнительская традиция предстает как *трансляционный (монологический) режим* коммуникации: передача опыта от прошлого к настоящему без обратной связи с источником. Этот режим реализуется как через опыт, зафиксированный на материальных носителях (аудио- и видеозаписи, научно-методические работы, исполнительские редакции), так и через живое концертное исполнение, где в полной мере проявляются нематериальность и невозвратимость исполнительского искусства. В обоих случаях коммуникация «исполнитель – последователь» создаёт и транслирует исполнительскую традицию. Примером могут служить Г. Гульд, С. Т. Рихтер и другие мастера, чьё искусство оказывает влияние на широкий круг последователей, для которых интерактивная коммуникация в форме «учитель – ученик» невозможна.

Исполнительская школа – это, напротив, *режим интерактивной (диалогической) коммуникации*. Это живой процесс, предполагающий личный контакт, обратную связь, коррекцию, совместный поиск и *со*-творчество (в канонической форме «учитель – ученик»). Даже когда в рамках школы активно используется исполнительский канал (концерты, записи), он включается в интерактивную структуру: ученик или последователь находится во взаимодействии с мастером, и исполнительская деятельность является *частью педагогического диалога*, а не самостоятельным трансляционным воздействием.

Итак, различение двух режимов коммуникации позволяет не только терминологически развести исполнительскую школу и традицию, но и определить школу как живой, диалогически организованный процесс. Данное различение школы и традиции позволяет разрешить давнюю терминологическую коллизию благодаря введению *уровневого подхода к анализу*, то есть рассмотрению одного и того же феномена в зависимости от *фокуса исследования и избранной степени детализации*.

На *личностном уровне* школа выступает как конкретная коммуникативная система, формируемая интерактивным диалогом лидера-медиатора с его последователями (например, школа Г. Г. Нейгауза или С. С. Бендицкого). На *национальном уровне* – это уже совокупность таких школ, а также выдающихся индивидуальностей,

чьё творчество выходит за рамки прямой педагогической преемственности, образует исполнительскую традицию – культурно-историческую общность, объединённую едиными эстетическими принципами и сложившимися способами интерпретации (исполнительскими приёмами, методами работы над произведением, трактовкой), овеществлёнными в записях, текстах, методических работах. Следовательно, школа и традиция не противостоят, а *соотносятся как конкретный механизм воспроизводства и общее культурное поле, им порождаемое*.

Именно этот процесс – живой диалог и коммуникативные связи, структурирующие школу, – становится предметом дальнейшего анализа. Для его описания необходимо обратиться к внутренней структуре школы, выявить элементы, обеспечивающие её устойчивость и развитие. В следующем разделе предлагается *структурно-динамическая модель* исполнительской школы как коммуникативной системы, включающая понятия *лидера-медиатора, коммуникативного ядра, каналов трансляции и коммуникативного поля*.

Коммуникативная система фортепианной школы: лидер-медиатор, каналы трансляции художественной парадигмы, коммуникативное поле

Коммуникативная система школы структурируется вокруг своего центра – *лидера-медиатора*, ключевой фигуры, совмещающей творческую, исполнительскую, педагогическую, коммуникативную и организационную функции. Важнейшим качеством лидера-медиатора, обеспечивающим формирование и развитие школы, является «способность к персонализации» – комплекс психологических свойств личности, позволяющий оказывать преобразующее воздействие на других людей, запечатлевать и продолжать себя в них (Петровский, 1996, с. 462).

В предлагаемой коммуникативной парадигме это качество обретает новое измерение. Речь идет не просто о харизме или педагогическом даре, а о способности к установлению глубокого диалогического контакта, в котором лидер транслирует свою художественную парадигму – систему эстетических ценностей, технических принципов и смысловых установок, – делая её притягательной и преобразующей для окружения. *Лидер-медиатор* выступает посредником между культурной традицией, собственным художественным миром и сообществом учеников, обеспечивая перевод накопленного опыта в живую практику диалога.

Коммуникативные способности лидера-медиатора. Деятельность музыканта в сфере исполнительского искусства требует постоянного диалога с учениками и последователями. Успешность лидера во многом определяется его способностью передавать художественные идеи, координировать творческие усилия и направлять развитие коллектива. Постановка творческих целей, анализ интерпретаций, обсуждение исполнительских проблем, передача опыта – всё это предполагает высокоразвитые коммуникативные качества, без которых невозможно полноценное руководство учебно-творческим процессом.

В коммуникативных способностях лидера-медиатора можно выделить две подструктуры: а) личностные особенности – эмпатия, наблюдательность, саморегуляция, открытость новому опыту, позволяющие чутко реагировать на состояние ученика и выстраивать доверительные отношения; б) владение приёмами ведения диалога – умение формулировать творческие задачи, анализировать результаты, конструктивно обсуждать ошибки и достижения.

Среди наиболее значимых умений – способность устанавливать контакт, пробуждать интерес к своей художественной парадигме, увлекать творческими перспективами, а также умение представить собственные идеи в убедительной форме, тактичность и гибкость в общении. Развитость этих качеств напрямую влияет на сплочённость коллектива, его приверженность общим ценностям и в конечном счёте на жизнеспособность школы.

Таким образом, персонализация выступает системообразующим фактором: индивидуальные качества лидера (харизма, педагогический дар, исполнительские качества) преобразуются в устойчивые структуры школы – коммуникативное ядро (через формирование круга последователей), каналы трансляции (через организацию педагогической, исполнительской и методической деятельности), коммуникативное поле (через возникновение внешних связей). *Лидер-медиатор* не только инициирует школу, но и задаёт параметры всей её коммуникативной системы, что делает *личностное начало ключевым фактором её жизнеспособности и исторической динамики*.

Каналы трансляции художественной парадигмы. Ядро школы реализует себя через конкретные каналы трансляции опыта, различающиеся модальностью, характером взаимодействия и способом передачи информации. Итак, выделим следующие ведущие каналы осуществления коммуникации в исполнительской школе.

Педагогический канал – прямой, синхронный, интерактивный контакт «учитель – ученик». Обеспечивает передачу творческих установок и невербализуемого знания (нюансы звукоизвлечения, интонация) и оперативную коррекцию.

Исполнительский канал – опосредованный, асинхронный, монологический, аудиовизуальный. Воздействие осуществляется через создание и трансляцию «звукоидеала» – художественного ориентира для широкого круга последователей, в том числе никогда не вступавших с лидером в личный контакт. Как отмечает В. В. Шулин, «“звукоидеал” не является синонимом эталону, означающему образец для подражания, его “эталонность” заключается в наиболее полном и точном отражении сложившихся в практике представлений о звучании» (2011, с. 155).

Научно-методический канал – опосредованный, асинхронный, монологический, вербально-текстовый. Трансляция опыта происходит через тексты – статьи, методические пособия, нотные редакции, мемуары. В отличие от исполнительского канала, передающего звукоидеал через аудиовизуальные образцы, здесь опыт фиксируется и систематизируется в вербально-текстовой форме, что обеспечивает его дистанционную передачу и включение в коммуникативное поле исполнительской школы в виде «незримого колледжа» – неформального профессионального сообщества, объединённого общими идеями, но не личными контактами (Price, 1963; Crane, 1972).

Организационно-просветительский канал – смешанный, сочетающий элементы прямого и опосредованного, синхронного и асинхронного общения. Реализуется через деятельность по созданию структур – фестивалей, конкурсов, творческих проектов, ассоциаций, курсов, – которые продвигают идеи школы. Такой канал воплощает художественную парадигму в культурной политике, расширяя влияние школы за пределы непосредственного круга учеников и обеспечивая её устойчивость.

Здесь еще раз следует подчеркнуть, что школа определяется прежде всего интерактивным (диалогическим) режимом – живым общением «учитель – ученик» с обратной связью, коррекцией, сотворчеством. Исполнительский и научно-методический каналы – это трансляционные (монологические) каналы. Они не создают школу, но расширяют сферу её влияния, фиксируют и транслируют её опыт вовне, формируют традицию. Соответственно, *коммуникативное поле школы* – это вся совокупность связей*, как интерактивных (школообразующих), так и трансляционных (традициеобразующих)*. Поле может включать элементы традиции (записи, тексты), но это не отменяет того, что ***ядро школы остаётся интерактивным.***

Мастер-класс как гибридный тип коммуникации. Особым типом коммуникации, сочетающим признаки нескольких каналов, является мастер-класс. С одной стороны, это форма *педагогического канала*, основанная на прямом диалоге мастера с учеником, где присутствуют мгновенная обратная связь, коррекция и совместный поиск интерпретации. С другой стороны, публичный характер мастер-класса и демонстрация личного исполнительского звукоидеала активируют *исполнительский канал*, оказывая воздействие на всю присутствующую аудиторию как на потенциальных последователей. Наконец, сама атмосфера события, невербальные компоненты общения (жест, показ на инструменте) задействуют *неформализуемые каналы* трансляции опыта.

В отличие от систематического обучения, мастер-класс носит эпизодический характер и не предполагает последовательного, поэтапного развития ученика; его сила – в яркой, концентрированной демонстрации художественной парадигмы и живом, но кратковременном диалоге.

Следовательно, *мастер-класс выступает как событийная форма синтеза коммуникативных каналов*, в которой лидер-медиатор одновременно реализует свои педагогические, исполнительские и личностно-харизматические функции, что укрепляет коммуникативное ядро и расширяет поле влияния школы.

Далее можно говорить о *коммуникативном профиле школы*: педагогически-центрированном, исполнительски-центрированном или синтетическом, где лидер в равной мере реализует себя как педагог, исполнитель и часто – методист. Однако стоит отметить, что жизнеспособность школы определяется не доминированием одного канала, а их синергетическим синтезом, поскольку именно синтетический профиль создает наиболее устойчивую и многомерную систему.

Жизненный цикл и типология исполнительских школ

Признание школы коммуникативным феноменом позволяет переосмыслить ее жизненный цикл в терминах синергетики как последовательность фаз самоорганизации диалогической системы:

1. *Генезис*. Возникновение новой диалогической системы вокруг личности-медиатора. Решающую роль здесь играет не столько радикальная новизна предлагаемых идей, сколько способность лидера к персонализации и наличие у него целостной художественной парадигмы – системы эстетических, исполнительских и педагогических принципов, которые, даже если они не являются новаторскими в историческом масштабе, обретают уникальное личностное преломление и становятся притягательными для окружения.
2. *Расцвет*. Период устойчивой самоорганизации, когда система работает как «аттрактор», притягивая последователей и упорядочивая их вокруг общей парадигмы. Характеризуется эффективным синтезом коммуникативных каналов и высокой интенсивностью диалога.
3. *Кризис / Точка бифуркации*. Система достигает порога неустойчивости. Внутренние (исчерпание парадигмы, догматизация, утрата креативности) и внешние (уход лидера, смена поколений, социокультурные изменения) факторы делают прежний режим диалога невозможным. Система оказывается перед выбором дальнейшего пути.
4. *Постбифуркационные сценарии*. В зависимости от «способности к персонализации» последователей, их готовности к самостоятельному диалогу и внешних условий система может реализовать один из сценариев:

- *деструкция* – полный распад системы. Диалог между учителем и учениками не продолжается, индивидуальные интерпретации парадигмы не получают развития, школа перестаёт существовать как живое явление. Причинами становятся отсутствие сильных последователей, способных к самостоятельному диалогу; внешние обстоятельства, разрушающие среду функционирования школы. Остаются лишь отдельные носители, не образующие новой общности;
- *стагнация* – сценарий, при котором школа сохраняет внешние институциональные формы, педагогические методы и репертуар, но утрачивает способность к живому диалогу и творческому приращению смыслов. Диалог вырождается в ритуал, повторение готовых формул без их личностного переосмысления. Традиция «музеефицируется»: она поддерживается и транслируется, но не развивается. Причины стагнации могут быть связаны с догматизацией парадигмы, отсутствием сильных творческих индивидуальностей среди последователей, а также с внешними условиями, не стимулирующими инновации. Внешне такая школа может выглядеть благополучно функционирующей, но утрачивает способность к порождению нового, что в долгосрочной перспективе ведёт к потере влияния и конкурентоспособности;
- *творческое ветвление* – наиболее благоприятный сценарий. Единый диалог учителя с учениками ветвится на несколько новых, самостоятельных диалогических систем. Уход лидера снимает центростремительную

силу, позволяя индивидуальным интерпретациям парадигмы оформиться в новые школы. При этом глубинное родство с исходной парадигмой сохраняется, но каждая новая ветвь развивает её в собственном направлении. Главное условие ветвления – наличие среди учеников сильных творческих индивидуальностей, способных к самостоятельному диалогу и обладающих собственной «способностью к персонализации». Так, деструкция исходной системы становится генезисом нескольких новых школ, то есть осуществляется переход в высшую форму развития. Здесь наблюдается процесс, аналогичный описанному в науковедении по дифференциации и выделению новых направлений из исходной исследовательской программы (Ярошевский, 1977, с. 68; Салямон, 1977, с. 182; Мирский, 1977, с. 170; Огурцов, 1977, с. 356). Применительно к исполнительскому искусству этот механизм приобретает специфику, которую можно обозначить как *«творческое ветвление»*.

Важнейшим фактором жизнеспособности школы на всех этапах её существования являются процессы взаимовлияния между различными ветвями и поколениями – *ассимиляция* (творческое усвоение и переработка опыта других ветвей при сохранении собственной идентичности), а также «перекрестные влияния» (Лебедев, 2024, с. 101), обогащающие художественную коммуникацию и предотвращающие стагнацию.

На основе предложенной модели складывается следующая ***типология школ***:

- *по структуре коммуникативного ядра*: моноцентрическая (школа одного лидера), бицентрическая (два равнозначных центра), полицентрическая (сеть равноправных лидеров). Последний тип особенно важен для понимания дискуссии, поддержанной Б. Б. Бородиным (2016, с. 130-131). Так, вопрос «русская фортепианная школа или школы?», поставленный А. М. Меркуловым-(2014), получает своё разрешение в признании возможности полицентрической структуры;
- *по доминирующему каналу коммуникации (коммуникативному профилю)*: педагогически-центрированная, исполнительски-центрированная, синтетическая. В первом случае основным механизмом трансляции выступает прямой педагогический диалог «учитель – ученик»; во втором – воздействие через созданный лидером исполнительский звукоидеал, становящийся ориентиром для идентификации; в третьем – наблюдается равновесное сочетание нескольких каналов, что, как правило, обеспечивает наиболее устойчивую и многомерную систему;
- *по масштабу коммуникативного поля:* личностная (класс) → локальная (вуз, город) → региональная → национальная (поле влияния). Эта градация, развивающая типологию А. Б. Бородина (2007, с. 39-41) и дополненная городским уровнем в наших предыдущих исследованиях (Виноградова, 2016а, с. 104), непосредственно связана с введённым выше различением *уровней анализа*. Так, *личностный уровень* соответствует школе как конкретно рассматриваемой коммуникативной системе (интерактивный режим), а *национальный уровень* – традиции как культурно-исторической общности, объединяющей множество школ и индивидуальностей (трансляционный режим). Промежуточные уровни (локальный, региональный) отражают различную степень консолидации школ в пределах города, региона или страны.

Заключение

Предложенная коммуникативно-синергетическая модель исполнительской школы, синтезирующая и развивающая положения авторской концепции, предлагает путь преодоления терминологической неопределённости через фундаментальное переосмысление онтологии феномена. Рассматривая школу не как совокупность атрибутивных признаков, а как живую, диалогически организованную систему, концепция позволяет:

1) четко дифференцировать «школу» и «традицию» как интерактивный и трансляционный режимы коммуникации, раскрывая школу в роли механизма актуализации и творческого преобразования культурного опыта. Введённый уровневый подход к анализу (личностный vs национальный уровень) разрешает давнюю коллизию, показывая, что на личностном уровне школа выступает как конкретно рассматриваемая коммуникативная система, а на национальном – как традиция, объединяющая множество школ и индивидуальностей;

2) анализировать внутреннюю структуру школы через призму её *коммуникативного ядра (лидер-медиатор)*, четырёх *каналов трансляции* (педагогического, исполнительского, научно-методического, организационно-просветительского) и *коммуникативного поля*, образуемого совокупностью внутренних (вертикальных и горизонтальных) и внешних связей. Введённое понятие *коммуникативного профиля* позволяет типологизировать школы по доминирующему способу коммуникации;

3) описать динамику школы как последовательность фаз самоорганизации коммуникативной системы: генезис (возникновение вокруг лидера-медиатора, обладающего «способностью к персонализации» и целостной художественной парадигмой), расцвет (период устойчивого функционирования и высокой интенсивности диалога), кризис как точку бифуркации и постбифуркационные сценарии – деструкцию, стагнацию (ведущую к «музеефикации» традиции) и творческое ветвление. Последнее, развивая науковедческие модели дифференциации научных школ, выступает высшей формой развития, обеспечивающей умножение традиции при сохранении идентичности. Важнейшим фактором жизнеспособности школы на всех этапах являются процессы ассимиляции – взаимовлияния и творческого усвоения опыта разных ветвей и поколений;

4) построить типологию школ, основаниями для которой служат структура коммуникативного ядра (моно-, би- и полицентрические), коммуникативный профиль (педагогически-, исполнительски-центрированный или синтетический) и масштаб коммуникативного поля, коррелирующий с уровнями анализа (личностный, локальный, региональный, национальный).

Разработанная концепция обладает не только объяснительным, но и прогностическим потенциалом. Она позволяет осуществлять диагностику текущего состояния школы, выявляя фазу её развития, структуру

коммуникативного ядра, доминирующие каналы, риски стагнации и деструкции. Важно, что концепция даёт инструмент не только для ретроспективного анализа уже свершившихся процессов, но и для *опережающего культивирования условий, благоприятствующих реализации сценария творческого ветвления*. На основе диагностических данных можно проектировать педагогические и организационные стратегии, направленные на поддержку коммуникативных связей, развитие «способности к персонализации» (В. А. Петровский) у нового поколения музыкантов и создание среды, стимулирующей диалог и творческое приращение смыслов.

Дальнейшие исследования предполагают апробацию разработанной концепции на материале исполнительских школ различных специальностей, что позволит проверить её универсальность и выявить видоспецифические характеристики. Перспективным направлением представляется перевод изучения исполнительских школ из плоскости чисто исторической реконструкции в область практического управления развитием художественных традиций.

Источники | References

1. Абрамова Н. Т. Коммуникация и традиция // Философия науки и техники. 2000. № 1.
2. Айзенштадт С. А. К проблеме духовного лидерства в фортепианных школах стран Дальневосточного региона // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 382.
3. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства. М.: Музыка, 1988. Ч. 1, 2.
4. Баренбойм Л. А. О фортепианно-педагогических школах вообще и школе Николаева в частности // Николаев Л. В. Статьи и воспоминания современников. Письма. Л.: Советский композитор, 1979.
5. Болотов Ю. В. Исполнительская и педагогическая деятельность А. Н. Есиповой в контексте отечественного фортепианного искусства: автореф. дисс. … к. иск. СПб., 2007.
6. Бородин А. Б. Формирование понятия «фортепианная школа» у музыкантов-исполнителей в процессе профессионального вузовского образования: дисс. … к. пед. н. Екатеринбург, 2007.
7. Бородин Б. Б. К вопросу о терминологических проблемах истории и теории исполнительского искусства // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2016. № 36.
8. Варламов Д. И., Виноградова Е. С. Теоретические и методологические основы исследования исполнительской школы в музыкальном искусстве // Фундаментальные исследования. 2013. № 11-7.
9. Виноградова Е. С. Понятия «исполнительская школа» и «исполнительская традиция» в искусствознании // Проблемы исполнительской интерпретации и музыкальной педагогики: сборник статей. Саратов: СГК им. Л. В. Собинова, 2012.
10. Виноградова Е. С. Системный подход как метод исследования фортепианной школы в музыкальном исполнительском искусстве // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2016a. № 2.
11. Виноградова Е. С. «Способность к персонализации» и её значение в деятельности лидера исполнительской школы (на примере фортепианной школы С. С. Бендицкого) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016b. № 6-2 (68).
12. Виноградова Е. С. Фортепианная школа С. С. Бендицкого: генезис, типологические характеристики, развитие: дисс. … к. иск. Саратов, 2017.
13. Воротной М. В. Исполнительские и педагогические принципы С. И. Савшинского: автореф. дисс. … к. иск. СПб., 2008.
14. Зеленкова Е. В. Изучение феномена региональных фортепианных школ: к постановке проблемы // Ученые записки Российской академии музыки имени Гнесиных. 2024. № 3. https://doi.org/10.56620/2227-9997-2024-3-115-125
15. Лебедев А. Е. Понятие музыкально-исполнительской школы в отечественном искусствознании // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. 2024. № 4 (75). https://doi.org/10.26086/NK.2024.75.4.010
16. Лежнева И. В. Отечественная скрипичная школа второй половины XX – начала XXI веков: пути развития в контексте исполнительских традиций: дисс. … к. иск. Н. Новгород, 2018.
17. Меркулов А. М. Русская фортепианно-исполнительская школа или школы? // Музыка в системе культуры. Научный вестник Уральской консерватории / ред.-сост. Б. Б. Бородин. Екатеринбург: УГК, 2014. Вып. 8. Актуальные проблемы теории и истории исполнительского искусства.
18. Мирский Э. М. Естественнонаучная школа в системе научной деятельности // Школы в науке: сборник статей. М.: Наука, 1977.
19. Мягков Г. П. Научное сообщество в исторической науке. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2000.
20. Невоструева А. Ф. Социальная коммуникация в структуре информационно-коммуникационного пространства // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 9-1 (63). https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.63.037
21. Николаев А. А. Мастера советской пианистической школы. М.: Музгиз, 1961.
22. Огурцов А. П. Научная школа как форма кооперации ученых // Школы в науке: сборник статей. М.: Наука, 1977.
23. Паутов А. М. Творческая деятельность Г. А. Орвида и ее значение в развитии отечественного искусства игры на трубе: дисс. … к. иск. М., 2005.
24. Петровский В. А. Личность учителя с позиции персонализации // Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д.: Феникс, 1996.
25. Рудякова А. Э. Становление и развитие Саратовской вокально-педагогической школы (конец XVIII – XX в.): автореф. дисс. … к. иск. Саратов, 2016.

26. Салямон Л. С. Бифункциональность науки и некоторые проблемы научных школ // Школы в науке: сборник статей. М.: Наука, 1977.
27. Шипунова О. Д., Клягин С. В., Кузнецов Д. И. Философия коммуникации. Теоретико-методологические аспекты: монография / под ред. С. В. Клягина, О. Д. Шипуновой. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017.
28. Шулин В. В. Термин «звукоидеал» и практика его применения в современном музыкознании // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2011. № 2.
29. Ярошевский М. Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке: сборник статей. М.: Наука, 1977.
30. Crane D. Invisible colleges: diffusion of knowledge in scientific communities. Chicago: University of Chicago Press, 1972.
31. Fusaroli R., Rączaszek-Leonardi J., Tylén K. Dialog as interpersonal synergy // New Ideas in Psychology. 2014. Vol. 32. № 1. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2013.03.005
32. Hale J., Ward J. A., Buccheri F., Oliver D., Hamilton A. F. C. Are You on My Wavelength? Interpersonal Coordination in Dyadic Conversations // Journal of Nonverbal Behavior. 2020. Vol. 44. № 1. https://doi.org/10.1007/s10919-019-00320-3
33. Pickering M. J., Garrod S. Understanding dialogue: Language use and social interaction. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.
34. Price D. J. de S. Little science, big science. N. Y.: Columbia University Press, 1963.
35. Volkova P. S., Wu L., Wu X. Musical Communication in the Aspect of Rhetorical Canon // Music Scholarship. 2022. № 2. https://doi.org/10.33779/2782-3598.2022.2.146-158
36. Wohltjen S., Wheatley T. Eye contact marks the rise and fall of shared attention in conversation // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2021. Vol. 118. № 37. https://doi.org/10.1073/pnas.2106645118

Информация об авторах | Author information

RU **Виноградова Елена Сергеевна**[1], к. иск.
[1] Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова

EN **Elena Sergeevna Vinogradova**[1], PhD
[1] Saratov State Conservatoire named after L. V. Sobinov

[1] *Elenavinolig@mail.ru*

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 09.04.2026; опубликовано online (published online): 26.05.2026.

Ключевые слова (keywords): исполнительская школа; фортепианная школа; художественная коммуникация; коммуникативная система; лидер-медиатор; performing school; piano school; artistic communication; communicative system; leader-mediator.