

УДК 78.01

DOI: 10.24411/2308-1031-2019-10018

К. Н. Федорова

## МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ: ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

**П**роцессы, разворачивающиеся на геополитическом, экономическом, информационном, социокультурном и эмоционально-духовном уровнях, неизбежно затрагивают сферы науки, культуры, образования. Возникает тревожная ситуация разнородности образовательных моделей и ценностно-смысловой сущности педагогической проблематики, когда педагогика из важнейшего механизма культурного наследования трансформируется в инструмент обслуживания социума, где этика рынка преобладает над человеческими отношениями.

Поиск оснований, позволяющих развиваться педагогической науке и практике в орбите человечности, связан с неизбежностью выхода за пределы педагогического пространства. Музыкальная педагогика не является исключением. Изучение и теоретическое осмысление проблематики сложных, многофакторных, нелинейных и во многом латентных процессов взаимосвязи *человек – музыкальное искусство* актуализируют поиск оснований и вне музыказнания. Обоснованность размышлений здесь неизбежно связана с привлечением принципов и методов наук, в центре которых вопросы, затрагивающие феномен *Человек*.

Изменение характера научного знания обусловило ситуацию, когда определяющим становится интерес педагогической науки к противоречивому двустороннему взаимодействию, суть которого в том, что теория, возникающая из чувственно-предметной педагогической практики, призвана вернуться как система всеобщего знания, основа,

направляющая ход практики и выступающая в качестве регулятора музыкально-педагогической деятельности. Исследовательские импульсы заданы фундаментальными методологическими основаниями, сформулированными Н. Бором и В. Гейзенбергом.

Преодолевая границы доминирующих методов естествознания и классического рационализма, принципиальную несводимость ряда процессов к однозначным связям и социальным взаимодействиям, значимым становится герменевтический методологический принцип. В данном случае актуализируется интерпретативный потенциал педагогики через фиксацию разнообразия методов толкования фактов педагогической реальности, уникальных, единичных явлений музыкально-педагогической практики, не вписывающихся в нормативную теорию причинно-следственных связей, теории поведения и нормативно-технологической трактовки деятельности. Методологическая позиция, согласно которой деятельность есть последовательность определенных действий, направленность которых определена ясно осознаваемой целью, оставляет за скобками изучение *a priori* присущих человеку внутренних механизмов развития и активности. В музыкально-творческой и педагогической деятельности научное наблюдение апеллирует и к таким сложным формам, как эмпатия, самонаблюдение, осознанно направляемое самосовершенствование, что есть для музыканта незавершimый и интенсивный процесс.

Ряд явлений, обусловленных неповторимым содержанием, невозможно описать с позиций однозначно заданных целеполаганием понятий и принципов,

поскольку предмет изучения содержит, позволим выразиться, *тайну*, скрытую в природе музыкального искусства и творчества, задающую импульс многообразию исследовательских штудий, существующих на протяжении нескольких столетий. Однако, учитывая важность гуманизации образования, в педагогической практике доминирующими по большей мере остаются стратегии формирования. И. А. Колесникова, отмечая отсутствие включенности образовательной проблематики в контекст общечеловеческих вопросов, отчуждение педагогики от философской рефлексии и научного знания, связанного с познанием человеческой сущности и фундаментальных оснований бытия, фиксирует, что смыслы формирующей стратегии располагаются вне конкретного человека: «профессиональной ценностью выступает успешный результат по формальным показателям, критерием истинности – доказательство, основанное на уже познанном и, что важнее всего – признано официально» [5, с. 33–34].

В музыкально-педагогической практике это стало проявляться в стандартизации воспроизведения произведений. Отличие от принятого эталона как определенного и узнаваемого набора средств выразительности воспроизведения стилевых моделей трактуется в качестве искажения, либо *mauvais ton*, не соответствующего профессиональной политкорректности. Речь не идет об отрицании накопленного знания, но лишь о том, что абсолютизация данного подхода оставляет за скобками *учение интерпретации*, процессу, когда воспроизведение текста как некой неодушевленной лексико-грамматической категории, становится одушевляемым.

Ценным является не только, и не столько конкретное знание, сколько путь к нему: процесс формирования суждений, размышлений, оценочной позиции, смыслов, когда «рождающиеся в чувственном мире ребенка идеальные психические образования в виде эмоций-оценок становятся результатом, тем знанием, в котором заключен

момент соизмерения ребенком “своего” с “общечеловеческим”» [8].

Важная роль здесь принадлежит профессионально-методической компетентности педагога и актуализации человеческих значимых качеств, педагогической рефлексии, направляющей становление умения интерпретировать педагогический процесс. Отсутствие интерпретативности, монологичность изложения подавляющего большинства используемой учебно-методической литературы, затмевают в процессе профессиональной подготовки педагогов гуманистические смысловые ориентиры профессиональной деятельности. «Оборотной стороной этого типа культуры является разделение на передающих и принимающих, рост социальной пассивности тех, кто находится в позиции получателя сообщения. Тенденция к умственному потребительству составляет опасную сторону культуры, односторонне ориентированную на получение информации извне» [6, с. 44–45].

В процессе культурно-психического развития в непреднамеренной либо специально организованной педагогической среде человека сопровождает многообразие возникающих педагогических ситуаций, решение которых во многом зависит от способности и готовности учителя к интерпретации педагогического знания, предъявлению требования, принятию либо оптимально-эффективных педагогических решений, либо создающих атмосферу непонимания и отчуждения участников музыкально-педагогического процесса, проявления которого известны.

Вслед за Л. В. Занковым в познании и общении принято выделять такие процессы, как понимание-узнавание, понимание-уподобление, понимание-вспоминание и др. Литература, поэзия, публицистика, киноискусство позволяют атрибутировать указанные процессы в деятельности педагогов-музыкантов. Правда, в трудах единично представлено психолого-педагогическое обобщение опыта, круг проблематики связан, преимущественно, с исполнительским ана-

лизом музыкальных сочинений, рекомендациями, адресованными исполнителям-профессионалам, что, несомненно, имеет значимость для педагогики музыкального образования. Однако нельзя не согласиться с высказыванием Л. А. Баренбойма о том, что «мы много говорим и пишем о том, что ученик должен понять педагога, но начисто забываем... о том, что нужно понять ученика; в одностороннем стремлении понять педагога ученик не столько развивается, сколько стремится удовлетворить требования учителя» [1, с. 37].

Конечно, описание многообразия форм музыкально-педагогической реальности, рационально-логические и эмоционально-чувственные ее аспекты косвенно представлены. Не только значимые труды, но воспоминания, переписки, записи бесед с педагогами-музыкантами дают возможность зафиксировать важные для педагогической науки и практики штрихи, позволяющие «достраивать» образ педагогической реальности, создаваемый тем или другим педагогом-музыкантом. Ценными являются детские высказывания о переживании психолого-педагогической атмосферы, процессах познания и общения, оценка прожитых педагогических ситуаций, подчас определяющих вектор профессионально-музыкального и личностного развития.

Показательно воспоминание Э. Гильельса о занятиях с Г. Я. Эдельманом: «Я ведь ожидал, что получу какое-то произведение то ли с интересным названием, то ли с большим числом дневов и бемолей. А тут вдруг – обращение к “легкому”... Походил я на уроки, походил, да... дело и закончилось» [Там же, с. 35].

Вышеизложенное позволяет обратить внимание на то, что имеющее объективную ценность знание «упускает из виду именно то, что, как правило, является самым важным, содержит в себе источник поступков и смысл событий, то, что как раз невозможно превратить в общее правило... Реальность – вот что оказывается в остатке... после того, как приме-

нимы все законы и все обобщения. В этом мы и находим единственный мир, в котором мы творим, познаем, созерцаем...» [7, с. 209]. Установленное данным высказыванием противоречие между научным знанием, фиксирующим наиболее общие закономерности и факты, и индивидуально-творческим характером музыкально-педагогического процесса, актуализирующим единичные, неповторимые проявления его участников, выступает импульсом обращенности к герменевтическому подходу, апеллирующему, в том числе к вненаучным формам познания человека и педагогической реальности. Речь идет не о вынесении за скобки научных методов познания, но лишь о взаимодополнительности научных и вненаучных, эмоционально-духовных методов, существенно расширяющих представления о развитии человека и механизмах взаимосвязи *человек–музыкальное искусство*.

*Сущность герменевтической интерпретации педагогического знания – глубоко личностное, «творческое освоение зафиксированного в текстах педагогического знания и проектирование на его основе педагогического процесса с учетом социокультурного контекста на основе освоения научных данных, искусства, здравого смысла и др. Это аналитико-синтетическая, проективная деятельность (по С. Л. Рубинштейну, анализ явлений в соответствии с контекстом и синтез образующего этот контекст) при активном участии языка, выполняющего в этом процессе фиксирующую, диагностическую и эвристическую функции»* [4, с. 123–124]. Это преодоление субъектом понимания противоречия между обобщенным характером социокультурного опыта, зафиксированного в педагогическом знании, и конкретным, глубоко личным характером присвоения этого знания, представляющим субъективную ценность объективных значений [Там же].

Результат деятельности по не/присвоению носит вероятностный характер. Это «процесс превращения относитель-

но самостоятельных “образов культуры”, ее готовых феноменов в культуру мышления, динамическую и расправлennую, концентрированную в точке личности... Социальные связи не только погружаются во внутреннюю речь, они в ней коренным образом преобразуются, получают новый (еще не реализованный) смысл, новое направление во внешнюю деятельность...» [3, с. 11].

Процесс интерпретации педагогического знания, как и в других науках, основывается на общенакальных моделях, процесс понимания в результате его интерпретации основывается на общепсихологических механизмах, а также на закономерностях функционирования языка и речи.

В историческом процессе развития научного знания сложились следующие модели интерпретации: *как объяснение и как понимание*.

Интерпретация как объяснение осуществляется через познание причинно-следственных связей, опирающееся на законы либо через дедукцию тех или иных явлений из законов. Данные модели объяснения, способные в гуманитарных науках исследовать простые и очевидные явления, оставляют за скобками изучения процессы, связанные с неповторимыми человеческими проявлениями, поступками, эмоционально-дульными переживаниями людей, поскольку их назначение быть применимыми к наиболее широкому классу явлений и процессов, т. е. абстрагироваться от частных и индивидуальных проявлений. Об объективации как отчуждении в познании Н. А. Бердяев с горечью размышлял: «Объективированный мир есть безбожный и бесчеловечный мир... всякая рационализация не есть только объективация, т. е., отчуждение, но есть также достижение “общего” вместо “общения” и приобщения... От рационального познания ускользает индивидуальное» [2, с. 8]. Немаловажную роль в этом процессе сыграли объективный метод в психологической науке, основанный на идеях И. М. Сеченова

и в дальнейшем определивший теорию поведения, исходящий из того, что верным способом понимания человека является детерминистский анализ, а также учение И. П. Павлова, полагавшего, что исследование условных рефлексов очистит личность от позора в сфере межчеловеческих отношений.

Педагогика, принявшая за основу на долгие десятилетия положения этих учений, была сведена преимущественно к поиску наиболее эффективных способов управления поведением детей. Ограниченнность данного подхода особенно проявляется, когда речь идет о внутреннем мире человека, о механизмах процесса развития ребенка, о человеческих отношениях. Гуманную педагогику, начавшую путь в попытках осмысления и обобщения средств и способов изучения, сохранения, создания во благо развития общества Человеческого качества, всегда сопровождали и волновали уникальные и неповторимые факты, по сей день не снимающие актуальности вопроса: что есть педагогика – наука, философия, либо искусство. Попытка синтеза этих многомерных общечеловеческих феноменов связана с преодолением тенденции обезличивания педагогического знания в процессе его интерпретации, где равно значимую роль имеют интуиция, спонтанно-творческие решения, наконец, здравый смысл.

Таким образом, в педагогической науке интерпретация и понимание педагогического знания, как и в других отраслях науки, опираются на наиболее общие закономерности. Однако в ситуации глубоко личностного ценностного отношения к педагогическому знанию и в конкретной педагогической ситуации уместно говорить о необходимости взаимодействия двух тесно взаимосвязанных процессов интерпретативной деятельности: интерпретации как объяснении (общие проявления, понятия, повторяющиеся взаимосвязи и зависимости и др.) и интерпретации как понимании (субъективно-эмоциональная трактовка объективного знания).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Баренбойм Л. А. Эмиль Гилельс: Творческий портрет артиста. – М., 1990. – 264 с.
2. Бердяев Н. А. Я и мир объектов. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=39353&p=1> (дата обращения: 14.04.2019).
3. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введение в двадцать первый век. – М., 1990. – 413 с.
4. Закирова А. Ф. Педагогическая герменевтика. – М., 2006. – 328 с.
5. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб., 1999. – 242 с.
6. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров: Человек – текст – семиосфера – история. – М.: Язык рус. культуры, 1996. – 464 с.
7. Морсон Г. С. М. Бахтин и наше настоящее // М. М. Бахтин: Pro et contra. Творчество и наследие М. М. Бахтина в контексте мировой культуры. Т. 2. – СПб., 2002. – С. 202–228.
8. Школьяр Л. В. Идеи развивающего образования в музыкальной педагогике школы. – URL: [http://bank.orenipk.ru/Text/t30\\_467.htm](http://bank.orenipk.ru/Text/t30_467.htm) (дата обращения: 23.12.2018).

## REFERENCES

1. Barenboim L. A. *Jemil Gilels: Tvorcheskij portret artista* [Emil Gilels: Creative portrait of the actor]. Moscow, 1990. 264 p.
2. Berdyaev N. A. *Ya i mir obektov* [I and world of objects]. Available at: <https://www.litmir.me/br/?b=39353&p=1> (Accessed 14 April 2019).
3. Bibler V. S. *Ot naukoucheniya – k logike kultury: Dva filosofskikh vvedeniya v dvadtsat pervyj vek* [From a naukoucheniye – to culture logic: Two philosophical introductions to the twenty first century]. Moscow, 1990. 413 p.
4. Zakirova A. F. *Pedagogicheskaya germenevtika* [Pedagogical hermeneutics]. Moscow, 2006. 328 p.
5. Kolesnikova I. A. *Pedagogicheskaya realnost v zerkale mezhpardigmalnoj refleksii* [Pedagogical reality in a mirror of a mezhpardigmalny reflection]. Saint Petersburg, 1999. 242 p.
6. Lotman Yu. M. *Vnutri myslyashchikh mirov: Chelovek – tekst – semiosfera – istoriya* [In the conceiving worlds: The person – the text – a semiosfer – history]. Moscow, 1996. 464 p.
7. Morson G. S. M. Bakhtin and our present. *M. M. Bakhtin: Pro et contra. Tvorchestvo i nasledie M. M. Bakhtina v kontekste mirovoj kultury* [M. M. Bakhtin: Pro et contra. Creativity and M. M. Bakhtin's heritage in the context of world culture]. Saint Petersburg, 2002. Vol. 2, pp. 202–228.
8. Shkolyar L. V. *Idei razvivayushchego obrazovaniya v muzykalnoj pedagogike shkoly* [Idei of the developing education in musical pedagogics of school]. Available at: [http://bank.orenipk.ru/Text/t30\\_467.htm](http://bank.orenipk.ru/Text/t30_467.htm) (Accessed 23 December 2018).

**Музыкально-педагогическое знание:  
герменевтический подход**

В статье актуализируется герменевтический подход в контексте педагогики музыкального образования как попытка преодоления обезличивания музыкально-педагогического знания в процессе его интерпретации. Фиксируется внимание на границах применения нормативного подхода, опирающегося на причинно-следственные связи, теорию поведения, подведение очевидных фактов под обобщения. Подчеркивается, что речь не идет об отрицании установки на объективное изучение феномена развития человека в музыкальной педагогически организованной среде, но лишь о более глубоком личнос-

**Musical and pedagogical knowledge:  
hermeneutical approach**

The article actualizes the hermeneutic approach in the context of pedagogy of music education as an attempt to overcome the depersonalization of musical and pedagogical knowledge in the process of its interpretation. Attention is fixed on the limits of application of the normative approach based on cause-and-effect relations, behavior theory, summing up the obvious facts under generalizations. It is emphasized that we are not talking about the denying the installation of an objective study of the phenomenon of human development in the musical pedagogically organized environment, but only about a deeper personal

тном осмыслиении педагогического знания и недопустимой абсолютизации сиентистского подхода. Показана важность необходимости взаимодействия процессов интерпретации как объяснения и интерпретации как понимания. Процесс понимания включает рациональные и интуитивно-чувственные аспекты познания педагогической реальности, позиционируется как личностное творческое освоение объективного музыкально-педагогического знания, выступающее основанием моделирования педагогического процесса в конкретной ситуации с учетом социокультурного контекста. Особую роль с позиций педагогической герменевтики приобретает необходимость преодоления стандартизации музыкально-педагогической деятельности, границ однозначных понятий, в том числе через такие эмоционально-духовные механизмы постижения человека как интуиция, вера, вековая мудрость. Значимыми музыкально-педагогическими качествами становятся методологическая рефлексия, интерпретативность мышления, педагогическая эмпатия.

**Ключевые слова:** музыкальная педагогика, музыкально-педагогическое знание, музыкально-педагогическая реальность, интерпретация музыкально-педагогического знания.

**Федорова Ксения Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент Новосибирского государственного педагогического университета

E-mail: verbum.k@yandex.ru

understanding of the musical and pedagogical knowledge and unacceptable absolutization of the scientist approach. Shows the importance of the interaction between the processes of interpretation as explanation and interpretation as understanding. The process understanding includes rational and intuitive-sensual aspects of the knowledge of pedagogical reality, is positioned as a personal creative development of objective musical and pedagogical knowledge, serving as the basis for modeling the pedagogical process in a particular situation, taking into account the socio-cultural context. A special role from the standpoint of pedagogical hermeneutics acquires the need to overcome the standardization of musical and pedagogical activity, the boundaries of unambiguous concepts. In particular, through such emotional and spiritual mechanisms of human comprehension as intuition, faith, age-old wisdom. Methodological reflection, interpretative thinking, pedagogical empathy become important musical and pedagogical qualities here.

**Keywords:** musical pedagogy, musical and pedagogical knowledge, musical and pedagogical reality, interpretation of musical and pedagogical knowledge.

**Fedorova Kseniya Nikolaevna**, Candidate in Pedagogics, docent at the Novosibirsk State Pedagogical University

E-mail: verbum.k@yandex.ru

Получено 15.04.2019