

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Воронежский государственный педагогический университет»**

На правах рукописи

НОВИКОВА Виктория Владимировна

**ФОРМИРОВАНИЕ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

Специальность 13.00. 08 – теория и методика профессионального образования

**ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Научный руководитель –
доктор педагогических наук
профессор А.С. Петелин

Воронеж
2015

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретико-методологические аспекты формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя в образовательном процессе вуза	16
1.1. Герменевтика как научно-философская основа интерпретации текста.....	16
1.2. Герменевтический подход в музыкальной педагогике	31
1.3. Музыкальная герменевтика. Герменевтический анализ музыкального текста.....	46
1.4. Герменевтическая компетенция как составная часть профессиональной компетентности музыканта-исполнителя	70
Выводы по 1 главе	82
Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по формированию герменевтической компетенции музыканта-исполнителя	85
2.1. Модель формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя.....	85
2.2. Организация констатирующего этапа экспериментальной работы.....	98
2.3. Характеристика формирующего этапа экспериментальной работы.....	110
2.4. Анализ результатов формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя.....	130
Выводы по 2 главе	139
Заключение	141
Список литературы	148
Приложение	178

Введение

Актуальность исследования. В современном мире существует заметный дефицит понимания – и в политике, и в различных направлениях искусства, и в отношениях между народами и религиозными конфессиями. Понимание является ключевым фактором, определяющим образ жизни людей и их взаимоотношения друг с другом и с окружающим миром. Недостаток понимания ощущается и в сфере музыкального исполнительства. В триаде «композитор – исполнитель – слушатель» именно исполнителю принадлежит основная роль: он, как ретранслятор авторского замысла, должен понять композитора и так выразить это понимание в интерпретации музыкального текста, чтобы через его исполнение слушатель понял замысел автора, эстетическую ценность произведения, получил эмоциональный заряд, наслаждение. Воспитать понимающего, чуткого исполнителя – задача профессиональной подготовки музыканта в вузе. Этим определяется выбор темы настоящего исследования.

Современная высшая школа ориентирована на результат образования, который соответствует требованиям к профессионально подготовленному специалисту, в нашем случае музыканту-исполнителю, владеющему всеми необходимыми компетенциями.

Сегодня в исполнительском классе, по мнению многих музыкантов, педагогов, музыкальных критиков (Д.А. Башкиров, А.Б. Гольденвейзер, Г.Г. Нейгауз и др.), часто техника подавляет внутреннее содержание, за блестящей виртуозностью не прослеживается глубины мысли и чувства. Этот факт не может не настораживать и делает актуальными поиски таких технологий осуществления учебного процесса, которые воспитали бы не только технически совершенного исполнителя, но и герменевта, способного проникнуть в суть композиторского замысла, в глубину авторской мысли, понять композитора и отразить это понимание в интерпретации каждой ноты, каждого такта, каждой фразы. Музыка абстрактна, она является частью духовной культуры человечества, и ее надо донести не столько до разума, сколько до души слушателя.

Поэтому стали особенно актуальными поиски эффективного пути подготовки музыканта-исполнителя, который позволил бы, с одной стороны, приблизить исполнение произведения к его сути, основываясь бы на понимании авторского замысла, с другой стороны – подготовить педагога, владеющего педагогическим мастерством, способного воспитать вдумчивого и творческого интерпретатора. Исходя из позиции, сформулированной Г.М. Цыпиным об осуществлении профессиональной подготовки музыканта на базе именно исполнительских дисциплин, мы берем за основу учебный процесс инструментального класса вуза и исполнительскую подготовку будущего учителя музыки.

Г.Г. Нейгауз считал, что существует осязаемое противоречие между имеющимися и желаемыми музыкальными знаниями, умениями и навыками, и очевидно, что только их преодоление может обеспечить эффективность музыкального образования и воспитания. Д.И. Варламов выразил уверенность, что современная музыкальная педагогика может служить искусству, если будет опираться на науку, занимающуюся не только музыкой, но и «человековедением» с его интересом к «воспроизводству творческого человеческого капитала». Такой наукой является герменевтика.

Степень разработанности проблемы. Герменевтика, возникшая из практики истолкования текста, стала наукой о понимании в философии и наукой об обучении этому пониманию в педагогике.

В философии проблемы герменевтики рассматривал Ф. Шлейермахер, который видел в герменевтике искусство понимания чужой индивидуальности, «другого», говорил о том, что точное понимание есть понимание в соответствии с определенной техникой. Такому пониманию нужно учиться, как учатся ремеслу. Он считал, что понимание – необходимое условие и составная часть образования человека. Им предложено понятие «герменевтического круга» как основы герменевтического анализа текста. В.Г. Кузнецов подчеркивает, что герменевтика предполагает новое измерение человека, позволяет апеллировать к его творческому потенциалу.

В педагогике основоположником теории «герменевтической педагогики» и «понимающей психологии» был В. Дильтей. В герменевтике видят важную составляющую педагогического процесса такие исследователи, как В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, изучившие методологические основы педагогической герменевтики, ее тесную связь с философией и психологией. Б.М. Бим-Бад отмечает, что герменевтическая педагогика в центре всего процесса обучения видит человека, его внутреннее содержание, его образовательные потребности, его личностное начало. А.Ф. Закирова в монографии «Теоретические основы педагогической герменевтики» не только определила ее теоретические основы, но и предложила принципы, главный из которых – герменевтический метапринцип, диктующий общий подход к организации процесса образования.

В музыкальном искусстве обращение к герменевтике, к герменевтическому анализу музыкального текста в XX-XXI веках связано с именами Г. Кречмара, С.А. Беляевой-Экземплярской и других, предложивших психологические основы герменевтического анализа музыкального текста. М.Ш. Бонфельд обращает внимание на то, что герменевтический анализ текста способствует пониманию музыкального языка автора и правильной его интерпретации. С.М. Филиппов отмечает в исследовании «Феноменология и герменевтика искусства (музыка – сознание – время)» поликомпонентность герменевтического анализа музыкального текста, его всеобъемлющий характер и глубину. Ю.К. Захаров в диссертационном исследовании «Истолкование музыки: семиотический и герменевтический аспекты» рассматривает возможности применения герменевтического подхода к анализу музыкального текста, его содержания и структуры.

В музыкальной педагогике к герменевтике обращались довольно мало. Можно назвать работы С.А. Давыдовой «Возможности герменевтического анализа в начальной музыкальной педагогике», «Два подхода к анализу музыкального произведения на примере маленькой сонаты Б. Чайковского (уровень ДШИ)» и ее кандидатскую диссертацию «Предмет «Музыкальное содержание» в аспекте герменевтики (начальная педагогика)», где рассмотрены

вопросы, связанные с работой над содержанием музыкального текста с применением герменевтического анализа в начальной музыкальной школе.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы показал, что отдельные аспекты герменевтического подхода в музыкальном образовании рассматривались различными авторами, но системных исследований по данной проблеме не проводилось.

В результате стали очевидны **противоречия**:

- между требованиями общества и государства, продиктованными модернизацией системы образования, к уровню профессионально-педагогической компетентности музыканта-исполнителя и неспособностью традиционной системы обучения в вузе обеспечить его качественную подготовку, соответствующую этим требованиям;

- между потребностью высшей школы воспитать нового, «понимающего» музыканта-исполнителя, владеющего методикой герменевтического анализа музыкального текста, необходимого для понимания сути основной идеи композитора, и отсутствием педагогической технологии для осуществления этого процесса;

- между осознанием преподавателями значимости формирования герменевтической компетентности музыканта-исполнителя и отсутствием соответствующего теоретического, информационного и учебно-методического обеспечения процесса обучения в вузе.

Выявленные противоречия обусловили **научную задачу** исследования, которая заключается в разработке модели формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя в процессе обучения в вузе.

Объект исследования – образовательный процесс вуза.

Предмет исследования – формирование герменевтической компетенции музыканта-исполнителя в вузе.

Цель исследования – обосновать, разработать и экспериментально апробировать модель формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя.

В соответствии с целью были поставлены следующие **задачи**:

- провести теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, уточнить содержание и структуру понятия «герменевтическая компетенция» для музыканта-исполнителя;
- разработать модель формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя;
- разработать программу «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» с учетом подходов и принципов, лежащих в основе модели формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя в вузе;
- провести опытно-экспериментальную работу по формированию герменевтической компетенции музыканта-исполнителя в вузе.

Гипотеза исследования – эффективность формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя может быть достигнута, если:

- изучить сущность и возможности использования герменевтического подхода в музыкальной педагогике; уточнить содержание понятия «герменевтическая компетенция», определить ее место среди общекультурных и профессиональных компетенций музыканта, чтобы вооружить его инструментом понимания основной идеи исполняемой музыки;
- разработать на основе личностно ориентированного, деятельностного, компетентностного и системного подходов модель формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя, которая станет теоретической основой организации учебного процесса по ее формированию;
- формирование герменевтической компетенции будет обеспечено разработанной педагогической программой, дающей возможность достижения положительного результата в формировании герменевтической компетенции музыканта-исполнителя.

Методологическую основу диссертационного исследования составили:

- концептуальные подходы к развитию личности в процессе обучения: *личностно ориентированный* (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Л.М. Кустов, Н.В. Кустова, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.); *деятельностный* (Л.С. Выготский, Т. К. Донская, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Хуторской и др.); *компетентностный* (А.Н. Дахин, И.А. Зимняя, Г.А. Ларионова, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, А. В. Хуторской, и др.); *системный* (В.И. Андреев, Т.А. Барышева, Б.М. Бим-Бад, Е.П. Белозерцев, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Н.В. Морозова, Г.К. Селевко, В.А. Сластенин, И.Г. Фомичева и др.).

Теоретическую основу исследования составили:

- основные положения психологии развития, обучения и творчества (Л.С. Выготский, И.Р. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова и др.);

- ведущие положения *философской герменевтики* о роли герменевтического знания в научном исследовании (Э. Бетти, Г.Г. Гадамер, К. Дальхауз, В.Г. Кузнецов, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер, Г.Г. Шпет, Е.Н. Шульга и др.);

- положения *педагогической антропологии* об антропоцентрической парадигме образования, поставившей в центр образовательного процесса личность обучающегося (Б.М. Бим-Бад, К. Роджерс, И.Г. Фомичева, А.В. Хуторской, О.Ф. Bollnow, J. Derbolav, J. Kneller, H. Roth и др.);

- концептуальные представления о целостном педагогическом процессе (Е.П. Белозерцев, Т.М. Давыденко, И.Ф. Исаев, В.Г. Михайловский, Е.А. Солодова и др.);

- положения психологической и педагогической герменевтики (А.А. Брудный, Р.М. Габитова, П.П. Гайденок, В. Дильтей, А.Ф. Закирова, Г.Г. Рикер и др.);

- идеи музыкальной герменевтики (С. Н. Беляева-Экземплярская, Н. Бикбаева, Ю.Н. Бычков, Ю.К. Захаров, И.Е. Молоствова, С.М. Филиппов, В.Н. Холопова, Т.В. Чередниченко, В.П. Шестаков, G. Kretzschmar и др.);

- концептуальные положения музыкальной педагогики (Б.В. Асафьев, С.А. Давыдова, Д.Б. Кабалевский, М.Д. Корноухов, Е.В. Назайкинский, Г.М. Цыпин и др.);
- представление музыкантов-исполнителей об исполнительской культуре и качестве подготовки музыкантов (Д.А. Башкиров, Г.М. Коган, Г.Г. Нейгауз, Д.Ф. Ойстрах, С.Е. Фейнберг, Д.Б. Шафран и др.).

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы**: *теоретические* – анализ литературных источников и методических материалов, теоретическое обобщение результатов, их систематизация; построение теоретической модели процесса обучения, *эмпирические* – наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование; *экспериментальные* – констатирующий, формирующий, контрольный эксперимент; статистическая обработка данных.

Опытно-экспериментальной **базой исследования** послужили: ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет» и ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный институт искусств».

Этапы исследования:

1) 2010 – 2011 гг. – изучение и анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования; разработка исходных позиций исследования; изучение и обобщение педагогического опыта; подготовка экспериментальной базы исследования;

2) 2012 – 2013 гг. – проведение констатирующего и формирующего эксперимента, обработка и осмысление полученных данных, их психолого-педагогический анализ, экспериментальная проверка разработанных модели и программы формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя; обобщение и систематизация ее результатов; апробация результатов исследования на научных конференциях и заседаниях кафедры;

3) 2014 – 2015 гг. – обобщение и систематизация накопленных научно-теоретических сведений и результатов экспериментального обучения, внедрение их в практику работы вуза и оформление в виде диссертационного исследования.

Достоверность полученных результатов обеспечивается обоснованностью исходных методологических позиций; применением комплекса методов, соответствующих цели, задачам и логике исследования; теоретической разработкой и экспериментальной проверкой на практике основных научных положений, разносторонним анализом полученных результатов исследования в ходе формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя в образовательном процессе вуза, что подтверждено справками о внедрении и публикациями результатов исследования, в том числе в журналах, рекомендованных ВАК РФ.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- уточнено содержание понятия «герменевтическая компетенция» музыканта-исполнителя, которая понимается как одна из необходимых компетенций музыканта-исполнителя, характеризующих его профессиональную компетентность, которая требует владения знаниями и умениями осуществления герменевтического анализа и интерпретации музыкального текста в процессе исполнительской деятельности. Структуру герменевтической компетенции составляют 4 компонента: когнитивный – понимание произведения, его замысла и идеи, архитектурный – владение методикой герменевтического круга для анализа структуры и назначения каждой части в общем замысле произведения, аксиологический – осознание эстетических ценностей эпохи создания произведения и их экстраполирование на современность, интегративно-фактологический – умение соотносить при подготовке интерпретации авторское видение, влияние его окружения и профессиональной подготовки с требованиями современного исполнительства.

- выявлена сущность и обоснована специфика применения герменевтического подхода в вузовском музыкально-педагогическом образовании, которая заключается в формировании герменевтической компетенции как структурного и содержательного компонента профессиональной компетентности музыканта-исполнителя, вооружающего выпускника инструментом точного и всестороннего понимания музыкального текста;

- спроектирована и апробирована модель формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя, включающая целевой, содержательно-процессуальный и результативный блоки;

- разработана программа «Герменевтика как основа понимания музыкального текста»;

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит определенный вклад в теорию музыкальной педагогики, а именно:

- научно обосновано в соответствии с герменевтическим подходом в музыкальной педагогике понятие «герменевтическая компетенция»;

- положения теории герменевтического подхода в музыкальном образовании дополнены характеристикой специфики и педагогических возможностей использования методики формирования герменевтической компетенции в сфере высшего музыкального образования, интегрирующей ресурсы личностно ориентированного, деятельностного, компетентностного и системного подходов в современном образовании;

- предложенная модель формирования герменевтической компетенции отражает эффективный путь овладения музыкантом-исполнителем инструментарием глубокого и точного понимания музыкального текста;

- разработанная программа «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» позволила соединить теорию герменевтического подхода с практикой инструментального исполнительства;

- разработанные критерии и показатели уровня сформированности герменевтической компетенции позволили объективно выявить степень овладения студентами инструментарием герменевтического анализа музыкального текста.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

- разработанные и экспериментально проверенные педагогическая модель и программа формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя, включенные в учебный процесс, повышают качество исполнения, приближают его к «совершенной» интерпретации;

- результаты исследования могут быть использованы в процессе подготовки музыканта-исполнителя с применением положений разработанной педагогической программы «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» для формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя на любом этапе музыкальной подготовки: в музыкальных училищах, консерваториях, институтах искусств и культуры, на музыкальных факультетах педагогических учебных заведений;

- отобраны произведения известных композиторов разных эпох, жанров, школ, направлений, а так же различные интерпретации произведений известными музыкантами для герменевтического анализа; разработана система разнообразных по структуре упражнений на основе материала из разных музыкальных стилей.

Апробация и внедрение результатов исследования:

Результаты исследования прошли апробацию по следующим направлениям:

- представление положений диссертационного исследования в тезисах и докладах на международных научно-практических конференциях: X международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы профессионального образования: подходы и перспективы» (Воронежский институт высоких технологий, 2012); «Развитие научной мысли в современном мире: актуальные вопросы, перспективы, инновации» (Ростов-на-Дону, НП «Центр дистанционных технологий «Южный», 2014); «Музыкальное искусство и образование в современном социокультурном пространстве» (Белгород, БГИИК, 2014); «The First International Conference on Eurasian scientific development» (East West Science Unites, Вена, 2014); «Актуальные проблемы образования в России и мире: новое качество роста», (Мурманск, АНОАЦНИЭ, 2014); «Третья Европейская конференция по проблемам образования и прикладной психологии» («East-West» Association for Advanced Studies and Higher Education. – Vienna, 2014); «Проектировочная деятельность преподавателей высшей школы: от теории к практике», (Воронеж, Воронежский ЦНТИ – филиал ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, 2014); II научно-практическая конференция «Вопросы современной

педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения» (Екатеринбург, ИЦРОН, 2015).

- опубликование результатов исследования в печати (12 научных публикаций автора, объемом 3.1 п.л., в том числе в 3 статьях, опубликованных в научных изданиях, рекомендованных ВАК РФ для публикации результатов диссертационных исследований);

- обсуждение основных положений исследования на заседаниях кафедры теории, истории музыки и музыкальных инструментов Воронежского государственного педагогического университета, кафедры оркестрового дирижирования Воронежской государственной академии искусств, на заседаниях методических объединений преподавателей детских школ искусств № 16 и № 6 г. Воронежа;

- внедрение программы «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» в процессе преподавания дисциплин «Специальность», «История фортепианного исполнительства», «Дирижирование» в Воронежской государственной академии искусств и на кафедре Теории, истории музыки и музыкальных инструментов в Воронежском государственном педагогическом университете.

Положения, выносимые на защиту:

1. Герменевтическая компетенция – это владение знаниями, умениями и опытом герменевтического анализа и интерпретации музыкального текста для осуществления музыкально-исполнительской деятельности. Структуру герменевтической компетенции составляют четыре компонента: когнитивный – понимание произведения, его замысла и идеи, архитектурный – владение методикой герменевтического круга для анализа структуры и назначения каждой части в общем замысле произведения, аксиологический – осознание эстетических ценностей эпохи создания произведения и их экстраполяция на современность, интегративно-фактологический – умение соотнести при подготовке интерпретации авторское видение, влияние его окружения и профессиональной подготовки с требованиями современного исполнительства.

2. Модель формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя состоит из трех блоков: *целевого*, включающего цель – формирование герменевтической компетенции музыканта-исполнителя, задачи – формирование когнитивного, архитектурного, аксиологического и интегративно-фактологического компонентов; подходы: личностно ориентированный, деятельностный, компетентностный, системный; принципы: обратной связи, творческой активности, субъект-субъектных отношений, диалогичности, понимания авторского замысла, понимания герменевтического круга, бережного отношения к тексту, историчности; *содержательно-процессуального*, включающего деятельность педагога и студента; методы: объяснительно-иллюстративные, поисково-творческие, практические, формы: лекции, практические занятия, творческая работа, консилиум, консультации, концерты, прослушивания, собеседования, индивидуальная работа; средства: интернет-ресурсы, концертные залы, фонотека, нотные тексты, инструменты, графические пособия; функции: культурологическую, креативную, деятельностную, когнитивно-познавательную, рефлексивную, эмоционально-эстетическую, самореализации; *результативного*, включающего критерии: знаниевый – понимание идеи композитора, аналитический – владение методикой герменевтического круга, ценностный – исторический анализ эстетических ценностей эпохи создания произведения, интегративный – представление о личности композитора; уровни – высокий, средний, низкий и результат исследования.

3. Педагогическая программа «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» – средство реализации процесса формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя в вузе; в ней представлено содержание обучения, определена тематика лекционных и практических занятий, рекомендована учебная литература. Методика реализации программы, которая является инструментарием взаимодействия педагога и студента, включает: систему личностно ориентированных занятий, систему

упражнений, алгоритмов действий, позволяющих осуществить формирование умений и навыков герменевтического анализа музыкального текста, а именно:

- нотного и вербального текстов для постижения смысла произведения и авторского замысла;
- архитектоники и особенностей построения формы для расстановки акцентов и классификации кульминаций;
- жанровых и стилевых признаков текста для правильной артикуляции и качества звука;
- индивидуальности композитора, его характера, мировоззрения, окружения для точности трактовки авторского замысла.

Результат реализации программы – новый аналитический подход к музыкальному исполнительству, который позволяет выстраивать осмысленную интерпретацию музыкального текста через использование когнитивного, архитектурного, аксиологического и интегративно-фактологического компонентов герменевтической компетенции.

4. *Критерии и показатели* уровней сформированности герменевтической компетенции музыканта-исполнителя:

- *знаниевый* (понимание идеи автора) – понимание цели и замысла композитора, содержания произведения, расшифровка музыкальных символов и цитат;
- *аналитический* (владение методикой герменевтического круга) – распознавание структуры, расстановка смысловых акцентов, выделение кульминаций, определение темпа;
- *ценностный* (исторический анализ эстетических ценностей эпохи создания произведения) – знание истории создания и программных источников, вычленение ценных для эпохи стилевых особенностей, умение декодировать информацию с помощью интонаций;
- *интегративный* (знание личности композитора) – учет в интерпретации предпочтений композитора, событий его жизни, связи со школами и направлениями в музыке.

Глава 1. Теоретико-методологические аспекты формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя в образовательном процессе вуза

1.1. Герменевтика как научно-философская основа интерпретации текста

Своим названием герменевтика обязана вездесущему богу Гермесу – вестнику богов, ретранслятору их идей, указаний, предназначений, покровителю воров, купцов и ораторов. В переводе с греческого *Ἑρμηνεύω* означает ‘понимание, истолкование, разъяснение, интерпретация’ [62; 146; 182; 241, с.111].

Термин *герменевтика* введен Фридрихом Даниелем Шлейермахером, который видел в герменевтике искусство понимания чужой индивидуальности, «другого». Основы герменевтики заложены и развиты в трудах целого ряда авторов: Э. Бетти [39], Ф. Brentano [98], Г. Г. Гадамера [55-56; 295-296], Э. Гуссерля [98], В. Дильтея [77-78; 293], Г. Г. Рикера [203-205], Ю. Хабермаса [182], М. Хайдеггера [248], Ф. Шлейермахера [274], Г. Г. Шпета [275-276] и др.

В XX веке герменевтика как методология исследования была перенесена во многие отрасли научного исследования и развита в соответствии с современными условиями существования науки и социума. Развитие герменевтики связано с именами А.Р. Абдуллина [2], Е.В. Богданова [29], Е. Борисова [39], А.А. Брудного [42-43], Р.М. Габитовой [54], П.П. Гайдено [57-58], В.С. Добриянова [79], Д.И. Дубровицкого [83], А.Я. Зись [95], А.В. Игнатова [98], В.В. Калинин [106], В.Г. Кузнецова [126-129], И. Кукулина [130], Л.Я. Куркиной [131], В.В. Кутырева [133], В.С. Малахова [148-150], А.А. Марчука [155], А.А. Михайлова [161], А.П. Огурцова [195], В.В. Розанова [206], Г.И. Рузавина [208], В.Г. Соколова [225], Е.Н. Шульги [278-281] и других.

Герменевтика является направлением в философских и гуманитарных исследованиях [57], которое определяет границы понимания авторского текста, оно является условием осмысления жизни социума, его бытия [78]. В узком

смысле – герменевтикой определяется сумма установок и технических возможностей понимания и толкования текста в ряде областей знания, таких, как филология, юриспруденция, богословие и других. Это теоретическая и методологическая основа толкования текста, его понимания. Герменевтика в этом случае выступает и как наука, толкующая содержание, и как искусство, понимающее и транслирующее внутренний смысл текста [55].

Термин *герменевтика* используется [150] как указание на принципы, используемые при интерпретации текста. Герменевтика определяет и соответствующие правила, соблюдение которых – необходимое условие для верной интерпретации.

Акт сознания, в котором осуществляется, как правило, противопоставление субъекта и объекта, первичен по отношению к факту первоначального вовлечения субъекта в предмет мысли, то есть он в представлении своем находится в определенной ситуации, в каком-либо месте. Способом этого нахождения является *понимание*, которое должно реализоваться в *истолковании*, или *интерпретации*. То есть бытие человека всегда, с самого начала – герменевтично. Понимание должно быть истолковывающим, а толкование – понимающим – основное правило его осуществления. Ф. Шлейермахер считал необходимым моментом исследования понимание создателя текста точнее и лучше его самого, вскрывая глубинный смысл полученной от него информации [54].

Философская герменевтика [128] рассматривает диалектику процесса понимания с его бесконечностью, что находит отражение в предложении методики герменевтического круга (целое может быть истолковано и понято через его части, а его части можно истолковать из этого целого, поскольку они в совокупности реализуют это целое), понятие о котором сформулировал Ф. Шлейермахер, он же предложил и сам термин. Разновидностями герменевтики в истории ее развития признаны: трансляция, перевод как перенесение и осмысление чужого опыта на своем языке, реконструкция – поиск глубинного смысла, соединенного с ситуацией его возникновения, диалог – рождение субъективного осознания уже постигнутого смысла, соотнесенное с уже

известным, существующим. По Ф. Шлейермахеру, понимание характеризуется тремя частями: реконструированием, творчеством и индивидуальностью [274].

Филологическая герменевтика в эпоху Возрождения понимание соотносит с реконструкцией. Свою цель герменевт видит, согласно Ф. Шлейермахеру, во вживании во внутренний мир создателя текста – автора, используя процедуру фиксации содержательной и грамматической структуры текста. По мнению философа, должна возникнуть и быть создана атмосфера эмпатии, чтобы возникло вчувствование, ощущение субъектности автора, для того чтобы воспроизвести его творческую мысль. По Ф. Шлейермахеру, герменевтика – учение об искусстве понимания вообще всех письменных документов. Особенностью всякого письменного документа как явления языка будет его двойственный характер: он, с одной стороны, является порождением определенной языковой системы, а с другой – результатом творческой деятельности некоего индивида. Перед герменевтом поэтому стоят две задачи: 1) исследование текста как порождения, как продукта, как результата использования определенной системы языка (или грамматическое), то есть объективное; 2) обнаружение автора – уникального субъекта с его неповторимой субъективностью – оно названо техническим, или психологическим [54]. Грамматическое толкование представляет текст как элемент определенной лексической системы, техническое – стиль самого автора, его индивидуальность, то есть комбинации выражений, не продиктованных системой языка [274, с.48].

По Ф. Шлейермахеру, пониманию свойственна проблематичность, присутствие которой в социально-исторической деятельности, в жизни человека неизбежно и необходимо. Проблематичность понимания и универсальность герменевтики – то новое, что внес Ф. Шлейермахер, определив как главную задачу герменевтики необходимость обосновать и разработать герменевтику как общую теорию понимания [54].

Рассуждая о понимании, Ф. Шлейермахер обращает внимание на 1) социальную значимость понимания для проникновения в мышление индивида, освоения интеллектуального продукта, для самопонимания, без которых

невозможно взаимодействие в социуме; 2) на реализацию понимания, выражающуюся через продукты мыслительной деятельности, поскольку «искусство понимания начинается только с движения мысли» [274, с.46]; 3) язык и речь – средства осуществления мыслительной деятельности, форма ее существования; 4) понимание является составной частью процесса познания, что мотивирует связь герменевтики с диалектикой [274].

Понимание может быть понято и как «расшифровка кода», заложенного создателем в произведение [83 с.128-133].

Ф. Шлейермахер оперирует двумя разновидностями понимания, связанными 1) с образованием понятий о реалиях, воспринимаемых чувственно, не являющихся сами по себе понятиями и 2) с пониманием и усвоением понятий, являющихся созданиями других индивидов, находящихся в созданных ими же, до некоторой степени замкнутых, интеллектуальных пространствах [274].

Последняя разновидность понимания и является основным предметом общей герменевтики. Для герменевтики основным творческим процессом является *дивинация*, то есть возможность проникновения в чужое сознание. Желая понять уникальное, индивидуальное должен превратиться в этого другого или в другое. В начале процесса понимания предмет понимания представляется как нечто всеобщее, потом в нем находится индивидуальное, своеобразное, присущее только ему, которое в сравнении с другими понятиями представляется тем же всеобщим. В этом отличие дивинации от эмпатии. Понимание – это бесконечный, ничем не ограниченный процесс развертывания актов понимания. Вот почему герменевтика утверждает, что герменевт, анализирующий произведение автора, вполне может понять его лучше, чем он сам в то время, когда создавал текст. Отсюда также следует, что в результате герменевтического подхода может возникнуть множество разных прочтений, интерпретаций одного оригинального текста [42].

В. Дильтей, присоединяясь к методам Ф. Шлейермахера, настоятельно рекомендует дополнить их методом *исторической реконструкции* ситуации создания текста автором, являющегося выразителем событий жизни. Помимо

этого, В. Дильтей, руководствуясь «философией жизни» Ф. Шлейермахера, предлагает свою идею, он понимает герменевтику как метод наук о духе: если для естественных наук характерно объяснение, то в гуманитарных науках, науках о духе, понимание обладает особой значимостью, имеет особый статус. Он считает, что базисом для герменевтики является описательная психология, а главной, приоритетной наукой, раскрывающей идеи герменевтики, история. Если до В. Дильтея герменевтику рассматривали как вспомогательную дисциплину, как сумму технических приемов исследования текста, то теперь она получила статус философской науки, ее целью стало собственно обеспечение самой возможности гуманитарного исследования. По мнению В. Дильтея, только понимание является средством, способным адекватно передать целостность, название которой – Жизнь [78].

М. Хайдеггер нашел свой, совершенно оригинальный подход [248], он предложил рассматривать *понимание* (прежде всего себя) в качестве характеристики жизни, бытия, без которой, по его мнению, понимание ожидает позиция неподлинности. Только такое понимание может служить в качестве основы для дальнейшего толкования и сущего, и возможного [148]. Герменевтика понимается в философской традиции XX века преимущественно как порождение нового смысла через диалог существующих традиций (Рикер) с устоявшейся традицией (Г.Г. Гадамер, Ю. Хабермас). Такое понимание герменевтики вызвало повышенный интерес к герменевтическому анализу в 70-80 годы XX века. Г.Г. Гадамер [295], как интерпретатор М. Хайдеггера, отмечает: бытие понимает себя единственно через посредство конкретных людей и событий – это и есть язык, это и есть традиция. Традиции живы (являются живым континуумом) и существуют постольку, поскольку живет и существует язык. Только в языке возможно, по выражению Г.Г. Гадамера, «действенно-историческое сознание» [149], то есть произведение, исторически далекое от нас, но понятое нами, поскольку возникает его диалог с нами и оно становится «событием традиции» [55], частью которого является, по сути своей, и наша интерпретация этого события. В этом случае цель работы герменевта – в наиболее полной мере

выявить механизмы, с помощью которых формируется собственный опыт, порождающий предрассудки, заимствованные из традиции [225]. Эти механизмы выявляются через практический анализ текста и сопоставление его содержания и смысла с собственным опытом и опытом современной ему жизни. Благодаря этому диалогу появляется новый смысл в качестве нового этапа жизни самой традиции и новой жизни исследуемого текста. Герменевтика, по Юргену Хабермасу, является рефлексивным средством для критики и способствует преодолению «извращенной коммуникации», порождающей современное уродливое сознание [241].

Роль герменевтики в теории познания П. Рикер видит в трех аспектах – в семантике, рефлексии и экзистенциальности. В семантическом плане следует изучать смысл, скрытый за очевидностью – область психоанализа, структурализма и аналитической философии. Роль рефлексии как инструмента самопознания – опровержение иллюзорного представления о «чистоте» познающего себя и обоснование необходимости познать рефлексизирующего, изучив его в отвлечении, через объективацию. План экзистенциальности предлагает, изучив разные способы и образы интерпретации, разглядеть за ними разные ипостаси бытия, хотя найти единство между ними весьма проблематично.

П. Рикер видит необходимую и неизбежную связь герменевтики и философии, которая с неизбежностью ограничивает сферы применения рассмотренных методов. П. Рикер направляет дело герменевтики в область реконструкции текста, которая предлагает, во-первых, реконструировать его внутреннюю динамику, направлявшую его «структуриацию», во-вторых, воссоздать способность текста к проецированию вовне и порождению мира как «предмета» произведения. Этот подход предопределил возможность рассмотрения единства понимания и объяснения. Понимание в этом случае является способностью к воспроизведению в читателе (исследователе) структуриации текста, объяснение – операция, связанная с пониманием, срастающаяся с ним, проясняющая коды, лежащие в подоснове операции структуриации, в которой принимает участие сам читатель [204]. Э. Бетти же, в

противовес изложенной точке зрения, ратует за то, чтобы герменевтика была сохранена как независимый от философии метод гуманитарных наук [39].

Основным принципом и методом герменевтического подхода [61] к исследованию является *герменевтический круг*. Ф. Шлейермахер, который ввел в обиход это понятие, считал герменевтический круг принципом понимания текста, основанным на диалектическом единстве целого и его частей. Он считал, что весь текст может быть понят из отдельных его частей, а отдельные части текста – из целого. Это утверждение очень важно для нашего исследования, поскольку первые же операции с музыкальным текстом невозможны без соблюдения этого принципа, тем более что в большинстве своем герменевтические правила также в определенной степени базируются на нем. По Шлейермахеру, понимание, как процесс, не может быть завершено, поскольку бесконечное движение мысли осуществляется по расширяющемуся кругу. При повторном возвращении от целого текста к его части и от части к целому тексту меняется и углубляется понимание смысла каждой части, в результате чего постоянно развивается это целое [54].

В. Дильтей, развивая содержание понятия *герменевтического круга*, включил в него автора, с его философской позицией и психологией, в контексте условий социально-культурного уровня, в которых создавался текст. Дильтей уловил особенность: познание субъекта осуществляется через других, в то время как других он познает и понимает через свою собственную позицию, пропуская познаваемое через себя [292].

М. Хайдеггер [182], продолжая развивать теорию *герменевтического круга*, попытался разъяснить процесс постижения всеобщего при условии, что исследователь (читатель) одновременно может иметь дело лишь с одним, отдельным. Герменевтический круг при этом не должен сводиться к *circulum vitiosum* (замкнутому кругу), даже если при этом необходимо было прибегнуть к известной доле терпения. Герменевтический круг – это возможность получения исходных, изначальных, истинных знаний о предмете. Однако такая возможность только тогда используется нами, когда при истолковании текста мы начинаем

понимать, что его первостепенная задача – не «предзадавать себе предумышленное, предусмотрение и предвосхищение случайными наитиями или обыденными понятиями» [248, с.395], а в том, чтобы разрабатывать их изнутри самого существа дела, обеспечивая тем научность темы, нельзя допускать привнесения того, что «проистекает из предрасположенности, предвидения, предзнания случайного или общепринятого свойства» [248, с.400].

Г. Гадамер, напротив, считал, что понять воспринимаемый текст можно только благодаря заложенным в сознание относительно его «предположениям» [295], а не тогда, когда он для нас нечто новое, незнакомое, непостижимое, «абсолютно загадочное» [149]. Он недоучитывал, что предварительные предположения приведут к ошибкам в понимании и истолковании текста, что могут существовать рожденные опытом предрассудки, которые могут как способствовать пониманию, так и противодействовать ему, поскольку человек, как и предрассудки, ситуативен, не вечен, конечен и непонимание есть лишь свидетельство этой конечности [275].

Посредниками в восприятии текста являются наши глаза, мы видим то, что написано, – текст, с намерением его понять. Понимание проходит через процесс восприятия, за восприятием следует размышление над содержанием текста, его понимание в данный момент и возвращение к тексту уже на основе этого понимания – движение идет по кругу: восприятие – размышление, корректируемое опытом, традициями, предрассудками – предварительное понимание – возвращение к тексту и т.д. [296].

Вот почему герменевтический круг – «метафора, описывающая продуктивное движение мысли герменевта в рамках техник герменевтической реконструкции» [61, с.241], проистекающая из взаимной обусловленности интерпретации текста и его понимания, – становится основным понятием философской герменевтики [280].

В то же время герменевтика в XX-XXI в. – это уже не просто конкретная теория или наука понимания, это философский принцип диалектического подхода к действительности.

Созданный автором текст есть отображение мировоззрения автора. Понимание текста как репродуктора мировоззренческой позиции дает возможность применения его во всех областях культуры [9, с.1], поскольку все источники – устная и письменная речь, картины, скульптуры, памятники архитектуры, произведения киноискусства, музыкальные произведения и другие артефакты культуры, осознаются как картина мира, увиденная человеком, как некая сеть, накрывающая мир, – это система знаков, передающая информацию [49]. Теперь герменевтика не просто искусство толкования, теперь она – универсальная герменевтика, органон наук о духе. Да и сам термин появляется примерно в это же время. Существует процесс интерпретации – *ἑρμηνεία*, и правила толкования, которые являются предметом изучения герменевтики.

Признание тождества текста и мировоззрения вызвало к жизни и серьезные проблемы. Исходя из предпосылки о необходимости расшифровки текста, его по сути декодирования, мы ищем за ним создателя текста и реконструируем факты действительности, которые отражаются в тексте. Текст сообщает читателю нечто важное для него – вот принципиальный момент: ознакомление с текстом сродни диалогу о жизненно важных моментах как для создателя текста, так и для читателя, слушателя, интерпретатора – вот причина их интереса к тексту.

В XX веке герменевтику интересуют вопросы жизненной значимости, бытийного смысла текста, именно то, что определяет живучесть текста, потребность в обращении к нему, в понимании его человеком – читателем и/или интерпретатором. Таким образом происходит превращение герменевтики в область философии, решающую в качестве основной проблему понимания бытийных смыслов, категориями которой становятся понимание, дивинация, герменевтический круг, историческая реконструкция, интерпретация и другие, которые в свою очередь становятся категориями философии. Текст – это уже не сетка смыслов, подлежащих дешифровке через сопутствующие внетекстовые реалии, а, в конечном счете – достижение понимания, то есть, как считал Гадамер, осуществляется постижение смысла текста.

В понимании М. Хайдеггера и Г.Г. Гадамера герменевтика – это основной принцип истолкования явлений бытия, его смысла. «В то же время герменевтика в XX веке стала большим, чем просто конкретной теорией или наукой, – она стала принципом философского подхода к действительности» [149].

Надо отметить, что, в сущности, текстом является любое созданное человеком произведение – литературное, музыкальное, живописное и т.д. и подлежит истолкованию.

В изложенных выше положениях раскрыты специфические возможности применения герменевтического подхода к исследованию языка любого текста, в том числе музыкального, с учетом специфических принципов – точного понимания текста и замысла автора, использования методики герменевтического круга, исторической реконструкции условий создания текста (традиций и следующих из них предрассудков). В музыке – это сотворчество автора (композитора), исполнителя (интерпретатора), слушателя, воспринимающего текст опосредованно, через интерпретатора. Искусство постижения смысла, или понимание, в герменевтическом исследовании текста осуществляется через вживание, проникновение в образный мир автора, через его анализ и синтез в русле герменевтического круга, через проникновение в исторические особенности бытования и создания текста, через изучение разных редакций и изданий, авторских правок и ошибок переписчиков, произвол издателей или их некомпетентность. В качестве результата такой работы с текстом возникает понимание его глубинного смысла и адекватная трансляция замысла автора интерпретатором слушателю, читателю, зрителю. Очевидно, что выбор понимающих стратегий исследования полностью зависит от специфики текста и целей исследования. Если педагогическое исследование требует выбора в качестве методов наблюдения, эксперимента, построения гипотезы, проверки результатов, то исполнительское искусство требует сопереживания, вживания в образ, понимания смысла исполняемого, проникновения в душевный мир автора, исполнителя – и, главное, – слушателя, зрителя, то есть тех, кому он адресован.

Любая познавательная деятельность направлена на постижение смысла текста и опирается на многоуровневую предструктуру, которой определяются цели и задачи исследовательской стратегии. Большую роль играет в выборе интерпретации влияние традиций [150, с.3], авторитетов, истинных и ложных предрассудков [128].

Современная герменевтика считает, что предрассудки и доверие к авторитету, сопряженное с критическим отношением, при восприятии текста неизбежно и может быть как положительным, так и отрицательным, главное при этом – самостоятельная, индивидуальная позиция интерпретатора, хотя и авторитет, и предрассудки, и традиции являются объективно существующими условиями понимания текста [128].

В науках о духовности центральные понятия - автор и авторитет. Для архаичного сознания автор, который является создателем, творцом, и авторитет, действующий субъект, обладающий компетентными знаниями, – одно и то же [9, с.7], это общепризнанный образец, которому надо подражать, за ним надо следовать, ему надо поклоняться. Автор, обладавший авторитетом, мог заложить основы новой традиции, что приводило к обезличиванию тех, кто следовал этой традиции. В результате сложилась традиция, когда более поздние переписчики свободно дописывали и исправляли текст по своему усмотрению, подписываясь именем автора или объединяя ряд авторов под одним именем [129]. Так возникали разночтения при интерпретации музыкальных текстов, их искажение, передававшееся из поколения в поколение, и восстановление изначального текста становилось часто исключительно проблематичным. Иногда авторы использовали только им понятные пометы, их тоже каждый интерпретатор понимал по-своему, в результате созданная интерпретация настолько отличалась от оригинала, что принималась за новое произведение, лишённое авторства, и признавалось созданным народом.

Примерно к началу XIX века, как замечают Ю.Д. Артамонова и В.Г. Кузнецов, «идея мировоззрения как некоторой сетки, через которую видится мир и строится его картина» [9, с.7], привела к тому, что текст закрепляется в

языке как мировоззрение создавшего его индивида, с его индивидуальностью, неповторимостью, несводимостью к тому, что уже было, однако это не мешает его пониманию. Фигура автора, ставшая «центральной в толковании текста», потребовала использования при толковании текста «психологически окрашенных методик» [там же, с.7]. Авторитет начинает ассоциироваться с авторитарностью, с посягательством на свободу мысли и интерпретации текста, кажушимися пережитком, догматическим мнением. «Постижение подлинного смысла стало связываться с преодолением авторитета как разновидности предрассудков» [там же, с.7].

Автор работает в определенных исторических и психологических условиях, рождающих систему связей, которой диктуется смысл, заложенный автором в произведение, это обуславливает предпонимание, являющееся ядром, центром созданного текста, и должно быть осознано, правильно понято интерпретатором, несмотря на разночтения в редакциях текста.

Люди одной культуры, возраста и географического месторасположения понимают друг друга легко. Принципы смысла и истолкования закладываются с детства при первых попытках говорить. К тому времени, когда ребенок вырастает, принципы интерпретации становятся для него настолько привычными, что он не замечает и не осознает их. Но когда толкователь отдален культурно, географически и исторически от создателя произведения, которое он пытается истолковать, интерпретация становится более сложной. Чем больше исторические, культурные и географические различия, тем более трудным становится истолкование.

На основании изложенного можно сделать вывод, что компонентами, элементами бытия, которые способствуют или мешают пониманию, истолкованию, правильной интерпретации текста являются следующие:

1. Язык автора является наиболее явным различием, с которым сталкивается истолкователь. Поскольку язык есть система знаков, код, в котором зашифрованы мысли создателя текста, то трудность понимания заключается в точности декодирования смысловой стороны авторского текста интерпретатором.

2. Культура, традиции, обычаи, передаваясь из поколения в поколение, деформируются, со временем меняются, часто до такой степени, что становятся непонятными даже соотечественникам, не говоря уже о представителях иных культур. Инокультурные наслоения иногда изменяют текст до неузнаваемости.

3. Место возникновения текста, его география также нужны для понимания текста интерпретатором. Учет местного колорита – важная составляющая с точки зрения точности понимания и интерпретации текста.

4. Историческая эпоха создания текста с необходимостью отражает события, сопровождающие его возникновение, потому важным компонентом при понимании текста является его история.

Можно считать, что целью герменевтики в этом смысле является обеспечение толкователя способностью построить мост над этими разрывами.

Существование концепции «о невозможности полного выражения мысли в языке», в том числе и в языке музыки, с необходимостью приводит к заключению, по мнению ряда авторов (Ю.Д. Арамонова [9], В.Г. Кузнецов [127], Л.Я. Куркина[131], С.М. Филиппов [238].), что: 1) смыслов, не выраженных в языке, гораздо больше, чем выраженных в языке, то есть высказываний, и изучать следует лакуны, пустоты, поскольку именно они представляют собой незаполненное языковое поле; 2) автор, определяющий смысловое содержание высказываний, своим творчеством формирует смысловое поле культуры; 3) традиция, по убеждению герменевтов, являясь преданием, служит средством передачи смыслового содержания культуры следующему поколению; 4) смыслы, рожденные культурой, и символы, утвержденные традицией, – единая и одинаковая для всех основа, мудрость, указывающая единственный путь к истине. Именно поэтому традиция обладает большой и неоспоримой властью.

Герменевтика часто понимается как искусство (техника) интерпретаций текста. Однако необходимость в ее использовании возникает только тогда, когда смысл высказывания непонятен адресату; в этом случае возникает потребность в «возвращении герменевтики» [130].

Герменевтическая интерпретация текста требует совокупности исторических, экономических и политических знаний, которые позволили бы судить о смысле текста и отраженных в нем о событиях, происходящих в течение определенного исторического периода.

«Герменевтика как толкование сродни искусству сыщика. Поиск значения и смысла напоминает детектив. Их роднит необходимость догадаться (сообразить, напасть на правильную мысль) и одновременно объяснить себе и другим (осмыслить, сделать ясным, понятным) дотоле таинственные явления и процессы», – считал Б.М. Бим-Бад [23, с.48].

Предметом истолкования, по выражению Ф. Шлейермахера, становится «конструкция определенного конечного из неопределенного бесконечного» [274, с.48].

Из герменевтики как философской науки естественным образом развились тесно связанные с ней науки – психология и педагогика. Герменевтическая психология позволила решать проблемы понимания творческой личности, с одной стороны, и понимания восприятия произведения любого жанра – с другой (С.Н. Беляева-Экземплярская, М.Ш. Бонфельд, П. Рикер, Л.Л. Бочкарев, А.А. Брудный, и др.). Педагогика, как наука «между философией и психологией» [43, с.119-120], получила свое развитие в трудах целого ряда герменевтов: В. Дильтей, П. Рикер, А.Ф. Закирова, В.В. Краевский, Ю.В. Сенько [216], И.И. Сулима [231] и др.

Герменевтика получила свое развитие и в естественных науках [195], которые так же, как гуманитарные науки, нуждаются в инструменте для понимания природных явлений. Герменевтика в естественных науках – способ познания, поскольку они также связаны с интерпретацией текстов. И.Г. Дройзен противопоставил понимание как метод исторического знания объяснению как методу естественных наук. В. Дильтей подчеркивал, что в естественнонаучных исследованиях факты и результат не зависят от исследователя, в то время как в гуманитарных науках интерпретация в значительной степени зависит от свойств личности и ее установок на понимание под влиянием среды и традиций.

Естественнонаучная интерпретация фактов осуществляется посредством общепринятого научного языка, она является общей для всех членов научного сообщества и в этом смысле она похожа на естественную интерпретацию [184].

По мнению А.Ф. Закировой, «герменевтический подход является способом гуманистического миропонимания, активно развивающейся практико-ориентированной теорией, которая постепенно дополняется комплексом прикладных интерпретативных техник истолкования, источниками которых являются психолингвистика, литературная критика, теология, теория перевода, педагогика и другие области гуманитарного знания» [87]; «герменевтика востребована как методология гуманитарного освоения феноменов культуры, в основе которой идея воздействия механизмов чтения и интерпретации культурных текстов на сознание человека в целом, на способы его мышления и миропонимания, а также (опосредованно) и на другие виды деятельности, в том числе на прогнозирование, моделирование, проектирование, диагностику и педагогическое общение» [89].

Поскольку герменевтика была связана искони с толкованием древнейших текстов, ее методы, как утверждает В.Г. Кузнецов [128], стали, прежде всего, достоянием гуманитарных наук – истории (И.Г. Дройзен, П.П. Гайденко и др.), филологии (А. Бекх, В. Дильтей, И. В. Кукулин, Л.Я. Куркина, Г.Г. Шпет и др.). Герменевтический подход используется в целом ряде исследований частных проблем в гуманитарных науках. Так, Ю.Д. Артамонова и В.Г. Кузнецов [9] применили методику герменевтического круга, анализируя язык СМИ, О.А. Новикова использовала герменевтический подход в понимании и создании юмористических текстов, Т.В. Зырянова [96] предложила метод художественной герменевтики в преподавании литературы в вузе и др. По мнению А.Л. Никифорова [184], описание в гуманитарных науках представляет собой вторичную интерпретацию – приписывание действующим субъектам тех или иных намерений и целей, поскольку эта интерпретация существенно зависит от индивидуальных особенностей ученого. Как следствие – в гуманитарных науках многообразие и разброс интерпретаций является неизбежным.

Таким образом, в настоящее время герменевтика – это методологическая основа понимания, устанавливающегося между автором, читателем, исполнителем-интерпретатором и слушателем-потребителем текста. Это основа установления связи между традицией и современностью, историей и мироощущением современного интерпретатора текста, в частности – текста музыкального.

1.2. Герменевтический подход в музыкальной педагогике

XXI век унаследовал от XX века ряд продуктивных, действенных подходов, направлений в образовании, принятых на вооружение в качестве путей и средств модернизации российского образования. Проверка их эффективности – одна из основных задач современного российского образования на всех его ступенях – от дошкольного до высшего [18]. Все эти подходы утвердились в музыкальной педагогике [47], включив ее в общий педагогический процесс и определив векторы ее развития. Поскольку объект педагогики – педагогическое взаимодействие с включенными в педагогический процесс явлениями и «она изучает кооперированную деятельность преподавания – учения, методы обучения и воспитания, содержание образования и способы его включения в деятельность обучения» [120, с.25], то для музыкальной педагогики становится актуальным изучение педагогических взаимодействий в процессе обучения музыке.

Герменевтика предлагает аналитический аппарат, который является действенным путем достижения значительных результатов в решении теоретических и практических педагогических задач в области образования вообще и музыкального образования в частности.

По мнению Б.М. Бим-Бада, герменевтический метод в педагогике нужен, так как «он дает понимание природы человека» [23, с.1, с.44], а педагогическое толкование – объяснение значимости для педагогики герменевтического метода (подхода). Законы герменевтики позволяют осмыслить «сущность, суть, значение для педагогики законов становления и развития человека во всех его

проявлениях» [23, с.45]. Они позволяют постичь «содержание, цель, разумное основание» [23, с.44-45] организации всего процесса обучения.

Результатом философского анализа, которому были подвергнуты В.И. Андреевым проблемы современного образования, стали предложенные им методологические принципы (метопринципы, позднее – метапринципы) [4, с.39-70], представляющие стратегии современного образования и творческого саморазвития: аксиологический, культурологический, антропологический, гуманистический, синергетический и герменевтический [4, с.39-70]. Подчеркивая необходимость для педагогической науки *герменевтического метапринципа*, А.Ф. Закирова вслед за В.И. Андреевым [4] возлагает на герменевтику надежду на «целостное понимание культурных общечеловеческих ценностей» [87, с.5; 89].

Ценно для педагогики прежде всего то, что герменевтика предложила методологию понимания, и внедрение этой методологии не может не способствовать совершенствованию всего процесса подготовки специалиста любого профиля. Еще Ф. Шлейермахер считал, что точное понимание есть понимание в соответствии с определенной техникой. Такому пониманию нужно учиться, как учатся ремеслу. Понимание – необходимое условие и составная часть образования человека. Оно лежит в самой основе образования [184]. Таким образом, цель обучения можно определить как переход от непонимания к пониманию [274]. Очевидно, что пониманию музыкального текста студента, будущего исполнителя и педагога, нужно учить, ибо, по Ф. Шлейермахеру, основоположнику герменевтики, точное понимание есть понимание в соответствии с определенной техникой. Такому пониманию нужно учиться, как учатся ремеслу. Понимание - необходимое условие и составная часть образования человека. Оно лежит в самой основе образования.

Герменевтический подход в педагогике впервые был подвергнут глубокому осмыслению в трудах Альфии Фагаловны Закировой, обосновано понятие педагогической герменевтики [89]. Как считает А.Ф. Закирова, «педагогическая герменевтика – это теория и практика (наука и искусство) истолкования и интерпретации педагогических знаний, зафиксированных в разножанровых

текстах, имеющая целью наиболее полное и глубокое их понимание с учетом социально-культурных традиций, рефлексивного осмысления эмоционально-духовного опыта человечества и личного духовного опыта субъекта понимания» [87, с.4; 88, с.34].

По мнению З.Ф. Закировой [88], можно выделить несколько сфер использования герменевтического подхода в педагогике, среди них:

- в системе образования герменевтический подход может быть полезен: а) при разрешении проблем, связанных с взаимопониманием участников педагогического процесса при установлении субъект-субъектных отношений; б) при «смыслообразовании» в процессе педагогического взаимодействия; в) в процессе овладения учебно-информационными умениями и др.;
- в системе высшего профессионально-педагогического образования герменевтический подход будет способствовать: а) гуманитаризации профессионального образования педагога; б) формированию читательской культуры, то есть культуры восприятия и интерпретации текста, на которой базируется профессиональная компетентность педагога; в) совершенствованию процесса «смыслообразования» во время получения гуманитарных знаний в результате использования такого средства, как новые информационные технологии;
- применение герменевтико-интерпретационных методов в научно-педагогическом исследовании и самообразовании педагога будет способствовать: а) развитию гуманитарного мышления педагога; б) сочетанию методов качественного и количественного анализа в исследовании, в) взаимодополнению в исследовании таких аспектов, как ценностно-смысловой и логико-гносеологический; г) преодолению шаблонного подхода к формированию научных текстов, избавлению от симулякров [88, с.5].

В качестве концептуально значимых А.Ф. Закирова [87] предлагает *принципы педагогической герменевтики*: 1) *интегральности* – интеграции в процессе получения образования разных областей знания, соединенных с личным жизненным опытом, и построения на их основе метапредметных знаний, добытых

с помощью метапредметных методов, применяемых в целом ряде наук;

2) *опосредования* – опосредованного получения знаний об окружающем мире через культурные медиаторы: Знак, Слово, Символ, Миф (А.Ф. Лосев, В.С. Соловьев, П.А. Флоренский);

3) *превращенной формы* – трансформации (превращения) формы ради трансформации смысла;

3) *концептуализации метафор* как постижения, понимания смысла ради обнаружения «неявного знания», объединяя когнитивные и аффективные моменты, что будет способствовать пониманию культурного текста (в нашем случае – музыкального); метафора в этом случае является общим механизмом, объединяющим познание и сознание, предполагающим, что синтез проникает в анализ, образ – в понятие, единичное – в общее;

4) *объединение гносеологического и онтологического аспектов понимания*, воплощенных в содержании образования, синтезируя рациональное объяснение и интуитивное постижение;

5) *объединения проективной и рефлексивной* сторон смыслотворчества, помогающего соединить миропознание – с познанием себя, понимание сущего – с пониманием себя самого и погружение в личностный жизненный контекст;

6) *наложения контекстов* науки, культуры и жизненного опыта интерпретатора, которые приводят к возникновению субъективно-личностного понимания общекультурных смыслов;

7) *учета временного фактора*, который требует постепенного, рассредоточенного во времени постижения культурного наследия, пропущенного через собственное миропонимание и жизненный опыт, что приведет к полноценному «смыслообразованию»);

8) *обратимости мышления* в процессе интерпретации – создается установка на переключение по законам герменевтического круга: от явлений – к научным фактам, от части – к целому, от теоретического проектирования – к практическому воплощению, от интуитивного угадывания – к рационально построенному объяснению, от общих значений – к конкретному деятельностному смыслу, от научного понятийного аппарата (терминология) – к художественной образности (метафоризации), соединяя синхронный и диахронный подходы, сочетая проектирование и рефлекссию, перспективный научный поиск с ретроспективным [87, с.6-7].

А.Ф. Закирова подчеркивает особое значение герменевтического подхода для профессиональной педагогической подготовки, поскольку от современного педагога профессиональная деятельность потребует не только воплощения в жизнь готовых научных проектов, но и поисковой деятельности в инновационном пространстве, интерпретации нового социального заказа, соотнесения приоритетных социальных ценностей с общекультурными и личностными смыслами, без трафаретного схематизма и обесценивания приобретенных человечеством знаний [88].

Д.И. Варламов, рассуждая о проблемах и перспективах развития музыкальной педагогики, видит три составляющих современной музыкальной педагогики: «ремесло как профессиональное умение, искусство как высокое мастерство и наука как производство новых знаний» [47]. Г.Г. Нейгауз, по мнению Д.И. Варламова, владел педагогикой как искусством, именно поэтому он писал, что «критик-советчик и артист-исполнитель в жизни часто совершенно разные люди; соединение их качеств в лице настоящего исполнителя-педагога – явление особенно ценное и не столь уж частое» [179, с.157]. Тем более что далее Д.И. Варламов отмечает, что малоисследованным в отечественной педагогике остается вопрос воспитания профессионального музыканта-педагога в сфере художественного образования, равно как развитие образовательного пространства художественного вуза и профессиональная направленность факультативных курсов музыкального образования [47]. Именно в такой ситуации, на наш взгляд, герменевтический подход представляется особенно рациональным.

По мнению Л.В. Холостяковой, герменевтика может осуществить «изучение возможностей педагогики искусства в музыкальном воспитании» [257], укажет наиболее рациональные пути формирования главного свойства, без которого не может быть творческой личности – мотивации [235].

Формирование личности музыканта-исполнителя связано с необходимостью воспитания, формирования целого ряда общекультурных и профессиональных компетенций [236], наделение его рядом необходимых способностей: 1) способностью самостоятельно выбирать средства познания для развития

социальных и профессиональных компетенций; 2) способностью осуществить профессиональное саморазвитие и самосовершенствование; 3) способностью понять, как существует и исторически развивается музыкальное искусство и его место среди других искусств; 4) способностью учитывать особенности религиозных, философских, эстетических представлений конкретного исторического периода; 5) способностью осуществить анализ и критический разбор интерпретации музыкального текста, умением сопоставить и оценить разные интерпретации [236].

Герменевтика позволяет воспитать в исполнительском классе как исполнителя, так и педагога, способного понять себя, свое место в мире, понять действительность и правильно ее истолковать, осознать, а также понять других людей с их чувствами, мыслями, с их представлениями об окружающем мире, с картиной мира, заложенной в их сознании, в том числе – художественной картины мира.

Процесс музыкального образования, как считает А.В. Торопова, должен развивать целостное музыкальное сознание личности, которое также развивается и управляет «дальнейшим развитием музыкальной деятельности, музыкального восприятия, мышления и творчества личности» [233, с.170]. Вот почему она считает рациональным в учебной практике соединить рационально-логическую и образно-эмоциональную установки, научное объяснение и социально-культурные традиции, эмоциональный личностный опыт и творчество участников учебного действия – обучающего и обучаемого. Поскольку для музыканта чрезвычайно важны переживание и понимание, обращение к герменевтическому анализу в процессе формирования личности музыканта в исполнительском классе необходимо, так как именно герменевтика может ответить на вопрос, каким образом возможно понимание. По мнению автора, этот подход пока не получил должной оценки [233, с.171].

Такая герменевтическая категория, как понимание, должна более широко включаться в процесс музыкального образования, поскольку результатом такого включения станет сформированность личностного отношения к миру музыки,

понимание музыкального языка, сопереживание, «вживание» в образную систему произведения, начнут складываться «отношения между своим «Я» и окружающим музыкальным пространством» [72, с.5], которое будет сопровождаться интенсивным развитием мышления, эмоциональной сферы.

Герменевтический подход к процессу обучения не может не быть востребованным в современной вузовской практике. Он ориентирован на аксиологический компонент музыкального текста. Главное в герменевтическом подходе к подготовке музыканта – научить его ценностному анализу содержания интерпретируемого текста. При этом нельзя обойтись без такого герменевтического средства, как герменевтический круг. Однако использовать его как наиболее действенное средство в достижении понимания текста надо не от случая к случаю, а систематически. Одним из возможных путей, которым может быть сформирована понимающая личность в образовательном процессе вуза, может служить специальный курс «Герменевтика как основа понимания музыкального текста». Особенностью этого курса является то, что он направлен на формирование герменевтической компетенции личности музыканта – как исполнителя, так и педагога через приобщение его к ценностям герменевтического анализа музыкального текста с использованием методики герменевтического круга [186; 188].

Большое значение в поисках теоретического обоснования герменевтического подхода в музыкальной педагогике имеют известные работы по общей и музыкальной педагогике (Э. Б. Абдуллин [1], Л.А. Безбородова [17], А. Ф. Закирова [87-89], Л.П. Казанцева [102-104], М. Д. Корноухов [114], Н.П. Корыхалова [116-118], Е.В. Назайкинский [172-178], В.В. Новикова [183-188], Г.П. Овсянкина [191-194], В.М. Подуровский [200], Ю.В. Сенько [216], И.И. Сулима [231], В.Н. Холопова [250-256], Л.Н. Шаймухаметова [268-271] и др. В их основе лежит теория герменевтической психологии и педагогики В. Дильтея [78; 79], призывающая к тому, что нашло свое отражение в современной системе музыкального образования в качестве общекультурных и профессиональных компетенций, предполагающих, как результат музыкального образования,

умение: 1) защитить собственную оценку, собственное отношение к современным процессам в сфере музыкального искусства и культуры, науки и педагогики, оформить и с достаточной степенью грамотности представить результат работы; 2) пользоваться основными методами, способами и средствами, чтобы грамотно получать, хранить, перерабатывать и представлять полученную информацию; 3) в области музыкального образования – умение осуществить анализ актуальных проблем и процессов, ориентация в различных педагогических технологиях и методах; 4) владение применением основных положений и методов психолого-педагогического исследования в искусствоведении, использование их для решения профессиональных задач, грамотный анализ актуальных проблем и процессов в сфере музыкального искусства и образования; 5) умение в практической деятельности оперировать теоретическими знаниями в сфере музыкального искусства и педагогики [236].

Как считает А.Н. Леонтьев, понимание текста предполагает эмоциональную оценку события, возникновение личностно-смысловых образований, которые связаны с исходным текстом [140, с.142]. Содержание текста отличается полифоничностью, многоаспектностью; многообразие стоящего за текстом мира можно увидеть и осмыслить по-разному, это зависит от того, что нужно понять, зачем и почему «всматриваешься» в текст [15, с.247].

По мнению И.А. Барсовой, актуально рассмотрение возможностей герменевтики как важнейшей составляющей педагогического процесса. При этом целесообразно обратить внимание на то, что центральной категорией герменевтики является понимание (интерпретация), способная обогатить и аналитическим, и обобщающим знанием, дающим понимание текста, включенность в художественное восприятие, переживание всех деталей. В языковом оформлении особенностей ценностно-смысловой интерпретации всегда присутствуют индивидуальные смыслы, привнесение в значение текста субъективных аспектов [11].

Обобщение и синтез накопленного теоретического и исполнительского опыта ориентирует исполнителя на бережное отношение к музыкальному произведению.

Ведущим методом остается герменевтический анализ, методика герменевтического круга (Н.Я. Бикбаева [22], М.Ш. Бонфельд [33], С.А. Давыдова [72], Ю.К. Захаров [91], В.В. Новикова [184] и др.). Они являются существенным дополнением к традиционным формам анализа музыкального произведения, предложенным такими специалистами, как В.П. Бобровский [27], Г.В. Заднепровская [86], Л.П. Казанцева [103], Б.А. Кац [108], Л.А. Мазель [144], В.В. Медушевский [160], Е.А. Ручьевская [209], И.С. Стогний [229], Ю.Н. Холопов [249] В.Н. Холопова [252], В.А. Цуккерман [261], Л.Н. Шаймухаметова [270] и др. Попытка осмыслить исторический характер методологического мышления и ограниченность научной музыкальной методологии [184] приводят к мысли о необходимости формирования у исполнителей специфического герменевтического мышления, которое в одинаковой степени должно стать достоянием как педагога, так и студента музыкального факультета.

С.А. Давыдовой разработана система применения герменевтического подхода к анализу содержательной структуры музыкального текста в начальном музыкальном образовании, в рамках детской музыкальной школы [72].

По мнению С.А. Давыдовой [72], герменевтическое понимание музыкального произведения как процесс включает несколько обязательных компонентов: 1) предмет, представленный нотным текстом или звукозаписью; 2) предпонимание – являющееся предварительным представлением о смысле музыкального текста; 3) интерпретация, являющаяся авторским пониманием, истолкованием текста; 4) самопонимание интерпретатора; 5) общение – языковая коммуникация в диалогической или полилогической форме по законам речевого общения, предполагающего не только изложение собственных мыслей, но и умение выслушать собеседника; 6) способность усвоить мысль собеседника; 7) понимание возможности множества вариантов понимания и объяснения того же текста; 8) способность соотнести смысл текста с культурным опытом современности. Следовательно, выстраивание алгоритма анализа музыкального текста возможно только с учетом основополагающих герменевтических принципов: 1) любую ноту в структуре текста можно понять только из всего текста в целом, целое же – только из совокупности его частей (методика

герменевтического круга); 2) чтобы понять смысл данного произведения надо знать традиции и весь предшествующий опыт понимания этого текста; 3) исполнитель должен так интерпретировать авторский текст, «чтобы обеспечить адекватное воздействие текста, реализацию его смысла и функций» [74]. На наш взгляд, этот перечень принципов может быть дополнен еще одним, четвертым принципом, который является главным, основополагающим, – понимание авторского замысла, проникновение, «вживание» в музыкальный текст, его идею [184].

Нельзя не согласиться с утверждением, что музыкальное произведение – «знаковая система, содержательным компонентом которой являются средства музыкальной выразительности» [127 с.45-73]. Они не могут иметь постоянных, не изменяющихся во времени значений, они всегда зависят от контекста их реализации. Это значит, что каждая новая трактовка того, что составляет подтекст произведения и существует как бы между строк, требует от исполнителя известной смелости, самостоятельности, знаниевой базы и хорошей, уверенной техники исполнения. Знаниевую базу составляют сведения о жизни, увлечениях и окружении композитора, его связях с музыкальными направлениями, о социально-психологической атмосфере той среды, в которой жил и работал автор, о национальной специфике окружения и т.д. [184]. Необходимо, чтобы интерпретатор понимал, как строится интонационное развитие, мелодическое движение, ладогармоническая организация, тогда его опыт слушания музыки подскажет определенные стереотипы, алгоритмы и придут на помощь внутренние перцептивные действия, связанные с процессами анализа, синтеза, прогнозирования, обобщения, и интерпретатор превратит комплекс услышанных звуков в музыкальное произведение, адресованное слушателям [48] [187].

На ступени высшего музыкального образования оценка музыкального текста начинается с сопоставления с предыдущим опытом прослушивания и интерпретаций музыкальных текстов, с нахождения знакомых ритмоинтонаций. Человек тяготеет к созданию зрительного ассоциативного ряда, помогающего угадать предметно-сюжетное содержание произведения. Дальнейшая задача интерпретатора – найти тематические «зерна», их сопоставить и

проанализировать [184]. На этом этапе обучения при возросшей перцептивной культуре слушания и понимания языка музыки он не потребует дополнительных средств для перевода, и восприятие становится структурированным и целостным.

Этот этап позволяет применить герменевтический анализ как педагогический принцип, который мы трактуем, основываясь на положении Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта. Переживание, по С.А. Давыдовой, выступает в качестве процесса, направленного на интеллектуальное отражение, оценку, активную переработку влияния музыки, вызывающего рефлекс смыслообразования [70]. По мнению В. Вюнша, в процессе формирования человека посредством музыки музыкальные явления переживаются как феномены и являются предпосылкой к формированию эмоционального мышления [53]. Высокая степень развитости способности к музыкальным переживаниям приведет к осознанию и самоосознанию чувств, к эмоциональному самопониманию и самопереживанию, в основе которых лежит эмпатия, которая, к тому же, – показатель развитости психической сферы человека, лежащей в основе музыкального образования вообще.

С.А. Давыдова, рассматривая в своих работах положение о процессуальности понимания и опираясь на тезис В. Дильтея [78 с.42], предполагающий использование в педагогике и понимающей психологии тройственного единства «переживание – выражение – понимание» вместо общепринятого «созерцание – мышление – действие» [70-72], выделяет три этапа понимания музыкального текста: 1 этап – «переживание», отличающийся сформированностью музыкальной восприимчивости, эмоциональной отзывчивости; 2 этап – «выражение» – художественно-креативная деятельность, проявляющаяся в творческом воспроизведении и коллективном обсуждении, при котором возникает «герменевтический диалог»; 3 этап – «понимание», свидетельствующее о свободном общении с музыкой. Этот последний этап завершается осознанием идеи, сопоставлением ее с пониманием обучающегося. В процессе «принятия» идей автора, по мнению С.А. Давыдовой, происходит идентификация исполнителя с композитором, вызывающее переживание

соавторства. Эти идеи изложены исследователем в ряде работ, среди которых диссертационное исследование «Предмет «музыкальное содержание» в аспекте герменевтики» (начальная педагогика) [72] и статьи «Возможности герменевтического анализа в начальной музыкальной подготовке» [70] и «Два подхода к анализу музыкального произведения» [71], сделанном на примере маленькой сонаты Б. Чайковского.

Герменевтические процедуры, описанные автором, способны выполнять воспитательные функции не только по отношению к детям, обучающимся в детской музыкальной школе, но и воспитывать и расширять музыкальный опыт обучающихся. Это разовьет и их способность к пониманию музыкального языка, к сопереживанию авторскому замыслу и идее произведения. Тем более что за первым и вторым этапами стоят ощущения и эмоциональное мышление, а последний характеризуется аналитическим мышлением [167]. В системе С.А. Давыдовой более всего нас привлекает направленность на воспитание самостоятельности в подходе к музыкальному тексту, к его пониманию, к интерпретации, ограниченной, однако, внимательным отношением к авторскому замыслу, проникновением в его замысел, именно то, что С.А. Давыдова называет идентификацией с автором.

С.А. Давыдова предложила систему герменевтического анализа музыкального текста на этапе школьного обучения, и исследование ее имеет локальную направленность – на содержание произведения, мы же считаем возможным перенести предложенный теоретический опыт на вузовскую ступень музыкального образования и рассмотреть возможности практического герменевтического подхода более глобально, перенести его на весь процесс подготовки профессионального музыканта-исполнителя в инструментальном классе в образовательном процессе вуза.

В процессе становления личностно ориентированного образования, которое тесно перекликается с идеями герменевтической направленности, то есть креативности как отмечает С. Казакова, в преподавании музыки произошли изменения, направленные, прежде всего, на методы, используемые в музыкальном образовании. Неотъемлемой частью занятия стало развитие творческого начала,

то есть креативности. Это развитие автор предлагает осуществлять с помощью разного типа творческих заданий.

Все творческие задания С. Казакова условно распределила на 4 блока: 1) умственной ориентировки; 2) аудиального развития; 3) эмоционального развития; 4) творческой направленности.

Задача первого блока - развивать умения интеграции разных сфер интеллектуальной деятельности – ассоциирование, объединение, классификация, обобщение информации [81].

Задача второго блока – развитие внимания и памяти обучающихся, формирование умения вслушиваться – в себя, окружающий мир, умения «слушать» и «слышать» музыку.

Задача третьего блока – развивать эмоционально-чувственную сферу, в том числе – умение установления и сравнения жизненных и художественных эмоций; установление взаимосвязи слова, жеста, чувства.

Мы отметили бы, что такая работа развивает ассоциативное мышление, хотя сама С. Казакова этого термина избегает.

Задача четвертого блока - развитие умственной гибкости обучающихся, поисковой и вербальной активности. Интересно, что, помимо формирования внимания и памяти, С. Казакова развивает фантазию обучающихся через использование тембрового, ритмического, пластического, мелодического и вербального фантазирования, создает условия для вербального и деятельностного самовыражения. Таким образом, формируются не только созидательные способности, но и проявляются индивидуальность и оригинальность, то есть – креативность, роль которой чрезвычайно важна для развития музыкального мышления [101].

С.В. Гиппиус видит путь развития креативности не в специальных упражнениях, а в обогащении впечатлений, в умении удивляться и анализировать увиденное и услышанное. Музыкальное занятие предполагает живое общение с музыкой и этим более всего способствует накоплению чувственного эмоционального опыта путем включения в музыкальную деятельность [60].

Результатом, по мнению Т.А. Барышевой и Ю.А. Жигалова, будет содержание, сформированное на первом этапе развития креативности [12].

Творческие задания, безусловно, способствуют накоплению необходимого сенсорного, эмоционального, интеллектуального опыта, который будет востребован при дальнейшем развитии креативности.

Герменевтичность предложенного пути поддерживается, на наш взгляд, тем, что музыкальное занятие – это всегда не только включение в искусство, это еще и музыкальная деятельность и, как всякая деятельность, способствует «проживанию» музыкального текста, пониманию и приятию замысла композитора. Исполнитель, пропуская музыкальный текст через свое видение его образной системы, в собственной интерпретации создает новый, свой образ, со своим, только ему свойственным содержанием.

Т.Э. Тютюнниковой, которая поддерживает воспитательные традиции «Шульверка» К. Орфа, в качестве одной из главных задач музыкальной педагогики видится формирование двигательного опыта, вызывающего момент сопереживания, приближающегося к состоянию эмпатии, к пониманию через интуицию, к отождествлению себя с другим человеком через проникновение в его эмоциональное состояние [234]. Сопереживанием, распознаванием и пониманием другого человека определяется способность выражать эмоции.

Помочь постижению инструментальной музыки может также методика пластического интонирования В. Коэн, по мнению которой подбор прилагательных, характеризующих движения, учит определять свои ощущения, способствует формированию эмоционального и сенсорного опыта, необходимого для развития креативности [50].

Распространенным способом, способствующим восприятию музыки, является привлечение цветовых ассоциаций, когда происходит слияние музыкальных впечатлений с цветовыми, вызванными эмоциями, заложенными в произведении. Д.К. Кирнарская объясняет взаимосвязь органов чувств во время восприятия музыки ролью интонационного слуха, обращает внимание при этом на весовые и цветовые, иногда «светлотные» ассоциативные характеристики голосов: бас – бархатный,

темный, тяжелый, сопрано – легкий, хрустальный, светлый [109; 111]. Взаимосвязь цвета и эмоции прослеживает П.В. Яньшин в книге «Психосемантика цвета»[286].

Психологи, анализируя результаты исследований цвета и их ассоциативные ряды у разных испытуемых, приходят к выводу о противоречивости сознательных интерпретаций, поскольку на них накладываются индивидуальные особенности восприятия цвета [286]. Образная система музыкального произведения нередко связана с цветовыми ассоциациями композитора. Например, В.В. Ястребцев отмечает цветное «звукосозерцание» у Н.А. Римского-Корсакова и А.Н. Скрябина [287].

Креативность, как справедливо отмечают А.В. Морозов и Д.В. Чернилевский [166], характеризуется восприимчивостью, чувствительностью в восприятии проблем, склонностью к разрушению или изменению стереотипов, чтобы получить неожиданное и оригинальное решение, поэтому для нас очевидно, что и метод цветowych ассоциаций, и методика пластического интонирования В. Коен, и все выше описанные методы развивают креативность, так необходимую в процессе герменевтического анализа. Цель профессиональной подготовки музыканта-исполнителя – научить его правильной, глубокой интерпретации музыкального текста [164]. По мнению Б.М. Бим-Бада, в понятие интерпретации включается идентификация проблем, релевантных для педагогики, в частности, обнаружение источников интерпретации [23]. Искусство интерпретации включает в себя также модификацию в педагогических целях хорошо зарекомендовавших себя в других науках о человеке методов приобретения, проверки и использования знаний: анализ различных источников, практика, экспертиза и др. [171].

Интерпретация служит педагогической ассимиляции не только различных областей науки, философии, религии, искусства, но и массового сознания, и народных моделей поведения [23]. Именно реализации этой цели интерпретации служит герменевтический подход в музыкальном образовании, поскольку герменевтическому прочтению музыкального текста свойственна «высшая степень авторской точности», которой противостоит искусство «ходульного

пафоса, ложной глубины и наигранной умильности» [23, с.112]. «Воспитанию приходится *вживлять* музыку в сердца воспитанников, прибегая исключительно к непосредственной их встрече и отказываясь от какого бы то ни было теоретизирования. Закон апперцепции, фиксирующий зависимость последующих восприятий от содержания и характера предшествующих, требует от нас при этом как можно более раннего столкновения воспитуемых с высочайшими образцами вкуса. Это делает человека невосприимчивым к культурным суррогатам. Отсюда – роль великой, т.е. правдивой, музыки в воспитании» [23, с.110].

«Главный вопрос, возникающий при решении герменевтической проблемы: какова конечная цель педагогического толкования? Ответ таков: это поиск нового понимания, т.е. осмысление современного содержания той или иной традиции и новации. А не стремление привести решение задачи к уже известному ответу. И не новизна теоретических конструкций ради самой новизны» [23, с.54].

Таким образом, герменевтический подход в музыкальной педагогике позволит подготовить музыканта, умеющего слушать и слышать, умеющего передать это «слышание» внимающей ему аудитории. Этот подход предлагает новые принципы и направления в организации подготовки музыканта-исполнителя в образовательном процессе вуза, грамотного, ориентированного на внутреннее содержание произведения, на автора, на осознание своей роли транслятора авторских идей слушателю, воспринимающему музыкальный текст.

1.3. Музыкальная герменевтика.

Герменевтический анализ музыкального текста

Основная задача герменевтического анализа – постижение, понимание смысла текста. Применительно к музыкальному тексту задачи герменевтического анализа диктуются специфическими особенностями языка музыки и необходимостью декодирования его с помощью средств герменевтики.

Вопросами анализа языка музыки в разных аспектах занимались многие профессиональные музыканты и педагоги: М.Г. Арановский [6], Б.В. Асафьев [7],

И.А. Барсова [11], В.П. Бобровский [24-25; 28], М.Ш. Бонфельд [35], И.А. Браудо [41], А.В. Денисов [76], Г.В. Заднепровская [86], М.Г. Карпычев [107], Ю.А. Кремлев [122], Л.А. Мазель [143], С.М. Мальцев [151], М.К. Михайлов [162], Е.А. Ручьевская [209], И.С. Стогний [230], Ю.Н. Холопов [249] и др. Проникновение герменевтики в область музыкального творчества сделало возможным проведение более глубокого и адекватного анализа музыкального текста [33].

Музыкальная герменевтика, возникнув в работах Г. Кречмара [123], развивалась в дискуссиях с К. Дальхаузом [74], А. Шерингом и другими деятелями в сфере музыкального искусства.

Целью музыкальной герменевтики стало привлечение герменевтического анализа в качестве средства постижения смысла музыкального текста; ее проблематикой занимались: С.Н. Беляева-Экземплярская [19], А.Я. Бикбаева [22], М.Ш. Бонфельд [33; 37], Ю.Н. Бычков [46], Ю.К. Захаров [91], Л.П. Казанцева [102], М.Г. Карпычев [107], И.Е. Молоствова [164], С.М. Филиппов [238], В.Н. Холопова [255], Т.В. Чередниченко [266], В.П. Шестаков [273] и др. Обращались к проблемам музыкальной герменевтики и методике герменевтического анализа музыкального текста Б.В. Асафьев [7], Е.В. Назайкинский [172], Д.Б. Кабалевский и др.

В «Музыкальном энциклопедическом словаре» [168] *музыкальная герменевтика* (греч. – ‘разъясняю’) определяется как ‘учение об истолковании содержания музыкального произведения’ [168]. Герменевтический подход в истолковании музыкального текста утвердился в качестве отрасли музыкознания с начала XX века. Г. Кречмар нигде не находит в философских трудах основ для музыкальной эстетики, он считает, что «за создание этих основ должны взяться музыканты и таким образом построить свою герменевтику» [298, с.14]. Г. Кречмар убежден, что в музыке герменевтика нужна больше, чем в любом другом искусстве, так как музыка непосредственно не связана ни с природой, ни с вселенной, поэтому слушатель беспомощен, когда воспринимает большое музыкальное произведение: он не в состоянии его понять, хотя понять произведение слушателю необходимо. Для достижения понимания нужно какое-

то неопределенное потрясение. При этом понимание формы является лишь переходным моментом и не вызывает понимания. Для Г. Кречмара «музыка – язык, хотя и менее ясный и менее самостоятельный, чем язык слов», а «знание музыкальной герменевтики есть одно из наиболее серьезных условий для проведения какого бы то ни было анализа музыкального произведения и музыкального переживания» [19, с.7].

В процессе становления современной музыкальной герменевтики можно выделить этапы, характеризующиеся переходом от поисков аналогии между языком музыки и «внемusикальными символами и схемами (космологическими, математическими, теологическими, психологическими)» [168, с.133], соотносящимися с теорией аффектов, и попытками найти способ дешифровать смысл музыкального языка как абстрактный и многоликий «художественный образ, раскрывающийся в исторически и психологически изменчивом сознании слушателя» [266, с.133]. В музыке романтического направления критиками подчеркивался неоднозначный характер понятия «содержание музыкального произведения», поскольку оно по-разному воспринимается различными слушателями (аналогично содержанию произведения поэзии). Другие авторы искали обоснования методов раскрытия литературной программы музыкального сочинения. Во второй половине XX века под влиянием философской герменевтики (К. Дальхауз [75] и др.) развивается музыкальная герменевтика, которая претендует на роль универсальной музыкально-эстетической концепции, решает теоретические проблемы истории музыки, соотношения между формой и содержанием, ценностями и оценками музыкального искусства, основываясь на идее неразрывности музыки и сознания [266, с.133].

Возникает двойное понимание языка музыки. С одной стороны – нотные знаки, с другой стороны – звуки. Какой же из знаков обладает способностью передавать значение? Нам представляется – звуковой ряд, исполняемый интерпретатором и воспринимаемый слушателем. Однако этот звуковой ряд заключен не в словесном коде, а в нотной записи, которая и является своеобразным музыкальным кодом, подлежащим декодированию интерпретатором-исполнителем

и через его интерпретацию – слушателем. Творческое соединение обеих сторон понимания осуществимо с помощью герменевтического прочтения музыкального текста, с помощью музыкальной герменевтики.

Как пишет С. Беляева-Экземплярская: «Под музыкальной герменевтикой понимают теоретическую дисциплину, стремящуюся установить смысл и содержание, заключенные в музыкальных формах» [19, с.1].

Предшественниками современной герменевтики С. Беляева-Экземплярская считает, кроме античных философов, писателей и теоретиков Ренессанса, прежде всего XVIII столетия – Матисона, Генихена, Квантца и др. Для современной музыкальной герменевтики, по ее мнению, сначала было заметно стремление возродить свойственное XVIII веку учение об аффектах, и потому возникло справедливое суждение Мерсмана о невозможности существования «бессодержательной музыки» [19, с.2]. Работы С. Беляевой-Экземплярской, по мнению критиков, представляют собой попытку формализации такого совершенно неформализованного вида искусства, как музыка.

Нельзя не согласиться с утверждением, что музыкальная герменевтика, занимающаяся истолкованием смысла, содержания музыкального произведения должна служить отправной точкой в творчестве музыканта-интерпретатора.

С.А. Давыдова [71-73] считает, что процесс герменевтического понимания музыкального произведения характеризуется рядом обязательных компонентов: предметом (нотным текстом или звукозаписью); предпониманием – исходным, предварительным представлением о смысловом содержании произведения; интерпретацией – толкованием текста, направленным на постижение этого смысла; самопониманием, которого должен достичь интерпретатор; общением – коммуникацией в вербальной форме, соотносением смыслового содержания музыкального произведения с опытом культурного мышления современников [70, с. 72]. Такого же мнения придерживается В.Г. Кузнецов [127-129]. Таким образом, схематически анализ музыкального текста можно выстроить согласно основополагающим принципам герменевтики: 1) каждый такт в музыкальном тексте может быть понят через определение его роли в целом

тексте, а целый текст – исходя из роли его в смысловой структуре всего текста, то есть с использованием методики герменевтического круга; 2) смысл текста и замысел автора могут быть поняты только через осмысление его с позиций культурного опыта понимания этого текста предшествующими поколениями; 3) исполнение, то есть интерпретация, должна строиться таким образом, чтобы донести до слушателя смысл текста и обеспечить адекватность его воздействия на аудиторию; 4) интерпретация должна обеспечить гармоничную связь текста с музыкальными тенденциями и эмоциональным опытом современности.

Музыкальный язык, как и любой другой естественный язык, является знаковой системой, и созданное автором музыкальное произведение – комплекс знаков, направленных не только современникам, но и будущим поколениям; инструментом передачи содержания этой знаковой структуры является звуковой ряд, а именно – нотные знаки [128, с.45]. Выразительно-смысловое значение музыкальных знаков не является раз и навсегда заданным, оно контекстуально, зависит от обстоятельств – настроение интерпретатора, его субъективное отношение к автору и тексту, настроение и музыкальные вкусы слушателей, тенденции в развитии музыкального искусства на данном этапе и многого другого. Прочтение интерпретатором не только текста, но и подтекста произведения и есть исполнительское искусство, оно требует от интерпретатора определенных знаний, умений и опыта.

Герменевтический подход к прочтению и пониманию музыкального текста требует от интерпретатора умения понять замысел автора, «вжиться» в образную систему произведения, увидеть структуру, в которую воплощено содержание, и значение каждой его части, знания исторических условий создания произведения, его национальной специфики, окружения автора и его музыкальных предпочтений, особенностей культуры, взрастившей автора, и, наконец, того, как произведение может быть понято и принято современниками интерпретатора.

По мнению А.Л. Никифорова, интерпретация – любое описание наблюдаемого положения дел, то есть приписывание смысла чувственному восприятию. Первичная интерпретация осуществляется с помощью «обыденного

языка», в том числе и музыкального, она является общей для всех носителей данного языка и потому кажется естественной. Следовательно, истолкование произведения искусства есть интерпретация [181, с.1].

Недопонимание необходимости герменевтического анализа, предшествующего интерпретации, как показывает история бытования музыкальных произведений, созданных в новом, неожиданном для публики стиле в XX веке, приводит к неожиданным и не всегда желательным результатам.

Это подтверждает известная легенда об А. Шенберге [296]. В концертном зале Вены Музикферайн (Musikverein), где выступают артисты высочайшего ранга, в конце двадцатых годов прошлого столетия состоялся концерт из ранних сочинений Арнольда Шенберга. Новый музыкальный язык, отход от тональности не были привычными в ту пору, как и сейчас, ни для музыкантов, ни для слушателей. Исполнено было мастерски. Однако реакцию искушенной венской публики предугадать не мог никто. Потрясенные слушатели «лезли на стену», кричали, плакали, и успокоить реакцию на исполнение долго не могли ни администрация, ни призыв к здравому смыслу. В результате ряд произведений А. Шенберга нельзя было исполнять несколько лет...

Наконец, разрешили! Оркестр в том же зале сыграл те же самые ноты, маэстро продирижировал, поклонился, публика похлопала – и все мирно разошлись. Почему реакция была совершенно иной? Сказалась привычка, сложившаяся за годы, или причина совсем в другом?

На наш взгляд, причина очевидна: изменился подход к анализу и интерпретации произведения. На смену эмоциональному, аффективному герменевтическому взгляду, предполагавшему глубокий и разносторонний подход к пониманию и интерпретации произведения, в том числе и с учетом восприятия произведения публикой, пришло исполнение формальное, снимающее ноты, а не мысль, форму без ее содержания. Изменился стиль исполнения. Исчез трепет перед тем, что зовется Высоким, ради чего работает музыкант и что называется «высекать огонь из души человеческой», как говорил Л. Бетховен.

Достаточно остро сегодня ощущается неумение понять современную академическую музыку, ее язык не понятен слушателю, он не стал пока «частью массового музыкального сознания» [72]. В.В. Медушевский [157] видит в этом «информационный разрыв» диады автор-слушатель. По справедливому замечанию Л. П. Казанцевой, в этом причина драматической судьбы многих инноваций, от них «отстает ухо слушателя, пытающегося воспринимать их в уже не соответствующей слушательской позиции» [103, с.97]. Широкой аудитории нужно перекодировать их смысл, а также освоить новый «интонационный словарь» [7].

Так, Петер Квантрилл, выслушав однажды исполнение произведения И. Гайдна, писал: «Музыканты не постигли сущности Гайдна. Прежде чем начинать дирижировать, следует понять, что семитактовая фраза строится не 4+3, а 3+4, почему именно 3 фразы в этом семитакте и каково отношение первого такта к третьему. Если вы не провели этой работы по выявлению составляющих текста Гайдна, вы никогда не исполните его на уровне. У большинства дирижеров даже нет времени анализировать это, прежде чем играть» [295, с.12].

Известный дирижер Гаррий Оганезов не оставил ни статей, ни воспоминаний, в личной же беседе (нас связывает многолетний опыт совместной работы, об этом в нашей статье «Г. Оганезов как герменевт и педагог» [189, с.205-207]) он говорил: «Мы забываем о служении, ремесло берет верх над мастерством, зачастую, мы не понимаем, о чем играем. Мы не ставим перед собой непростую и неоднозначную задачу: найти квинтэссенцию идеи композитора и вынести на суд публики, затронув его чувства». Он считал, что перед исполнителем всегда стоит сложная неоднозначная задача: выявить основное зерно композиторской идеи и ярко, точно донести до слушателя, поразив его душу.

Часто исполнитель не слышит и не хочет слышать того, что кроется за замыслом композитора, не задумывается, куда ведет музыкальная мысль, он, естественно, не дает этого услышать слушателю.

По нашему мнению, музыкант далеко не всегда заинтересован в эмоциональном процессе, он не выстраивает, не определяет драматических линий

и не наработывает эмоций, он даже форму музыкальную не выстраивает, хотя теоретически знает, что такое экспозиция-разработка-реприза, где главная, а где заключительная партия, какая тема – вождь, что такое противосложение, но это ему не помогает. В наши дни музыкант не только не может «тащить за галстук» слушателя, но и вовсе не ведет его за собой: он не заинтересован музыкальным процессом, не беспокоится о нем. Текст ему нужен только как текст, он редко думает про «подтекст».

Герменевтический подход позволяет связать теорию и практику, доказать, что музыка – жизнь, а не набор нотных знаков, которые собираются в красивые или не очень красивые мелодии и гармонии. Б.М. Бим-Бад считает, что музыка характеризуется наибольшей абстрактностью, искусственностью и наибольшей человечностью из всех видов искусств. А так же исключительной непостижимостью, таинственностью, пока не нашедшими объяснения. Музыка и любовь, по его мнению, не поддаются дефиниции, расшифровке, и тем более – объяснению [23]. Музыка – пласт культуры, ее лицо, ее зеркало. Чем глубже погружаешься в музыкальный текст, тем больше возникает вопросов, и тем больше глубин открывается сознанию интерпретатора, тем сильнее «затягивает», но новое понимание рождает и новые вопросы. По нашему глубочайшему убеждению, интересно становится только тогда, когда приходит понимание законов, управляющих музыкальной тканью. Исполнитель музыку играет, а чем больше именно играет – тем глубже проникновение в живую исполнительскую ткань музыкального произведения, тем больше оно понимается как на сознательном, так и на чувственном уровнях [253].

Традиция предполагает два подхода к музыке:

Первый – эмоциональный, «играю, как чувствую».

Второй – рациональный, который подразумевает правильно сыгранный авторский текст, соблюдение неписаных законов стиля, например, «правило восьмушек», ярче опорная доля при двух нотах под лигой, тише разрешение, длина ферматы полторы доли в классике. Знак стаккато, точка над нотой,

укорачивает длительность ровно вполовину, (опять же в классической музыке), а не предполагает исполнение просто «отрывисто».

Весь парадокс заключается в том, что мастерство появляется на стыке двух этих подходов, когда исполнитель четко отвечает на два вопроса: *что* мы исполняем – первый, *как* мы это исполняем – второй.

Существует множество указаний, методик, школ, отвечающих на второй вопрос, остановимся подробнее, на наиболее важном для исполнителя – на первом.

Существеннейшую роль при решении задач исполнителя в данном случае будет играть владение герменевтическим подходом к анализу музыкального текста.

Приведем пример такого анализа одного из произведений С. Рахманинова «Элегия» (Соч. 3, №1).

Этап первый. Начинать разбор предпочтительно с личности и обстоятельств жизни композитора, особенностей его времени, стиля, характера автора (принцип *исторической реконструкции*) [194].

Можно много рассказывать о С.В. Рахманинове: он учился у А.И. Зилоти, жил у него дома, любил Россию, свое имение в Ивановке, пытался посадить во Франции и в США сирень, которую воспринимал как символ России – не получалось, что вызывало новую волну ностальгии; у него были громадные руки, он без труда брал дуодециму (квинта через октаву). Знаменит С.В. Рахманинов своими тихими кульминациями. Но есть такое обстоятельство, которое объясняет основное зерно в его творчестве. Отец композитора, Василий Аркадьевич (1841–1916), происходил из дворян Тамбовской губернии. История рода Рахманинова уходит корнями к внуку молдавского царя Стефана Великого Василию [8], прозванному Рахманиным. Цыганские корни многое объясняют и помогают понять главное. Цыганская национальная культура трансформировала русские музыкальные традиции и породила новый эмоционально-гармонический музыкальный сплав С. Рахманинова. Отсюда обращение к «цыганской теме», боль, накал эмоций, цыганская страсть, и не только в опере «Алеко», а почти в каждом его произведении.

Генеральной, основной для русского искусства во всех его видах и жанрах всегда была тема «Россия и ее судьба». Она нашла исключительное по своей законченности и характеру выражение в творчестве С.В. Рахманинова (*принцип понимания*). С.В. Рахманинов в этом отношении наследовал и продолжал оперные традиции М.П. Мусоргского, Н.А. Римского-Корсакова, симфонизма П.И. Чайковского. Эта тема – связующее звено в непрерывной цепи национальных традиций: ее продолжили в своем творчестве С. Прокофьев, Д. Шостакович, Г. Свиридов, А. Шнитке и др. Особую роль С.В. Рахманинова в развитии русских традиций объясняет историческое положение его творчества: он – современник русской революции. Революция, отраженная в русском искусстве как катастрофа, конец света, всегда была ключевой для России и ее судьбы [21].

С. Рахманинов во время Великой Отечественной войны, находясь в США, дал ряд благотворительных концертов и отправил денежный сбор от них в Фонд обороны СССР как посильную помощь русскому народу в его борьбе с врагом, с верой в полную победу.

Творчество С.В. Рахманинова можно хронологически отнести к «серебряному веку» в истории русского искусства, для которого в качестве основного творческого метода был характерен символизм, проявившийся и в произведениях С.В. Рахманинова. Об этом говорит насыщенность их символикой, выраженной в мотивах-символах:

- 1) средневековый хорал *Dies Irae* (в третьей части «Симфонических танцев», в Третьей симфонии, в «Рапсодии на тему Н. Паганини»), что символизирует у С.В. Рахманинова предчувствие возмездия, конца света, надвигающейся катастрофы;
- 2) знаменный древнерусский распев.

С.В. Рахманинов был верующим человеком и оставил заметный след в развитии духовной музыки в России. Можно отметить Литургию св. Иоанна Златоуста, Всенощное бдение, заметны христианские мотивы и в других его произведениях. В то же время С.В. Рахманинов был не чужд авангарду и импрессионизму и, взяв от него лучшее, создал свой, не имеющий аналогов в

мире, стиль. Все композиторы друг на друга не похожи, но такой яркой русской индивидуальностью, такой щемящей тоской по родине, такой любовью к сирени, которая для композитора была символом России, обладал только он.

Чем больше известно исполнителю, чем больше он «пропустил» такого рода информации «через себя», тем больше шансов на самобытное, интересное исполнение (принцип *эмпатии*).

Этап второй – подготовка исполнительской интерпретации – анализ формы, структуры, определения, где общая кульминация, где локальные, выстраивание этого в большой степени эмоционального плана. Затем – самое трудное и интересное – мотивная работа, выстраивание фраз, мотивов, субмотивов. Исполнение становится осмысленным, музыкант, имея «сверхзадачу», легче справляется с «просто задачей» – точным исполнением авторских указаний (принцип *герменевтического круга*).

Элегия (Соч. 3, №1) написана С. Рахманиновым в начале творческого пути (сентябрь-декабрь 1892 г.) и входит в цикл из пяти сольных фортепианных пьес, которые композитор считал достойными опубликования в качестве своего «опуса 3» под общим заголовком – *Morceaux de Fantasie* – «Пьесы-Фантазии», созданных под влиянием П.И. Чайковского, Ф. Листа, В.С. Калиникова и композиторов «Могучей кучки».

Традиционное содержание жанра элегии – горестное воспоминание о чем-то или о ком-то, безвозвратно утерянном – уже имело две основные традиции музыкального воплощения – в сугубо лирическом и в героико-монументальном плане. Своеобразие рахманиновской «Элегии» состоит в том, что молодой композитор в скромных рамках однотемной фортепианной пьесы сумел оригинально воссоединить яркую, «сплошную» вокально-декламационную мелодичность с драматическим накалом развития и фактурным размахом, свойственным концертно-симфоническому письму.

Тональность *Es-moll* характеризуется Н.А. Римским-Корсаковым как темная, сумрачная, серо-синеватая (тональность «крепостей и градусов», как определял ее Н.А. Римский-Корсаков). Она выбрана не случайно. Следует

выстроить ассоциативный ряд, индивидуальный для каждого исполнителя, так как работает с ней только он, у другого интерпретатора содержание выбрано индивидуально (это может быть картина природы, произведение живописи, воспоминание обонятельно-осязательного характера, основанное на личном опыте). Ассоциативный ряд возникает, когда, по опыту Ф.Г. Раневской, надо «думать, проигрывать отдельные куски, искать им свое толкование, в результате ум сердца позволит все понять и прочувствовать» [214, с.316].

Этап третий – исполнительский анализ.

Форма произведения – простая трехчастная с малоконтрастной серединой, можно сказать, монотематичной. Две кульминации – первая традиционно приходится на точку «золотого сечения», вторая – конец пьесы, трагическое завершение, последний «вскрик».

Вступление – два такта – объемная широкая «подушка», основание и преддверие темы. Играть следует традиционно – *diminuendo* во втором такте. Опора на бас «es», но два повторяющихся такта не могут быть исполнены одинаково, хотя исполнитель обязан сыграть аккомпанемент классически ровно в ритмическом отношении. Первая законченная мысль, период, делится на мотивы: (Нотные тексты анализируемых произведений представлены в Приложении 5).

1. Такты 3-5 – нисходящее поступенное движение состоит из трех субмотивов, первый явно является кульминационным, с точки зрения ритмической – самая длинная нота, с точки зрения звуковысотной – самая высокая. Из чего следует, что мотив исполняется *diminuendo*. По принципу исполнения С. Рахманинова, здесь нет и не может быть равных тактов. Работает традиционная схема исполнения каденций – *accelerando* к середине и *ritenuto* в конце. Степень агогики определяется вкусом исполнителя, здесь важно соблюсти меру.

2. Такты 6-7 – легкий «пузырь» к середине мотива и ритмо-динамическое ослабление к концу.

3. Такты 8-9 рекомендуется начать с легкого форсирования звука «b», чтобы было откуда угасать к концу мотива.

4. Такты 10-11 – заключение: начинать лучше с легкого люфта, как продуманное «резюме», которое является, по выражению Г. Нейгауза [180], «тихой кульминацией».

5. Характер темы – трагическая цыганская страсть. Нет сил сопротивляться трагическому началу, заключенному в теме. С.В. Рахманинов покоряется року. Возможно, будучи человеком глубоко религиозным, он следует христианским заповедям непротivления. Возможно, это из разряда загадок таинственной русской души.

Следующие восемь тактов – вариативное повторение первого периода. Исполнить этот период следует иначе, чем первый, возможно, более строго, либо более трагично, либо с легким упором на динамику. Никогда в музыке не бывает одинаковых повторений. В любой момент музыка либо набирает энергию, либо теряет ее.

Третий период, такты 18-33, – самый яркий в экспозиции. Развитие набирает силу к локальной кульминации – такты 26-27, после которых лучше всего, по-нашему, контрастно исполнить такты 28-29, *subito piano*, что подчеркнет трагическую обреченность надежды, выраженной в основной идее произведения. В такте 33 начинается реприза первой части Элегии, исходя из уплотнившейся фактуры, предпочтительнее исполнять ее еще более рельефно, чем в первом периоде.

С 41-го такта начинается средний раздел, с разработочным типом изложения, изменением темпа, фактуры, регистра. Принцип построения – суммирование, практически шесть тактов длится мотив, в то время как начальные мотивы – по два такта. Так как определение темпа – значительная часть успеха исполнения, здесь стоит заметить, что ровность и стремительность – основа композиторского замысла. Обычно довольно сложное изложение двойными восьмыми аккомпанемента в правой руке отвлекает внимание исполнителя от собственно темы в левой. Однако ее, безусловно, надо услышать, озвучить и позволить мельчайшие агогические отклонения в рамках идеально ровной фактуры. Образный ряд – контраст с живым страданием, болью и цыганской страстью – чего? (разлуки? с чем? с кем?). Профессия интерпретатора-

исполнителя актерская. Он «нарабатывает» эмоции. Исполнитель играет природную зарисовку, осенний дождь, бесконечный и безнадежный, приводящий к неслыханной буре эмоций. «Низкий старт» перед подходом к кульминации обозначен в такте 53. Это самое тихое и напряженное место. Тема переходит в светлый верхний регистр, возвращается первый темп, чтобы было откуда разгоняться к кульминации, так как явно мощь звука, необходимая в такте 71, может находиться за пределами красивого звучания рояля. Следовательно, начинать надо спокойнее и тише. Затаиться эмоционально в такте 53 – залог эмоционального накала в такте 71. Развивать динамику необходимо ступенчато, точно рассчитав по 2 такта на каждую новую ступеньку роста. Темп прежний, чтобы «не захлестнуло», поскольку в противном случае технических возможностей может не хватить, так как возрастает эмоциональный накал с сильным звуком до такта 83, где композитор поставил первую в произведении фермату, перед которой по классической исполнительской традиции положено замедлять. Вопреки традиции, фермата длинная. Ее драматургическая функция – переход от яркой и бравурной кульминации к тихой, квинтэссенции рахманиновского языка (такт 84), исполняемой по каденционным правилам, с ускорением в середине и замедлением, дело чести исполнителя сделать которое «божественным». Б. Брехт в 1939 году, описывая возможности «альтернативного шепота», обращал внимание на то, что актер, показывая, что он делает, во всех важных местах должен заставить зрителя понять, почувствовать то, чего он не делает, то есть он играет так, чтобы возможно яснее была видна альтернатива, чтобы игра намекала на другие возможности, представляла лишь один из возможных вариантов. Он был убежден, что шепот актера выразительнее крика.

К.С. Станиславский, работая с актерами, требовал, чтобы актерский шепот был отчетливо слышен в последних рядах галерки. Следовательно, и музыкант должен более ответственно подходить к качеству тихого звука, что намного труднее исполнения бравурных кульминаций.

Реприза трактуется еще более свободно, здесь невозможно переусердствовать с выразительностью туше, замиранием в такте 91 и бесконечной

кантиленой, исполняемой *legatissimo*. Такты 100-103 – катарсис, обязательный для слушателя, «печаль моя светла», которую С. Рахманинов переводит в трагедию отчаяния во второй кульминации – последних четырех тактах.

Такая трактовка произведения, пропущенная исполнителем не только через разум, но и через душу, делает его интерпретацию достаточно близкой к замыслу автора. Именно герменевтический анализ позволяет вскрыть самый глубинный замысел автора и воплотить его в процессе исполнения (принцип *проецирования произведения вне себя, порождающее новый мир*).

По-разному относятся теоретики герменевтического подхода к пониманию интерпретации. Ставится вопрос о том, что важнее: свобода интерпретации или точность авторского замысла. Возможна ли точность передачи замысла автора при вольной, свободной интерпретации.

Приведем случай реакции автора на интерпретацию, описанный А. Майкапаром [147].

На концерте в «Grand Opera» А. Тосканини при исполнении «Болеро» М. Равеля, взял темп быстрее, чем рекомендовал композитор, проигнорировав при этом указание «*ne ras presser*». Успех был триумфальный. (...) По окончании концерта М. Равель отправился за кулисы. Сияющий Тосканини вышел к нему навстречу. Равель был сдержан. Нисколько не щадя самолюбия Тосканини, чувствительного к малейшей критике, он сказал: «Это не в моем темпе». Тосканини возразил в том же тоне: «Когда я играю в вашем темпе, «Болеро» не производит впечатления». – «Тогда не играйте его вообще», – заявил композитор [147].

Эта история показывает, по нашему мнению, как рождается интерпретация. А. Майкапар же приходит к выводу, что «великие интерпретации» – это пороки, возведенные исполнителем в ранг добродетели [147].

Этическая сторона проблемы состоит в том, что более важны для исполнителя отношения со слушателями, а не с композитором. Это противопоставление достаточно точно сформулировано Генрихом Нейгаузом, находившим, что существуют исполнители разного типа. В игре одних слышно: «Я играю Баха», других – «Я играю **Баха**». Для первых важнее *личный* успех у публики, для вторых –

успех произведения [179].

Вопрос о том, какова роль в музыкальном искусстве и каково назначение исполнителя-интерпретатора был предметом дискуссий еще в первой половине XIX столетия. Г.Гатти, Г. Мантелли, С. Пульятти ратовали за полную творческую свободу исполнителя, другие же музыканты считали его задачей пассивное воспроизведение текста [116].

В XIX веке слово «интерпретация» начинают употреблять вместо слова «исполнение», как подчеркивающее момент свободы, творческой самостоятельности, индивидуальности музыканта, интерпретирующего, толкующего исполняемый материал. Исходя из анализа музыки того времени, логично было бы заключить, что музыка романтиков этого требует. По определению К. Мартинсена, экстагическая звукотворческая воля, характерная для романтического исполнительства, представляет главным цельность «человеческих душевных сил, создавших художественное произведение, где произведение – воплощение всего человека, исчерпывающее проявление художественного начала в композиторе. Поэтому главное – прежде всего в том, чтобы войти в мир чувств, сконденсированным воплощением которого является музыкальное произведение» [154, с.103]. Романтизм в истории искусства не делил искусство на живопись, поэзию и музыку, всякая поэзия стремилась стать музыкой и всякая музыка – поэзией. Потому исполнитель романтической музыки берет образы, сравнения и толкования из внемзыкальных ассоциаций. Проповедь и сила искусства исполнять романтиков дает власть над слушателем, который «парит душой» вместе с исполнителем. Здесь, по выражению А. Рубинштейна, музыка о жизни становится самой жизнью.

Теперь же, «в эпоху, когда кардинально изменилась эстетика, общественные вкусы, мерила оценок, фортепианный репертуар, в эту, совсем новую эпоху есть ли у романтической виртуозности свое реальное “завтра”?» [198, с.197], – пишет Д.А. Рабинович, анализируя творчество В. Горовица. Возможно, не надо быть виртуозом, надо просто чувствовать музыку?

В начале XX столетия, напротив, многие композиторы (И. Стравинский, Б. Барток, А. Онеггер, П. Хиндемит) не захотели, чтобы их интерпретировали, а потребовали от исполнителей передачи замысла автора. Возможно, этому виной кризис виртуозно-романтического исполнительства начала века с его крайне свободным отношением к тексту произведения, но композитор всегда надеется, что исполнитель верно отразит образ творца и черты его не будут искажены. И знаменитые музыканты, и не очень знаменитые, в любом случае воспроизводят музыкальный материал в своем толковании. Что является основой этого толкования, что может и что должен музыкант (пианист, дирижер, вокалист и т.д.) исполнить, чтобы коммуникация «Композитор – Исполнитель – Слушатель» состоялась, – остается тайной творчества.

Другой подход обнаруживается в творчестве Г.Г. Нейгауза. Как вспоминает Д. Башкиров: «Пошел в концерт класса Г.Г. Нейгауза. Не все доделано и не все по средствам учеников, но тип подхода мне во многом близок – отправная точка не «звучка» и детали, а основная линия произведения, которой все подчинено. Он большой музыкант» [16].

В XX-XI столетиях спор об исполнительском искусстве и интерпретационной свободе и несвободе исполнителя не стал менее острым. Об этом можно судить по работам таких специалистов, как М.Г. Арановский, подвергший анализу современную ситуацию в музыке и призывавший исполнителя к ответственному отношению к замыслу автора [6]; М.Ш. Бонфельд, который в интерпретации видел вид творчества [31]; Е.Г. Гуренко, подвергшая анализу исполнительское искусство и интерпретацию с точки зрения философского подхода [68], методологических проблем [67]; Ю.К. Захаров, предложивший учитывать герменевтический аспект в истолковании музыки [91]; Л.П. Иванова, дифференцировавшая термины *трактовка* и *интерпретация* [97]; Н.П. Корыхалова, отметившая роль влияния исполнительской практики на музыкальное исполнительство [117], Э.В. Лайнсдорф, призывавший к бережному отношению к творческому наследию композитора [134]; А.А. Майкапар, обративший внимание на этические проблемы в отношениях композитор – текст – интерпретатор [147]; А.В. Малинковская, отметившая роль в интерпретации

исполнительского интонирования [152]; И.Е. Молоствовова, соединившая художественно-интерпретационный подход с герменевтической стратегией музыкального образования [164]; Е.В. Назайкинский, видевший основу искусства интерпретации в музыкознании [176]; Г.Г. Нейгауз, видевший в исполнительском искусстве соединение таланта и умения размышлять [179]; Г.П. Овсянкина, отмечавшая роль стиля автора [192] и исполнителя в интерпретации [191]; А.А. Соколова, рассматривавшая методологические проблемы интерпретации на материале психоанализа [224]; Г.М. Цыпин, обративший внимание на психологические проблемы исполнительства [262]; О.Ф. Шульпяков, отмечавший роль музыкально-исполнительской техники в создании художественного образа [277], а также все, кто занимался педагогикой и методикой музыкального воспитания.

Молодой музыкант в начале творческого пути опирается на свою художественную интуицию, поскольку культура творческого мышления у него еще не созрела, а сама интуиция еще свежа, первозданна. Зрелый интерпретатор не может руководствоваться только интуицией, им руководит разум, тщательное предварительное продумывание интерпретаторских замыслов. Если это продумывание не появилось – значит, музыкант еще не сложился, художественные качества личности недостаточно развиты, необходимое для музыканта духовное обновление не наступило. Талант – как костер: если не подбросить вовремя дров – потухнет. Не получится у музыканта долго «тащить успех» на слушательской инерции, надо творить самому и вести за собой слушателя. Такова роль интерпретатора, таков реализм и исполнительства, и слушания.

По поводу реализма в исполнительском искусстве Б.М. Бим-Бад пишет: «Везде, в любом искусстве, реализм ... составляет особый градус искусства, высшую ступень авторской точности» [23, с.100]. Это – «решающая мера творческой детализации» [там же, с.100]. Именно такая интерпретация позволит избежать ходульного пафоса, ложной глубины и наигранной умильности – всех форм искусственности [там же, с.100].

Эстетической миссией современного исполнителя является служение в качестве наиболее совершенного передатчика мира идей композитора через его

произведения и влияние интерпретации на слушателей, способное вызвать у них эмоциональный всплеск, способный довести до катарсиса. Задача исполнителя не только в предельном овладении своим инструментом и в максимальном приближении к подлинным замыслам композитора, но и в собственном прочтении, осмыслении и созвучии с сокровенными замыслами автора. Владение инструментом позволяет воплотить свои представления о музыке четко и ясно.

Музыканты иногда проецируют в исполнении более сильную, общую идею характера музыки, пренебрегая ее неповторимой индивидуальностью: холодный блеск; владение инструментом на первом месте, музыка и человек на втором; звук напоминает разбитое стекло. Никакого внимания к глубинному, сокровенному содержанию сочинения. Музыкальное произведение – это только текст для демонстрации совершенной техники. Никакой герменевтики, она исполнителю не нужна.

То же можно сказать и о музыкальной критике. Так, говоря об анализах музыкального исполнительства Г. Шенкера, выдающийся дирижер В. Фуртвенглер говорил: «Здесь впервые не было герменевтики; вместо этого автор объективно и прямо исследовал то, что нам непосредственно нужно в нашей работе» [247, с.401]. На наш взгляд, в этом высказывании сквозит ложное понимание сути и практической пользы герменевтики.

Интерес к анализу музыкального исполнительства, к его богатой и сложной сущности имеет двойную основу: во-первых, он идет от художественной практики, являясь следствием огромной популярности музыкального исполнительства в современной мировой культуре; во-вторых, сама наука дает импульс к изучению сферы музыкального исполнения. Соотношение заранее сочиненного автором и исполняемого, а то и импровизируемого исполнителем, мера предоставляемой последнему свободы всегда различна. Проблема эта интересует исполнителей, теоретиков, философов, но к ее решению подходят каждый со своей стороны – музыковеды и философы недостаточно используют опыт исполнителей, музыканты-исполнители, имея большой творческий опыт, проходят мимо теоретических исследований. К тому же не всегда используется

наиболее приемлемая, на наш взгляд, методика музыкальной герменевтики с ее выраженным интересом к автору и исполнителю-интерпретатору как ретранслятору авторского замысла.

Музыкальное произведение, считает В.В. Медушевский – единственный предмет адекватного восприятия [159, с.53]. Но содержанию музыкального произведения свойственно быть воплощенным в очень обобщенную форму, оно отличается вариативностью функционирования во множестве исполнительских трактовок, обладающих в значительной степени самостоятельностью. Это отнюдь не способствует адекватности восприятия музыкального произведения, независимо от композиторского замысла, определенного названием или программой.

В.В. Медушевский отмечает взаимосвязанность, взаимозависимость эмоционального содержания произведения и его субъективного переживания слушателем. Ученый отмечает устремленность музыки к моделированию эмоциональной ситуации, вложенной в произведение, и делает это музыка лучше других искусств: «Однако среди других искусств музыку выделяет особая сила непосредственного эмоционального воздействия, ее способность не просто описать ситуацию чувства, но как бы "изнутри" воспроизвести его» [157, с.79]. В.В. Медушевский подвергает эмоциональное состояние подробному анализу. Он соотносит его с мозговыми центрами «удовольствия» и «неудовольствия», выстраивая оппозицию положительное/отрицательное... Ученый отмечает способность организма мгновенно подготовиться и осуществить формирование нужного эмоционального состояния, он отмечает, что в момент рождения «знака эмоции» происходят комплексные изменения организма, выражающиеся в повышении и понижении скорости психических и физиологических процессов, в изменении тонуса, степени напряжения. Эти изменения охватывают большинство специфических сторон жизнедеятельности, связанных с дыханием, движением, речью, восприятием, мышлением, поведением. В результате эмоционального напряжения наступает активизация восприятия или, напротив, его торможение, что приводит к ограничению контакта с окружающими. Фиксация этих целостных

комплексов изменений, зафиксированных в глубинах памяти, составит наши интуитивные знания об испытываемых эмоциях, об их сути. Их активизация обеспечивает «постижение эмоционального» [157, с.79].

Кажется, что вывод для исполнителя очевиден: не нужно быть виртуозом, гораздо важнее чувствовать музыку. Однако герменевтический подход требует соблюдения единства авторского текста и его инструментальной интерпретации, виртуозности, только это позволит замысел автора донести до слушателя.

Становление музыканта тесно связано с навыками осуществления «точного расчета пропорций исполняемого произведения, систем его ориентиров, смысловых напоминаний и драматургических неожиданностей» [184].

Когда современные исполнители, стремясь поразить публику своей завидной беглостью, при этом играют непредсказуемо и, вдобавок, нелогично, даже неискушенный слушатель инстинктивно ощущает неорганизованность и неорганичность происходящего, испытывает чувство внутреннего противодействия [184], доходящее иногда до энергичного «неосознанного протеста» [295, с.129-130]. Главная задача музыканта-исполнителя – выявить основную идею композитора, который выразил свой взгляд на назначение музыки, свою мировоззренческую позицию, свои ощущения через музыкальный текст. Очень часто исполнитель занят поисками музыкальной правды поверх страницы напечатанного текста. Нам представляется, едва ли нужно напоминать о том, что музыкант, выносящий художественное произведение на суд слушателя и зрителя, желающий их направить и вдохновить, «обязан понимать и знать это произведение, представленное двумя составляющими:

- нотный текст (отображение музыки в нотной записи);
- подтекст, смысл сочинения (композиторская воля к форме, звуку и образу)» [184].

Музыкальное сочинение имеет все свойства «чувственно воспринимаемых объектов», но понимание его нельзя оторвать от его смысла и значения, и это следует учитывать исполнителю. «Объективные компоненты текста (знаки) мы воспринимаем, идеальную сторону текста (смысл) понимаем» [184].

«Субъективные намерения композитора, его психологические характеристики и его внутренний мир, зависящий от образования, увлечений, религиозности, воспитания, принадлежности к определенному классу или сословию, системы архетипов коллективных бессознательных представлений, материальных условий его жизни, составляют тот фон, который оказывает существенное влияние на смысл текста, на характер музыки» [184]. Текст надо знать, а подтекст – исполнять [184].

Поскольку «музыка – порождение и часть духовного мира, она несет в себе мировоззренческое начало. Двойственная, материально-идеальная природа музыки состоит в том, что она фиксируется в звучании и потому чувственно воспринимается» [184]. К тому же «посредством этой материальной формы транслируются духовные сущности музыкального искусства» [156]. Поскольку проблемы, затронутые в музыкальном сочинении, смыкаются с проблемами сознания, то решение проблем, связанных с пониманием музыкального смысла, требует выполнения двух условий: 1) раскрытия исторической природы музыкального произведения и 2) выявления сути процессов понимания и интерпретации. В исполнении музыки необходимо опираться на понимающую деятельность – осознание авторского замысла и основной идеи композитора, выраженной в данном музыкальном произведении [184].

Музыкальной герменевтикой не может быть одобрена безграничная экспансия исполнительства, это положение одобряется теми музыкантами, для которых понятен «ограниченный характер свободной интерпретации» [184] и которые стремятся к прояснению оснований, приемлемых для собственной исполнительской деятельности. Герменевтика, герменевтический подход в музыкальном исполнительстве не просто способны отстоять авторскую идею, замысел композитора, но и утверждают необходимость для музыканта-исполнителя получения широкого гуманитарного образования, предлагают определенный набор стратегий, способных помочь музыканту понять исполняемое произведение и вообще то, чем он занимается [184]. По мнению Э. Лайнсдорфа, фраза «Я играю (пою) то, что напечатано», в устах музыканта-

исполнителя свидетельствует скорее о недостаточно глубоком понимании музыки и музыкальных традиций, чем о добросовестном отношении к тексту композитора, которое она призвана продемонстрировать [134]. Но более всего, на наш взгляд, при таком подходе исполнитель игнорирует одну элементарную истину: то, что напечатано в нотах, не обязательно на сто процентов соотносится с замыслом композитора. Рукопись иногда почти невозможно прочесть, в ней могут присутствовать явные неточности. Такие композиторы, как Вольфганг Амадей Моцарт и Йозеф Гайдн, будучи людьми крайне занятыми, вынужденными работать быстро, использовали определенные приемы скорописи, придуманными самостоятельно композиторами. Они наблюдали за всеми репетициями, концертами и спектаклями, поэтому не беспокоились о том, как справится исполнитель с их пометами, как расшифрует очередную аббревиатуру. Когда же с наспех сделанной нотной записи делалась копия, то, при отсутствии каких-либо закрепленных авторских прав, когда композитор не мог надеяться на защиту закона, но необходимо было на время переписки расставаться с рукописью, композитор изобретал средства защиты, придумывал меры предосторожности. Так, Моцарт пользовался услугами сразу нескольких переписчиков, отдавая части разным мастерам, чтобы ни один из переписчиков не имел записи всей пьесы и не мог, присвоив, продать, выдав за собственное сочинение. Часть копий, сделанных профессиональными переписчиками, сохраняют некоторые следы спешной записи композитора и содержат ошибки [134].

Урок, который должен извлечь из всего изложенного выше исполнитель: если партитура или клавишное произведение большого музыканта будто бы не имеет смысла, исполнитель сам должен разобраться в проблеме, изучив более ранние издания этого произведения. «Например, переход к репризе во II части Пятой симфонии Чайковского от *Moderato con Anima* (такты 111-114) – четыре такта доминантового предыкта к главной теме (D-dur) такие дирижеры, как М. Паверман, Е. Светланов, Г. Оганезов и др., исполняли свободно, *ritenuto* для оправдания этих тактов без тематизма и всякого другого развития в качестве связки темы рока и главной партии, сознательно игнорируя авторское указание

Andante, которое, сообразно с логикой П. Чайковского, должно было появиться вместе с главной темой» [184]. (Нотные примеры произведений помещены в Приложение 5).

«Пониманием называют постижение смысла текста через его элементы с опорой на опыт читателя. ...Достаточно глубокое понимание вызывает в читателе состояние переживания прочитанного, его духовное присвоение» [296, с.1061].

Артур Рубинштейн, который обладал громадным опытом исполнительства, писал: «Музыка А. Шенберга потрясает своей эмоциональной напряженностью, хотя слово "понял" не применимо к его музыке, ибо здесь ничего не понятно» [228, с.47]. Такая ситуация характерна, когда идет поиск ассоциативного ряда и идейной насыщенности музыкального текста, однако эмоциональное толкование едва ли пригодится музыке рациональной. Наибольшую сложность представляет мало исследованная проблематика понимания образности музыкального языка. Но в структуре любого музыкального произведения интерпретатор найдет большое количество элементов: предложения, периоды, музыкальные фразы, мотивы, субмотивы, другие композиционные элементы, которые связаны между собой рядом структурных отношений [184]. Характер этих отношений определяет музыкальный язык композитора и является ключом к пониманию подтекста в музыке.

Биографы не всегда могут достаточно удачно и достоверно осветить сложный и таинственный процесс – творчество сочинителя [184]. Однако для любого серьезного исполнителя, пусть даже без надежды понять процесс композиторского творчества полностью, характерно стремление его понять в меру своих способностей и запаса эрудиции [184]. Герменевтика говорит, общее не может существовать без единичного и существует только в нем как результат подсознательных операций с индивидуальным, существуя для нас только как знание. Интерпретатору при построении своей версии следует учитывать это обстоятельство. Мы живем в эпоху быстро меняющегося времени, нам некогда созерцать. Возможно, это является одной из причин отхода на второй план музыкального исполнения «истинного смысла» изучаемой нами музыки [184].

Музыкальная герменевтика, соединенная с музыкальной педагогикой, только тогда найдет отклик в музыкальном искусстве и умах музыкантов, когда в качестве конечной цели выступит «раскрытие основного композиторского замысла посредством понимания, объяснения, «вчувствования» и постижение благодаря этому смысла исполняемого». Это единственный путь, каким музыкант может довести «идею композитора до слушателя, поразив при этом его душу» [184].

Учет внелингвистических факторов, мотивационных установок, бессознательных моментов, социокультурных факторов при реконструкции субъективных условий, сложения объективного смысла текста – необходимый момент гуманитарного познания и специфицирует структуру предпонимания, осознания истины.

Таков путь и современное состояние музыкальной герменевтики, наиболее целесообразного, на наш взгляд, подхода к анализу и интерпретации музыкального текста.

1.4. Герменевтическая компетенция как составная часть профессиональной компетентности музыканта-исполнителя

Музыканты-исполнители начала XX столетия были воспитаны так, что инструментальная виртуозность находилась на постоянной службе у мысли, основной идеи исполняемой музыки, то есть их исполнение соответствовало требованиям музыкальной герменевтики.

Как пишет Г.М. Коган: «Артист, едва появившись из-за кулис, сразу берет вас, так сказать, за шиворот. И, не спрашивая, хотите вы этого или нет, нравится ли вам то, что он делает, начинает – как резцом на мраморе – вырезать в вашей душе тот образ, который ему видится или слышится. Ваша душа – вот тот материал, из которого он творит; он играет на ней – куда больше, чем на клавишах или струнах. Вы можете извиваться в его руках, стонать и корчиться от боли, но вырваться не можете: он не отпустит вас, пока не врежет в вашу душу то

художественное видение, которым одержима его душа [112, с.204].

Такое исполнение свидетельствует о развитии и утверждении герменевтического подхода к исполнительству. Чтобы достичь единства мысли, чувства и воли в исполнительском искусстве музыканта, необходимо, по нашему мнению, формировать *герменевтическую компетенцию* как одну из профессиональных компетенций музыканта-исполнителя.

Музыканту-исполнителю должны быть свойственны следующие качества:

- владение ключевыми общекультурными компетенциями – социальной, культурологической, коммуникативной;
- владение профессиональными компетенциями, в том числе герменевтической компетенцией;
- сформированность когнитивной сферы;
- готовность к межкультурной коммуникации, владение иностранными языками;
- мотивированность к профессиональной деятельности;
- заинтересованность в достижении профессиональных результатов;
- стремление к творчеству – креативность;
- стремление к самообразованию, самосовершенствованию.

Основной задачей высшей школы на современном этапе ее развития становится направленность образовательного процесса на подготовку компетентного специалиста, способного безболезненно и решительно включиться в жизнь социума по окончании вуза, вооружение его основными компетенциями, необходимыми для такого включения, специалиста, приобретшего, как говорил Э. Фромм, «не свободу от, а свободу для» [245].

Образовательный процесс в современном вузе, таким образом, – это процесс подготовки компетентного специалиста.

В педагогике, по свидетельству педагогических словарей, образовательный процесс определяется как: 1) процесс создания образовательной продукции в соответствии с государственным стандартом; 2) процесс передачи и освоения социально культурного опыта; 3) целенаправленный и организованный процесс получения знаний, умений и навыков, соответствующих задачам обучения;

4) диалектически взаимосвязанная система обучения и учения, взаимодействие учителя и учеников и т.д.

В.И. Андреев считает, что образование – это «введение человека в мир культуры, овладение культурой различных видов деятельности» [4, с.17], в такие виды деятельности, как преподавание и учение, [там же, с.19]; важным моментом являются также социализация и самореализация в социуме [там же, с.20].

Особенности образовательного процесса – его динамичность, изменчивость, многофакторность [4, с.27], то есть это не статический, раз и навсегда данный трафарет действий, а подвижный, постоянно обновляемый и самообновляющийся в пространстве и времени процесс, предполагающий творческий подход его участников; на развитие этого процесса оказывают влияние социальные условия, достижения педагогической науки, принятые в практической педагогической деятельности направления и подходы и т.д.

Все изложенное позволяет сделать вывод, что образовательный процесс в вузе вообще и в конкретном вузе, в частности, включает три составляющие:

1. *Собственно образование*, то есть передача культурных достижений и ценностей человечества последующему поколению, что выражается в общекультурных компетенциях, требующих бережного отношения к культурному наследию своего народа и всего мирового сообщества. Этими компетенциями должен овладеть выпускник любого вуза, получивший подготовку по любой специальности, поскольку это усвоение общечеловеческих культурных ценностей.
2. *Обучение* – взаимная деятельность преподавателя и студента, направленная на усвоение знаний, формирование умений и навыков владения определенной профессией, что выражается в общепрофессиональных и узкопрофессиональных компетенциях музыканта-исполнителя. Этими компетенциями овладевают только студенты, обучающиеся определенной профессии, по требованиям стандарта данной специальности. Музыкант в соответствии со стандартом готовится быть не только исполнителем, но и

педагогом, учителем музыки, следовательно, для него важно усвоение и педагогических компетенций.

3. *Подготовка к ориентации в социуме* – социализация и самореализация в социуме – одна из важнейших составляющих подготовки специалиста, что выражается в социальных компетенциях, а также в коммуникативной и информационной компетенциях. Эти компетенции также должны быть сформированы у каждого выпускника вуза независимо от получаемой им профессии и уровня квалификации.

Безусловно, параллельно с образовательным процессом осуществляется процесс воспитательный, направленный на формирование личности профессионала, что является отличительной чертой личностно ориентированного обучения, поскольку от личностных качеств обучающегося зависит его способность к усвоению и культурного наследия, и необходимых профессиональных знаний, умений и навыков, и успешность его самореализации в социуме, и готовность к межнациональному поликультурному диалогу.

На каждом этапе образовательного процесса при взаимодействии преподавателя, студента и социума особенно остро стоит проблема *понимания*, что делает необходимым формирование у человека любой профессии *герменевтической компетенции*. Эта компетенция может быть рассмотрена и как общекультурная, и как педагогическая, и как общепрофессиональная, и как узкопрофессиональная. Главное – воспитать человека, *понимающего* и свое место в мире, и свое предназначение в нем, и другого человека, и ценность человеческой культуры, и ценность той профессии, которой он посвящает свою жизнь.

Изложенный подход требует уточнения терминов *компетентность* и *компетенция*.

Вопрос о компетенциях и компетентностном подходе в педагогике не раз становился предметом обсуждения среди виднейших ученых – психологов, педагогов, методистов (А.Н. Дахин [75], И.А. Зимняя [94], В.В. Краевский [119], Г.А. Ларионова [135], Г.К. Селевко [214], В.В. Сериков [218], А.В. Хуторской [260] и др.)

В Толковом словаре русского языка *компетентный* толкуется как ‘знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области’ [196, с. 288], следовательно, *компетентность* – осведомленность, авторитетность человека в определенной области знаний и практической деятельности; *компетенция* – ряд явлений, в которых человек владеет познанием, опытом.

Быть *компетентным* – значит уметь (быть способным) в данной конкретной ситуации мобилизовать полученные знания и опыт.

Компетентность – это владение необходимыми знаниями, умениями и навыками для осуществления какой-либо общественно полезной деятельности, это направленность личности на активное и разумное участие в жизни социума; *компетенция* – область отношений в деятельности индивида, установившихся между знаниями о предмете и действиями индивида: без знаний нет компетенции, но не всякое знание и не во всякой ситуации проявляет себя как компетенция. По А.Н. Дахину, компетенции – требования, которые предъявляются к качеству выпускника. Компетентность – это уровень обладания качествами конкретным человеком, способность совершать определенные действия; она включает не только «когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [94, с.34].

Определение выпускника, владеющего компетенциями, то есть тем, что он может делать, каким способом деятельности овладел, к чему он готов, – называют *компетентностным подходом* [213, с.138].

Компетентностный подход вызван к жизни происходящими в мире и России изменениями в области целей образования, предусматривающих подготовку обучаемого к вхождению в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире. Этот подход приводит к постепенной переориентации преобладающей парадигмы образования, предполагающей в основном трансляцию знаний, формирование навыков, на парадигму, создающую условия для усвоения комплекса компетенций, которые означают способность специалиста выжить в изменяющейся действительности и сохранить устойчивую жизнедеятельность, приспособляемость к условиям, сложившимся в современном

многофакторном социально-политическом, рыночно-экономическом, насыщенном в информационном и коммуникационном плане пространстве.

Общая компетентность человека может быть представлена комплексом, включающим ряд знаниевых (когнитивных), деятельностных (поведенческих) и результативных компонентов. Дж. Равен создал модель компетентности, включающую 143 элемента, очевидно, что такая модель обладает практически нулевой применимостью.

Компетентность предполагает владение целым рядом компетенций в разных областях знаний, которые формируются в процессе обучения. Различают компетенции общекультурные, которыми должен владеть человек любой специальности, осуществляющий профессиональную деятельность в социуме; профессиональные компетенции, которыми должен владеть профессионал в своей области деятельности, и узкоспециальные, или профессионально-специализированные компетенции, которыми должен владеть специалист в своей специфической области деятельности.

Общекультурные компетенции – это компетенции, связанные с наиболее широким спектром специфики, являющиеся наиболее универсальными по своей структуре и имеющие высокую степень применимости. Для музыкантов и преподавателей музыки, на наш взгляд, релевантны прежде всего а) социальные компетенции, предполагающие умение находить свое место в обществе; б) компетенции, касающиеся жизни в многонациональном обществе (отсюда большую роль приобретает воспитание толерантности); в) связанные с владением устной и письменной формой общения (в том числе и овладение иностранными языками); г) связанные с овладением новыми информационными технологиями, с использованием компьютерной техники; д) связанные со способностью учиться упорно и последовательно, учиться всю жизнь.

Большую значимость приобретает *социокультурная компетенция*, поскольку именно ее становление способствует формированию этнического менталитета, национальной самобытности членов этноса, воспитывает умение ориентироваться в поликультурном обществе.

Особую значимость приобретает также *коммуникативная компетенция*, поскольку без нее невозможно становление всех других компетенций, она лежит в основе формирования коммуникабельности, умения ориентироваться и находить свое место в поликультурном мире, предполагает обязательное усвоение хотя бы одного иностранного языка, желательно – нескольких, учит понимать представителей других сообществ и культур, учит толерантности.

Эти ключевые компетенции детерминируют проявления социальной жизни человека в современном обществе. А.В. Хуторской включает в этот перечень ценностно-смысловую; общекультурную, учебно-познавательную; информационную, коммуникативную, социально-трудовую, личностную компетенции [260]. Ключевые компетенции имеют «экстрафункциональный характер» [135, с.18].

Утверждающийся в музыкальной педагогике *герменевтический подход* предполагает «человекоориентированный характер взаимодействия с культурой» [187, с.4].

Для разных деятельностей исследователи выделяют различные виды компетенций, составляющих *профессиональную компетентность*.

В соответствии с ФГОС ВПО, введенным Приказом Министерства образования и науки от 24 декабря 2010 г. № 2049 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 173201 Искусство концертного исполнительства (квалификация (степень) «специалист»)), *профессиональные компетенции (ПК)* – результат образования любого музыканта, а *профессионально-специализированные компетенции (ПСК)* [236] – результат образования музыканта узкой специализации (фортепиано, флейта и др.).

При утверждении компетентного подхода к подготовке музыканта-исполнителя есть основание говорить о необходимости формирования *герменевтической компетенции* музыканта как одной из необходимых профессиональных компетенций [188]. Формирование герменевтической

компетенции поддержано и другим направлением в современной вузовской педагогике – личностно ориентированным [185].

Для музыканта и учителя музыки на современном этапе развития музыкальной культуры очень важно формирование *герменевтической компетенции*, основанной на концепции *музыкальной герменевтики*, ибо, как писал М. Бахтин, осуществляется «поиск глубинного смысла, согласие, наслаивание смысла на смысл, голоса на голос, усиление путем слияния (но не отождествления), дополняющее понимание, выход за пределы “понимаемого”» [14, с.300].

В качестве рабочего нами принято следующее определение герменевтической компетенции: *герменевтическая компетенция* – это владение знаниями, умениями и опытом герменевтического анализа и интерпретации музыкального текста для осуществления музыкально-исполнительской деятельности.

Герменевтическая компетенция, требует обращения к четырем ее содержательным компонентам:

а) *когнитивному*: «*понимание*, проникновение в смысл, идею произведения, в замысел автора, *вживание* во внутренний мир автора (дивинация)» [184];

б) *архитектоническому*: «умение использовать методику «*герменевтического круга*» (Ф.Д. Шлейермахер), умение видеть «структуриацию» (П. Рикер) музыкального текста, выражение в ней «внутренней динамики», которая направляла эту структуриацию, видеть назначение каждой структурной части произведения – такта, фразы и т.д., определять ее роль в общей структуре произведения; видеть способ авторской реализации идеи произведения в каждой ее малейшей частице и в целом тексте» [184];

в) *аксиологическому*: «умение осуществить «*историческую реконструкцию*» (В. Дильтей) ценностного смысла авторского замысла; умение соотнести содержание произведения с ценностным опытом современности (Ю. Хабермас), видеть порождение новых ценностных смыслов в диалоге с традицией (П. Рикер, Г.Г. Гадамер)» [184];

г) *интегративно-фактологическому*: знание сведений из биографии автора текста, изучение его окружения, образования, сферы профессионального общения, *отражение этих знаний в интерпретации* произведения [184].

С точки зрения результата образования в процессе формирования герменевтической компетенции должен быть сформирован ряд профессионально-специализированных составляющих герменевтической компетенции:

1. Знаниевые, когнитивные составляющие – должен *знать*: а) историю музыки и возникновение и развитие музыкальных течений и школ; б) исторические события, связанные с созданием конкретного, исполняемого им произведения; в) историю интерпретаций этого произведения и отзывы критики о нем; г) отношение к произведению современников композитора; д) сведения из биографии композитора, его окружение, образование, сферы профессионального общения.
2. Деятельностные составляющие – должен *уметь*: а) осуществить «историческую реконструкцию» (В. Дильтей) авторского замысла; б) соотнести содержание произведения с опытом современности (Ю. Хабермас); в) видеть порождение новых смыслов в диалоге с традицией (П. Рикер, Г.Г. Гадамер); г) осуществить герменевтический анализ «структуризации» (П. Рикер) текста по методике «герменевтического круга» (Ф.Д. Шлейермахер); д) видеть назначение каждой части произведения, определить ее роль в структуре произведения; е) видеть способ авторской реализации идеи произведения в каждой его малейшей частице и в целом тексте.
3. Результативные составляющие (владение) – выпускник должен *владеть*: а) методикой «герменевтического круга»; б) искусством *понимания*, проникновения в смысл, идею произведения, в замысел автора, *вживания* во внутренний мир автора (дивинация).

Среди общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК) компетенций, которыми, на наш взгляд [188], должен обладать музыкант, как исполнитель, так и педагог,

наиболее близкими к реализации герменевтической компетенции нам представляются следующие:

- способность анализировать социально-значимые процессы и явления;
- способность самостоятельно применять методы и средства познания, для развития социальных и профессиональных компетенций;
- готовность уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культурные различия;
- способность владеть родным и иностранным языком;
- способность выстраивать и реализовывать перспективные линии интеллектуального, культурного, нравственного, физического и профессионального саморазвития и самосовершенствования;
- способность осмыслить закономерности развития музыкального искусства и науки в историческом контексте и в связи с другими видами искусства;
- способность учитывать особенности религиозных, философских, эстетических представлений конкретного исторического периода;
- способность анализировать и подвергать критическому разбору процесс исполнения музыкального произведения или постановки музыкально-театрального произведения, уметь проводить сравнительный анализ разных исполнительских интерпретаций.

Поскольку вуз готовит музыканта не только к исполнительской, но и к педагогической деятельности, то необходимо подчеркнуть, во-первых, важность формирования педагогических компетенций, а во-вторых – их тесную связь с компетенцией герменевтической.

Представим педагогические компетенции [188], в процессе формирования которых не только возможно, но и необходимо введение герменевтических знаний и формирование герменевтической компетенции:

- способность самостоятельно применять методы и средства познания, для развития социальных и профессиональных компетенций; способность анализировать различные педагогические системы и методы;

- способность понять основные принципы музыкальной педагогики;
- способность обучать применению знаний о композиторских стилях в процессе создания исполнительской интерпретации.

Таким образом, место герменевтической компетенции мы можем определить так, как показано на рисунке 1.

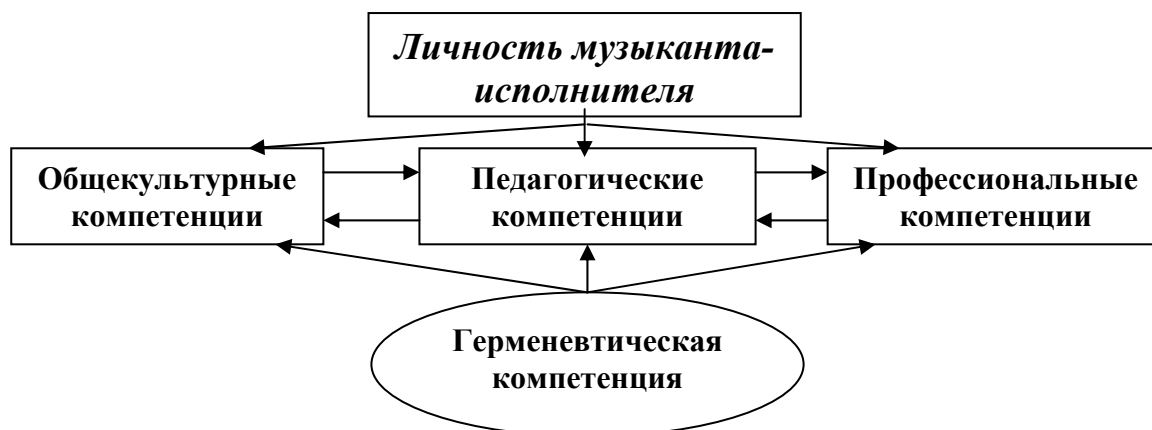


Рис. 1. Место герменевтической компетенции в системе компетенций, формируемых в процессе получения вузовского образования

Изложенное еще раз подчеркивает важность формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя в процессе его подготовки в вузе. Сведения о герменевтической компетенции обобщены и представлены на рисунке 2.

Обобщая вышеизложенное, отметим: формируя герменевтическую компетенцию музыканта-исполнителя в вузе, мы активизируем его творческий потенциал, воспитываем самостоятельность в оценке и чужого, и собственного исполнительства, поощряя его самовыражение, формируя «умные эмоции» и мыследеятельность и рефлексивность; благодаря герменевтическому анализу реализуем важнейшую задачу музыкальной педагогики – научить обучающегося слышать музыку, ее понимать и объяснять.



Рис. 2 – Содержание и структура герменевтической компетенции музыканта-исполнителя

Выводы по I главе

1. Герменевтика – общая теория понимания. Возникнув как наука о понимании древнейших текстов, к концу XIX – началу XX века герменевтика стала философией, методологией понимания не только текста, но и его создателя, автора, уточняя понимание диалога автора с читателями, слушателями, интерпретаторами, а также самопонимание интерпретатора.
2. Понимание – составная часть процесса познания, которое представляет собой «расшифровку кода», заложенного создателем в произведение, проникновение в чужое сознание, понимаемое герменевтикой как основной творческий процесс, или дивинация; это неограниченное раскручивание актов понимания.
3. Герменевтика предлагает свои методы исследования: а) «герменевтический круг», в основе которого лежит диалектика частного и общего, части и целого, что позволяет постичь целое через познание его отдельных частей и постичь части через соотнесение их с целым; определить роль, которую играет каждая часть в структуре целого; постичь внутреннюю динамику, направляющую «структуриацию» текста; б) «историческая реконструкция», позволяющая установить связь прошлого с настоящим, процесс с результатом, позволяющая установить систему связей нового, современного со временем создания артефакта культуры; в) вживание, эмпатия, «вчувствование» в субъективность автора.
4. В XX веке из философской герменевтики выделились психология (герменевтическая психология, «понимающая психология»), педагогика (герменевтическая педагогика). Герменевтика утвердилась как в литературоведении и лингвистике, так и в точных науках.
5. В педагогике герменевтика – теория и практика истолкования и интерпретации педагогических знаний, важнейшая составляющая образовательного процесса вуза; герменевтический подход – способ гуманистического миропонимания, постижения личности обучаемого, а для

обучаемого – постижение личности педагога ради достижения взаимопонимания и рефлексии совместной деятельности; для музыкальной педагогики становится актуальным изучение педагогических воздействий в процессе обучения музыке. Поскольку пониманию можно и нужно учить, целью обучения становится переход от непонимания к пониманию. Законы герменевтики позволяют осмыслить сущность, значение для педагогики законов становления и развития человека во всех его проявлениях и потому значимы, важны, особенно для педагогики антропоцентрической направленности.

6. Герменевтический подход – один из действенных путей решения образовательных проблем в музыкальной педагогике, а именно: формирования профессиональной компетентности музыканта-исполнителя, тонко чувствующего музыку, воспитания человека, понимающего себя в жизненном пространстве, окружающую действительность и рядом находящегося человека, что находится в наши дни в центре внимания.
7. Музыкальная герменевтика – учение об истолковании музыкального текста. Проникновение герменевтики в область музыкального творчества сделало возможным более глубокий и адекватный анализ музыкального произведения. В музыкальном исполнительстве, в интерпретации музыкального текста важнейшую роль играет умение осуществить герменевтический анализ этого текста, что способствует постижению его смысла. Герменевтический подход музыке обязывает интерпретатора знать авторский стиль, особенности культуры и исторические условия рождения этой музыки, национальный колорит, социально-психологические предпосылки, и т. д. Трактовка музыкального произведения, пропущенная исполнителем не только через разум, но и через душу, делает его интерпретацию достаточно близкой к замыслу автора.
8. Герменевтическому анализу музыкального текста можно и нужно учить в процессе формирования профессиональных компетенций музыканта-исполнителя в образовательном процессе вуза. В качестве одной из

профессиональных компетенций выступает компетенция герменевтическая. Герменевтическая компетенция – это владение знаниями, умениями и опытом герменевтического анализа и интерпретации музыкального текста для осуществления музыкально-исполнительской деятельности. Структуру герменевтической компетенции составляют четыре компонента: когнитивный – понимание произведения, его замысла и идеи, архитектурный – владение методикой герменевтического круга для анализа структуры и назначения каждой части в общем замысле произведения, аксиологический – осознание эстетических ценностей эпохи создания произведения и их экстраполяция на современность, интегративно-фактологический – умение соотнести при подготовке интерпретации авторское видение, влияние его окружения и профессиональной подготовки с требованиями современного исполнительства.

9. Таким образом, герменевтическая компетенция включает четыре компонента, требует исторических, культуроведческих, биографических музыковедческих знаний; умения осуществить историческую реконструкцию ценностного смысла авторского замысла, анализ «структуризации» музыкального текста по методике «герменевтического круга»; владение искусством понимания текста, вживания во внутренний мир автора (дивинации). Герменевтическая компетенция тесно связана с общекультурными и профессиональными компетенциями музыканта, естественно «вливается» в них.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию герменевтической компетенции музыканта-исполнителя

2.1. Модель формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя

Цель исследования потребовала создания теоретической модели формирования герменевтической компетенции музыканта – исполнителя и педагога, которая позволила бы эту цель осуществить. При этом надо учесть, что формирование герменевтической компетенции музыканта-исполнителя – это не одномоментный процесс, он, в принципе, никогда не заканчивается и требует глубокого познания.

Создавая модель, мы учитывали современные тенденции развития высшего образования в нашей стране, научно-педагогические основы его модернизации.

В педагогике развивается *антропоцентрическая* парадигма «свободного» образования (В.И. Андреев [4], Б.М. Бим-Бад [23], И.Г. Фомичева [242], А.В. Хуторской [259; 260], О.Ф. Bollnow [288], J. Derbolav [292], J. Kneller [299], Н. Roth [301] и другие), в центре которого стоит личность обучающегося, ее формирование, развитие, совершенствование «посредством воздействия на более глубинную потребностно-эмоциональную сферу», тем самым выводя обучающегося «на процесс "самостроительства" собственной личности, самоуправления и самопланирования собственной образовательной деятельности» [242, с.82]. К этому утверждению близка мысль А.В. Хуторского о *человекообразном* образовании [259]. Реализация этой парадигмы образования мыслится более всего в *лично ориентированном* характере обучения [186].

Вот почему формирование герменевтической компетенции, способствуя становлению личности музыканта – исполнителя и педагога, основывается на таких методологических подходах, как лично ориентированный, деятельностный, компетентностный и системный, что нашло отражение в созданной нами модели.

Личностно ориентированное обучение – это обучение, создающее условия для полноценной самореализации, формирования и становления личности в процессе обучения, оно подразумевает признание преподавателем самобытности и уникальности каждого ученика (Н.А. Алексеев [3], Е.В. Бондаревская [30], Л.М. Кустов [132], Н.В. Кустова [132], Г. К Селевко [213], В.В. Сериков [216], А.В. Хуторской [258], И.С. Якиманская [284] и др.), его права на «самоактуализацию» (А. Маслоу [156]), позволяет целенаправленно формировать личность музыканта-исполнителя в соответствии с запросами современного общества и с условиями, в которых эта личность будет существовать в социуме после окончания вуза.

Главной целью личностно ориентированного подхода является сам обучаемый, доброжелательное уважительное общение друг с другом, принятие разных точек зрения и позиций, позитивный настрой на окружающее, а также условия для полноценного формирования и совершенствования обучающегося в процессе осмысления им картины мира социокультурной общности, поскольку:

- 1) изначально принимает обучающегося как активного субъекта учебной деятельности,
- 2) создает условия для становления его личностных качеств;
- 3) опирается на субъектный опыт обучающегося (так, готовясь к занятию, преподаватель должен продумать то, какие содержательные характеристики по поводу сообщаемого им материала возможны в субъектном опыте учащихся);
- 4) максимально учитывая личностные особенности обучающегося, создает условия для развития самостоятельности и инициативности.

Избранный подход предполагает направленность на развитие творческого потенциала человека, на привлечение его к самостоятельной познавательной деятельности в индивидуальной, групповой и коллективной формах работы. Для этого необходимо включить в процесс обучения этнокультурологический материал и учитывать существование обучающегося в поликультурном мире.

Личностно ориентированное обучение в практике преподавания обычно сочетается с *деятельностным* подходом (Л. С. Выготский [52], Т. К. Донская [80], И. А. Зимняя [94], А. Н. Леонтьев [140], А.В. Хуторской [259] и др.).

Деятельностный подход зиждется на убеждении, что человек развивается и формируется только в процессе собственной деятельности. Именно в деятельности осуществляется свобода выбора, повышается мотивация учения, развиваются интересы. Во взаимодействии с окружающим миром проявляется активность личности, формируются новые потребности и мотивы. Деятельностный подход предполагает педагогическое взаимодействие, установление субъект-субъектных отношений, что вполне перекликается с личностно ориентированным подходом.

Поскольку деятельностный подход ориентирован на результат образования, особое значение приобретает мотивация деятельности, активизация творческого потенциала, «развитие поисковой активности, определяющей творческое осмысление и присвоение учебного материала вместо традиционного заучивания...» [199, с.102]. При этом «становление профессиональных умений происходит путем наращивания интеллектуально-педагогического потенциала личности» [199, с.102].

Деятельность – это не только физические действия, не только исполнительство, техника, это еще и *мыследеятельность*, только тогда образование может быть *человекообразным* [259].

Основа образовательной деятельности – творческая деятельность, смысл которой – в ее продуктивности, а продукт деятельности – то новое, что создано в ее процессе, – это результат деятельности. Деятельность всегда предполагает создание нового – словесного текста, новой интерпретации музыкального текста.

Личностно ориентированный и деятельностный подходы создают условия для *саморазвития* обучающихся и формирования у них наиболее актуальных в эпоху перемен и социальных катаклизмов навыков *выбора вида деятельности и социальных ролей, активной продуктивной жизненной позиции*.

Личностно ориентированный подход в обучении вполне коррелирует с компетентностным подходом. А.В. Хуторской вообще рассматривает основные компетенции как необходимый «компонент личностно ориентированной парадигмы образования» [260].

В соответствии с изложенным и с требованиями «Федерального стандарта высшего профессионального образования» [236] и «Приказом Министерства образования от 24 декабря 2010 года № 2049» формирование профессионально подготовленной личности музыканта-исполнителя и педагога по направлению подготовки 173201 Искусство концертного исполнительства основывается на *компетентностном* подходе к выбору «парадигмы образования» [94].

Образование при таком подходе должно обеспечить более полный, личностно и социально интегрированный *результат* (см. 1.4). «В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена *как результата образования* в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие «компетенция/компетентность». Это означало формирование новой «парадигмы результата образования» [94; с.34-42].

Системный подход – это основной, наиболее разработанный и обоснованный подход в педагогике, изучающий и анализирующий отдельно каждый элемент системы, позволяющий сопоставлять их, после чего объединять в целостную структуру, выявляя различия и сходства, приоритеты одних составляющих по отношению к другим и динамику развития, как каждого элемента, так и системы в целом.

Возникновение системного подхода связано в русской педагогике с именами К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, П.Ф. Каптерева, Н.Ф. Бунакова, В.П. Вахтерева, К.Н. Ветцеля и др. В современной педагогике развитие системного подхода находим в трудах В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, В.П. Кузьмина, В.Н. Садовского, Б.Г. Юдина, Э.Г. Юдина, ими определены границы применимости системного подхода, показана его связь с методологией.

Системный подход к организации педагогического процесса рассмотрен в трудах В.И. Андреева [4], Т.А. Барышевой [12], Б.М. Бим-Бада [23], Е.П. Белозерцева [18], В.И. Загвязинского [84], И.Ф. Исаева [99], В.В. Краевского [119], А.В. Морозова [167], Г.К. Селевко [213], В.В. Серикова [218], В.А. Сластенина [221] И.Г. Фомичевой [242], А.В. Хуторского [259]. Элементы

использования системного подхода, требующего единства анализа и синтеза при работе с музыкальным текстом присутствуют в работах, связанных с анализом музыкального текста и проблем его интерпретации, таких авторов, как М.Г. Арановский [5; 6], Б.В. Асафьев [7], Н. Бикбаева [22], В.П. Бобровский [25; 26; 27; 28], М.Ш. Бонфельд [35; 36], Е.Г. Гуренко [67; 68], А.В. Денисов [76], Я.С. Друскин [82], В.В. Задерацкий [85], Г.В. Заднепровская [86], Ю.К. Захаров [92], Казанцева [102; 103; 104], М.Д. Корноухов [114], Н.П. Корыхалова [117; 118], Ю.А. Кремлев [121; 122], А.Ю. Кудряшов [125], Э. Лайнсдорф [134], Л.А. Мазель [143; 144; 145], С.М. Мальцев [151], В.В. Медушевский [157; 158; 159; 160], М.К. Михайлов [162], Н.В. Морозова [167], Е.В. Назайкинский [177; 178], Г.П. Овсянкина [191; 193; 194], Е.А. Ручьевская [209; 210], А.А. Соколова [224], А.Н. Сохор [226; 227], И.С. Стогний [229; 230], Ю.Н. Холопов [249], В.Н. Холопова [250; 251; 252; 254], Е.И. Чigareва [267], Л.Н. Шаймухаметова [268; 269; 271], D. Cooke [290] и др.

Системный подход требует:

- реализации принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики;
- единства анализа и синтеза в процессе педагогического исследования;
- анализа и оценки потребностей и возможности улучшения процесса обучения предложенными средствами;
- составления программы исследования, включающей все компоненты процесса обучения;
- проектирования и моделирования нового подхода и оценки эффективности его применения;
- «запуска» системы – разработки технологии реализации проекта, предложение инструментария для ее внедрения и оценки эффективности;
- исследования частей явления через его целое и всего явления через его части, что в процессе герменевтического анализа музыкального текста реализуется через использование методики герменевтического круга.

Вывод из изложенного: 1) именно использование системного подхода приводит к необходимости и возможности проникновения новых идей в современную педагогическую науку и практику; 2) в герменевтическом анализе музыкального текста исполнитель идет от анализа создания и структуры произведения к синтезу полученных сведений в интерпретации.

Модель – схематичный аналог, замещающий исследуемый объект, позволяющий наглядно представить процесс формирования герменевтической компетенции (рис. 2). Она разработана для успешного формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя в образовательном процессе вуза, состоит из трех блоков: целевого, содержательно-процессуального и результативного.

Первый, целевой блок модели включает:

Цель – формирование герменевтической компетенции музыканта-исполнителя;

Определены *методологические подходы* и их роль в процессе формирования герменевтической компетенции:

- *лично ориентированный*, который создает условия для полноценного формирования и развития личности в процессе обучения, определяет обучающегося как активного субъекта учебной деятельности, предоставляет ему возможность задавать вопросы, не сдерживая при этом ни его активности, ни инициативы, создает условия для становления способности к развитию творческого потенциала, познавательного интереса, опирается на субъектный опыт обучающегося, таким образом актуализируя ранее полученные знания, умения и навыки, максимально учитывает индивидуально-психологические особенности каждого, дает обучающемуся возможность самостоятельно выбрать оптимальные стратегии усвоения учебного материала;
- *деятельностный*, который ориентирован на результат образования, рост и активное использование творческого потенциала, при этом обучающийся не только получает готовые знания, но и добывает их сам, познает новое в процессе выполнения профессионально полезных действий и операций,

Целевой блок	Цель: формирование герменевтической компетенции музыканта-исполнителя в образовательном процессе вуза							
	Подходы							
	Личностно ориентированный		Деятельностный		Компетентностный		Системный	
	Принципы ↓							
	обратной связи;	творческой активности	субъект-субъектных отношений	диалогичности;	понимание авторского замысла	герменевтического круга	бережного отношения к тексту	историчности;
Задачи ↓								
Формирование когнитивного компонента		Формирование архитектурного компонента		Формирование аксиологического компонента		Формирование интегративно-фактологического компонента		
Содержание деятельности студента и преподавателя на основе программы «Герменевтика как основа анализ музыкального текста» ↓								
Содержательно-процессуальный блок	Методы: – объяснительно-иллюстративные; – поисково-творческие; – практические, в том числе система упражнений; – имитативные, трансформационные, подстановочные, творческие (по учебному действию); – на слуховое и зрительное восприятие (рецептивные), воспроизведение услышанного или написанного (репродуктивные) или творческое решение и самостоятельное воспроизведение текста (продуктивные), (по участию студента); – управляемые, частично управляемые и неуправляемые (по участию преподавателя); – тренировочные и обучающие в зависимости от учебной цели			Формы: - лекция; - занятия-диалоги (дискуссия); - практическая работа; - самостоятельная творческая работа; - занятия с использованием аудио и видеопродукции; - творческий консилиум; - консультации; - концерты, прослушивания; - собеседования; - индивидуальная работа;			Средства: - интернет-ресурсы; - концертные залы, филармония; - фонотека; - нотные тексты; - музыкальные инструменты; - графические пособия;	
	Функции ↓							
	культурологическая	креативная	деятельностная	когнитивно-познавательная	рефлексия	эмоционально-эстетическая	самореализации	
	Критерии ↓							
знаниевый (понимание идеи композитора)		аналитический (владение методикой герменевтического круга)		ценностный (исторический анализ эпохи создания произведения)		интегративный (знание личности композитора)		
Уровни:		низкий, репродуктивно-рецептивный		средний, конструктивно-репродуктивный		высокий, креативно-продуктивный		
Результат: повышение уровня сформированности герменевтической компетенции								
Результативный блок								

Рис. 3. Модель формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя в образовательном процессе вуза

реализует свой творческий потенциал, самостоятельно выбирает способы деятельности для достижения поставленной цели – познавательной, исследовательской, творческой – и нацелен на рефлексивную деятельность и оценку результатов осуществленной деятельности. Этот подход способствует самореализации личности в учебной деятельности;

- *компетентностный*, который означает постепенную переориентацию преобладающей парадигмы образования, предполагающей в основном трансляцию знаний, на формирование условий для овладения рядом компетенций, на использование творческого потенциала, на формирование способности выпускника к адаптации и активной деятельности в современном многофакторном социально-политическом, рыночно-экономическом, информационно и коммуникационно насыщенном пространстве;
- *системный*, который позволяет, благодаря анализу, исполнить произведение целостно, опираясь на понимание целого из частного и, наоборот, частного из целого.

Достижение цели формирования герменевтической компетенции музыканта – исполнителя и педагога осуществляется на основании *принципов*:

- *обратной связи*, предполагающий постоянный контроль процесса обучения музыканта – исполнителя и педагога с помощью специальных приемов, позволяющих следить за настроением обучающихся, регулировать уровень понимания материала, возбуждать интерес к интерпретации и поиску идеального варианта интерпретации;
- *творческой активности*, требующий развития умения музыканта – исполнителя и педагога самостоятельно решать творческие задачи, разрабатывать индивидуально-авторские интерпретации музыкального текста; участия в концертах, конкурсах музыкального исполнительства, стремления к совершенствованию профессиональных результатов, мотивированности к развитию творческого потенциала, познавательного интереса;
- *субъект-субъектных* отношений, предусматривающий доброжелательное, уважительное общение друг с другом, учет личностных качеств и субъектного

опыта обучающегося преподавателем; самостоятельный выбор оптимальных стратегий познания и обучения; учет индивидуально-психологических особенностей каждого будущего музыканта – исполнителя и педагога;

- *диалогичности*, подразумевающий обмен интеллектуальными, эмоциональными, экспрессивными, социальными и другими ценностями и совместное выявление ценностей (которым уделяется особое внимание), выработанных историей культуры общества как современного (здесь строится идеальная интерпретация), так и общества, в котором творил композитор;
- *понимания* авторского замысла, проникновения в него, который требует выбирать дидактический материал и методы его изучения с таким расчетом, чтобы они помогли осмыслению авторского замысла и лексических указаний автора, чем способствовали бы развитию соответствующих навыков;
- *герменевтического круга*, требующий такого отбора дидактического материала и приемов его изучения, который обеспечил бы анализ структуры музыкального произведения и нагрузки каждой из его частей, помог бы осуществить анализ текста от целого к части и от части – к целому, развивал бы способность осознавать эмоциональные и смысловые тонкости этого текста; для облегчения запоминания фактов структурирования и смыслового насыщения музыкального текста, его необходимо не только иметь перед глазами, но и слышать;
- *бережного отношения к тексту*, к материи музыкального языка, который требует внимательного прочтения текста музыкального произведения и всех замечаний и указаний автора для успешной передачи главной мысли автора, вложенной в произведение;
- *историчности*, который рекомендует такую организацию обучения, которая облегчила бы учащимся понимание фактов музыкального творчества в историческом контексте, усвоение традиций их употребления в культурной жизни общества.

Успешному формированию герменевтической компетенции будет способствовать решение следующих педагогических задач:

1. *формирование когнитивного компонента* герменевтической компетенции, стимулирование овладения знаниями об основной идее композитора, который выражает свои взгляды на окружающий мир через свои сочинения, «проникновение в смысл, идею произведения, в замысел автора, вживание в его внутренний мир» (дивинация) [184];
2. *формирование архитектурного компонента* герменевтической компетенции, что делает возможным анализ произведения через методiku герменевтического круга по Ф. Шлейермахеру, через понимание фраз, мотивов и других структурных компонентов с экстраполяцией этой информации на музыкальную форму в целом, что позволяет видеть «структуриацию» (П. Рикер) музыкального текста с его внутренней динамикой;
3. *формирование аксиологического компонента* способствует умению осуществить «историческую реконструкцию» (В. Дильтей) ценностного смысла авторского замысла; соотнести содержание произведения с ценностным опытом современности (Ю. Хабермас), видеть порождение новых ценностных смыслов в диалоге с традицией (П. Рикер, Г.Г. Гадамер) [184]; способствует декодированию информации, заложенной в произведение, через познание исторической эпохи и частных обстоятельств, влияющих на композитора; способствует пониманию ценности каждого элемента нотной записи;
4. *формирование интегративно-фактологического компонента* помогает познать личность автора музыки, его связь с композиторскими школами, предпочтения в искусстве для более глубокого понимания смысла, вложенного в произведение, объединить и применить на практике получаемую информацию.

Второй блок модели, содержательно-процессуальный, посвящен формированию герменевтической компетенции музыканта-исполнителя на основе специально разработанной программы «Герменевтика как основа понимания музыкального текста». Программа включает *методы* обучения, *средства* обучения, *формы* обучения.

Методы:

- объяснительно-иллюстративные: материал объясняется с использованием конкретных примеров – программных источников (картин, литературных и музыкальных образцов для показа);
- поисково-творческие (задания с элементами творчества – подбор картин художников, сходных по сюжету; обсуждение сказочных примеров в музыке, анализ формы, характеристика интервалики и ладотональности, фактуры и динамики, метра, ритма, мелодических оборотов, характерных для конкретной музыки; беседы о композиторах и их характерах, о влиянии композиторской школы на свойства интонационных и фактурных нововведений; собственная интерпретация в соответствии с усвоенной информацией);
- практические конкретные задания – на несложном музыкальном материале выполняются варианты интерпретации, с учетом характера, заложенного в самом названии и в жанре произведения, определяются темп и способы агогики, как это принято в музыке, выстраиваются все кульминации, с целью рассчитать силу звука в общей кульминации;
- система упражнений.

Средства:

- использование интернет-ресурсов – нотных записей, исполнения музыки, а также индивидуальных сайтов композиторов и исполнителей;
- концертные залы, филармония, посещение которых позволяет ознакомить студентов с современным состоянием интерпретационной свободы и заданности, а также умение исполнителя общаться со слушателями;
- фонотека, посещение которой (индивидуальное и коллективное) позволяет расширить возможности формирования слушательской культуры студентов;
- нотные тексты, собрание которых формируется в соответствии с задачами, поставленными преподавателем в процессе формирования герменевтической компетенции;
- музыкальные инструменты – используются инструменты, которые есть у студентов и фортепиано для иллюстраций музыкальных примеров;

- графические пособия – таблицы, схемы, рисунки, которые используются с целью обобщения изученного материала;

Формы:

- лекция – изложение теоретического материала в виде вводных, обзорных, проблемных, бинарных лекций, а также лекции-визуализации, лекции-информации, лекции с заранее запланированными ошибками и т.д., темы занятий изложены в разделе программы «Учебно-тематический план» (приложение 1);
- занятия-диалоги, представляющие собой коллективное обсуждение интерпретации музыкального произведения, его отрывка, нотного текста и авторских указаний;
- практическая работа – выполнение заданий по интерпретации и анализу музыкального текста;
- самостоятельная творческая работа – подготовка студентом интерпретации авторского текста, подготовка сообщений о музыкантах-исполнителях и композиторах;
- занятия с использованием аудио и видеопродукции – использование различного рода записей на занятии;
- творческий консилиум – создание из студентов творческой комиссии, которая подвергнет анализу студенческую интерпретацию музыкального текста, даст ей оценку;
- консультации проводятся преподавателям по тем вопросам, которые вызывают затруднения у студентов, могут быть групповыми и индивидуальными, особенно перед публичным выступлением;
- концерты, прослушивания предполагают участие студентов в качестве исполнителей и слушателей в концертной деятельности и прослушивание разных интерпретаций;
- собеседования используются как индивидуальный вид работы по предложенным вопросам (плану) для уяснения глубины усвоения учебного материала;

- индивидуальная работа – работа с каждым студентом персонально по подготовке творческой интерпретации музыкального произведения, сообщения или доклада на занятии;

В процессе экспериментального обучения программа способствует выполнению следующих *функций*:

- *культурологическая* – приобретение, уточнение, совершенствование культурологических знаний;
- *креативная* – развитие творческих способностей, активизация творческого потенциала;
- *деятельностная* – активизация профессиональной деятельности;
- *когнитивно-познавательная* – приобретение новых знаний, умений и навыков;
- *рефлексивная* – воспитание самокритичности, постоянной рефлексии собственной деятельности;
- *эмоционально-эстетическая* – формирование эстетического вкуса и идеала в музыкальной сфере, обеспечение насыщенной эмоциональной жизни, приобретение новых эмоциональных впечатлений и переживаний;
- *самореализации* – осознание собственных способностей и применение их в творческой и музыкально-исполнительской деятельности; использование возможности открыть свои способности, воплотить потенциал личности, занимаясь любимым делом, и получать от этого удовольствие; стремление к признанию своего «Я» окружающими, самостоятельное создание условий для его полного проявления; творческая самореализация; реализация своих целей, способностей, развитие собственной личности.

Третий блок модели формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя – результативный, включает *критерии, показатели, уровни и результат*.

Реализация намеченного в модели пути формирования герменевтической компетенции позволит:

- выбрать *стиль взаимоотношений* между преподавателем и студентом;
- найти способ разбудить *творческий потенциал* обучаемых;

- правильно направить *познавательную деятельность* обучающихся;
- найти пути развития *когнитивной, креативной и эмоционально-эстетической* сфер личности студента;
- воспитать *самостоятельность* и творческую активность студентов;
- вписать новую *компетенцию* в перечень профессиональных компетенций;
- решить задачу подготовки *компетентного профессионала* – музыканта-исполнителя.

С целью внедрения разработанной модели была организована опытно-экспериментальная работа, представленная в параграфе 2.2.

2.2. Организация констатирующего этапа экспериментальной работы

Эффективность разработанной модели формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя проверялась в процессе опытно-экспериментальной работы, которая проводилась в течение 2012-2013 годов на базе Воронежской государственной академии искусств. В эксперименте приняли участие 30 студентов разных специальностей и 6 преподавателей.

Главной целью опытно-экспериментальной работы было подтверждение выдвинутой гипотезы о повышении уровня сформированности герменевтической компетенции музыкантов-исполнителей в процессе внедрения теоретической модели в учебный процесс.

В соответствии с целью эксперимента были поставлены задачи:

- 1) спроектировать и реализовать педагогическую программу «Герменевтика как основа анализа музыкального текста» с использованием форм, средств и методов, адекватных целям и задачам исследования.
- 2) разработать критерии и показатели, подготовить диагностические методики для определения уровня сформированности герменевтической компетенции.
- 3) осуществить качественный и количественный анализ и интерпретацию полученных в ходе опытно-экспериментальной работы результатов.

В процессе проектирования опытно-экспериментальной работы нами были определены критерии, показатели и представлены характеристики уровней сформированности герменевтической компетенции студентов.

Понятия *критерий* и *показатель* раскрыты в работах таких ученых, как Н.М. Борытко, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, В.А. Слостенин и др. *Критерий* – мерило оценки, суждения [196, с.307], это признак, на основании которого производится оценка, определение, классификация [222, с.130]. В рамках данной диагностики критерий мы рассматриваем как признак, позволяющий осуществить оценку и классификацию проведенных измерений, чтобы установить степень сформированности герменевтической компетенции студентов на соответствующем этапе обучения [100]. *Показатель* является характеристикой определенной составляющей критерия, это «качество переменной... мера проявления критерия, его количественная и качественная характеристика, по которой судят о различных состояниях объекта...» [84], то есть критерии и показатели можно соотнести как общее и частное.

Выделение и обоснование критериев подчиняется следующим требованиям: 1) в критериях должны быть отражены психолого-педагогические особенности формирования личности музыканта; 2) критерии должны способствовать установлению связи между аспектами изучаемого явления; 3) критерии должны служить средством установления взаимосвязи между аспектами изучаемого явления; 4) критерии должны характеризоваться единством качественных и количественных показателей [73]. Более того, критерии: 1) раскрываются через использование ряда показателей, являющихся качественными признаками критерия, степень их выраженности позволит судить о степени и характере проявления самого критерия; 2) отражают изменение исследуемого качественного показателя с течением времени и изменений, происходящих в области культурно-педагогического пространства; 3) охватывают состояние и изменение во всех основных видах деятельности студентов – будущих музыкантов-исполнителей [99 с.100].

С учетом анализа описанных в научно-педагогической литературе критериев и показателей, а также структуры герменевтической компетенции определены четыре критерия сформированности герменевтической компетенции:

- 1) знаниевый – понимание идеи композитора;
- 2) аналитический – владение методикой герменевтического круга;
- 3) ценностный – исторический анализ эстетических ценностей эпохи создания произведения;
- 4) интегративный – представление о личности композитора.

Показателями по каждому критерию стали конкретные знания, умения и навыки, существенные для овладения каждым критерием.

В качестве диагностических методик использованы наиболее релевантные целям исследования тесты и диагностические методики (табл. 1).

В основу первого, *знаниевого* критерия положен когнитивный компонент герменевтической компетенции, предполагающий понимание цели и замысла композитора, содержания произведения, расшифровку музыкальных символов и цитат; (правильность определения авторского замысла и основной идеи произведения).

Второй, *аналитический* критерий основан на архитектурном, структурном компоненте и предполагает владение методикой герменевтического круга при анализе музыкального текста, то есть способностью понять структуру произведения, найти и выстроить кульминации, расставить смысловые акценты, цезуры, определить темп и агогические отклонения.

Третий, *ценностный* критерий связан с аксиологическим компонентом герменевтической компетенции, он требует исторического анализа эстетических ценностей эпохи создания произведения, определение новизны и свежести элементов музыкального языка, эмоциональных рамок исполнения (качество восприятия эстетики времени создания произведения в определенных социально-исторических условиях).

Четвертый, *интегративный* критерий отражает интегративно-фактологический компонент герменевтической компетенции, требующий использования

**Критерии, показатели и диагностические методики
герменевтической компетенции**

Компо- ненты	Критерии	Показатели	Диагностические методики
1) когнитивный	1)знаниевый (понимание идеи композитора)	1) понимание цели и мысли автора; 2) передача содержания произведения; 3) расшифровка музыкальных символов и цитат.	Адаптированная методика диагностики осознанности творчества Н.М. Борытко, «Тест на осмысленность» М.М Геворкян; анкета на выявление авторской позиции.
2) архитектони- ческий	2)аналити- ческий (владение методикой герменевтиче ского круга)	1) умение распознать структуру музыкальной ткани; 2) умение расставить смысловые акценты, найти общую и локальные кульминации; 3) навыки определения темпа и агогики.	Адаптированный тест на самостоятельность Е.А. Петелиной; анкета на владение методикой герменевтического круга.
3) аксиологи- ческий	3)ценностный (анализ эстетических ценностей эпохи создания сочинения)	1) владение ценностной исторической эрудицией; 2) умение сохранить стилевые особенности эпохи создания в современной интерпретации; 3) умение декодировать информацию эмоциональных интонаций.	Адаптированная диагностика М.М. Геворкян «Ценностные отношения к культуре»; тест на знание эстетических ценностей.
4) интегративно- фактологический	4)интегра- тивный (использован ие данных о личности композитора в исполнении)	1) знания в области композиторских предпочтений в искусстве; 2) знание основных дат и событий жизни композитора; 3) умение интегрировать сведения о композиторе, его связи со школами и направлениями в музыке в интерпретации.	Адаптированные: тест Г. Шмишека; тесты В.И. Андреева «Интегративные умения», «Оценка уровня творческого потенциала»; анкета по обобщению представлений о личности композитора.

сведений о личности композитора, его окружении, музыкальных направлениях и пристрастиях его времени (способность использовать эти сведения в герменевтическом анализе музыкального текста). Представленные критерии и показатели дали возможность охарактеризовать уровни сформированности герменевтической компетенции студентов: высокий, средний, низкий.

Представим характеристику уровней сформированности герменевтической компетенции студентов.

Высокий уровень – креативно-продуктивный. Студенты воспринимают и исполняют музыку, исходя из цели и идеи автора, различают структурные

элементы текста, правильно определяют их роль в общей форме, смысловую нагрузку, обладают исторической эрудицией, ориентируются в хронологической последовательности стилей и композиторских школ, вычленяют элементы музыкального языка анализируемой эпохи, допускают возможность их использования в наше время по законам герменевтики; умело декодируют информацию, заложенную в эмоциональных интонациях, владеет сведениями об образовании композитора, его связях с направлениями в музыке.

Студенты этого уровня включаются в коммуникативный процесс, в предлагаемые виды исполнительской и познавательной деятельности; эмоциональны, обоснованно пользуются невербальными средствами выражения эмоций. Проявляют самостоятельность и творческий подход в исполнительской деятельности.

Средний уровень – конструктивно-репродуктивный. Коммуникация со слушателем для них – главный момент исполнительской деятельности. Студенты воспринимают и исполняют музыку исходя из основной идеи автора, различают структурные элементы текста, и определяют их роль в общей форме с помощью педагога, обладают в достаточной степени исторической эрудицией, ориентируются в хронологической последовательности стилей и композиторских школ, вычленяют элементы музыкального языка анализируемой эпохи, допускают возможность их использования в наше время по рекомендации преподавателя; декодируют информацию, заложенную в эмоциональных интонациях, но в основном главная их задача – успех исполнения, а не произведения. Студенты этого уровня включаются в коммуникативный процесс, в предлагаемые виды исполнительской и познавательной деятельности; часто эмоциональны, могут пользоваться невербальными средствами выражения эмоций. Не всегда проявляют самостоятельность и творческий подход в исполнительской деятельности.

Низкий уровень – репродуктивно-рецептивный, нормативный, достаточный, в то же время интуитивный, неорганизованный. Для студентов этого уровня характерна частичная сформированность понимания, умения и навыки находятся

на низком уровне, с трудом определяют роль формообразующих элементов, слабы в мотивной работе, не обладают исторической эрудицией, плохо ориентируются в хронологической последовательности стилей и композиторских школ, слабо вычленяют элементы музыкального языка анализируемой эпохи, допускают возможность их использования в наше время вопреки законам герменевтики; не декодируют информацию, заложенную в эмоциональных интонациях, слабы в области образования и предпочтений композитора, имеют весьма неточное представление о его связях с направлениями в музыке.

Студенты этого уровня иногда включаются в коммуникативный процесс, в предлагаемые виды исполнительской и познавательной деятельности; но по требованию преподавателя; иногда эмоциональны, но их эмоции стихийны и часто необоснованны, они слабо пользуются невербальными средствами выражения эмоций. Не проявляют самостоятельности и креативности в исполнительской деятельности.

Проведение опытно-экспериментальной работы осуществлялось в *три этапа*: констатирующий, формирующий и контрольный.

Цель экспериментальной работы на первом, констатирующем этапе – определение уровней развитости герменевтической компетенции студентов, *задача* – провести анализ результатов констатирующего этапа эксперимента и сформировать контрольную и экспериментальную группы студентов.

Реализация модели формирования герменевтической компетенции в процессе подготовки музыканта-исполнителя сопровождалась диагностикой.

При разработке педагогической диагностики мы опирались на рекомендации по ее организации, которые предложили С.И. Коробанов, Ж.Е. Пузевич, А.В. Курашевич в работе «Диагностика прохождения учебных дисциплин (музыкальное исполнительство)» [116], адаптируя их с учетом исследуемого нами контингента и целей диагностики – установление уровней сформированности герменевтической компетенции студентов исполнительских специальностей.

Для определения уровня первого критерия разработана анкета на выявление авторской позиции с использованием адаптированной методики оперативной диагностики осознанности творчества Н.М. Борытко и теста на осмысленность М.М. Геворкян (приложение 4).

По второму критерию разработана анкета на владение методикой герменевтического круга с использованием адаптированных тестов на самостоятельность Е.А. Петелиной и диагностики уровня творческой деятельности В.И. Петрушина (приложение 4).

По третьему критерию разработан тест на знание эстетических ценностей с использованием адаптированной диагностики М.М. Геворкян «Ценностные отношения к культуре» (приложение 4).

По четвертому критерию разработана анкета на умение обобщить представления о личности композитора в процессе подготовки интерпретации музыкального текста с использованием теста Г. Шмишека, тестов В.И. Андреева «Интегративные умения» и «Оценка уровня творческого потенциала» (приложение 4).

Были также предложены вопросы по отдельным произведениям, позволяющие оценить степень понимания конкретных задач герменевтического анализа (приложение 4).

Каждый тест содержал 12 заданий на выявление знаний испытуемого и уровня сформированности у него герменевтической компетенции.

При оценке ответов использовалась балльная система оценки [139].

Ответы по каждому показателю оценивались по пятибалльной системе: безошибочный, точный ответ, ответ с незначительными недочетами, не касающимися сути вопроса – 5 баллов; ответ правильный, но отличающийся неполнотой и неточностями – 4 балла; ответ удовлетворительный, но неполный, со значительными недочетами и ошибками – 3 балла; ответ, искажающий суть вопроса, свидетельствующий об отсутствии достаточного объема знаний, умений и навыков для полного и правильного ответа – 2 балла. Оценка в 1 балл отсутствовала, так как все студенты прошли предварительную подготовку в

специальных учебных заведениях и минимумом знаний и умений владеют. Всего за ответы студент мог максимально набрать за задания по всем критериям 60 баллов. В результате были уточнены границы уровней сформированности герменевтической компетенции.

Таблица 2

Шкала суммарной балльной оценки по уровням владения герменевтической компетенцией

Высокий, продуктивный уровень	50-60 баллов
Средний, коммуникативный уровень	36-49 баллов
Низкий, репродуктивно-рецептивный уровень	24-35 баллов

На основании разработанной диагностики была проведена экспертная оценка уровня сформированности герменевтической компетенции студентов на констатирующем этапе экспериментальной работы.

Экспертная комиссия в составе трех преподавателей и руководителя эксперимента выставляла каждому испытуемому средний балл по каждому показателю всех четырех критериев, полученный путем сложения средних баллов за все ответы по данному показателю и деления их на количество ответов.

Для установления уровня владения теоретическими сведениями и умения анализировать музыкальный текст с герменевтических позиций студенты получили два задания.

Цель первого задания – проверка уровня теоретических знаний по герменевтике и герменевтическому анализу текста. Студентам были предложены четыре группы тестов и анкет по четырем критериям: анкета на выявление авторской позиции, анкета на владение методикой герменевтического круга, тест на знание эстетических ценностей, анкета на обобщение представлений о личности композитора. Каждый критерий представлен тремя показателями, по каждому показателю дано четыре теста, то есть каждый тест содержал 12 вопросов-заданий (приложение 4).

Цель второго задания, предложенного студентам, – установление уровня практического владения герменевтическим анализом музыкального текста. Для

реализации этой цели студентам было предложено прослушать с клавиром музыкальное произведение, дать ответы на вопросы анкеты. На данном этапе это была «Избушка на курьих ножках (Баба Яга)» из цикла «Картинки с выставки» М.П. Мусоргского. Вопросы по данному заданию даны в приложении 4: «Анализ прослушанного произведения ‘Избушка на курьих ножках’», в нем содержится 12 вопросов в соответствии с 12 показателями по четырем критериям сформированности герменевтической компетенции.

Определенные затруднения у студентов всех отделений вызвал 12-ый показатель четвертого критерия – знание сведений об образовании композитора, его связи со школами и направлениями в музыке, с музыкальными обществами и известными музыкантами своего времени: студенты не могли назвать школ и направлений в музыке, современной композитору, музыкантов и общественных деятелей, повлиявших на сложение композиторской манеры анализируемого автора, на формирование его музыкальных и эстетических пристрастий, а также студенты не смогли вычлнить инновационные моменты в музыкальном почерке композитора (20 студентов из 30, то есть 66%), которые были новаторскими в языке композитора (критерии 3, 4), то есть показали слишком малый запас музыкально-исторической эрудиции и слабую способность вообще вычленять элементы музыкального языка применительно к определенной эпохе.

Лучше студенты справились с когнитивным и архитектурным критериями (средний балл – 3,8), хотя точного определения идеи произведения не дал никто, студенты скорее чувствовали, чем анализировали цель произведения, авторский замысел, мысль, вложенную автором. В архитектурном критерии никто не увидел агогических приемов, только 5 студентов правильно нашли кульминационные зоны.

Итог первого, теоретического испытания представлен в таблице 3 (приложение 4). В ней учтены данные по каждому студенту, по каждому показателю выставлен средний балл. Никто из студентов не набрал более 50 баллов, следовательно, на высоком уровне два студента (50 баллов), на среднем уровне – 16, на низком – 12.

Следующей целью диагностики было установление способности студента при его уровне владения инструментом передать все герменевтические нюансы, способствующие раскрытию содержания произведения практическим исполнением на инструменте. С этой целью студентам было дано задание подготовить в течение недели исполнение произведения по заданию преподавателя (Багатель №6 Л. Бетховена, D-dur, op.33). Члены комиссии прослушивали исполнение и выставляли средний балл по всем показателям каждого критерия. Оценка осуществлялась по 12 параметрам, представленным в вопроснике «Вопросы к анализу исполнения Багатели Л. Бетховена» (приложение 4).

Отсутствие глубокого понимания замысла автора и основной мысли, вложенной в произведение, усиленное недостаточным опытом интерпретации сделало на 60% исполнение невыразительным, лишенным внутренней динамики и нерва; интерпретаторам, как правило, не удалось передать особенности назначения каждого эпизода в общей картине произведения. Почти половина испытуемых (47.7%) показала низкий уровень исполнения с герменевтических позиций. В стиле Бетховена (мягкое, достойное, выразительное туше (показатель 8)) сыграли Багатель только трое (10%). У всех студентов нет представления о мере агогики в тактах 11 и 13 в связи с тональными отклонениями (показатель 5). У большинства студентов нет меры в выстраивании динамики соответственно с показателем 3, одни исполняют излишне бравурно, а Багатель, как известно – «безделушка» и полноценного яркого forte в соответствии с целью автора исполнение не предусматривает (показатель 1), исполнение других – осторожное и невыразительное, что не соответствует идее, вложенной композитором в произведение, а так же классическому стилю. Мелизматика всеми студентами (показатель 6) расшифрована с ошибками.

Общие результаты оценки комиссией исполненного произведения и собеседования с исполнителями отражены в таблице 4 (приложение 4).

Результаты испытания на констатирующем этапе экспериментальной работы представлены в таблице 5 (приложение 4).

Итог констатирующего этапа эксперимента

Критерии	I			II			III			IV			Общий результат		
	Кол-во	Уровни	Кол-во	Уровни	Кол-во	Уровни	Кол-во	Уровни	Кол-во	Уровни	Кол-во	Уровни	Кол-во	Уровни	Кол-во
Кол-во	сред. балл	кол-во студ.	%	сред. балл	кол-во студ.	%	сред. балл	кол-во студ.	%	сред. балл	кол-во студ.	%	сред. балл	кол-во студ.	%
Высокий	-	0	0	4.1	2	7	4.1	2	7	4.1	2	7	4.1	2	6.6
Средний	3.8	18	60	3.2	15	50	3.5	10	33	3.3	14	48	3.4	13.3	44.4
Низкий	2.8	12	40	2.4	13	43	2.3	18	60	2.5	14	47	2.5	14.7	49

Для осуществления экспериментальной работы были сформированы экспериментальная и контрольная группы. При формировании групп мы исходили из следующих положений:

- 1) студенты и контрольной, и экспериментальной группы должны быть одинаковы по количественному составу;
- 2) состав экспериментальной и контрольной групп должен быть соотносимым (примерно одинаковым) по уровню специальной подготовки;
- 3) поскольку состав групп по специальным предметам немногочисленный, нами были в экспериментальную группу отобраны 15 студентов трех специальностей (кафедры специального фортепиано – КСФ), кафедры оркестровых народных инструментов – КОНИ, кафедры оркестрового дирижирования – КОД), в контрольную группу также вошли 15 студентов тех же специальностей.

В таблице 6 представлены итоги констатирующего этапа эксперимента с разделением по группам (контрольная и экспериментальная) в процентах по критериям и уровням.

Таким образом, в результате деления студентов на группы, получилось, что на высоком (от 50 до 60 баллов) уровне два студента, один в экспериментальной, другой в контрольной группе; на среднем уровне (от 36 до 49 баллов) – 7 студентов из 15 (46.6%) в экспериментальной группе и 8 – в контрольной (53.3%); на низком, уровне (до 35 баллов) оказалось 7 человек (46.7%) в экспериментальной группе и 6 студентов (40%) – в контрольной.

Уровни владения герменевтической компетенцией в экспериментальной и контрольной группах на этапе констатирующего эксперимента

Группы \ Уровни	Высокий		Средний		Низкий	
	кол-во студентов	%	кол-во студентов	%	кол-во студентов	%
Экспериментальная	1	6.6	7	46.6	7	46.7
Контрольная	1	6.6	8	53.3	6	40

Наиболее низкий показатель – по третьему критерию (аксиологическому), от 59 до 61%. У студентов мало знаний в области истории музыки и не хватает как исполнительского, так и слушательского опыта, информации о программных источниках, понимания смысла различных интонаций. Более 60% студентов не умеют соотносить исполнение с представлением о кратности темпов и до 40% не владеют пониманием структуры произведения, назначения его частей, то есть не владеют методикой герменевтического круга.

Наш вывод:

1) дальнейшее формирование герменевтической компетенции студентов должно идти по двум направлениям:

- а) формирование всех компонентов герменевтической компетенции;
- б) совершенствование исполнительского мастерства, «КАК» исполнять через ответ на вопрос «ЧТО» мы исполняем;

2) чтобы достичь поставленной цели, необходимо:

- а) расширять объем общей и специальной эрудиции студентов, ознакомить их с историей музыкальных школ и музыкальных течений в истории музыки;
- б) совершенствовать герменевтические знания, умения, формировать владение методикой практического герменевтического анализа музыкального текста, то есть формировать герменевтическую компетенцию студентов в соответствии с предложенной выше моделью.

По результатам диагностики подобраны:

- 1) конкретный учебный материал, составляющий содержание обучения;
- 2) методы и приемы обучения, учебных действий, виды тренировочных упражнений с целью формирования герменевтической компетенции;
- 3) формы организации учебной работы – занятие, консультация и др.;
- 4) материальные средства обучения (нотный текст, инструменты, схемы, таблицы); техническая аппаратура для воспроизведения произведения с целью его прослушивания и анализа – группового и индивидуального.

Мы убеждены, что внедрение разработанной нами методики, представленной в теоретической модели формирования герменевтической компетенции музыкантов-исполнителей и реализованной в программе «Герменевтика как основа анализа музыкального текста», позволит поставить работу над пониманием содержания и исполнением произведения на качественно новую основу, перейти с интуитивного на осознанный уровень владения герменевтическим анализом музыкального текста.

Процесс формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя представлен в разделе 2.3. настоящего исследования.

2.3. Характеристика формирующего этапа экспериментальной работы

В этом разделе представлен второй, формирующий этап экспериментального исследования – практическая реализация теоретической модели формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя, осуществляемая с использованием программы «Герменевтика как основа понимания музыкального текста».

Направление работы по формированию герменевтической компетенции студентов на этапе формирующего, обучающего эксперимента определяется результатом анализа данных, полученных на диагностическом этапе. Этот этап требует разработки адекватной методики, способствующей совершенствованию

подготовленности студентов к использованию герменевтического анализа в практической деятельности.

В программе «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» предусмотрена последовательная система действий педагога, направленных на решение поставленных учебных задач, планомерное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса, который строится на определенной системе принципов и предполагает их последовательное воплощение. Проектирование учебного процесса предусматривает его моделирование на основе этих принципов и требует отбора наиболее целесообразных методов, приемов, средств, форм обучения.

Все эти параметры заложены нами в модель процесса формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя и подробно рассмотрены в комментарии к модели (раздел 2.1.).

Преподаватель предлагает студентам цель обучения, выбирает подходы к организации занятий, формулирует частнометодические принципы обучения, определяет для студентов задачи обучения, выбирает методы, приемы, средства обучения, реализует их в процессе совместной работы со студентами, используя различные формы обучения, контролирует и оценивает деятельность студентов, организует обсуждение результатов.

Студенты обсуждают и уточняют с преподавателем цель обучения, ставят задачи, творчески воспринимая, перерабатывая и присваивая их, определяют вместе с преподавателем стратегию усвоения герменевтического анализа музыкального текста, обсуждают результаты каждого занятия (подведение итогов, рефлексия), сознательно совершенствуют владение компонентами герменевтической компетенции, воплощают результат в творческой исполнительской деятельности.

Рассмотрим, как предложенная методика реализуется на каждом занятии, и какова система специальных упражнений, выполняемых студентами на занятии.

В основу построения каждого занятия положен деятельностный подход, объединяющий следующие аспекты:

1) *коммуникативно-прагматический*: рассмотрение теоретических сведений при включении обучающихся в процесс коммуникации и профессиональной деятельности; общение со слушателем – коммуникация, и цель – потрясти душу слушателя – достигается скрупулезной исполнительской работой, предваренной теоретическим анализом, где главная задача – коммуникация с композитором через его сочинение и выявление квинтэссенции, основного зерна конкретной музыки;

2) *теоретико-практический*: закрепление теоретических сведений в практической деятельности в процессе работы над интерпретацией музыкального текста, а прослушивание удачных концертных выступлений, энергетика артиста и даже грамзаписи обычно стимулируют творческую деятельность и активные исполнительские занятия;

3) *культурологический*: деятельность музыканта-профессионала рассматривается на фоне национального компонента культуры. Мы с удовольствием и успехом исполняем музыку, например, П.И.Чайковского, чувствуем подвижки настроения и «дух» этой музыки, но кайзеровский характер сонат и симфоний Л. Бетховена не дается русскому исполнителю по наитию, он вырабатывается как при прослушивании оригинальных аудиозаписей или концертных выступлений, так и на индивидуальных самостоятельных занятиях.

В основу организации занятий положен системный подход, отражающий специфические особенности, характерные для любого вида человеческой деятельности: мотивация, ориентация в теме и цели занятия, составление плана деятельности, осуществление замысла, введение рефлексии и контроля.

Предусматриваются разные виды занятий: прежде всего – занятие, предусматривающее введение новых знаний, а также занятие на отработку умений и навыков (тренинг) по использованию полученных знаний в процессе интерпретации музыкального текста. Материал подается порциями в доступной для студентов форме при использовании:

1) системы упражнений на отработку компонентов герменевтической компетенции;

2) дифференцированных упражнений по формированию практических умений (при использовании индивидуально-групповой формы работы);

3) совмещения в одном занятии теоретического материала с отработкой его в практических упражнениях; при этом лекционный материал занимает не более 1/3 отведенного для занятия времени, остальное время занимает конкретный анализ произведений через синтаксические, метроритмические, интонационные средства музыкальной ткани;

4) обязательного момента творчества – от исполнительского по нотному тексту до импровизационного и композиторского;

5) дидактической игры, в процессе которой студенты меняются ролями: учитель, исполнитель, критик.

На занятиях мы считаем целесообразным использование приемов, ориентирующих студента на «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский) и активизирующих его творческую деятельность. Этому способствует также введение заданий, имеющих поисковый характер. Введенные в занятия (например, найти элементы варьирования мотива А-Еs-С-Н в «Карнавале» Р. Шумана), эти задания вызывают интерес студентов к постижению интегрированных форм существования музыки вообще и музыкального текста – в частности; поддерживают ситуацию успеха, созданную на занятии, способствуют возникновению эмоциональных переживаний, чувства удовлетворения творчеством, вызывают ощущение радости, порождают желание творить.

Основным методом практического освоения курса является метод *упражнений*. Проблемой упражнений и их классификации занимались многие ученые-методисты (И.Л. Бим, М.С. Ильин, Б.А. Лapidус, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, И.В. Рахманов, А.В. Хуторской, С. Ф. Шатилов, Э.П. Шубин и др.); мы представили обобщенный вариант предложенных классификаций и их систематизации (рис. 3).

Приведем примеры упражнений разных типов (подробнее в Приложении 3).



Рис. 4. Система упражнений

Упражнение 1. Выдающийся педагог Г.Г. Нейгауз предлагал своим ученикам тест – сыграть одну любую ноту, например «си», но с разными интонациями: грустно, восхищенно, вопросительно, с угрозой, радостно, помпезно, с болью, с волнением, удивленно, с ликованием и т.д.

Очевидно, что никакие самые совершенные технические стороны музыканта не будут иметь значения без внутреннего понимания смысла музыки и интонации.

Упражнение имитативное по учебному действию, с элементом творчества, обучающее по цели, репродуктивное по участию обучаемого, управляемое по участию преподавателя.

Упражнение 2. Прослушать Пятую симфонию П. Чайковского и Пятую симфонию Л. Бетховена в исполнении Е. Светланова, Е. Мравинского, Г. фон Караяна, А. Тосканини и др. Сравнить интерпретации. Обратит внимание на истинно мощную русскую свободу изложения у Е. Светланова, интеллектуальную трактовку Е. Мравинского и по-немецки точную Г. Караяна.

Ответить на вопросы:

1. Кто играет ближе к замыслу Бетховена?
2. А Чайковского?

Попробуйте исполнить крупную форму из своей программы в русском стиле, как Е. Светланов, – удачно, вариантно, с частой резкой сменой настроений, а затем – в кайзеровском, австро-немецком, как Г. Караян – четко, ясно, сильно, организовано и дисциплинированно.

Это упражнение синтетического характера, сложное, есть момент имитации и управляемости, есть момент творчества и неуправляемости. Может быть проведено при достаточной подготовленности студентов, при достаточном их владении и инструментом, и методикой герменевтического анализа, организовано и дисциплинированно.

Основной формой обучения нами избрано лично ориентированное занятие, направленное на формирование профессиональных компетенций студентов, и прежде всего – герменевтической компетенции.

Занятия строятся с учетом специфики, свойственной четырем направлениям в практической работе:

1. От практической деятельности к теоретическому ее осмыслению и опять - к практической деятельности. Задача – помочь студентам осмыслить их исполнительскую практику, и на этой основе перейти к овладению умением анализировать исполняемый текст в герменевтическом направлении. Обучающиеся включаются в активную творческую деятельность: применяют полученные знания, самостоятельно создавая определенные интерпретации.

2. Культура исполнительского поведения. В процессе обучения студенты приходят к осознанию значения культуры поведения исполнителя, выполняют упражнения, развивающие рефлексивную реакцию, критическое отношение к любой, в том числе собственной, интерпретации, учатся анализировать собственную музыкальную речь и речь одноклассников, оценивают степень и уместность эмоциональной окрашенности исполняемого произведения. Специальные задания, введенные в занятия, призваны воспитывать внимание студентов к авторскому замыслу и бережное отношение к творчеству композитора.

3. Развитие творческих способностей. Обучающиеся познают особенности создания музыкального текста. На основе его восприятия они включаются в творческий процесс создания собственных текстов. Студенты, надо отметить, охотно сочиняют собственные мелодии с опорой на стихотворный текст или без нее, на основе услышанной фразы, слова, соотнося их ритмы. Студенты могут интерпретировать тексты, придавая им разные эмоциональные и национальные оттенки.

4. Использование нетрадиционных форм работы. Это, прежде всего, организация занятий в нетрадиционной форме: путешествие в мир музыки другого народа (как исполнить «Неаполитанскую песенку» из Детского альбома П. Чайковского в стиле «Камаринской» и наоборот), деловая игра со сменой возможных ролей – от композитора до зрителя, слушателя. При этом студенты становятся активными участниками определенной артистической ситуации.

На каждом занятии предполагается герменевтический анализ музыкального текста. В качестве примера анализа предлагается анализ пьесы для гитары solo «Хоровод» (полный нотный текст содержится в Приложении 6) современного композитора Виктора Козлова (г. Челябинск).

Чтобы понимать музыку, которую исполняем, надо иметь опыт прослушивания и анализа, чтобы строить аналогии, находя закономерности.

Приступая к изучению произведения, ученик должен ответить (письменно) на следующие вопросы в соответствии со схемой Альфреда Корто [115, с.252]:

1) национальность и время жизни автора; 2) жанр, национальный колорит пьесы, ее характер; 3) музыкальная форма, особенности, тональности, темпы.

Предположим, что первая часть работы позволила исполнителю воспринять произведение, остается при помощи герменевтического анализа понять его и с помощью инструмента уже не ошупью и робко, а с уверенностью и смелостью исполнять его. Информация, необходимая для герменевтического понимания:

1. Композитор – наш современник и соотечественник, он читает то же, что мы, чувствует и слушает приблизительно так же, как и мы (*критерий 4*).

2. В названии произведения «Хоровод» заложены: национальная основа (русская народная), жанр – танец, что характерно для русской музыки, стилизованной под старинную, а хоровод – жанр довольно старый, если это песенный жанр, то с множеством распевов и частой сменой состояний, настроений (*критерий 3*). Танцу же, наоборот, свойственны ритмичность и повторяемость. Проанализировав вступление, мы приходим к выводу, что первые 10 тактов – типичная русская народная песня. Структура вступления – 2+1+1 (деление), которая дважды повторяется с незначительными изменениями, после чего выписано еще одно вариантное заключение последних двух тактов, (рис. 5).

Это – пример русской народной вариантности и неквадратности (*критерий 2*). Исполнять рекомендуется каждое построение каденционно, по-разному, первый запев – тяжело и с оттенком трагизма и надрыва, динамически выстроив *crescendo* к середине, это первое и кульминационное проведение. Затем однотоктный мотив, который завершает трехтактную неквадратную фразу,

Andante cantabile

Рис. 5. Фрагмент 1 нотного текста «Хоровод» В. Козлова

нисходящий, с динамикой *diminuendo* и *ritenuto*, что подчеркнет печальный характер русской протяжной песни. Четвертый такт – по форме дополнение, еще один нисходящий мотив, сходный по строению и характеру с предыдущим, но исполняемый совершенно иначе, с другой мерой замедления и затихания по вкусу исполнителя.

3. Такт 15, *Allegretto* – хоровод, темп рекомендуется брать танцевальный, четверть - 56 ударов метронома, что иллюстрирует фрагмент текста, представленный на рисунке 6.

Рис. 6. Фрагмент 2 нотного текста «Хоровод» В. Козлова

Форма А – А1 – Б – А2 – (17 тактов, русская неквадратность) – 4 такта эпизод разработочного характера, С – С1(кульминация 10 тактов), 6 тактов эпизод

разработочный, А – Б – А1 (13 тактов), завершение 8 тактов. Форму можно назвать простой трехчастной с элементами вариационности. С точки зрения герменевтического круга вариации исполняются по-разному. Чем разнообразнее истолкование вариантов темы, тем интереснее трактовка (*критерии 1, 2, 3*).

4. Устойчивый танцевальный темп следует исполнять с собственно танца (после десятитактового вступления) – такт 11, а не 15, как указано в нотном тексте. Характер пляски – спокойный и размеренный, следует послушать «Девичий хоровод» Р. Щедрина (Конек-Горбунок), Русский танец А. Зарицкого, «Вешние хороводы» И. Стравинского (Весна Священная).

5. Тональный план h-moll – вступление и первая часть, D-dur – средняя часть, с отклонениями (Fis-dur-h-moll). Рекомендуется ассоциация – с эпизодом h-moll – размеренная девичья пляска, с эпизодом D-dur – характерный мужской танец (Полный текст «Хоровода» В. Козлова дан в Приложении 5).

От исполнителя не требуется длинных обоснований и рассуждений, он просто должен дать возможность преподавателю увидеть (и услышать) нечто, принадлежащее именно ему. Герменевтика не выдумывается, ее изучают по книгам, музыкальным изданиям, партитурам, исполнениям великих интерпретаторов, по авторским исполнениям, а в данном случае – в рамках предложенной программы. Герменевтический анализ, сделанный студентом под руководством преподавателя, покажет, что произведение усвоено, существенное и главное в произведении схвачено.

Работа над интонационной выразительностью музыкального текста требует обращения к двум направлениям:

- 1) адекватное интонационное оформление музыкального текста;
- 2) самостоятельное интонирование подготовленной интерпретации.

Проверить правильность понимания студентом предложенного преподавателем материала по герменевтическому анализу текста может помочь использование на занятиях тестов по отдельным произведениям и композиторам.

Приведем пример таких тестов.

Тесты на знание интонационных и смысловых особенностей в творчестве русских композиторов – М.И. Глинки, Н.А. Римского-Корсакова, М.П. Мусоргского, А.К. Лядова

1. Кто следовал традициям М. Глинки как «испанского» симфониста?
 - а) М.Мусоргский в симфонической увертюре «Ночь на Лысой горе»;
 - б) А. Лядов в симфонической миниатюре «Волшебное озеро»;
 - в) Н. Римский-Корсаков в «Испанском Каприччио»
2. А. Лядов в «Кикиморе» (вступление, 2-е предложение) с целью показать «сказочность» образа, использовал:
 - а) нисходящую целотонную гамму;
 - б) нисходящий хроматический ход;
 - в) гамму Ре-мажор
3. В чем, на Ваш взгляд, выразилось зло в «Бабе Яге» А.К. Лядова, «Ночи на Лысой горе» М.П. Мусоргского и в музыкальных характеристиках Черномора у М.И. Глинки?
 - а) в ладотональной окраске;
 - б) в особенностях динамики;
 - в) в интонации
4. В «Испанском Каприччио» (3-я часть) в тональности Ля мажор звук Си бемоль:
 - а) фригийский минор, как в Песне Варлаама из II действия «Бориса Годунова»;
 - б) сопоставление тоники и мажора на второй низкой ступени как интонационно-гармоническая краска, свойственная испанской музыке;
 - в) секвенция - выразительное средство, как у П.И. Чайковского.
5. Любовь к какому русскому жанру объединяет М.И. Глинку, Н.А. Римского-Корсакова, М.П. Мусоргского, А.К.Лядова?
 - а) к романсу;
 - б) к былине;
 - в) к сказке.

Задание для всех (письменно, 7-10 минут).

Приведем пример фрагментов занятия, направленного на формирование творческой личности исполнителя и педагога, на развитие самостоятельности в выборе трактовки, на бережное отношение к тексту произведения.

Занятие на тему «Автор и интерпретатор» [190, с.84]

«Цель занятия: убедить студентов в необходимости полного исполнения авторской воли при интерпретации музыки с привнесением своего герменевтического прочтения. Музыку необходимо интерпретировать тактично.

Вопросы для обсуждения:

I. Интерпретация или точное (по тексту) исполнение музыки. Авторский деспотизм» [там же, с.84] (французская «шестерка», А. Онеггер, И. Стравинский и Ф. Шопен, Ф. Лист, Р. Шуман).

II. «Границы интерпретационной свободы исполнителя с точки зрения герменевтического подхода.

III. Интерпретация произведений И. Стравинского. Как исполнять музыку И. Стравинского? Что характерно для его творчества? Перечислить известные музыкальные стили (3-4), в которых писал музыку И. Стравинский в разное время.

IV. Что характерно для авторской манеры Д. Шостаковича? Этот композитор – совесть XX века.

V. Назвать и охарактеризовать 1, 5, 7, 14 симфонии Д.Д. Шостаковича.

VI. Символы в творчестве Шостаковича.

VII. Точность метронома у И. Стравинского и Д. Шостаковича.

Ход занятия:

Этап 1.

– Любой текст (музыкальный, и не только) нуждается в интерпретации, при исполнении музыки артист создает образ, картину, даже при точном воспроизведении множества мельчайших и конкретнейших указаний композитора

исполнитель при всем желании не сможет повторить одно произведение абсолютно одинаково дважды. Интерпретация всегда присутствует при исполнении музыки. Артист – инструменталист или дирижер – всегда соавтор, без него нет звучания музыки, он дает нотному тексту жизнь. Следовательно, нет исполнения без понимания текста. И чем выше уровень исполнителя, чем он грамотнее, чем глубже и дотошнее герменевтический анализ – тем успешнее исполнение, тем ближе оно к замыслу композитора, а чаще всего, исполнитель находит в музыке новые моменты, которых композитор и не предполагал, тем самым более интересно воспроизводит произведение с целью глубокого воздействия на слушателя.

(Рассмотрение различных исполнений музыки И. Стравинского. Материал для прослушивания: «Русская», «У Петрушки» и «Масленица» для фортепиано в различных исполнениях: Маурицио Поллини, Алексиса Висенберга) [190, с.84].

– Музыка балета «Петрушка» – новаторство в жанре. Она остроумно пропитана всеми известными цитатами из отечественного бытового фольклора. С точки зрения архитектурного компонента форма «Петрушки» напоминает симфоническую, состоит из четырех картин, как симфонический цикл из четырех частей: Allegro, медленная, скерцо и финал. В удачных русских жанровых сценах использованы темы плясовых народных песен «А снег тает», «Вдоль по Питерской», «Ах вы, сени, мои сени» и стилизованных a-la russ авторских тем.

И.Ф. Стравинский делал очень много пометок в нотах и требовал неукоснительного соблюдения всех его указаний. Он часто повторял: «Мою музыку нужно читать, исполнять, но не интерпретировать» [190, с.85].

– Мы прослушали 2 довольно удачных варианта исполнения фрагментов «Петрушки». Музыка умозрительная, созданная разумом, но не чувством. Вероятно, этот факт и заставил композитора исполнять ее «конструктивно», что, на наш взгляд, подлежит сомнению, так как в любом исполнении присутствует личность исполнителя и его темперамент. По-разному сыграна музыка, а, следовательно – великолепные пианисты ее проанализировали, поняли (каждый по-своему) и исполнили каждый по-своему, они ее «интерпретировали».

– Возможно, в более объемных по тембрам и инструментовке симфонических изданиях И.Ф. Стравинского момент интерпретации отсутствует? (Материал для прослушивания: Симфония в трех движениях И. Стравинского в исполнении Берлинского оркестра под управлением Владимира Ашкенази и Чикагского оркестра под управлением Пьера Булеза с партитурой либо клавиром – 30 мин.).

– Особенности композиторской мысли и изобилие нестандартных ритмов и гармоний убеждают подготовленного слушателя на конкретных примерах в том, что музыку одинаково сыграть невозможно. Даже симфонические оркестры исполняют по-разному. Конечно, здесь нет полной интерпретационной свободы, как у романтиков, но исполнительская энергетика и понимание этой музыки, а особенно отсутствие системы в построении формы делают музыку И. Стравинского еще более зависимой от интерпретатора.

Игорь Федорович своего главного и первого исполнителя – знаменитого дирижера начала XX столетия Эрнеста Ансерме ценил за точность и неукоснительное соблюдение авторских ремарок, но был недоволен исполнением Артуро Тосканини за привнесение своего понимания в музыку. Мы относим эту крайность к отрицанию «сладких» романтических интерпретаций (Ф. Шопен, Р. Шуман, импрессионисты), к перегибу в другую сторону – к строгости и авторскому деспотизму.

Этап 2.

– Совершенно иначе обстоят дела с темпами и интерпретацией Д. Шостаковича. По его музыке можно составить для себя четкое представление о жизни нашей страны от революции до середины 70-х гг. Будучи очень хорошим пианистом и имея опыт работы тапером в кинематографе, Д. Шостакович исключительно ярко описывал любую картинку – бытовую, психологическую, лирическую.

Задание: (упражнение): описать с точки зрения герменевтики биографию и основные вехи творчества Д. Шостаковича. Проанализировать:

1) с точки зрения герменевтики – сонату для альты с фортепиано op. 147. Слушать для сравнения толкований в исполнении Ю. Башмета – С. Рихтера; Ф. Дружинина – М. Юдиной [190, с.85-86] (формирование всех четырех компонентов герменевтической компетенции);

2) 15 симфонию (создавалась в то же время) в исполнении К. Кондрашина, М. Шостаковича, сравниваем и ищем различия (формирование аксиологического и интегративно-фактологического компонентов).

«Вопросы для контроля и самоконтроля:

1. Какие события повлияли на характер музыки этих двух произведений (интегративно-фактологический компонент)?

2. Что означает начало сонаты (квинтовые «пустые» интонации) и как это перекликается с началом 1-й части 15-й симфонии (когнитивный компонент)?

3. Что означает алеаторический эпизод в конце репризы 1-й части симфонии? Почему выбрана эта композиторская техника (когнитивный компонент)?

4. Почему автор использует цитату из «Вильгельма Теля» Д. Россини (аксиологический компонент)?

5. Что можно сказать об исполнении Пятнадцатой симфонии сыном композитора Максимом Шостаковичем и толкованием этой музыки на конверте виниловой пластинки 1977 года (аксиологический компонент)?

6. Что вам известно о символах в творчестве Д. Шостаковича?

7. Как объяснить несовпадение авторского метронома в партитуре и в трактовке темпов у различных дирижеров (интегративно-фактологический компонент)?

8. Какие факты из биографии композитора и особенности его характера иллюстрируют относительность выполнения авторских указаний в тексте (интегративно-фактологический компонент)?

9. Форма первой части сонаты для альты с фортепиано. Форма первой части симфонии № 15. Анализ с точки зрения герменевтического круга (от

общего к частному и от частного к общему» – архитектурный компонент) [190, с.86].

10. Назвать и охарактеризовать 1, 7, 14 симфонии Д.Д. Шостаковича.

11. Какие символы Д. Шостаковича содержатся в альтовой сонате и Пятнадцатой симфонии? Что зашифровано в этой музыке (интегрально-фактологический компонент)?

Полный текст занятия помещен в Приложение 2.

«На наш взгляд, занятия, на которых использовался приведенный выше материал, позволяли наполнить сознание студентов сведениями о герменевтике, формировать у них герменевтическую компетентность, сделать яркой, выразительной, свободной и образной их и вербальную, и музыкальную речь. Предложенная нами система работы затрагивает все стороны учебного процесса, учитывает общие возрастные и индивидуальные особенности и возможности обучающихся; ее мы считаем достаточно полной и эффективной» [190, с.87].

Педагогическая задача, заложенная в технологии, может быть реализована только квалифицированным педагогом-профессионалом. По нашему мнению, педагог, формирующий герменевтическую компетенцию будущего музыканта – исполнителя и педагога, воспитывающий творчески работающего, грамотного интерпретатора должен соответствовать следующим требованиям:

- авторитет педагога, поддерживаемый волей и владением педагогическими технологиями;
- высокий уровень владения методикой герменевтического анализа музыкального текста;
- высокий уровень общего развития, артистичность, коммуникабельность;
- владение композиторской техникой;
- владение инструментом, желательно – несколькими;
- внутренний слух, понимание деталей нотного текста;
- умение совместить две задачи – музыкальную и драматическую, мысль и фразу.

Результат применения методики – достаточно высокий уровень подготовки

музыкантов-исполнителей, овладевших техникой герменевтического анализа. Рассмотрим требования к подготовке студентов на примере анализа симфонической картины А. Лядова «Кикимора»:

- *знать* сведения о музыке, стиле, эпохе, композиторе: А. Лядов - выходец из семьи потомственных дирижеров, он был талантлив в области поэзии и рисования, входил младшим членом в Беляевский кружок, дружил с Н. Римским-Корсаковым, обладал организаторскими способностями, издавал журналы, преподавал в Петербургской консерватории, его учениками были Н. Мясковский, С. Прокофьев и др.;
- *знать*, иметь четкое представление о музыкальном языке и выразительных средствах музыки: в «Кикиморе» – это обилие хроматизмов (стучит-гремит Кикимора с утра до вечера), филигранность оркестровки, насыщенной в кульминационных зонах и прозрачной в камерных, высокий регистр (флейта piccolo) и низкий (pizzicato контрабасов) в конце пьесы, ритмический и мелодический рисунок, изобилующие быстрыми широкими скачками;
- *умение* провести грамотную мотивную работу, обозначить формообразующие моменты в соответствии с требованиями герметического круга и следовать этому в процессе исполнения, обратив внимание при исполнении на каскад постоянных crescendo и diminuendo на фоне прозрачности и легкости оркестровой фактуры, на общую кульминацию перед кодой, завораживающую не столько силой звука, сколько грамотно выстроенным accelerando, на затаенное волшебство медленного вступления – эти черты стиля композитора тонко передают смену образов и характеров;
- *уметь* обозначить темповые указания, *уметь* определить метроном по секундной стрелке, знать об авторском отношении к темпу, его изменениям, обосновать свое видение агогики; при этом важно не взять слишком медленный темп во вступлении и сохранить общее движение, как и не увлечься скоростью в коде; авторский метроном точен, все детали следует воспроизвести как можно ближе к композиторскому замыслу;
- *умение* читать «между строк», знать особенности редакций, грамотно и

убедительно отказаться от редакторских неточностей и воспроизвести текст как можно ближе к композиторскому замыслу;

- способность и *умение* стать «соавтором», сделать эту музыку «своей», пропустить через себя, энергетически зарядить себя и аудиторию в процессе исполнения музыкального произведения; ответить на вопрос, кто же такая эта болотная Кикимора, героиня русского фольклора, какая она – привередливая, злая, голова с наперсток, туловище с соломинку, да и «на весь люд честной зло держит», как сказано в эпитафии;
- *умение* проанализировать музыкальное произведение, сравнить образы и выстроить ассоциации со своим жизненным опытом и с примерами из других видов искусств: например, сказочный персонаж Кот Баюн раскачивает хрустальную (тембр челюсти) колыбельку маленькой Кикиморы, поэтому во вступлении используется жанр колыбельной, который сменяется стремительным темпом главной части – криком, колдовством и полетом Кикиморы, это иллюстрирует подготовку к действию (откуда взялась Кикимора, как она жила-росла и почему она зла) и само действие (крики, свист, ужимки, прыжки, стремительный сказочный феерический бег и т.д.);
- *владеть* навыками, позволяющими воспринять музыкальный образ и умением передавать впечатление от него вербально, словами, используя эпитеты, сравнения, музыкальные и общекультурные ассоциации – изящество и филигранность композиторских мыслей и чувств, выраженные в форме оркестровой картинке в духе увертюры М.И. Глинки и сказочных сюжетных зарисовок любимого композитором А.С. Пушкина; указания автора в партитуре точны и лаконичны, будучи малопродуктивным композитором, А.К. Лядов большое внимание уделял деталям, например крик Кикиморы от злости, резкие суетливые скачки, свист и шипение то ли самой Кикиморы, то ли ее болотных соседей;
- *иметь критическое отношение* к имеющимся видам записи, но не прибегать к прослушиванию и копированию чужих интерпретаций: тема челюсти во вступлении играет без авторских указаний чуть сдержаннее

(исполнительские традиции – Н. Аносова, Е. Светланова, Е. Колобова и др.);

- *постоянно работать* над созданием трактовки, подход к ней меняется с опытом, объективными традициями, которые тоже подлежат видоизменениям, поскольку невозможно дважды повторить одну и ту же интерпретацию, поэтому важно прослушивание с анализом записей вышеуказанных знаменитых дирижеров с последующим обсуждением и предпочтениями.

Оценке в этом случае подлежат следующие виды деятельности студентов:

- подготовка характеристики музыкального произведения, разных его редакций, темпо-ритмических указаний;
- подбор информации из разных источников об эстетике композитора и его эпохи, об интерпретации в разное время разными исполнителями с комментариями;
- подготовка и презентация в аудитории подробного анализа строения музыкальной формы;
- музыкальное прочтение и исполнение нотного текста с четким обозначением подтекста автора, сделав его узнаваемым;
- «узнавание» той или иной интерпретации сочинения, установление ее соответствия авторской идее, проявление исполнительской энергетике, которая невозможна без герменевтического подхода к изучению музыки и анализу музыкального текста.

Контроль усвоения материала может быть осуществлен форме:

- беседы, устного опроса, викторины по пройденному материалу, тестирования;
- обмена мнениями относительно музыкальных текстов и прослушанных интерпретаций;
- представления творческих работ: собственные прочтения, индивидуальные интерпретации, примеры сочинения музыкальных иллюстраций).

Исполнение произведения (например, Вальс А. Хачатуряна из музыки к драме М. Лермонтова «Маскарад») и индивидуальная беседа со студентом должны ответить на 2 вопроса:

1) ЧТО мы исполняем – герменевтический анализ; включающий:

когнитивный компонент – понимание идеи композитора: А. Хачатурян писал музыку к программному источнику, характер вальса – трагический, патриотический, преисполнен «державной мощи»;

архитектонический компонент – владение методикой герменевтического круга: трехчастная форма со вступлением и малоконтрастной серединой (ладовый контраст, C-dur), вальс большой и шикарный в духе лучших традиций жанра, восходит корнями к вальсам И. Штрауса;

аксиологический компонент – условия создания музыки: вальс написан перед войной в 1941 году, что позволяет критике рассматривать его как предчувствие трагических событий для государства, а не только в судьбе Нины и Арбенина;

интегративно-фактологический компонент – сведения об авторе, принадлежность к школам: А.И. Хачатурян родился в 1903 году в Тифлисе, учился в Москве у Р. Глиэра, С. Василенко, Н. Мясковского; национальные армянские корни его музыки наряду с блестящим классическим образованием – главный аспект самобытности и узнаваемости композитора;

2) КАК следует исполнять, исходя из результатов герменевтического анализа, и как работать над произведением. Когнитивный компонент показал нам характер и автора, и произведения. Работа над звуком: рекомендуется сделать, насколько возможно, бархатным *piano*, тогда *forte* не будет форсировано звуком. Исполнение осуществляется студентами на своих инструментах, поэтому следует помнить, что переложение сделано с оркестровой партитуры, следовательно, выписанные в клавире «ля#» в 30, 32 тактах – это не мелодический голос, а элементы оркестровой фактуры, играть их надо как краску, легко и не заслоняя темы. Архитектонический компонент диктует исполнение аккомпанемента в духе Венского вальса – опора на первую долю, вторая чуть раньше написанного и чуть ярче, третья доля тише и немного позже. Доля этого отклонения может быть достигнута через многие репетиции, сразу это не получится. Мы рекомендуем исполнителям слушать венские вальсы в исполнении австрийских оркестров, у них это выражено ярко и наглядно. Тему, безусловно, следует подвинуть в темпе относительно бравурного и трагического вступления, но ни в коем случае не

рекомендуется играть темп свыше 140 ударов метронома в минуту четверть, чтобы сохранить мощь и не создавать суеты. Аксиологический компонент позволяет подумать над отделением мажорного помпезного вальса в середине темпом в сторону уменьшения на 2-3 удара метронома, чтобы показать характер. Как иллюстрацию мы используем редкую запись М. Павермана. Интегративно-фактологический компонент – кавказскую музыку необходимо исполнять страстно и горячо. При этом *crescendo* исполняется любая восходящая гамма, *passionate* кульминационные локальные кварты и септимы в тактах 20-28. Важно помнить, что ни один повторяющийся эпизод (их в вальсе шесть) не должен играть одинаково. Музыка захватывает своей разнообразностью, никогда не бывает статичной. Методика герменевтического круга помогает выстроить логику этого движения, не исполнять авторские *rosso ritenuto* (их в тексте три) в одинаковом движении, то есть должны исполнять, исходя из результатов герменевтического анализа в процессе работы над произведением.

Проверить эффективность предлагаемой технологии, убедиться в ее целесообразности, позволил третий этап экспериментальной работы – контрольный эксперимент, где был определен уровень сформированности герменевтической компетенции студентов на конец экспериментального обучения.

2.4. Анализ результатов формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя

Третий этап экспериментальной работы – контрольный, позволяющий установить степень эффективности предложенной методики формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя.

На данном этапе было проведено диагностическое исследование, по структуре и качеству заданий повторявшее диагностику констатирующего эксперимента, но в более усложненной форме, с учетом изученного материала и приобретенных знаний, умений и навыков.

Итоговый контрольный срез, как и констатирующий, включал два задания по четырем критериям и 12 показателям.

На данном, контрольном, этапе была проведена экспертная оценка уровня сформированности герменевтической компетенции студентов по итогам обучения в соответствии с предложенной моделью по программе «Герменевтика как основа анализа музыкального текста». Осуществлен сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы для установления эффективности предложенной методики формирования герменевтической компетенции студента – будущего музыканта-исполнителя.

Экспертная комиссия в составе трех преподавателей и руководителя эксперимента так же, как и на констатирующем этапе экспериментальной работы, выставяла каждому испытуемому средний балл по каждому показателю всех четырех критериев.

Для установления уровня владения теоретическими сведениями и умения анализировать музыкальный текст с герменевтических позиций студенты экспериментальной и контрольной групп получили два задания.

Цель первого задания – проверка уровня теоретических знаний по герменевтике и герменевтическому анализу текста. Студентам были предложены четыре группы тестов по четырем критериям: тест на выявление авторской позиции, тест на владение методикой герменевтического круга, тест на знание эстетических ценностей, тест обобщения представлений о личности композитора. Каждый критерий представлен тремя показателями, по каждому показателю дано четыре теста, то есть каждый тест содержал 12 вопросов-заданий (приложение 4).

Цель второго задания, предложенного студентам, – установление уровня практического владения герменевтическим анализом музыкального текста. Для реализации этой цели студентам было предложено прослушать с клавиром музыкальное произведение, дать ответы на вопросы анкеты. На данном этапе это был текст с клавиром: М.П. Мусоргский «Картинки с выставки. Богатырские ворота». Вопросник по данному заданию «Анализ прослушанного музыкального произведения «Картинки с выставки. Богатырские ворота» М.П. Мусоргского»

дан в приложении 4, в нем содержится 12 вопросов в соответствии с 12 показателями по четырем критериям сформированности герменевтической компетенции.

По каждому показателю всех четырех критериев членами комиссии был выставлен студенту средний балл, полученный путем сложения средних баллов за все ответы по данному показателю, включая тесты и деления их на количество ответов.

Подробно результаты выполнения этого испытания представлены в таблицах 7 и 8. В обобщенном виде результаты представлены в таблице 9 (Приложение 4).

Анализ показал: в экспериментальной группе на высоком уровне 10 студентов (67%), на среднем уровне 4 человека (26.4%), один студент (6.6%) на низком; в контрольной группе на высоком уровне один студент (6.6%), на среднем 13 человек (86.4%) и один студент на низком уровне (6.6%).

Следующей целью диагностики было установление способности студента при его уровне владения инструментом передать все герменевтические знания, способствующие раскрытию содержания произведения. С этой целью студентам было дано задание: подготовить в течение недели исполнение пьесы И. Альбениса «Кордова». Члены комиссии прослушивали исполнение и выставляли средний балл по всем показателям каждого критерия. Оценка осуществлялась по 12 показателям, представленным в анкете «Вопросы к анализу исполнения пьесы И. Альбениса «Кордова» (приложение 4).

Члены комиссии прослушивают самостоятельные интерпретации предложенного музыкального текста, беседуют со студентом и оценивает по критериям и показателям герменевтической компетенции.

Общие результаты оценки комиссией исполненного произведения отражены в таблицах 10 и 11 (приложение 4).

Сравнение итогов оценки комиссией исполнения пьесы И. Альбениса студентами экспериментальной и контрольной групп в балльном и процентном

соотношениях отражено в таблице 12 (приложение 4). Преимущество экспериментальной группы 20.9% (от 17.3 до 22.6% по всем критериям).

На высоком уровне с заданием справились 67% студентов экспериментальной группы, 7% – контрольной группы. На среднем уровне 26.4% (4 человека) из экспериментальной группы и 86.4% (13 человек) из контрольной. Низкий уровень показан двумя студентами (1 из экспериментальной и 1 из контрольной группы).

Итоги контрольного эксперимента по четырем критериям (в процентах) по двум заданиям представлены в таблице 13 (приложение 4).

Рассмотрим итоги контрольного эксперимента в обеих группах по критериям в процентах (табл. 14).

Таблица 14

Итоги контрольного эксперимента по критериям (в процентах)

Критерии Группы	I (%)	II (%)	III (%)	IV (%)	Общий результат
ЭГ	90.3	87.6	87.8	89.5	88.9
КГ	70.9	69.1	67.3	69.3	69
Преимущество экспериментальной группы	19.4	18.5	20.4	20.2	19.8

Как следует из результатов, отраженных в таблице, по всем четырем критериям преимущество экспериментальной группы от 18.5% до 20.4%, в среднем – 19.8%.

Общий рост успешности формирования герменевтической компетенции у студентов экспериментальной группы отражен в таблице 15.

Средний процент роста сформированности герменевтической компетенции у студентов экспериментальной группы по всем критериям (23%, 25.2%, 28.3%, 26%): **25.62%**.

Проследим результат формирования герменевтической компетенции на контрольном этапе эксперимента у студентов контрольной группы (табл. 16).

Рост сформированности герменевтической компетенции у студентов

Таблица 15

Рост успешности формирования герменевтической компетенции студентов
экспериментальной группы (в процентах)

..... Критерии Этапы	I (%)	II (%)	III (%)	IV (%)	В среднем
Контрольный	90.3	87.6	87.8	89.5	88.8
Констатирующий	67.3	62.4	59.5	63.5	63.2
Рост	23	25.2	28.3	26	25.6

Таблица 16

Рост успешности формирования герменевтической компетенции студентов
контрольной группы (в процентах)

Критерии Этапы	I	II	III	IV	В среднем
Контрольный	70.9	69.1	67.3	69.3	69.2
Констатирующий	67.1	62.2	61.1	63.7	63.5
Рост	3.8	6.9	6.3	5.6	5.6

контрольной группы в среднем по всем критериям (3.8%, 6.9%, 6.3%, 5.6%) составил **5.6%**.

Определим уровни сформированности герменевтической компетенции на конец экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах (табл. 17, 18).

Таблица 17

Динамика уровней сформированности герменевтической компетенции в
экспериментальной группе от констатирующего этапа эксперимента к
контрольному (кол-во студентов)

Критери и Этапы Уровни	I		II		III		IV		Общий результат	
	Конс	Конт	Конс	Конт	Конс	Конт	Конс	Контр	Конст	Конт
высокий	0	10	1	7	1	7	1	8	1	10
средний	8	5	4	7	5	7	4	7	7	4
низкий	7	0	10	1	9	1	9	0	7	1

Сравнительные результаты сформированности герменевтической компетенции на заключительном этапе экспериментальной работы в экспериментальной и контрольной группах представлены в таблице 19.

Таблица 19

Уровни сформированности герменевтической компетенции по итогам контрольного эксперимента

Уровни Группы	Высокий		Средний		Низкий	
	кол-во человек	%	кол-во человек	%	кол-во человек	%
Экспериментальная	10	67	4	26	1	7
Контрольная	1	7	13	86	1	7

Изменение уровня владения герменевтической компетенцией в экспериментальной группе отражено в таблице 20.

Таблица 20

Изменение уровня владения герменевтической компетенцией у студентов экспериментальной группы

Уровни Этапы	Высокий		Средний		Низкий	
	кол-во человек	%	кол-во человек	%	кол-во человек	%
Контрольный	10	67	4	26	1	7
Констатирующий	1	7	7	47	7	47

Изменение уровня владения герменевтической компетенцией в экспериментальной и контрольной группах на начало и конец экспериментальной работы показано на рисунке 9.

Сводная таблица эмпирических данных контрольной группы представлена в таблице 21.

Сводная таблица эмпирических данных экспериментальной группы представлена в таблице 22.

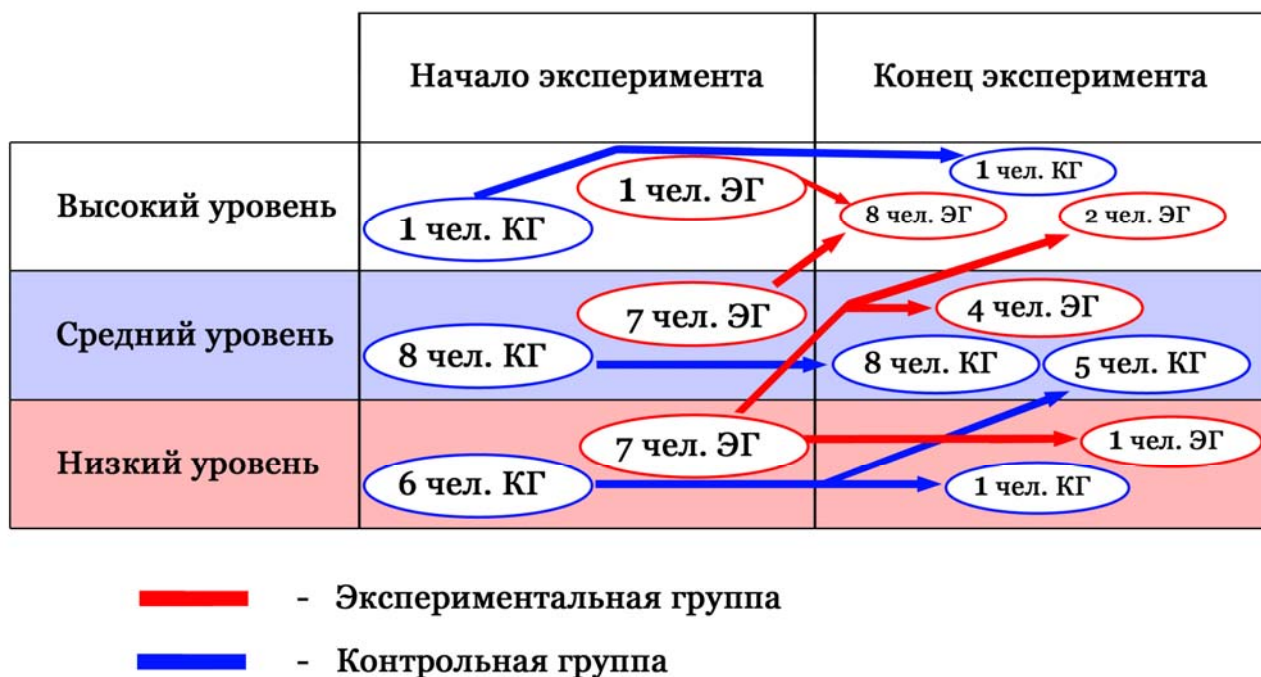


Рис.9. Изменение уровня владения герменевтической компетенцией у студентов экспериментальной и контрольной групп

Таблица 21

Эмпирические данные контрольной группы до и после эксперимента

Контрольная группа 15 человек	высокий		средний		низкий		всего	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
До эксперимента	1	6.6	8	53.4	6	40	15	100
После эксперимента	1	6.6	13	86.8	1	6.6	15	100

Таблица 22

Эмпирические данные экспериментальной группы до и после эксперимента

Экспериментальная группа 15 человек	высокий		средний		низкий		всего	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
До эксперимента	1	6.6	7	46.7	7	46.7	15	100
После эксперимента	10	67	4	26.4	1	6.6	15	100

Таким образом, в результате экспериментальной работы за указанный период обучения низкий уровень уменьшился на 6 студентов (40%) экспериментальной группы и 5 студентов (33.3%) контрольной группы. Высокий уровень увеличился на 9 студентов (60%) экспериментальной группы. В контрольной группе на высоком уровне количество студентов не изменилось, один человек был на начало и остался на конец эксперимента ($\approx 7\%$), однако 13 (86%) студентов по итогам контрольного эксперимента оказались на среднем уровне, один же человек остался на низком уровне ($\approx 7\%$) в контрольной группе.

Полученные результаты достаточно убедительно свидетельствуют о том, что у студентов экспериментальной группы показатели роста сформированности герменевтической компетенции достаточно высоки. Выросли также количественный и качественный показатели в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы позволило установить динамику формирования герменевтической компетенции у студентов экспериментальной группы.

Для статистической проверки полученных результатов исследования нами были использованы два параметрических критерия, которые обеспечивают цели нашего исследования, а именно нахождение статистически значимых различий между двумя выборками (контрольной и экспериментальной группами). Мы выбрали F критерий Фишера для доказательства того, что две дисперсии отличаются друг от друга и t-критерий Стьюдента для повторной проверки разности дисперсий.

В результате применения данных критериев для сравнения двух выборок в констатирующем эксперименте была принята гипотеза H_0 о том, что две данные выборки равны ($F=1,1$ при $F_{0,05}=1,86$ и $t=0,19$ при $t_{0,01}=2,0$).

Статистическое сравнение контрольной и экспериментальной групп показало, что данные выборки достоверно различаются ($F=2,55$ при $F_{0,05}=2,48$ и $t=5,82$ при $t_{0,05}=2,06$).

Результаты эксперимента подтвердили правильность избранного пути формирования герменевтической компетенции музыкантов-исполнителей, соответствие задачам исследования теоретической модели, программы «Герменевтика как основа анализа музыкального текста» и методики их внедрения в учебный процесс вуза.

Выводы по II главе

1. Основой для организации учебного процесса послужила модель формирования герменевтической компетенции, включающая целевой, содержательно-процессуальный, результативный блоки, а также подходы, принципы, цель, задачи, содержание, методы, формы, средства, этапы; функции, критерии, уровни, результат.
2. Опытно-экспериментальная работа позволила студентам иначе взглянуть на музыкальный текст и деятельность композитора, лучше понять его и интерпретировать, правильно соизмеряя оригинальность трактовки с замыслом, главной идеей, вложенной композитором в произведение.
3. Выбор антропоцентрической парадигмы в современном высшем образовании определил основные подходы, принятые в качестве основополагающих при создании теоретической модели и организации формирующего эксперимента:
 - а) лично ориентированный, нашедший свое выражение в структуре деятельности педагога и студентов, в установлении субъект-субъектных отношений, в апеллировании к творческому потенциалу студентов;
 - б) деятельностный, предполагающий обучение в процессе деятельности, в том числе творческой, способствующей самоопределению и самоидентификации будущих профессиональных музыкантов и педагогов;
 - в) компетентностный, предполагающий формирование в процессе обучения общекультурных и профессиональных компетенций, включающих герменевтическую компетенцию, необходимых для подготовки профессионального музыканта, составляющих в профессиональной

деятельности его компетентность; г) системный, позволяющий представить образовательный процесс как систему, как в ее составных частях (отдельных структурных компонентах), так и в целом.

4. Компоненты герменевтической компетенции послужили основой формулирования критериев и показателей, использованных в процессе осуществления диагностики успешности формирования герменевтической компетенции. Выделены три уровня владения герменевтической компетенцией – высокий, средний, низкий. Констатирующий эксперимент показал низкую степень владения герменевтической компетенцией: на высоком уровне 6.6% студентов, на среднем 44.4 % испытуемых, на низком – 49%.
5. Обращение к перечисленным направлениям в обучении, исследование сущности герменевтической компетенции и данные диагностики сделали особенно актуальной проблему создания методики обучения владению герменевтической компетенцией. Для этого создана программа «Герменевтика как основа анализа музыкального текста».

Контрольный этап эксперимента, содержащий итоговую диагностику результатов процесса формирования герменевтической компетенции, свидетельствует о правомерности и целесообразности предложенного структурирования и осуществления программы «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» и ее научно-педагогических основ. В результате обучения общий уровень владения герменевтической компетенцией студентами экспериментальной группы повысился на 25.62%, контрольной группы – на 5.6%.

Полученный результат позволяет сделать общий вывод об эффективности предложенной модели и программы формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя и методики их внедрения в учебный процесс вуза.

Заключение

Исследование по теме «Формирование герменевтической компетенции музыканта-исполнителя в образовательном процессе вуза» направлено на выяснение вопросов, связанных с изучением научных принципов формирования герменевтической компетенции. Как результат этого исследования в основу предложенного нами пути формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя было положено следующее:

- герменевтика – наука и искусство понимания и интерпретации текста; задача герменевтики – понимание чужой индивидуальности; инструментарий герменевтики – методика «герменевтического круга» (истолкование целого через его части и частей через целое, поскольку они в совокупности реализуют это целое), перенесение чужого опыта на современность, историческая реконструкция текста и его событийной стороны, вживание во внутренний мир создателя текста, в его сознание – дивинация; в XX веке герменевтика проникла во многие отрасли знания – это психология, педагогика, лингвистика, литературоведение, юриспруденция, естественные науки и, естественно – в теорию музыки и музыкальное исполнительство;
- герменевтическая компетенция определена как владение знаниями, умениями, опытом герменевтического анализа и интерпретации музыкального текста для осуществления музыкально-исполнительской деятельности. Структуру герменевтической компетенции составляют четыре компонента: когнитивный – понимание произведения, его замысла и идеи, архитектурный – владение методикой герменевтического круга для анализа структуры и назначения каждой части в общем замысле произведения, аксиологический – осознание эстетических ценностей эпохи создания произведения и их экстраполяция на современность, интегративно-фактологический – умение соотнести при подготовке интерпретации авторское видение, влияние его окружения и профессиональной подготовки с требованиями современного исполнительства.
- перспективное условие формирования профессионального музыканта и педагога – герменевтический подход в музыкальном образовании,

предлагающий всеохватный универсальный герменевтический метапринцип как основу организации подготовки музыкального педагога; применение законов герменевтики в педагогике направляет педагогическое воздействие на личность в ее развитии, делает процесс обучения человекообразным, предполагает понимание и взаимопонимание в процессе педагогического общения; пониманию можно и нужно учить, в этом и состоит основная задача образования;

- предлагая герменевтический подход в образовании, соединив его с компетентностным подходом, мы поставили вопрос о формировании герменевтической компетенции как одной из профессиональных компетенций, причем наиболее актуальных, необходимых для овладения профессиональным музыкантом, как исполнителем, так и педагогом;
- герменевтическая компетентность в музыкальной педагогике позволяет воспитать исполнителя, который за блестящей техникой не потеряет основной мысли, идеи, вложенной композитором в произведение, исполнительская интерпретация позволит музыканту выразить себя, не заслонив композитора; воспитать музыканта, способного понять себя, свое место в мире, понять других людей;
- музыкальная герменевтика предполагает бережное отношение к авторскому тексту, прочтение его с позиции и автора и современного слушателя, с учетом истории его создания и авторских указаний при сохранении интерпретационной самостоятельности и самобытности исполнителя;

Для осуществления процесса формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя разработана модель формирования герменевтической компетенции.

В модели определены четыре методологических подхода, которыми мы руководствовались при организации экспериментальной работы:

- личностно ориентированный подход, позволяющий направленно формировать личность музыканта и педагога, воспитывая его самостоятельность и творческое

отношение к предмету изучения, использовать его креативность и заинтересованность (мотивированность);

- деятельностный подход, положенный в основу ФГОС, предполагающий формирование профессиональных качеств музыканта в процессе систематической профессиональной деятельности;
- компетентностный подход, предлагающий формирование общекультурных, профессиональных и узкопрофессиональных компетенций, которые характеризуют результат получения образования, свидетельствуют о появлении компетентного специалиста – музыканта и педагога;
- системный подход, изучающий и анализирующий отдельно каждый элемент системы, позволяющий сопоставлять их, после чего объединить в целостную структуру, выявляя различия и сходства, расчленяя приоритеты одних составляющих по отношению к другим и динамику развития как каждого элемента, так и системы в целом.

Предложенная программа «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» направлена на формирование герменевтической компетенции, выражающейся в способности и в умении музыканта-исполнителя осуществить герменевтический анализ музыкального текста, а именно: понять замысел композитора, «вникнуть» в произведение, чтобы донести до слушателей его пафос; осуществить анализ с точки зрения «герменевтического круга»; дать культурно-исторический анализ произведения; использовать данные биографии и убеждений композитора для объяснения его замысла.

Для осуществления эксперимента по формированию герменевтической компетенции музыканта-исполнителя в вузе была разработана методика, отраженная в модели, где были определены: принципы организации курса, методы обучения, прежде всего метод упражнений – обучающих, тренировочных, контрольных; структура лично ориентированного занятия, предполагающая этап мотивации, постановки учебной задачи, психологической подготовки к восприятию нового материала, открытия нового знания, закрепления, углубления

знаний, тренировка, рефлексия при подведении итогов занятия; на каждом занятии обязателен герменевтический анализ музыкального текста.

С целью диагностики успешности экспериментальной работы были определены четыре критерия в соответствии с компонентами герменевтической компетенции: понимание идеи композитора, владение методикой герменевтического круга, исторический анализ эстетических ценностей эпохи создания произведения, знание личности композитора.

По результатам диагностики и с учетом специфических, частнометодических принципов нами подобраны:

- содержание обучения и конкретный учебный материал;
- методы обучения, учебные действия, виды тренировочных упражнений с целью формирования герменевтической компетенции;
- формы организации учебной работы: плановое занятие, факультативное занятие, консультация, и др.);
- средства обучения (нотный текст, инструмент, схемы, таблицы; техническая аппаратура для воспроизведения произведения с целью его прослушивания и анализа – группового и индивидуального).

Проведен формирующий этап экспериментальной работы на основе программы «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» с использованием методики формирования герменевтической компетенции. Приведены подробные примеры герменевтического анализа музыкальных произведений различных эпох и стилей, даны характеристики разнообразных редакций, интерпретаций и географической принадлежности музыкальных примеров; аналогии с произведениями литературы, живописи, архитектуры и других видов искусства. Предложена система упражнений, тестов, вопросов для обсуждения, исполнительских заданий.

Подведение итогов экспериментальной работы по результатам диагностики контрольного этапа эксперимента дало следующие результаты:

- по сравнению с констатирующим этапом эксперимента показатели сформированности герменевтической компетенции в экспериментальной группе выросли в общем зачете на 25.62 %, в контрольной – на 5.51%.
- низкий уровень уменьшился на 40%, высокий уровень увеличился на 60 % в экспериментальной группе; в контрольной и экспериментальной группах по 6.7% студентов не перешли с низкого уровня на средний, остались на том же уровне, 33.3% студентов контрольной группы перешли с низкого на средний уровень.

Личностно ориентированные занятия вызывали особый интерес у обучающихся, формировали положительную мотивацию; создавали ситуацию успеха, стимулировали творческую деятельность студентов.

Результаты эксперимента подтвердили эффективность модели формирования герменевтической компетенции музыкантов-исполнителей избранной педагогической методики ее формирования.

В результате внедрения программы «Герменевтика как основа понимания музыкального текста», реализующей герменевтический подход в подготовке музыканта-исполнителя в вузе, обучающийся приобретает способность «вчитываться» в авторский текст, понимать авторский замысел, «вписывать» его не только в историческую действительность, но и в современность, чтобы предложить трактовку, адекватную замыслам автора и приемлемую для современного слушателя. Процесс усвоения методики герменевтического анализа музыкального текста на основе предложенных принципов осуществляется с применением зрительной и слуховой наглядности, а так же в процессе совершенствования техники исполнительства.

Система формирования герменевтической компетенции, предложенная нами, позволит в процессе подготовки музыканта-исполнителя в вузе воспитать интерпретатора, точно и с пониманием передающего слушателям основную идею композитора, а также тактично, не искажая авторского замысла, выражающего себя в предложенном исполнении.

Работа, направленная на формирование герменевтической компетенции с использованием лично ориентированного, деятельностного

компетентностного и системного подходов, положительно сказывается, во-первых, на исполнительской культуре музыканта, во-вторых, воспитывает в нем педагога, способного подготовить в будущем музыканта с высокой культурой исполнительского искусства, которое поможет ему найти дорогу к слушателю, поразив его душу, и, следовательно – быть успешным.

Выводы

1. Анализ философской, психолого-педагогической, лингвистической, музыкальной, музыковедческой и научно-методической литературы позволил уточнить содержание понятия «герменевтическая компетенция», определить его как владение музыкантом – исполнителем и педагогом искусством применения герменевтического подхода в исполнительской и педагогической деятельности, ее когнитивным, архитектурным, аксиологическим и интегративно-фактологическим компонентами, представленными в образовательном процессе рядом знаниевых, деятельностных и результативных составляющих. Использование герменевтического подхода в музыкальном образовании обосновано достижениями педагогической герменевтики и музыкальной герменевтики, определением содержания и структуры герменевтического анализа музыкального текста, его неоспоримого значения для правильного понимания авторского замысла и корректной интерпретации.
2. Спроектирована модель формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя, включающая все необходимые для организации процесса обучения компоненты от постановки цели до диагностики успешности формирования герменевтической компетенции в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.
3. Разработанная программа «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» оказалась достаточно эффективной, что подтверждено результатами контрольного этапа эксперимента.

4. Эффективность опытно-экспериментальной работы по программе «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» устанавливалась на основе разработанных критериев, показателей и уровней, подтверждена всем ходом экспериментальной работы и ее результатом: сформированность герменевтической компетенции в экспериментальной группе выросла на 25.5% по сравнению с результатом констатирующего эксперимента у студентов контрольной группы.

Таким образом, предложенные в исследовании модель и программа «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» себя оправдали, подтвердив на практике их полезность и эффективность.

Проведенное исследование не претендует на окончательное решение проблемы формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя. Достаточно перспективным направлением дальнейшей работы может стать разработка технологии формирования герменевтической компетенции, направленная на внедрение в образовательный процесс с ДМШ и ДШИ до вуза, с учетом преемственности и перспективности в обучении. Формирование герменевтической компетенции на всех ступенях непрерывного образования способствует развитию личностных и профессиональных качеств, формированию рефлексии у будущих специалистов. Дальнейшее исследование данной проблемы связано с выяснением того, как формирование герменевтической компетенции влияет на общую культуру, профессиональную позицию и жизненные планы музыкантов – исполнителей и педагогов.

Список литературы

1. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования [Текст] : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
2. Абдуллин, А. Р. Философская герменевтика : исходные принципы и онтологические основания [Текст] : препринт. – Уфа : Издание Башкирского университета, 2000. – 60 с.
3. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение : вопросы теории и практики [Текст] / Н. А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во Тюменского университета, 1997. – 216 с.
4. Андреев, В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев. – 4-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
5. Арановский, М. Г. Музыкальный текст : Структура и свойства [Текст] / М. Г. Арановский. – М. : Композитор, 1998. – 343 с.
6. Арановский, М. Г. Структура музыкального жанра и современная ситуация в музыке [Текст] / М. Г. Арановский // Муз. современник. – Вып. 6. – М. : Музыка, 1987. – С. 5-44.
7. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс [Текст] / Б. В. Асафьев. – Л. : Музгиз, 1963. – 378 с.
8. Асафьев, Б. В. С. В. Рахманинов [Текст] / Б. В. Асафьев. – М. : Музгиз, 1945. – 64 с.
9. Артамонова, Ю. Д. Герменевтический аспект языка СМИ [Электронный ресурс] / Ю.Д. Артамонова, В.Г. Кузнецов. – Режим доступа: свободный. <http://evartist.narod.ru/text12/04.htm>
10. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) [Текст] / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – №11. – С. 3-14.

11. Барсова, И. А. Специфика языка музыки в создании художественной картины мира [Текст] / И. А. Барсова // Художественное творчество. – Л. : Музыка, 1988. – С. 99-116.
12. Барышева, Т. А. Психолого-педагогические основы развития креативности : учеб. пособие [Текст] / Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов. – СПб. : СПГУТД, 2006. – 268 с.
13. Басин, Ф. В. О проявлении активности бессознательного в художественном творчестве [Текст] / Ф. В. Басин, А. С. Прангишвили, А. Е. Шерозия // Вопросы философии. – 1978. – №2. – С. 57-69.
14. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества [Текст] : сб. избр. тр. / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
15. Бахтин, М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных наук : Опыт философского анализа [Текст] / М.М. Бахтин // Русская словесность : антология. – М. : Academia, 1997. – С. 227-244.
16. Башкиров, Д.А. Быть достойным памяти Учителя (вспоминая А.Б. Гольденвейзера) [Электронный ресурс] / Д. Башкиров // Советская музыка. – 1990. – №1. – Режим доступа : свободный, <http://www.opentextnn.ru/music/interpretation/?id=4541>.
17. Безбородова, Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : учеб. пособие [Текст] / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. – М. : Академия, 2002. – 416 с.
18. Белозерцев, Е. П. Образование : как изучать и понимать (тезисы к фундаментальной теме) : монография [Текст] / Е. П. Белозерцев, В. Я. Барышников. – Воронеж : Воронежский госпедуниверситет, 2010. – 92 с.
19. Беляева-Экземплярская, С. Н. Музыкальная герменевтика [Электронный ресурс] / С. Н. Беляева-Экземплярская // Искусство. – 1927. – Режим доступа: свободный, <http://necrodesign.livejournal.com/165093.html>.
20. Беляева-Экземплярская, С. Н. О психологии восприятия музыки [Текст] / С. Н. Беляева-Экземплярская. – М. : Русский книжник, 1923. – 115 с.

21. Бердяев, Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма [Текст] / Н. А. Бердяев. – М. : Наука, 1990. – 224 с.
22. Бикбаева Н. Герменевтика музыкального текста (на примере оперы «Дитя и волшебство» Мориса Равеля) [Текст] / Н. Бикбаева. – СПб., 2006. – 293 с.
23. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология [Электронный ресурс] : учебное пособие / Б. М. Бим-Бад. – М. : Народное образование, 1998. – 576 с.
Режим доступа: свободный, http://lestvica.com.ua/wp-content/uploads/2015/07/8_Vim_Bad_Educational_Anthropology_lecture_course.pdf.
24. Бобровский, В. П. Тематизм как фактор музыкального мышления [Текст] : очерк / В. П. Бобровский. – Вып. 1. – М. : Музыка, 1989. – 266 с.
25. Бобровский, В. П. Тематизм как фактор музыкального мышления [Текст] : очерк / В. П. Бобровский. – Вып. 2. – М., 2008. – 304 с.
26. Бобровский, В. П. О переменности функций музыкальной формы [Текст] : исследование / В. П. Бобровский. – М. : Музыка, 1970. – 227 с.
27. Бобровский, В. П. Анализ композиции «Картинок с выставки» [Текст] : статьи, исследования / В. П. Бобровский. – М., 1988. – С. 120-148.
28. Бобровский, В. П. Функциональные основы музыкальной формы [Текст] / В. П. Бобровский. – М. : Музыка, 1978. – 36 с.
29. Богданов, Е. В. Философская герменевтика : история и современность [Текст] / Е. В. Богданов. – СПб. : СПбГУАП, 2002. – 190 с.
30. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская. – Ростов на/Д. : Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.
31. Бонфельд, М. Ш. Творчество как интерпретация [Текст] / М. Ш. Бонфельд // Проблемы художественной интерпретации в XX веке : тезисы всероссийской научно-практической конференции. – Астрахань, 1995. – С. 3-5.

32. Бонфельд, М. Ш. «Музыка начинается там, где кончается слово» [Текст] : книга для учителя / М. Ш. Бонфельд, П. С Волкова, Л. П. Казанцева, В. И. Шаховский. – Астрахань ; М. : НТЦ Консерватория, 1995. – 458 с.
33. Бонфельд, М. Ш. Музыкальная герменевтика и проблема понимания музыки [Текст] / М. Ш. Бонфельд // Вопросы музыкознания и музыкального образования : сб. науч. тр. – Вып. 1. – Вологда : Русь, 2000. – С. 32-39.
34. Бонфельд, М. Ш. Введение в музыкознание [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М. Ш. Бонфельд. – М. : Владос, 2001. – 224 с.
35. Бонфельд, М. Ш. Анализ музыкальных произведений : Структуры тональной музыки [Текст] : учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений. В 2 ч. / М. Ш. Бонфельд. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
36. Бонфельд, М. Ш. Проблемы анализа / М. Ш. Бонфельд. // Электронное периодическое издание «Открытый текст». – Режим доступа : свободный, <http://www.opentextnn.ru/music/interpretation/?id=3941>.
37. Бонфельд, М. Ш. Музыка : Язык. Речь. Мышление [Текст] : опыт системного исследования музыкального искусства / М. Ш. Бонфельд. – СПб. : Композитор, 2006. – 662 с.
38. Борзов, Е. Взаимодействие речевого и музыкального интонирования [Текст] / Е. Борзов, Г. Вешневская // Фонетика и психология речи : межвуз. сб. науч. тр. – Иваново, 1981. – С. 25-36.
39. Борисов, Е. Герменевтика как общая методология наук о духе / Э. Бетти [Электронный ресурс] / Е. Борисов. – Режим доступа : свободный, <https://yadi.sk/i/O9V5gXDZkNbHt>.
40. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности [Текст] / Л. Л. Бочкарёв. – М. : Классика – XXI, 2006. – 352 с.
41. Браудо, И. А. Артикуляция (о произношении мелодии) [Текст] / И. А. Браудо. – Л. : Музыка, 1973. – 198 с.

42. Брудный, А. А. Понимание как философско-психологическая проблема [Текст] / А. А. Брудный // Вопросы философии. – 1975. – № 10. – С. 110-117.
43. Брудный, А. А. Психологическая герменевтика [Текст] : учебное пособие / А. А. Брудный. – М. : Лабиринт, 1998. – 336 с.
44. Брянцева, В. Фортепианные пьесы Рахманинова [Текст] / В. Брянцева. – М. : Музыка, 1966. – 204 с.
45. Буракова, Р. Ю. Произведения Бориса Чайковского в классе фортепиано [Текст] / Р. Ю. Буракова, Г. П. Овсянкина // Методические рекомендации для преподавателей музыкальных училищ и консерваторий. – Астрахань, 1992. – 34 с.
46. Бычков, Ю. Н. Проблема смысла в музыке [Текст] / Ю. Н. Бычков // Музыкальная конструкция и смысл : сб. трудов РАМ им. Гнесиных / отв. ред. и сост. Ю. Н. Бычков. – Вып. 151. – М., 1999. С. 8-21.
47. Варламов, Д. И. Современные проблемы и перспективы развития музыкальной педагогики [Электронный ресурс] / Д. И. Варламов. – Режим доступа : свободный, <http://musstudent.ru/biblio/90-sborniki-konferencii/dialogicheskoe-prostranstvo-muzyki-v-menjajushhemsja-mire-2009/136-d-i-varlamov-sovremennye-problemy-i-perspektivy-razvitiya-muzykalnoj-pedagogiki.html>
48. Величковский, Б. М. Современная когнитивная психология [Текст] / Б. М. Величковский. – М. : МГУ, 1982. – 336 с.
49. Великовский, С. И. Культура как полагание смысла [Текст] / С. И. Великовский // Одиссей 1989. – М. : Наука, 1989. – С. 17-21.
50. Вендрова Т. «Пластическое интонирование» музыки в методике Вероники Коэн [Текст] / Т. Вендрова // Искусство в школе. – 1997. – № 3. – С. 61-63.
51. Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1986. – 572 с.
52. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М. : МГУ, 1981. – С. 153-175.

53. Вюнш, В. Формирование человека посредством музыки [Текст] / В. Вюнш ; пер. с нем. Н. Т. Григорьевой. – М. : Парсифаль, 2007. – 160 с.
54. Габитова, Р. М. Универсальная герменевтика Фридриха Шлейермахера [Текст] / Р. М. Габитова // Герменевтика : история и современность. – М. : Мысль, 1985. – С. 61-96.
55. Гадамер, Г. Г. Актуальность прекрасного [Текст] / Г. Г. Гадамер. – М. : Искусство, 1991. – 367 с.
56. Гадамер, Х. Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики [Текст] / Х. Г. Гадамер. – М., 2006. – 352 с.
57. Гайденко, П. П. Философская герменевтика и ее проблематика [Текст] / П. П. Гайденко // Природа философского знания : реферативный сборник. – М. : ИФ АН СССР, 1975. – 310 с.
58. Гайденко, П. П. Герменевтика и кризис буржуазной культурно-исторической традиции [Текст] / П. П. Гайденко // Вопросы литературы. – 1977. – № 5. – С. 130-165.
59. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 138 с.
60. Гарипова, Н. М. К вопросу об эмоциональных компонентах в структуре содержания и восприятия [Электронный ресурс] / Н. М. Гарипова // Электронное периодическое издание «Открытый текст». – Режим доступа: свободный, <http://www.opentextnn.ru/music/Perception/?id=1361>.
61. Гафаров, Х. С. Герменевтический круг [Текст] / Х. С. Гафаров // История философии. Энциклопедия.– Минск.: Книжный дом, 2002.– С.241.
62. Герменевтика: История и современность [Текст] : критические очерки. – М. : Мысль, 1985. – 303 с.
63. Герменевтика и музыкознание: Общие проблемы искусства [Текст] : обзорная информация ГБЛ / сост. Т. В. Чередниченко. – Вып. 1. – М., 1984. – 129 с.
64. Гершунский, Б. С. Философия образования [Текст] / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта, 1998. – 427 с.

65. Гиппиус, С. В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств [Текст] / С. В. Гиппиус. – СПб. : Речь, 2001.
66. Готсдинер, А. Я. О стадиях формирования музыкального восприятия [Текст] / А. Я. Готсдинер // Проблемы музыкального мышления. – М. : Музыка, 1974. – С. 230-252.
67. Гуренко, Е. Г. Исполнительское искусство : методологические проблемы [Текст] : учебное пособие / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : НТК им. М. И. Глинки, 1985. – 86 с.
68. Гуренко, Е. Г. Проблемы художественной интерпретации (философский анализ) [Текст] / В. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 256 с.
69. Давыдова, С. А. Справочник по теории музыкального содержания [Текст] / С. А. Давыдова. – Курган : Дамми. 2006. – 116 с.
70. Давыдова, С. А. Возможности герменевтического анализа в начальной музыкальной педагогике [Электронный ресурс] / С. А. Давыдова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – Выпуск № 112 / 2009. Научная библиотека КиберЛенинка. – Режим доступа: свободный, <http://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-germenevticheskogo-analiza-v-nachalnoy-muzykalnoy-pedagogike###>.
71. Давыдова, С. А. Два подхода к анализу музыкального произведения на примере маленькой сонаты Б. Чайковского (уровень ДШИ, ДМШ) [Электронный ресурс] / С. А. Давыдова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – Выпуск № 124 / 2010. Научная библиотека КиберЛенинка. – Режим доступа: свободный, <http://cyberleninka.ru/article/n/dva-podhoda-k-analizu-muzykalnogo-proizvedeniya-na-primere-malenkoy-sonaty-b-chaykovskogo-uroven-dshi-dmsh>.
72. Давыдова, С. А. Предмет «Музыкальное содержание» в аспекте герменевтики» (начальная педагогика) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук, 13.00.02 / Светлана Анатольевна Давыдова. – СПб., 2011. – 204 с.

73. Давыденко, Т. М. Теоретические основы рефлексивного управления школой [Текст] : дис. ...д-ра пед. наук. 13.00.01 / Татьяна Михайловна Давыденко. – М., 1996. – 468 с.
74. Дальхауз, К. Музыказнание как социальная система [Текст] / К. Дальхауз // Сов. музыка. – 1988. – № 3. – С. 109-116.
75. Дахин, А. Н. Моделирование компетентности участников открытого общего образования [Текст] : автореф. дис.... д-ра педагог. наук. 13.00.01 / Александр Николаевич Дахин. – Нижний Новгород, 2012. – 45 с.
76. Денисов, А. В. Семантика музыкального языка – лингвистический аспект проблемы [Текст] / А. В. Денисов // Семантика музыкального языка : материалы научной международной конференции 27-28 февраля 2002 года. – М. : РАМ им. Гнесиных, 2004. – С. 46-51.
77. Дильтей, В. Описательная психология [Текст] / В. Дильтей. – СПб. : Алетей, 1996. – 56 с.
78. Дильтей, В. Возникновение герменевтики [Текст] / В. Дильтей // Дильтей В. Собр. соч. Герменевтика и теория литературы / В. Дильтей ; пер. с нем. ; под ред. В. В. Библихина, Н. С. Плотникова. – М. : Дом интеллектуальной книги, 2001. – Т. IV. – 262 с.
79. Добриянов, В. С. Методологические проблемы теоретического и исторического познания [Текст] / В. С. Добриянов. – М. : Мысль, 1968. – 319 с.
80. Донская, Т. К. Методические основы развивающего обучения русскому языку [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01. / Тамара Константиновна Донская. – М., 1990. – 32 с.
81. Дронова, Т. А. Концепция формирования интегрально-креативного мышления в процессе личностно-профессионального становления педагога [Текст] : автореф. дис ... доктора пед. наук. 13.00.01 / Татьяна Александровна Дронова. – Воронеж, 2011. – 42 с.
82. Друскин, Я. С. О риторических приемах в музыке И. С. Баха [Текст] / Я. С. Друскин. – СПб. : Северный олень, 1999. – 128 с.

83. Дубровицкий, Д. И. Понимание как расшифровка кода [Текст] / Д. И. Дубровицкий // Философские основания науки : материалы VIII Всесоюзной конференции «Логика и методология науки». – Вильнюс, 1982. – С. 128-133.
84. Загвязинский, В. И. Теория обучения : Современная интерпретация [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
85. Задерацкий, В. В. Музыкальная форма [Текст] : учебник для специализированных факультетов высших учебных заведений / В. В. Задерацкий. – Вып. 1. – М. : Музыка, 1995. – 540 с.
86. Заднепровская, Г. В. Анализ музыкальных произведений [Текст] : учебное пособие для студентов музыкально-педагогических училищ и колледжей / Г. В. Заднепровская. – М. : Гуманит Владос, 2003. – 272 с.
87. Закирова, А. Ф. Педагогическая герменевтика : концептуальные основания, социокультурное значение, область применения [Электронный ресурс] / А. Ф. Закирова. – Режим доступа : свободный. – 14 с. https://yadi.sk/i/7_ZM6g4IkNcke.
88. Закирова, А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики [Текст] : монография / А. Ф. Закирова. – Тюмень : Тюменский государственный университет, 2001. – 152 с.
89. Закирова, А. Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики [Текст] : дис. ... доктора педагог. наук. 13.00.01. – Тюмень : ТГУ, 2001. – 314 с.
90. Затымина, Т. А. Современный урок музыки: методика конструирования, сценарии проведения, тестовый контроль [Текст] : учебно-методическое пособие / Т. А. Затымина. – М. : Глобус, 2007. – 170 с.
91. Захаров, Ю. К. Истолкование музыки : семиотический и герменевтический аспекты [Текст] : автореф. дис. ... канд. иск. 17.00.04 / Юрий Константинович Захаров. – М., 1999. – 27 с.

92. Захарова, О. И. Риторика и западноевропейская музыка XVII – I половины XVIII веков [Текст] / О. И. Захарова. – Вып. I. – М. : Музыка, 1983. – 77 с.
93. Звук, интонация, процесс [Текст] : сб. трудов РАМ им. Гнесиных. – Вып. 148. – 1998. – 132 с.
94. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
95. Зись, А. Я. Методологические искания в западном искусствознании: критический анализ современных герменевтических концепций [Текст] / А. Я. Зись, М. П. Стафеецкая. – М. : Искусство, 1984. – 238 с.
96. Зырянова, Т. В. Художественная герменевтика и педагогика [Текст] / Т. В. Зырянова. – М. : Изд-во Академии Тринитаризма, 2011. – 179 с.
97. Иванова, Л. П. «Перевод», «трактовка», «интерпретация»: к вопросу дифференциации понятий [Текст] / Л. П. Иванова // Проблемы художественной интерпретации в XX веке : тезисы Всероссийской научно-практической конференции. – Астрахань, 1995. – С. 17-19.
98. Игнатов, А. В. Ф. Brentano и Э. Гуссерль: феномен интенциональности [Текст] / А. В. Игнатов // Вестник СПб. университета. Серия 6 : Философия. Культурология. Политология. Право. Международные отношения. – Вып. 3. – СПбУ, 2008. – С. 120-124.
99. Исаев, И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы [Текст] / И.Ф. Исаев ; Моск. гос. пед. ун-т им. В. И. Ленина ; Белгор. гос. пед. ун-т им. М. С. Ольминского. – М. ; Белгород : Изд-во БГПУ, 1993. – 219 с.
100. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
101. Казакова, С. Творческие задания на уроке музыки [Текст] / С. Казакова // Искусство в школе. – 2006. – № 2. – С. 14-17.

102. Казанцева, Л. П. Автор в музыкальном содержании [Текст] : монография / Л. П. Казанцева. – М. : РАМ им. Гнесиных, 1998. – 248 с.
103. Казанцева, Л. П. Анализ музыкального содержания [Текст] : методическое пособие / Л. П. Казанцева. – Астрахань : АГК, 2002. – 128 с.
104. Казанцева, Л. П. Основы теории музыкального содержания [Текст] : учеб. пособие для студентов музыкальных вузов / Л.П. Казанцева. – Астрахань : ГП АО ИПК «Волга», 2009. – 369 с.
105. Калинина, Ю. А. Проблемы реализации компетентностного подхода в профессиональном музыкальном образовании [Электронный ресурс] / Ю. А. Калинина // Вестник Томского государственного университета. Выпуск № 331 / 2010. – Режим доступа : свободный <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/331/image/331-174.pdf>.
106. Калиниченко, В. В. Методология гуманитарных наук в трудах Вильгельма Дильтея [Текст] / В. В. Калиниченко, А. П. Огурцов // Вопросы философии. – 1988. – № 4. – С. 128-134.
107. Карпычев, М. Г. Теоретические проблемы содержания музыки [Текст] / М. Г. Карпычев. – Новосибирск, 1997. – 68 с.
108. Кац, Б. А. О культурологических аспектах анализа [Текст] / Б. А. Кац // Сов. музыка. – 1978. – № 1. – С. 37-43.
109. Кирнарская, Д. К. Музыкальное восприятие [Текст] / Д. К. Кирнарская. – М. : Кимос Ард, 1997. – 157 с.
110. Кирнарская, Д. Г. Музыкальные способности [Текст] / Д. Г. Кирнарская. – М. : Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.
111. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности [Текст] / Д. К. Кирнарская. – М. : Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.
112. Коган, Г. М. Избранные статьи / Г.М. Коган. – Вып. 2. – М. : Советский композитор, 1972. – 266 с.

113. Кон, Ю. Г. Заметки о форме «Фуги для 13-ти инструментов» В. Лютославского: реинтерпретация жанра [Текст] / Ю. Г. Кон // *Donatio musicologica* : сборник статей. – Петрозаводск, 1994. – С. 7-28.
114. Корноухов, М. Д. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании [Текст]. Монография / М.Д. Корноухов – Великий Новгород: Кириллица, 2011.– 300 с.
115. Корто, А. О фортепианном искусстве [Текст] / А. Корто. – М. : Классика-XXI, 2005. – 252 с.
116. Коробанов, С. И. Диагностика прохождения учебных дисциплин (музыкальное исполнительство) [Электронный ресурс] / С. И. Коробанов, Ж. Е. Пузевич, А. В. Курашевич. – Режим доступа : свободный,
http://academicon.ru/publ/obshhaja_pedagogika/korobanov_s_i_puzevich_zh_e_k_urashevich_a_v_diagnostika_prokhozhdeniya_uchebnykh_disciplin_muzykalnoe_i_spolnitelstvo/2-1-0-307.
117. Корыхалова, Н. П. Интерпретация музыки: теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике [Текст] / Н. П. Корыхалова. – Л. : Музыка, 1979. – 208 с.
118. Корыхалова, Н. П. Баркароты Г. Форте: интерпретация жанра [Текст] / Н.П. Корыхалова // Проблемы художественной интерпретации в XX веке : тезисы Всероссийской научно-практической конференции. – Астрахань, 1995. – С. 78-80.
119. Краевский, В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей [Текст] / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
120. Краевский, В. В. Педагогика между философией и психологией [Текст] / В. В. Краевский // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 24-31.
121. Кремлев, Ю. А. Фортепианные сонаты Бетховена [Текст] / Ю. А. Кремлев. – Изд. 2-е. – М. : Сов. композитор, 1970. – 335 с.

122. Кремлев, Ю. А. Что такое музыкальная тема [Текст] / Ю. А. Кремлев. – М. ; Л. : Музыка, 1964. – 52 с.
123. Кречмар, Г. История оперы [Текст] / Г. Кречмар. – Л. : Academia. 1925. – 68 с.
124. Кудряшов, А. Ю. Теория музыкального содержания. Художественные идеи европейской музыки XVII-XX вв. [Текст] : учебное пособие / А. Ю. Кудряшов. – СПб. : Лань, 2006. – 432 с.
125. Кудряшов, А. Ю. К уточнению научно-категориального аппарата теории музыкального содержания [Текст] / А. Ю. Кудряшов // Семантика музыкального языка : материалы научной международной конференции 27-28 февраля 2002 года / РАМ им. Гнесиных. – М., 2004. – С. 112-117.
126. Кузнецов, В. Г. Герменевтическая феноменология в контексте философских воззрений Густава Густавовича Шпета [Текст] / В. Г. Кузнецов // Логос. – 1991. – № 2. – С. 199-214.
127. Кузнецов, В. Г. Герменевтика и гуманитарное познание [Текст] / В. Г. Кузнецов. – М. : МГУ, 1991. – 192 с.
128. Кузнецов, В. Г. Герменевтика и ее путь от конкретной методики до философского направления [Электронный ресурс] / В. Г. Кузнецов. – Режим доступа: свободный,
http://sbiblio.com/biblio/archive/kuznecov_germenevtika/default.aspx
129. Кузнецов, В. Г. Гносеологическая функция герменевтического понимания [Текст] / В. Г. Кузнецов, А. П. Алексеев // Познание и язык. – М., 1984. – С. 84-96.
130. Кукулин, И. В. Вдумчивое непонимание. Возвращение герменевтики [Текст] / И. В. Кукулин // Новое литературное обозрение. – 2003. – № 61. – С. 69-74.
131. Куркина, Л. Я. Герменевтика, эстетика, язык [Текст] / Л. Я. Куркина // Философская и социологическая мысль. – 1990. – № 1. – С. 91-102.
132. Кустов, Л. М. Понятийный аппарат личностно-ориентированной модели начального профессионального образования [Текст] / Л. М. Кустов, Н.

- В. Кустова // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. научн. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко. – Вып. 2. – Екатеринбург, 1996. – С. 248-251.
133. Кутырев, В. А. Понимаю, следовательно, существую [Текст] / В. А. Кутырев // Общественные науки и современность. – 1995. – № 1. – С. 138-145.
134. Лайнсдорф, Э. В защиту композитора : Альфа и омега искусства интерпретации [Электронный ресурс] / Э. Лайнсдорф ; пер. с англ. А. К. Плахова. – М. : Музыка, 1988. – Режим доступа: свободный, http://yanko.lib.ru/books/music/leinsdorf_the_composers_advocate.htm .
135. Ларионова, Г. А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза [Текст] : монография / Г.А. Ларионова. – Челябинск, 2004. – 528 с.
136. Лебедев, С. А. Философия науки [Текст] : словарь философских терминов / С. А. Лебедев. – Изд. 2-е. – М. : Академический Проект, 2006. – 317 с.
137. Левицкая, И. А. Формирование социокультурной компетенции студентов [Текст] : автореф. дис ... канд. педагог. наук. 13.00.08 / Ирина Александровна Левицкая. – Новокузнецк, 2011. – 22 с.
138. Левицкая, И. А. Герменевтические основания профессионального образования: философско-педагогический аспект [Электронный ресурс] / И.А. Левицкая // Современная наука : актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – № 3. – 2012. – Режим доступа: свободный, <http://www.vipstd.ru/nauteh/index.php/--gn12-03/446>.
139. Лежнина, Л. В. Балльная система оценивания как фактор повышения мотивации студентов к учебной деятельности. [Электронный ресурс] / Л. В. Лежнина, В. И. Шишковский // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Выпуск 10. – 2010. – С. 91-94. – Режим доступа: свободный, http://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/lezhnina_1._v._91_94_10_100_2010.pdf.

140. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 352 с.
141. Лосев, А. Ф. Форма – Стиль – Выражение [Текст] / А. Ф. Лосев ; сост. А. А. Тахо-Годи ; общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И. И. Маханькова. – М. : Мысль, 1995. – 940 с.
142. Лурия, А. Р. Научные горизонты и философские тупики современной лингвистики [Текст] / А. Р. Лурия // Вопросы философии. – 1975. – № 4. – С. 34-46.
143. Мазель, Л. А. О природе и средствах музыки: теоретический очерк об основах музыкального искусства и его эволюции [Текст] / Л.А. Мазель. – Изд. 2-е. – М. : Музыка, 1991. – 80 с.
144. Мазель, Л. А. Анализ музыкальных произведений [Текст] / Л. А. Мазель, В. А. Цуккерман. – М. : Музыка, 1967. – 751 с.
145. Мазель, Л. А. Целостный анализ – жанр преимущественно устный и учебный [Текст] / Л. А. Мазель // Муз. академия. – 2000. – № 4. – С. 132-134.
146. Майборода, Д. В. Герменевтика [Электронный ресурс] / Д. В. Майборода // История философии : энциклопедия. – Режим доступа: свободный, <http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/k/germenevtika.html>.
147. Майкапар, А. А. Музыкальная интерпретация: проблемы психологии, этики и эстетики [Электронный ресурс] / А. А. Майкапар. – Режим доступа: свободный, <http://www.opentextnn.ru/music/interpretation/?id=587>.
148. Малахов, В. С. Хайдеггер и философская герменевтика [Текст] / В. С. Малахов, П. П. Гайденок // Новые течения философии в ФРГ. – М., 1986. – С. 15-19.
149. Малахов, В. С. Философская герменевтика Ганса-Георга Гадамера [Электронный ресурс] / В. С. Малахов // Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / Г.-Г. Гадамер. – М., 1991. – С. 87-90. – Режим доступа: свободный. http://www.k2x2.info/filosofija/aktualnost_prekrasnogo/p23.php

150. Малахов, В. С. Герменевтика и традиция [Текст] / В. С. Малахов // Логос. – 1999. – № 1. – С. 3-10.
151. Мальцев, С. М. Семантика музыкального знака [Текст] : автореф. дис. ... канд. искусствоведения. 17.00.02 / С. М. Мальцев. – Вильнюс, 1981. – 24 с.
152. Малинковская, А. Фортепианно-исполнительское интонирование [Текст] / А. Малинковская. – М. : Музыка, 1990. – 124 с.
153. Маркова, А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1974. – 238 с.
154. Мартинсен, К. А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли [Текст] / К. А. Мартинсен ; пер. с нем. В. Л. Михелис ; редакция, примечания и вступительная статья Г. М. Когана. – М. : Музыка, 1966. – 218 с. ; Оникс, 2012. – 112 с.
155. Марчук, А. А. Социально-философская герменевтика в России XIX – начала XX веков [Текст] : дис. ... канд. филос. наук. 09.00.11 / Алексей Алексеевич Марчук. – Великий Новгород : Новгородский гос. университет им. Ярослава мудрого, 2006. – 121 с.
156. Маслоу, А. Самоактуализация [Электронный ресурс] / А. Маслоу // Психология личности : тексты. – М. : МГУ, 1982. – Режим доступа : свободный, <http://lib.ru/PSIHO/MASLOU/motivaciya.txt>.
157. Медушевский, В. В. Как устроены художественные средства музыки [Текст] / В.В. Медушевский // Эстетические очерки. – Вып. 4. – М. : Музыка, 1977. – С. 77-113.
158. Медушевский, В. В. О художественной ценности мелодического начала в современной музыке [Текст] / В.В. Медушевский // Критика и музыкознание. – Вып. 2. – Л. : Музыка, 1980. – С. 5-16.
159. Медушевский, В. В. Художественная картина мира в музыке (к анализу понятия) [Текст] / В. В. Медушевский // Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения. – Л. : Музыка, 1986. – С. 114-128.

160. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки [Текст] : исследование / В.В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 268 с.
161. Михайлов, А. А. Современная философская герменевтика [Текст] / А. А. Михайлов. – Минск, 1986. – 191 с.
162. Михайлов, М. К. Стиль в музыке [Текст] : исследование / М. К. Михайлов. – Л. : Музыка, 1981. – 264 с.
163. Михайлов, М. К. Этюды о стиле в музыке [Текст] / М. К. Михайлов. – Л. : Музыка, 1990. – 283 с.
164. Молостова, И. Е. Художественно-интерпретационный подход как герменевтическая стратегия музыкального образования [Текст] / И. Е. Молостова // Методология педагогики музыкального образования (научная школа). – М. : МГПУ, 2007. – С. 97-155.
165. Морозов, В. П. Искусство и наука общения : невербальная коммуникация [Текст] / В. П. Морозов. – М. : Институт психологии РАН, 1998. – 164 с.
166. Морозов, А. В. Креативная педагогика и психология [Текст] : учебное пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – 2-е издание исправленное и дополненное. – М. : Академический Проспект, 2004. – 560 с.
167. Морозова, Н. В. Полиmodalные музыкально-образные представления и их развитие [Текст] / Н.В. Морозова // Методология педагогики музыкального образования: научная школа Э. Б. Абдуллина : сб. научных статей / науч. ред. Э. Б. Абдуллина. – М. : МГПУ, 2007. – С. 187-206.
168. Музыкальный энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Г. В. Келдыш . – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
169. Музыкальный текст и исполнитель [Текст] : сб. статей / отв. ред.-сост. Л. Н. Шаймухаметова. – УГАИ : Лаборатория музыкальной семантики, 2004. – 132 с.
170. Мукаржовский, Я. Преднамеренное и непреднамеренное в искусстве [Текст] / Я. Мукаржовский // Исследования по эстетике и теории искусства /

- пер. с чеш. В. А. Каменской. – М. : Искусство, 1994. – С. 198-244.
171. Муцмахер, В. И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки [Текст] / В. И. Муцмахер. – М. : Прометей ; МГПИ им. В.И. Ленина, 1988. – 64 с.
172. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия [Текст] / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 383 с.
173. Назайкинский, Е. В. Звуковой мир музыки [Текст] / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1988. – 254 с.
174. Назайкинский, Е. В. Речевой опыт и музыкальное восприятие [Текст] / Е. В. Назайкинский // Эстетические очерки. – Вып. 2. – М. : Сов. композитор, 1967. – С. 245-283.
175. Назайкинский, Е. В. Настройка и настроение в музыке [Текст] / Е. В. Назайкинский // Воспитание музыкального слуха. – Вып. 2. – М. : Музыка, 1985. – С. 6-40.
176. Назайкинский, Е. В. Музыкознание как искусство интерпретации. (интервью А. Амраховой) [Текст] / Е. В. Назайкинский // «Musiqi dunyasi». – 2003. – № 1. – С. 27-136.
177. Назайкинский, Е. В. О системе музыкально-теоретических дисциплин [Текст] / Е. В. Назайкинский // Проблемы образования и воспитания в музыкальном вузе : сб. статей. – М., 1978. – С. 94-121.
178. Назайкинский, Е. В. Стиль и жанр в музыке [Текст] : учебное пособие / Е. В. Назайкинский. – М. : Владос, 2003. – 248 с.
179. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога [Текст] / Г. Г. Нейгауз. – 6-е изд., исправленное и дополненное. – М. : Классика-XXI, 1999. – 229 с.
180. Нейгауз, Г.Г. Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям / Г. Г. Нейгауз ; сост., подгот. текста, коммент. Я. И. Мильштейна. – М. : Советский композитор, 1975. – 528 с.

181. Никифоров, А. Л. Интерпретация в естественных и гуманитарных науках [Электронный ресурс] / А. Л. Никифоров. – Режим доступа: свободный, <http://iph.ras.ru/uplfile/socsep/nikiphorof.pdf>.
182. Новейший философский словарь [Электронный ресурс] / сост. А. А. Грицанов. – 3-е изд., испр. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1782 с. – Режим доступа : свободный, <https://yadi.sk/i/1tAj1qWckPQu9>.
183. Новикова, В. В. Роль преемственности музыкально-педагогических традиций в становлении дирижерской школы [Электронный ресурс] / В. В. Новикова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – Режим доступа: URL : www.science-education.ru/115-12235.
184. Новикова, В. В. Применение герменевтического подхода в подготовке музыканта – исполнителя и педагога [Электронный ресурс] / В.В. Новикова // Письма в Эмиссия Оффлайн. – Март, 2014. – Режим доступа: (<http://www.emissia.org/offline/2014/2181.htm>)
185. Новикова, В. В. Личностно ориентированный подход к формированию герменевтической компетенции музыканта – исполнителя и педагога [Текст] / В. В. Новикова, А. С. Петелин, // Вестник Воронежского государственного технического университета. – Том 10. – 2014. – № 3.2. – С. 171-175;
186. Новикова, В. В. Принципы формирования герменевтической компетенции музыканта – исполнителя и педагога [Текст] / В. В. Новикова // Развитие научной мысли в современном мире: актуальные вопросы, перспективы, инновации : материалы Международной научно-практической конференции 20-21 февраля 2014 г. – Ростов-на-Дону : Summa-Resum, 2014. – С. 70-78.
187. Новикова, В. В. Основные направления развития музыкальной педагогики в XXI веке [Электронный ресурс] / В. В. Новикова // The First International Conference on Eurasian scientific development. Proceedings of the Conference (April 11, 2014). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. – Vienna, 2014. – С. 190-196. – Режим доступа: свободный (<https://yadi.sk/i/VPTBWlb9kNZFT>).

188. Новикова, В. В. Место герменевтической компетенции среди других компетенций музыканта-исполнителя [Текст] / В. В. Новикова // Актуальные проблемы образования в России и мире: новое качество роста : материалы международной научно-практической конференции 17-19 марта 2014 года. – Мурманск, 2014. – С. 27-32.
189. Новикова, В. В. Гарри Оганезов как герменевт и педагог [Текст] / В. В. Новикова // Музыкальное искусство и образование в современном социокультурном пространстве : материалы Международной научно-практической конференции, БГИИК, 13-14 марта 2014 г. В 3 ч. – Ч. 2. – Белгород : Изд-во БГИИК, 2014. – С. 205-208.
190. Новикова, В. В. Проектирование занятия на основе герменевтического анализа [Текст] / А. С. Петелин, В. В. Новикова // Преподаватель высшей школы: от проектировочной деятельности – к проектировочной компетенции : сборник научных статей по материалам Международной заочной научно-практической конференции «Проектировочная деятельность преподавателей высшей школы: от теории к практике, 14 июня 2014 года, г. Воронеж / под общ. ред. Н. И. Вьюновой, Е. В. Кривотуловой. – Воронеж : Воронежский ЦНТИ – филиал ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, 2014. – С. 81-87.
191. Овсянкина, Г. П. Фортепианный цикл в отечественной музыке второй половины XX века: школа Д.Д. Шостаковича [Текст] : монография / Г.П. Овсянкина. – СПб. : Композитор, 2003. – Кн. 1. – 320 с. ; Кн. 2. – 130 с.
192. Овсянкина, Г. П. Интерпретация фортепианных произведений Галины Уствольской в контексте авторского стиля [Текст] / Г. П. Овсянкина // Проблемы художественной интерпретации в XX веке : тезисы Всероссийской научно-практической конференции. – Астрахань, 1995. – С. 75-77.
193. Овсянкина, Г. П. Стилиевой генезис и интерпретация (к проблеме интерпретации фортепианных произведений школы Д. Д. Шостаковича) [Текст] / Г. П. Овсянкина // Проблемы художественной интерпретации в XX веке : тезисы Всероссийской научно-практической конференции. – Астрахань, 1995. – С. 86-88.

194. Овсянкина, Г. П. «Микрокосмос» Белы Бартока – «Радуга» Германа Окунева: диалог через десятилетия [Текст] / Г. П. Овсянкина // Б. Барток – 125 лет со дня рождения : материалы междунар. научной конференции / ред.-сост. Е. И. Чигарева. – М : Московская государственная консерватория, 2010. – С. 115-123.
195. Огурцов, А. П. Герменевтика и естественные науки [Текст] / А. П. Огурцов // Загадка человеческого понимания. – М. : Политическая литература, 1991. – С. 129-144.
196. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.
197. Орлов, Г. А. Древо музыки [Текст] / Г. А. Орлов. – Изд. 2-е. – СПб. : Композитор, 2005. – 440 с.
198. Памяти С. В. Рахманинова : сб. воспоминаний. – М. : Музыка, 1988. – 666 с.
199. Петелин, А.С. Профессионально-личностное становление учителя музыки в многоуровневой системе образования [Текст] : дис. ... д-ра педагог. наук. 13.00.01, 13.00.08 / Анатолий Степанович Петелин. – Воронеж, 2006. – 493 с.
200. Петровский, А. В. Общая психология [Текст] / А. В. Петровский. – М. : Академия, 1998. – 512 с.
201. Подуровский, В. М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности [Текст] : учеб. пособие для вузов / В. М. Подуровский, Н. В. Сулова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 318 с.
202. Рабинович, Д. А. Владимир Горовиц и русская пианистическая традиция [Текст] / Д. А. Рабинович // Исполнитель и стиль. Избранные статьи. Критико-публицистические этюды. – М. : Советский композитор, 1981. – С. 197-228.
203. Рикер, П. Герменевтика. Этика. Политика [Текст] / П. Рикер. – М. : Academia-Центр Медиум, 1995. – 160 с.

204. Рикер, П. Конфликт интерпретаций [Текст] : очерки о герменевтике / П. Рикер. – М. : Academia-Центр Медиум, 1995. – 412 с.
205. Рикер, П. Герменевтика и психоанализ; религия и вера [Текст] / П.Рикер ; пер. с фр. – М. : Искусство, 1996. – 269 с.
206. Розанов, В. В. О понимании. Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания [Текст] / В. В. Розанов. – М. : Танаис, 1996. – 803 с.
207. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Электронный ресурс] / С. Л. Рубинштейн ; сост., авторы комментариев и послесловия – А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – СПб. : Питер, 2000. – Режим доступа: свободный, <http://www.alleng.ru/d/psy/psy010.htm>.
208. Рузавин, Г. И. Герменевтика и проблемы интерпретации, понимания и объяснения [Текст] / Г. И. Рузавин // Вопросы философии. – 1983. – № 10. – С. 62-70.
209. Ручьевская, Е. А. Об анализе содержания музыкального произведения [Текст] / Е. А. Ручьевская // Критика и музыкознание : сб. статей. – Вып. 3. – М. : Музыка, 1987. – С. 69-96.
210. Ручьевская, Е. А. Функции музыкальной темы [Текст] / Е. А. Ручьевская. – Л. : Музыка, 1977. – 160 с.
211. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. [Текст]. – М. : Большая Российская энциклопедия. – Т. 1. – 1993 ; Т. 2. – 1998. – 608 с.
212. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении [Текст] / Н. Г. Салмина. – М. : МГУ, 1988. – 288 с.
213. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
214. Селевко, Г. Компетентности и их классификация [Текст] / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
215. Семантика музыкального языка [Текст] : материалы научной международной конференции 27-28 февраля 2002 года. РАМ им. Гнесиных. – М., 2004. – 283 с.

216. Сенько, Ю. В. Педагогическая технология в герменевтическом круге : технологии обучения [Текст] / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 15-23.
217. Сериков, В. В. Личностно ориентированное образование [Текст] / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994а. – № 5. – С. 16-20.
218. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании : концепция и технологии [Текст] / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994б. – 164 с.
219. Скороходов, Г. А. Разговоры с Раневской [Текст] / Г. А. Скороходов. – М. : Олимп, 1999. – 480 с.
220. Скребков, С. С. Художественные принципы музыкальных стилей [Текст] / С. С. Скребков. – М. : Музыка, 1973. – 448 с.
221. Слостенин, В. А. Педагогика [Текст] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-пресс, 1997. – 512 с.
222. Словарь русского языка : в 4-х т. [Текст] / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Русский язык, 1981-1984. – Т. 2. К-О. 1983. – 736 с. (МАС).
223. Смирнов, М. А. Эмоциональный мир музыки [Текст] : исследование – М. : Музыка, 1990. – 320 с.
224. Соколова, А. А. Методологические проблемы интерпретации (на материале психоанализа) [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук. 09.00.11 / Анастасия Александровна Соколова. – СПб., 1995. – 13 с.
225. Соколов, Б. Г. Х. Г. Гадамер: современная герменевтика и герменевтическая традиция [Текст] / Б. Г. Соколов // История современной зарубежной философии: компаративистский подход. – СПб., 1997. – С.91-97.
226. Сохор, А. Н. Музыка как вид искусства [Текст] / А. Н. Сохор // Вопросы социологии и эстетики музыки : в 3-х т. – Т. 2. – Л. : Сов. композитор, 1981. – С. 161-230.
227. Сохор, А. Н. Эстетическая природа жанра в музыке [Текст] / А.Н. Сохор // Вопросы социологии и эстетики музыки : в 3-х т. – Т. 2. – Л. : Сов. композитор, 1981. – С. 231-295.

228. Старчеус, М. Новая жизнь жанровой традиции [Текст] / М. Старчеус // Музыкальный современник. – Вып. 6. – М., 1987. – С. 41-48.
229. Стогний, И. С. Музыкальная семантика и проблемы анализа музыкального содержания [Текст] / И. С. Стогний // Музыкальное содержание: современная научная интерпретация : сб. науч. статей. – Ростов-н/Д., 2006. – С. 136-161.
230. Стогний, И. С. Аспекты анализа музыкального произведения и границы его интерпретации [Текст] / И. С. Стогний // Процессы музыкального творчества / сост. Е. В. Вязкова. – 2007. – Вып. 9. – С. 225-242.
231. Сулима, И. И. Философская герменевтика и образование [Текст] / И. И. Сулима // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 36-42.
232. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения [Текст] / Л. Н. Толстой. – М., 1989. – 544 с.
233. Торопова, А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования [Текст] : учебное пособие / А. В. Торопова. – М. : Граф-пресс, 2008. – 255 с.
234. Тютюнникова, Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия [Текст] / Т.Э. Тютюнникова. – 2-е изд. – М. : ЛИБРОКОМ, 2010. – 264 с.
235. Узнадзе, Д. Н. Мотивация – период, предшествующий волевому акту [Текст] / Д. И. Узнадзе // Психология личности. – М., 1982. – 416 с.
236. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: свободный, <http://fgosvo.ru/>.
237. Филиппов, С. М. Музыкально-эстетические взгляды Г. Кречмара (к истории формирования идей и принципов музыкальной герменевтики) [Текст] : автореф. дис. ... канд. философ, наук. 09.00.04 / Сергей Михайлович Филиппов. – М., 1994. – 24 с.

238. Филиппов, С. М. Искусство как предмет феноменологии и герменевтики [Текст] : автореф. дис. ... д-ра фил. наук. 09.00.04 / Сергей Михайлович Филиппов. – М., 2003. – 37 с.
239. Филиппов, С. М. Феноменология и герменевтика искусства (музыка – сознание – время) [Текст] : исследование / С. М. Филиппов. – Пермь, 2003. – 296 с.
240. Финагин, А. А. Музыкально-научные воззрения В. Г. Каратыгина и его значение в истории русского музыковедения [Текст] / А. А. Финагин // В. Г. Каратыгин. Жизнь. Деятельность. Статьи. Материалы. – Л., 1927. – 127 с.
241. Философский энциклопедический словарь [Текст] – М. : Инфа-МЮ 2006. – 576 с.
242. Фомичева, И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме [Текст] / И. Г. Фомичева. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2004. – 242 с.
243. Фреге, Г. Смысл и значение [Текст] / Г. Фреге // Избранные работы / сост. В. А. Куренной, А. Л. Никифоров и В. А. Плунгина. – М. : ДиК, 1997. – 159 с.
244. Фромм, Э. Душа человека [Текст] / Э. Фромм. – М. : АСТ-ЛТД, 1998. – 664 с.
245. Фромм, Э. Иметь или быть? [Текст] / Э. Фромм ; пер с англ. ; под ред. В. И. Добренькова. – 2-е изд., доп. – М. : Прогресс, 1990. – 336 с.
246. Фуртвенглер, В. Из литературного наследия [Текст] / В. Фуртвенглер // Исполнительское искусство зарубежных стран. – Выпуск 2. – М. : Музыка, 1966. – С. 151-186.
247. Фуртвенглер, В. Статьи. Беседы. Из записных книжек [Текст] / В. Фуртвенглер // Дирижерское исполнительство. – М. : Музыка, 1975. – С. 398-441.
248. Хайдеггер, М. Время и бытие: статьи и выступления [Текст] / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 448 с.

249. Холопов, Ю. Н. К проблеме музыкального анализа [Текст] / Ю. Н. Холопов // Проблемы музыкальной науки. – Вып. 6. – М. : Сов. композитор, 1985. – С. 130-151.
250. Холопова, В. Н. Музыкальное содержание [Текст] : методическое пособие для педагогов детских музыкальных школ и детских школ искусств / В. Н. Холопова, Н. В. Бойцова, Е. М. Акишина. – М., 2005. – 67 с.
251. Холопова, В. Н. Музыка как вид искусства [Текст] : учебное пособие / В. Н. Холопова. – СПб. : Лань, 2000. – 320 с.
252. Холопова, В. Н. Формы музыкальных произведений [Текст] : учебное пособие / В. Н. Холопова. – Изд. 2-е, испр. – СПб. : Лань, 2001. – 496 с.
253. Холопова, В. Н. Область бессознательного в восприятии музыкального содержания [Текст] / В. Н. Холопова. – М. : Прест, 2002. – 24 с.
254. Холопова, В. Н. Три стороны музыкального содержания [Текст] / В. Н. Холопова // Музыкальное содержание : наука и педагогика. – М. ; Уфа, 2002. – С. 55-76.
255. Холопова, В. Н. Специальное и неспециальное музыкальное содержание [Текст] / В. Н. Холопова. – М. : Прест, 2002. – 28 с.
256. Холопова, В. Н. Икон. Индекс. Символ [Текст] / В. Н. Холопова // Муз. академия. – 1997. – № 4. – С. 159-162.
257. Холостякова Л. В. Музыкальная педагогика : задачи и специфика. О тенденциях и методах музыкального образования на современном этапе [Электронный ресурс] / Л. В. Холостякова. – Режим доступа: свободный, <http://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnaya-pedagogika-kontseptsii-metody-i-spetsifika>.
258. Художественный мир музыкального произведения [Текст] / Лаборатория музыкальной семантики : межвузовский сборник статей / отв. ред.-сост. Л. Н. Шаймухаметова. – Уфа : УГИИ, 2001. – 126 с.
259. Хуторской, А. В. Системно-деятельностный подход в обучении [Текст] : научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – М. : Эйдос ; Издательство Института образования человека, 2012. – 63 с. (Серия «Новые стандарты»).

260. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении [Текст] : научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – М. : Эйдос ; Изд-во Института образования человека, 2013. – 73 с. (Серия «Новые стандарты»).
261. Цуккерман, В. А. Музыкально-теоретические очерки и этюды [Текст] / В. А. Цуккерман. – М. : Музыка, 1970. – 89 с.
262. Цыпин, Г. М. Музыкант и его работа: проблемы психологии творчества [Текст] / Г. М. Цыпин. – М. : Сов. композитор, 1988. – 384 с.
263. Чередниченко, Т. В. Тенденции современной западной музыкальной эстетики [Текст] / Т. В. Чередниченко. – М. : Музыка, 1989. – 218 с.
264. Чередниченко, Т. В. К проблеме художественной ценности в музыке [Текст] / Т. В. Чередниченко // Проблемы музыкальной науки. – Вып. 5. – М. : Сов. композитор, 1983. – С. 255-295.
265. Чередниченко, Т. В. Терминологическая система Б. В. Асафьева [Текст] / Т. В. Чередниченко // Музыкальное искусство и наука. – Вып. 3. – М., 1978. – С. 215-229.
266. Чередниченко, Т. В. Герменевтика музыкальная [Текст] / Т. В. Чередниченко // Музыкальный энциклопедический словарь / гл. ред. Г. В. Келдыш. – М. : Советская энциклопедия, 1991. – С. 133.
267. Чигарева, Е.И. О «невербальной семантике» в музыке Моцарта [Текст] / Е. И. Чигарева // Семантика музыкального языка : материалы научной международной конференции 27-28 февраля 2002 года. РАМ им. Гнесиных. – М., 2004. – С. 220-224.
268. Шаймухаметова, Л. Н. Мигрирующая интонационная формула и семантический контекст музыкальной темы [Текст] / Л. Н. Шаймухаметова. – М., 1999. – 318 с.
269. Шаймухаметова, Л. Н. Инструктивные сочинения И. С. Баха для клавира в практике обучения творческому музицированию: опыт реконструкции старинного уртекста [Текст]. / Л. Н. Шаймухаметова, Г. Р. Юсуфбаева. – Уфа : УГИИ, 2003. – 114 с.

270. Шаймухаметова, Л. Н. Практическая семантика как проблема музыкальной науки и педагогики [Текст] / Л. Н. Шаймухаметова, П. Кириченко // Семантика музыкального языка : материалы научной международной конференции 27-28 февраля 2002 года. РАМ им. Гнесиных. – М., 2004. – С. 51-54.
271. Шаймухаметова, Л. Н. Семантический анализ музыкальной темы [Текст] : уч. пособие / Л. Н. Шаймухаметова. – М. : РАМ. им. Гнесиных, 1998. – 264 с.
272. Шевченко, Е. В. «Герменевтическая педагогика» как компонент послевузовского педагогического образования преподавателей высшей школы [Электронный ресурс] / Е. В. Шевченко, А. В. Коржуев. – Режим доступа: свободный,
http://www.rusnauka.com/32_PRNT_2013/Pedagogica/5_149299.doc.htm
273. Шестаков, В. П. От этоса к аффекту. История музыкальной эстетики от античности до XVIII века [Текст] / В. П. Шестаков. – М : Музыка, 1975. – 351с.
274. Шлейермахер, Ф. Герменевтика [Электронный ресурс] / Ф. Шлейермахер; пер. с немецкого А. Л. Вольского ; науч. ред. Н. О. Гучинская. – СПб. : Европейский дом, 2004. – 242 с. – Режим доступа: свободный. <https://yadi.sk/i/B2UVwGCOkPSh3>.
275. Шпет, Г. Г. Герменевтика и ее проблемы [Текст] / Г. Г. Шпет // Контекст. Литературно-теоретические исследования. – М., 1989. – С. 38-46.
276. Шпет, Г. Г. Общая стилистика и филологическая герменевтика [Текст] / Г. Г. Шпет. – Тверь, 1991. – 264 с.
277. Шульпяков, О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ [Текст] / О. Ф. Шульпяков. – Л. : Музыка, 1986. – 128 с.
278. Шульга, Е. Н. Когнитивная герменевтика [Текст] / Е. Н. Шульга. – М. : ИФ РАН, 2002. – 218 с.

279. Шульга, Е. Н. Понимание и интерпретация [Текст] / Е. Н. Шульга. – М. : Наука, 2008. – 98 с.
280. Шульга, Е. Н. Проблема «герменевтического круга» и диалектика понимания [Текст] / Е. Н. Шульга // Герменевтика : история и современность. – М. : Мысль, 1985. – С. 143-161.
281. Шульга, Е. Н. Философия сознания: методологические инварианты исследования [Текст] / Е. Н. Шульга // Философия науки. – Вып. 12 : Феномен сознания. – М. : ИФ РАН, 2006. – С. 128-135.
282. Яворский, Б. Л. Текст и музыка [Текст] / Б. Л. Яворский // Музыка. – 1914. – №№ 163, 166, 169.
283. Яворский, Б. Л. Статьи, воспоминания, переписка [Текст] : сб. в 2-х т. / Б. Л. Яворский ; ред.-сост. И. С. Рабинович ; общ. ред. Д. Д. Шостаковича. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Сов. композитор, 1972. – Т. I. – 670 с.
284. Якиманская, И. С. Дифференцированное обучение: «внешние» и «внутренние» формы [Текст] / И. С. Якиманская // Директор школы. – 1995. – № 3. – С. 39-45.
285. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
286. Яньшин, П. В. Психосемантика цвета [Текст] / П. В. Яньшин. – СПб. : Речь, 2006. – 368 с.
287. Ястребцев, В. В. О цветном звукозерцании Н. А. Римского-Корсакова [Текст] / В. В. Ястребцев // Русская музыкальная газета. – 1908. – № 39-40. – С. 842-844.
288. Bollnow, O.F. Anthropologische Pädagogik / O.F. Bollnow. – Bern; Stuttgart, 1983.
289. Brickman, L. Creative product and creative process in science and art / L. Brickman // The concept of creativity in science and art / Ed. by Dutton D. & Krausz M. – The Hague etc., 1981. – S. 83-106.
290. Cooke D. The language of Music / D. Cooke. – London, 1959. – 308 p.

291. Dahlhaus C. Das "Verstehen" von Musik und die Sprache der musikalischen Analyse / C. Dahlhaus // Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption. – Köln, 1973. – S. 37.
292. Derbolav J. Pädagogische Anthropologie als Theorie der individuellen Selbstverwirklichung / J. Derbolav // Diskussion Pädagogische Anthropologie. Selbstverwirklichung... – München, 1980.
293. Dilthey W. Die Entstehung der Hermeneutik / W. Dilthey // Festschrift : Philosophische Abhandlungen, Christoph Sigwart zu seinen 70. Geburtstag 28 März 1900. – Tübingen, 1900. – S. 185-202.
294. Forte, A. Schenkers Conception of Musical Structure / A. Forte // JMT, 1959, v. 3, № 1, p. 7-8, 2. (W. Furtwaengler).
295. Gadamer H.-G. Das Problem der Sprachen Schleiermachers Hermeneutik / H.-G. Gadamer // Gadamer H.-G. Kleine Schriften. B. 3. – Tübingen, 1960. – S. 129-130.
296. Gadamer H.-G. Hermeneutik / H.-G. Gadamer // Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel/Stuttgart, 1974, Bd. 3. – S. 1061-1071.
297. Korth E. Grundlagen der Hermeneutik. Freiburg; Basel; Wien, 1969. – S. 71.
298. Kretschmar G. Anregungen zur Forderung musikalischer Hermeneutik // Gesammelte Aufsätze. Bd.2. Lpz., 1911. – S. 168-192.
299. Kneller J. Education and Anthropologia. – N.Y. : Harper & Row, 1965.
300. Maslow A. Self-actualizing and Beyond. – In : Challenges of Humanistic Psychology. N. Y., 1967.
301. Roth H. Pädagogische Anthropologie. Bd.2 : Entwicklung und Erziehung. Hannover, 1971. – S.11.
302. Peter Quantrill. Interview : Peter Maxwell Davies. Gramophone [the Classical Music Magazine Awards 2004 p.1].
303. Stefan, Paul. Arnold Schönberg. Wandlung – Legende – Erscheinung – Bedeutung. – Wien/Berlin/Leipzig : Zeitkunst-Verlag; Berlin/Wien/Leipzig : Zsolnay, 1924.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Содержание приложений

<i>Приложение 1.</i> Программа «Герменевтика как основа понимания музыкального текста».....	179
<i>Приложение 2.</i> Занятия.....	215
<i>Приложение 3.</i> Упражнения.....	229
<i>Приложение 4.</i> Тесты, вопросники, анкеты, таблицы диагностики результатов опытно-экспериментальной работы.....	236
<i>Приложение 5.</i> Нотные тексты, подлежащие анализу.....	252

Педагогическая программа

«Герменевтика как основа понимания музыкального текста»

**Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Воронежский государственный педагогический университет»**

Кафедра теории, истории музыки и музыкальных инструментов

*ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ МУЗЫКАНТА – ИСПОЛНИТЕЛЯ И ПЕДАГОГА*

«Герменевтика как основа понимания музыкального текста»

Воронеж – 2014

**Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Воронежский государственный педагогический университет»**

Кафедра теории, истории музыки и музыкальных инструментов

«Герменевтика как основа понимания музыкального текста»

Программа рассмотрена и утверждена на заседании кафедры теории, истории музыки и музыкальных инструментов

От «16» февраля 2012 г.

Протокол № 24/6. Зав. кафедрой _____

Содержание программы

I. Пояснительная записка:

- характеристика педагогической программы;
- срок реализации программы «Герменевтика как основа понимания музыкального текста»;
- форма проведения занятий;
- цель и задачи учебного предмета;
- структура программы учебного предмета;
- методы обучения;
- описание материально-технических условий реализации педагогической программы «Герменевтика как основа понимания музыкального текста»;

II. Учебно-тематический план, содержание учебного предмета

III. Основные требования к педагогу, воспитывающему интерпретатора

IV. Требования к обучающимся и уровню их подготовки

V. Формы контроля, система оценки полученных знаний, аттестация

VI. Методическое обеспечение учебного процесса, методические рекомендации для преподавателей

VII. Материально-технические условия реализации программы

VIII. Список рекомендованной литературы

I. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1. Характеристика предмета, его место и роль в образовательном процессе

Программа «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» разработана для музыкантов – исполнителей и педагогов, направлена на творчески грамотное и компетентное отношение к нотному тексту, музыкальное и личностное развитие музыкантов – студентов музыкальных вузов, педагогов – слушателей курсов повышения квалификации, формирование профессиональной оценки нотных авторских текстов и подтекстов, овладение навыками герменевтического анализа музыкальных произведений.

Педагогическая программа учитывает особенности музыкантов – исполнителей и педагогов всех специальностей и ориентирована на формирование комплекса знаний, умений и навыков, позволяющих доносить через исполняемую музыку основную идею композитора, выражающего свой взгляд на мир через свои сочинения так, чтобы максимально ярко донести эту идею до слушателя, поразив его душу.

Программа «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» должна находиться в непосредственной связи с другими учебными предметами, такими, как «Специальность», «Анализ музыкальных произведений», «История музыки», «История исполнительства» и занимает важное место в системе обучения музыкантов – исполнителей и педагогов. Эта программа является базовой составляющей для последующего исполнения музыки, ее трактовки и интерпретации, а также необходимым фактором в работе преподавателя музыки и музыкального исполнительства.

3. Форма проведения учебных аудиторных занятий

Реализация учебного плана по предмету «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» проводится в форме групповых занятий

численностью от 5 до 20 человек, индивидуальных практических занятий, консультаций, собеседований, самостоятельной творческой работы.

4. Цель и задачи учебного предмета

Цель – оснащение исполнителя набором знаний для выявления основной идеи изучаемого произведения с целью ярко донести ее до слушателя, поразив его душу; воспитание герменевтической компетенции музыканта на основе формирования базы знаний и представлений о методике герменевтического круга, о композиторе, эпохе создания произведения, стилях, редакциях, традициях исполнения, литературных источниках, направлениях интерпретации – все для оснащения исполнителя с целью создания верной и интересной музыкальной трактовки, максимально приближенной к идеалу для своего времени.

Задачи:

- развитие интереса к пониманию смысла музыкального текста, к подтексту, подразумеваемому сочинителем этой музыки;
- знакомство с широким кругом литературных, эпистолярных, общекультурных источников музыкального текста и формирование навыков воспроизведения музыкальной мысли;
- воспитание исполнителя, профессионально добивающегося стабильного эмоционального и интеллектуального отклика на музыку слушателями;
- приобретение необходимых качеств и опыта смыслового прочтения нотного текста, умений владеть навыками анализа формы, структуры мотивной работы, развития интонирования;
- осознание и усвоение понятий герменевтического круга;
- развитие духа «соавторства» с композитором [62].

С целью активизации восприятия внутреннего содержания исполняемого произведения в ходе обучения используются особые методы работы – сравнение различных интерпретаций, образное моделирование.

Результат освоения программы «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» заключается в осознании авторского замысла и стиля и

овладении практическими умениями и навыками целостного восприятия и исполнения музыкальных произведений, в максимальном приближении интерпретации к идеальной.

5. Методы обучения

Для достижения поставленной цели и реализации задач предмета используются следующие методы обучения:

- объяснительно-иллюстративные (объяснение материала происходит в ходе знакомства с конкретным музыкальным примером);
- поисково-творческие (творческие задания, обсуждения, анализ, беседы, собственная интерпретация в соответствии с усвоенной информацией);
- практические конкретные задания.

Для работы со специализированными материалами аудитория оснащается современным мультимедийным оборудованием для просмотра видеоматериалов и прослушивания музыкальных произведений; обязательно наличие фортепиано.

II. УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

Учебно-тематический план отражает последовательность изучения разделов и тем программы с указанием распределения учебных часов.

№	Тема (теория герменевтического анализа)	Практический анализ	Кол-во часов
1.	Возникновение герменевтики, её задачи. Проблема понимания, истолкования, интерпретации.	Классическая сонатная форма как основа конфликта. Степень контрастов в главной, связующей, заключительной партиях и частях сонатной формы на примере сонат и симфоний Л. Бетховена, В.А. Моцарта, Д. Шостаковича, И. Гайдна, Г. Берлиоза, Г. Малера, С. Прокофьева.	3
2.	Музыкальная герменевтика, её развитие, тенденции. Особенности редактирования и условность нотной записи.	В защиту композитора. Напечатанное в нотах не всегда точно соответствует задуманному композитором. Ошибки редакторов или композиторов, неровность творчества любого сочинителя. Помарки авторов, редакторов, переписчиков. Что делать, если какое-то место в нотах кажется лишенным смысла. Музыкальные штампы. Музыкальные	2

		стандарты. (Венский вальс, ритмическая фигура «Амстердам» на примере Седьмой симфонии Л. Бетховена).	
3.	Понятие «герменевтического круга». Структура текста. Проникновение в замысел автора, его идею через единство частей и малых элементов текста. Как передать чувство юмора.	И. Гайдн. Почему его произведения редко исполняются. Как сделать интересной «пресную» музыку и является ли таковой музыка Гайдна. В чем заключается неповторимая индивидуальность композитора. Венская классика – различие и сходство И. Гайдна, В. Моцарта, Л.Бетховена.	2
4.	Прочтение текста, его понимание, интерпретация, импровизация. Интерпретатор как соавтор. Музыкальная тема, музыкальный образ, его связь с фактами биографии композитора. Элементы музыкального языка, которые невозможно было применить в эпоху создания произведения применительно к сегодняшним условиям.	Символы в творчестве И.С. Баха. Оркестровые инструменты того времени и помещения. Сравнение оригинального звучания клавесина и современного темперированного звучания. Выбор тембров и стилистики. Как исполнять барокко. Насколько можно доверять редакторам. Что делать с уртекстом.	2
5.	Авторский инструментарий, его зависимость от традиции и авторское новаторство.	Анализ музыкальной формы и экстраполяция на анализ исполнительский на примере произведений С. Прокофьева, С. Рахманинова, П. Хиндемита и др. Влияние Мангеймской школы на Моцарта и современников.	3
6.	Музыкальный язык, его составляющие. Фраза, мотив, субмотив как структурные единицы. Их место в музыкальной форме. Продолжительность цезур, фермат у классиков, романтиков и современных композиторов. Музыка – искусство временное.	Штампы классических популярных произведений. Традиции в разных стилях. Тематизм Гайдна (соната D-dur, симфония № 93), Чайковский – тема - нисходящий ход по звукам уменьшенного трезвучия (1 концерт для ф-но с оркестром, Баркарола). Длительность ферматы – дело вкуса, но классики подчинялись единому правилу. Ненаписанные ферматы (Р. Штраус, П. Чайковский и т.д.). Нужно ли замедлять перед ферматой. Примеры исполнений.	3
7.	Процесс развития формы в симфонии и сонате. Воплощение композиторской идеи. Мотивная работа – путь к постижению методики герменевтического круга.	Анализ произведений (2 и 3 симфонии С. Рахманинова, 4, 5, 6 симфонии П. Чайковского). Процесс развития музыкальных событий. Сопоставление образов, цитаты (Вильгельм Телль в 15, посмертной симфонии Д. Шостаковича). Форма с точки зрения герменевтического круга (от общего к частному и опять к целому).	2
8.	Национальные особенности музыки. Как найти исторические предпосылки	Национальные особенности русской музыки. Вариантность и неквадратность. Что является исконно русским и что	2

	создания музыкального текста; возникновение современных смыслов в диалоге с традиционными.	привнесено и откуда. Фольклор. Стилизация. Как исполнять музыку немецкую, итальянскую, норвежскую, финскую и т.д. Что характерно для национальных культур. Как этого добиться? Ф. Шопен и фортепианное творчество. Национальность автора – основа понимания трактовки.	
9.	Проблема понимания текста. Особенности музыкального текста. Форма или содержание, что первично, их взаимосвязь.	Творчество П.И. Чайковского – темы рока, сравнение и анализ рока у Л. Бетховена, П.И. Чайковского, Г. Малера. Исходные моменты тематизма и их развитие соответственно личности, воспитанию, вероисповеданию композиторов. Эпистолярное наследие П.И. Чайковского, Л. Бетховена. Примеры.	2
10.	Автор и интерпретатор. Исполнитель и интерпретатор. Музыкальное развитие. Авторский деспотизм. Символы. Мотивы – автографы.	Интерпретация произведений Ф. Стравинского. Исполнять или интерпретировать. Точность метронома у различных авторов (Стравинского, Шостаковича и др.). Символы в творчестве И.С. Баха, Д. Шостаковича, характерные признаки зла, добра, КГБ, труда, войны, личные данные композиторов, зашифрованные в нотных текстах.	2
11.	Жанр и особенности исполнения. Устойчивые темпы марша строевого и концертного, отдельных танцев (вальс, мазурка, танго и т.д.) Композитор и эпоха. Убедительность трактовки.	Музыкальные жанры. Как определить темп, исходя из жанра и характера. Известные приемы развития и способы изложения в неожиданной интерпретации (примеры – Е. Кисин и В. Горовиц играют этюды и прелюдии Скрябина, Шопена, Рахманинова).	2
12.	Автор, окружение, происхождение, образование. Влияние фактов биографии, особенностей характера на творчество композитора. Понятие «идеальной интерпретации» согласно законам герменевтики.	С. Рахманинов. Родословное древо. Влияние цыганских корней на творчество. Русский период и эмиграция. Интерпретация и варианты следования традициям. Насколько идеально авторское исполнение. Сравнение интерпретаций. Границы свободы исполнения произведений Рахманинова и его современников. Аутентичное исполнение. Сказочные сюжеты в музыке. А. Лядов - композитор малых форм. Влияние воспитания и окружения на творчество. Тембр как краска. Творчество Н. Римского-Корсакова.	2
13.	Герменевтика как философия понимания. Как декодировать информацию через интонации, их новизна или традиция в момент	М.П. Мусоргский, А.К. Лядов, Н.А. Римский-Корсаков. Русская музыка и ее характерные черты. Французская музыка, итальянская музыка в творчестве	2

	создания произведения.	русских композиторов. Почему М.И. Глинка – основоположник испанской симфонической музыки. Как М.П. Мусоргский в четырех тактах передал квинтэссенцию французского стиля.	
14.	Герменевтика в подготовке дирижеров. Сценические движения. Дирижерский жест. Каждый грамотный дирижер – профессиональный герменевт. Видеоряд. Иррациональное и рассудочное в музыке. Харизма. Парадоксы в нотных изданиях – ошибка автора или издателя и варианты решения проблемы.	Дирижер и его непререкаемый авторитет для оркестрантов и слушателей. Необходимость владеть композиторской техникой, обладать тембральным слухом, как внутренним так и акустическим, выстраивать трактовку, драматическую и музыкальную линии так, чтобы убедительность ни у кого вопросов не вызывала. Примеры – авторские интерпретации Караяна, Светланова, Иванова, Хайкина и др.	
15.	Авторская идея текста. Замысел, цель, реализация. Нетрадиционная музыка. Соотнесение содержания исполнения произведения с современным опытом. Дивинация.	Принципы герменевтики в исполнении произведений композиторов XX и XXI веков – К. Пендерецкого. Д. Кейджа, А. Берга, А Шенберга и др.	2
16.	Эпоха, стиль, композитор, исполнитель. История герменевтики. Ее влияние на развитие музыки в XX-XXI веке. Подведение итогов обучения. Обобщение теоретических сведений и результатов практического анализа.	Интонация. Композиторы мелодисты (Глинка, Чайковский. Хренников, Рахманинов, Шопен) и немелодисты (Лист, Стравинский). Использование психологических особенностей музыки на примере творчества Ф. Листа. Типы речевой интонации в музыке (Даргомыжский, Чайковский, Шостакович и др.).	3

Программа по предмету «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» реализуется в структуре подготовки студентов – исполнителей и дирижеров, а также на курсах повышения квалификации преподавателей музыкальных школ, училищ и вузов.

III. ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПЕДАГОГУ, ВОСПИТЫВАЮЩЕМУ ИНТЕРПРЕТАТОРА

Приступая к работе над воспитанием герменевта, мы должны знать, каким путем композитор пришел к созданию этой музыки, кто помогал ему на этом пути, что творилось у него внутри.

Воспитывая интерпретатора, педагог должен обладать большим авторитетом и очень много знать не только в музыкальных областях, но ориентироваться во всех видах искусства, культуры и т.д.

Для активного использования навыков герменевтического подхода музыканту необходимо:

- 1) общее развитие, эрудиция, память, знание иностранных языков;
- 2) умение пользоваться композиторской техникой для выявления помарок, возможных недочетов, для возможности грамотно удалить часть текста ради спасения целого произведения, не злоупотреблять купюрами, но использовать их по необходимости, проникнуть в чужой текст, стать как бы соавтором, не сковывая свободы своего собственного творческого мышления;
- 3) хорошее владение исполнительскими инструментальными навыками, возможно, владение несколькими инструментами;
- 4) наличие внутреннего слуха, проникая во все детали нотного текста, видеть и слышать исполняемое произведение как тембрально, так и целостно;
- 5) умение совместить две задачи, музыкальную и драматическую, соотнести вершину логическую с вершиной музыкальной, главное в музыке - фраза и мысль, рекомендуется помимо герменевтики, теории, истории музыки и исполнительства, изучать и орфоэпию - науку о правильном произношении слов.

IV. ТРЕБОВАНИЯ К ОБУЧАЮЩИМСЯ И УРОВНЮ ИХ ПОДГОТОВКИ

(перечень знаний умений и навыков, которые приобретаются слушателями программы «Герменевтика как основа понимания музыкального текста»)

- умение соотносить имеющиеся сведения о музыке, стиле, эпохе, композиторе с собственной интерпретацией;
- способность стать «соавтором», сделать эту музыку «своей», пропустить через себя, в процессе исполнения произведения;
- возможность проанализировать музыкальное произведение, провести ассоциативные связи с моментами из своего личного опыта или произведениями живописи, литературы, театра, поэзии, архитектуры и т.д.;

- четкое представление об особенностях музыкальной стилистики, эстетики и о выразительных средствах, используемых в конкретное время и конкретным композитором или содружеством композиторов;
- владение навыками орфоэпии – ярко и четко передать свои мысли относительно музыкальных образов (сравнения, музыкальные и общекультурные ассоциации);
- умение провести грамотную мотивную работу, обозначить формообразующие моменты в соответствии с требованиями герметического круга и следовать этому в процессе исполнения;
- обозначение темповых указаний, умение определить метроном по секундной стрелке, знание авторского отношения к темпу, его изменениям, обоснование своего видения агогики;
- умение читать «между строк», знание особенностей редакций, возможность грамотно и убедительно отказаться от редакторских неточностей и воспроизвести текст как можно ближе к композиторскому замыслу;
- критическое отношение к имеющимся видам записи, но не прибегать к прослушиванию и копированию чужих интерпретаций;
- постоянная работа над созданием трактовки, подход к ней изменяется с опытом, объективными традициями, которые тоже подлежат видоизменениям; невозможно дважды повторить одну и ту же интерпретацию.

Подлежат оценке виды студенческой работы:

- умение охарактеризовать произведение, тип редакции, метроном и ритмические указания;
- информацию из разных источников об эстетике композитора и его эпохе, об интерпретации в разное время разными исполнителями его произведений с комментариями;
- подробный анализ строения музыкальной формы;
- музыкальное прочтение и исполнение нотного текста, четко обозначив подтекст автора, сделав его узнаваемым;
- «узнавание» той или иной интерпретации сочинения, ее соответствие авторской

идее, наличие исполнительской энергетики, которая невозможна без герменевтического подхода к изучению музыки.

V. ФОРМЫ КОНТРОЛЯ, СИСТЕМА ОЦЕНКИ ПОЛУЧЕННЫХ ЗНАНИЙ, АТТЕСТАЦИЯ

Для контроля успеваемости необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся, оценивать и контролировать систематически.

Постоянный контроль полученных знаний и навыков на каждом занятии происходит при личном контакте с обучающимися и осуществляется в виде:

- устного опроса, викторин, тестов, бесед по изучаемому материалу;
- обмена мнениями о прослушанных музыкальных примерах, дискуссий;
- предоставления творческих работ (собственные прочтения, индивидуальные интерпретации, примеры сочинения музыкальных иллюстраций и т.д.).

Требования к итоговой аттестации для прослушавших курс основ герменевтики

	Форма аттестации / требования	Содержание аттестации
Начало курса	Предварительное тестирование - наличие предварительно полученных знаний о стилях и эпохах, композиторских школах и вариантах интерпретаций, анализе формы и экстраполяции этих сведений на собственное прочтение нотного текста. Наличие представления о композиторе, его окружении, стиле его изложения, национальности и пристрастиях, особенности его музыкального образования, основные произведения, жанры, особенности композиторского языка, национальной основы, соотнесение этого с элементами музыкальной речи и средствами выразительности. Понятие о мотивной работе, наличие герменевтических знаний и понятия о герменевтике.	Первоначальные знания и слуховые представления: <ul style="list-style-type: none"> • об исполнительских стилях, • о композиторском ремесле; • о жанрах музыкальных произведений; • о структуре музыкальной формы и развитии музыкального тематизма. Интеллектуальное осознание и характеристика произведений разных стилей от барокко до современных.

Окончание курса	Итоговая аттестация - обобщение пройденного материала. Наличие знаний о жизни и среде композитора, его индивидуальных особенностях, музыкальных пристрастиях, особенностях его языка, о характеристике эпохи, стиля и индивидуальных методах композиторской работы. Слышание, понимание и воспроизведение подтекста, для чего внимательнейшим образом изучается текст – формообразующие элементы, интонации, метро-ритмические особенности;	Музыкально-герменевтическое осознание основной идеи данного произведения. Интерпретация ее составляющие – темп, метроритм, кульминация, особенности фактуры, основные типы изложения (кантиленное, речитативное), анализ музыкальной формы, жанр. Как вытекает из текста подтекст. Что студент вынес из герменевтического анализа и как это отразится на его интерпретации.
-----------------	---	---

Диалог с обучаемым – проверка знаний в форме теста, беседы (устно) и исполнения на инструменте, которая предполагает ответ на два вопроса:

1. ЧТО мы исполняем – герменевтический анализ;
2. КАК мы должны исполнять, исходя из результатов герменевтического анализа, и как работать над произведением.

Письменные задания – тесты и вопросы о композиторских особенностях, сообразно с различными стилями и эпохами. Умение определять на слух время создания и географию музыки, время создание исполнительской трактовки (музыкальная викторина), вербальное описание ее достоинств и недочетов с точки зрения герменевтического подхода.

Критерии оценки:

«5» – высокий, творческий, креативный уровень (продуктивный) - высокая степень сформированности всех компонентов герменевтической компетенции; студенты способны к восприятию и воспроизведению музыкального текста в соответствии с задумкой, целью и идеей автора, они различают структурные элементы текста, правильно определяют их роль в музыкальной форме, их эмоциональную и смысловую нагрузку; точно расставляют смысловые акценты, находят общую и локальные кульминации, легко определяют темп каждой части, обладают исторической эрудицией, ориентируются в области композиторских предпочтений в музыке и литературе; знают основные даты и события в жизни композитора; владеют сведениями об образовании композитора, его связях со

школами и направлениями в музыке, используют эти сведения при интерпретации музыки, охотно включаются в коммуникативный процесс, ими обосновывается выбор эмоционального образа в интерпретации музыкального текста; проявляют самостоятельность и творческий подход в исполнительской деятельности;

«4» – ценностный, конструктивный уровень – сформированность большинства компонентов герменевтической компетенции на высоком среднем уровне, студенты способны воспринимать и воспроизводить в соответствии с установками преподавателя движение музыкальной мысли, грамотно проводить мотивную работу, допускают при этом незначительные ошибки, могут соотносить смысл большинства музыкальных построений с замыслом композитора, способны соотносить большинство музыкальных фраз с текстом и подтекстом; правильно определяют уместность и продолжительность остановок, цезур в исполняемом тексте, членение по тактам и фразам, допуск незначительных ошибок; способность соотнести темповые и динамические нюансы с характером произведения, воспринимают и воспроизводят особенности стилевых ритмов, но не всегда правильно выражают эмоциональные состояния; проявляют самостоятельность в исполнительской деятельности, способны к аналитико-синтетической работе;

«3» – средний уровень, нормативный достаточный, в то же время интуитивный, стихийный, имеет место лишь частичная сформированность понимания ритмико-интонационной выразительности; уровень знаний, умений и навыков средний, частичная способность к восприятию и воспроизведению идеи и замысла исполняемого и прослушанного произведения, движения во фразе, однако лишь частично различают его в некоторых конструкциях, допуская при этом ошибки; не в состоянии произвести дифференциацию различных конструкций и музыкальных форм; иногда студенты попадают в темп, звук в соответствии с характером музыки, хотя чаще темп определяется интуитивно и в соответствии с техническими возможностями; суждениям свойственна поспешность и необдуманность; не хватает знаний в области музыкальных школ и направлений; способны замечать дополнительные оттенки эмоций, выражать

необходимые чувства, выделяют значимые для понимания смысла элементы, но при наличии вопросов-помощников; включаются в коммуникативный процесс без особого желания, чаще по требованию преподавателя, мало инициативны;

«2» – низкий уровень, студент ошибается, плохо ориентируется в способах герменевтического анализа, проявляет себя только в отдельных видах работы, но ниже среднего, несформированный музыкальный вкус мешает правильно понять и оценить связь произведения с исторической эпохой и с современностью; неправильно определяет уместность использования цезур, фермат, искажает тактовое и фразовое развитие; наблюдается отсутствие исторической эрудиции, эмоции выражаются при помощи форсированного звука; не понимается учебная задача; практические умения и навыки ими освоены лишь частично, либо вообще не освоены; не применяются на практике полученные знания.

VI. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА, МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Основу преподавания дисциплины составляет методика проблемного обучения, вопросно-ответная система (диалог), сопровождающаяся учебно-практической деятельностью в различных формах. Используются следующие формы работы: лекция, занятия-диалоги (дискуссия), консультация с автором, практическая работа, самостоятельная творческая работа, занятия с использованием аудио и видеопродукции, творческий консилиум, консультации, концерты, прослушивания, собеседования, индивидуальная работа.

Наиболее продуктивная форма работы со студентами – беседа, включающая диалог, информацию, объяснение, задания, имеющие не только практическую, но и творческую направленность, восприятие лекций сопровождается музыкальными и видео-иллюстрациями.

Педагог, ожидающий эмоциональной реакции, добивается от студентов осмысления переживаемых чувств и состояний. Процесс рассуждения осуществляется по правилам герменевтического круга. Используя сравнение,

преподаватель подводит студентов к выяснению вопросов о содержании музыкального текста и основной мысли композитора.

Программа «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» предполагает наличие многопланового пространства литературных и музыкальных примеров, историй – рассказов выдающихся интерпретаторов и герменевтов.

Фонд их создается с учетом разнообразия изучаемых материалов по форме, жанру, стилю направлениям (прежде всего в современной музыке).

Студенты, пользуясь полученными знаниями, умениями и навыками переходят к герменевтическому анализу музыкального текста через понимание смысла и языка автора.

В Программе «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» заложен интеллектуальный компетентностный подход к изучению истории музыки, общей истории, теории и анализа музыкальных форм – эти знания в сумме дают ключ исполнителю к единственно возможной правильной трактовке музыкального произведения. Интонация и в речи, и в музыке является носителем смысла. Интонация и в речи, и в музыке является носителем смысла. Понимание смысла музыки проходит, по определению В.В. Медушевского, через интонацию. Сам процесс понимания и исполнения заключается в способности выбрать правильную интонацию, артикуляцию, и сделать это во времени, т.к. музыка – вид искусства, происходящий во времени.

С целью синтеза и анализа всей информации, которой владеет исполнитель на момент создания интерпретации в программе «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» используются особые методы аналитической, слуховой и исполнительской работы. Создание правильной трактовки музыкального произведения начинается с общекультурного уровня исполнителя, багажа прослушанного музыкального материала, как аудио, так и концертного формата. Сочетание разнохарактерной интеллектуально-эмоциональной деятельности, приводит не к имитации чьей-то навязанной интерпретации, а к созданию собственной.

На занятиях используются ассоциации с аналогичными музыкальными жанрами для определения верного темпа, с произведениями литературы, живописи и других видов искусства. С помощью этих ассоциаций студенты легче понимают как частные, так и общие характеристики различных стилевых особенностей музыки (темп, гармония, мелодическая интонация, характер, жанр, отсюда – штрих и выбор артикуляции, агогических нюансов и общего темпа).

Методы моделирования ассоциаций:

- отражение в исполнительской пластике характера музыки (поэтическая кантилена – пластическое движение корпуса, фанфары – выпрямиться, вырасти, держать ровно гордо голову без лишних движений), мимические движения, жесты-позы – особенно в дирижерской практике;

- сочинение мелодических моделей в духе эстетики эпохи барокко, романтизма, классицизма, пуантилизма и других стилей с разными типами интонации;

- графическое и буквенное изображение формы, фразировки, мотивов и субмотивов, интонаций;

- игры в духе национальных традиций (как выглядела бы интерпретация данной музыки в стиле Шопена, Бетховена, в цыганском стиле, в русском, ирландском, французском, в немецком, кайзеровском с опорой на импровизацию в процессе представления;

- исполнение уртекста, как бы интерпретация в духе И.Ф. Стравинского, т.е. точное выполнение авторских указаний, своеобразное исполнение без интерпретации.

Осваивая программу, слушатели должны выработать примерный алгоритм анализа и появления основ трактовки неизвестных им прежде произведений. В обучении важны принципы опережающего стиля обучения: не навязывать готовых интерпретаций, а выстраивать исполнение так, чтобы была задействована «звукотворческая воля» (К. Мартинсен), подводить к определению индивидуального исполнительского пути, «живого наблюдения за музыкой» (Б. Асафьев). Создание убедительной трактовки в результате герменевтического

анализа конкретного музыкального материала обобщают интеллектуальный и слуховой опыт, не опережая его, поэтапно.

Слушая и сравнивая различные интерпретации (например, аудиозапись Баллад Шопена В. Горовицем и А.Б. Микелянжели), исполнители оценивают исполнение мэтров фортепиано не только интеллектуально, но и эмоционально. Помимо информации объективного характера на стыке крепкого профессионализма и эмоционального, иррационального (что в музыкальном исполнении играет очень важную роль), рождается настоящее музыкантское мастерство, чему и способствует содержание предмета «Герменевтика как основа понимания музыкального текста».

VII. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

Материально-технические условия реализации программы «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» направлены на обеспечение достижения студентами результатов, установленных ФГОС.

Необходимые для занятий по программе «Герменевтика как основа понимания музыкального текста» аудитории и материально-техническое обеспечение:

- учебные аудитории для групповых занятий с роялем/фортепиано;
- мебель (столы, стулья, стеллажи, шкафы);
- электронные ресурсы: мультимедийное оборудование (компьютер, аудио- и видеотехника, мультимедийные энциклопедии);
- библиотеку, помещения для работы с необходимыми материалами (фонотеку, видеотеку, видеокласс).

VIII. СПИСОК РЕКОМЕНДОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулин, Э. Б. Теория музыкального образования [Текст] : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдулин, Е. В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 336 с.

2. Амонашвили, Ш. А. Размышление о гуманной педагогике [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 496 с.
3. Амонашвили, Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд-во ин-та практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 544 с.
4. Арановский, М. Г. Музыкальный текст: Структура и свойства [Текст] / М.Г. Арановский. – М. : Композитор, 1998. – 343 с.
5. Арановский, М. Г. Структура музыкального жанра и современная ситуация в музыке [Текст] / М. Г. Арановский // Муз. Современник. – Вып. 6. – М. : Музыка, 1987. – С. 5-44.
6. Барышева, Т.А. Психолого-педагогические основы развития креативности : учеб. пособие [Текст] / Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов. – СПб. : СПГУТД, 2006. – 268 с.
7. Башкиров, Д.А. Быть достойным памяти Учителя (вспоминая А. Б. Гольденвейзера) [Электронный ресурс] / Д. Башкиров // Советская музыка. – 1990. – №1. – Режим доступа: свободный.
8. Безбородова, Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях [Текст] : учеб. пособие / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. – М. : Академия, 2002. – 416 с.
9. Беляева-Экземплярская, С. Н. Музыкальная герменевтика [Электронный ресурс] / С. Н. Беляева-Экземплярская // Искусство. – 1927. – Режим доступа: свободный.
10. Бикбаева, Н. Герменевтика музыкального текста (на примере оперы «Дитя и волшебство» Мориса Равеля) [Текст] / Н. Бикбаева. – СПб., 2006. – 293 с.
11. Бобровский, В. П. Анализ композиции «Картинок с выставки» [Текст] / В. П. Бобровский // В. П. Бобровский: Статьи. Исследования. – М., 1988. – С. 120-148.

12. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов на/Д. : Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.
13. Бонфельд, М. Ш. Введение в музыкознание [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М. Ш. Бонфельд. – М. : Владос, 2001. – 224 с.
14. Бонфельд, М. Ш. Анализ музыкальных произведений: Структуры тональной музыки [Текст] : учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений. В 2 ч. / М.Ш. Бонфельд. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
15. Бонфельд, М. Ш. Музыка: Язык. Речь. Мышление [Текст]: Опыт системного исследования музыкального искусства / М. Ш. Бонфельд. – СПб. : Композитор, 2006. – 662 с.
16. Бочкарёв, Л. Л. Психология музыкальной деятельности [Текст] / Л. Л. Бочкарёв. – М. : Классика – XXI, 2006. – 352 с.
17. Брянцева, В. Фортепианные пьесы Рахманинова [Текст] / В. Брянцева. – М. : Музыка, 1966. – 204 с.
18. Буракова, Р. Ю. Произведения Бориса Чайковского в классе фортепиано [Текст] / Р. Ю. Буракова, Г. П. Овсянкина // Методические рекомендации для преподавателей музыкальных училищ и консерваторий. – Астрахань, 1992. – 34 с.
19. Варламов, Д. И. Современные проблемы и перспективы развития музыкальной педагогики [Электронный ресурс] / Д. И. Варламов. – Режим доступа: свободный.
20. Власова, Н. О. Бах прогрессивный: К проблеме исторического самосознания нововенской школы [Текст] / Н. О. Власова // XX век и история музыки: проблемы стилеобразования / ред.-сост. М. Арановский. – М. : Государственный институт искусствознания, 2006. – С. 41-57.
21. Власова, Н. О. О понятии «музыкальная мысль» у Арнольда Шенберга [Текст] / Н. О. Власова // Музыка как форма интеллектуальной деятельности /

- ред.-сост. – М. Арановский. – М. : УРСС, 2007. – С. 217-233.
22. Вендрова, Т. «Пластическое интонирование» музыки в методике Вероники Коэн [Текст] / Т. Вендрова // Искусство в школе. – 1997. – № 3. – С. 61-63.
23. Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1986. – 572 с.
24. Вюнш, В. Формирование человека посредством музыки [Текст] / В. Вюнш ; пер. с нем. Н. Т. Григорьевой. – М. : Парсифаль, 2007. – 160 с.
25. Герменевтика: История и современность [Текст] : критические очерки. – М. : Мысль, 1985. – 303 с.
26. Герменевтика и музыкознание: Общие проблемы искусства [Текст]: Обзорная информация ГБЛ / сост. Т. В. Чередниченко. – М., 1984. – Вып. 1. – 129 с.
27. Гуренко, Е. Г. Исполнительское искусство: методологические проблемы [Текст] : учебное пособие / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : НТК им. М. И. Глинки, 1985. – 86 с.
28. Давыдова, С. А. Возможности герменевтического анализа в начальной музыкальной педагогике [Электронный ресурс] / С. А. Давыдова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена – Выпуск № 112 / 2009. Научная библиотека КиберЛенинка. – Режим доступа: свободный.
29. Давыдова, С. А. Два подхода к анализу музыкального произведения на примере маленькой сонаты Б. Чайковского (уровень ДШИ, ДМШ) [Электронный ресурс] / С. А. Давыдова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Выпуск № 124 / 2010. Научная библиотека КиберЛенинка. – Режим доступа: свободный.
30. Давыдова, С. А. Предмет «Музыкальное содержание» в аспекте герменевтики» (начальная педагогика) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук, 13.00.02 / Светлана Анатольевна Давыдова. – СПб., 2011. – 204 с.

31. Дильтей, В. Возникновение герменевтики [Текст] / В. Дильтей // Дильтей В. Собр. соч. Герменевтика и теория литературы / В. Дильтей ; пер. с нем. ; под ред. В. В. Бибикина, Н. С. Плотникова. – М. : Дом интеллектуальной книги, 2001. – Т. IV. – 262 с.
32. Дронова, Т.А. Концепция формирования интегрально-креативного мышления в процессе личностно-профессионального становления педагога [Текст] : автореф. дис ... доктора пед. наук. 13.00.01. / Татьяна Александровна Дронова. – Воронеж, 2011. – 42 с.
33. Друскин, Я. С. О риторических приемах в музыке И. С. Баха [Текст] / Я. С. Друскин. – СПб. : Северный олень, 1999. – 128 с.
34. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
35. Задерацкий, В. В. Музыкальная форма [Текст] : учебник для специализированных факультетов высших учебных заведений / В. В. Задерацкий. – М. : Музыка, 1995. – Вып. 1. – 540 с.
36. Заднепровская, Г. В. Анализ музыкальных произведений [Текст] : учебное пособие для студентов музыкально-педагогических училищ и колледжей / Г.В. Заднепровская. – М. : Гуманит Владос, 2003. – 272 с.
37. Закирова, А.Ф. Введение в педагогическую герменевтику [Текст] / А. Ф. Закирова. – Екатеринбург : Сократ, 2000. – 64 с.
38. Закирова, А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики [Текст] : монография / А. Ф. Закирова. – Тюмень : Тюменский государственный университет, 2001. – 152 с.
39. Закирова, А. Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики [Текст] : дис. ... доктора педагог. наук, 13.00.01. / Альфия Фагаловна Закироваю. – Тюмень : ТГУ, 2001. – 314 с.
40. Затымина, Т. А. Современный урок музыки: методика конструирования, сценарии проведения, тестовый контроль [Текст] : учебно-методическое пособие / Т.А. Затымина. – М. : Глобус, 2007. – 170 с.

41. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
42. Зись, А. Я. Методологические искания в западном искусствознании: Критический анализ современных герменевтических концепций [Текст] / А. Я. Зись, М. П. Стафеецкая. – М. : Искусство, 1984. – 238 с.
43. Зырянова, Т. В. Художественная герменевтика и педагогика [Текст] / Т. В. Зырянова. – М. : Изд-во Академии Тринитаризма, 2011. – 179 с.
44. Иванченко, Г. В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы [Текст] / Г. В. Иванченко. – М. : Смысл, 2001. – 252 с.
45. Казакова, С. Творческие задания на уроке музыки [Текст] / С. Казакова // Искусство в школе. – 2006. – № 2. – С. 14-17.
46. Казанцева, Л. П. Автор в музыкальном содержании [Текст] : монография / Л.П. Казанцева. – М. : РАМ им. Гнесиных, 1998. – 248 с.
47. Казанцева, Л. П. Анализ музыкального содержания [Текст] : методическое пособие / Л. П. Казанцева. – Астрахань : АГК, 2002. – 128 с.
48. Казанцева, Л. П. Основы теории музыкального содержания [Текст] : учеб. пособие для студентов музыкальных вузов / Л.П. Казанцева. – Астрахань : ГП АО ИПК «Волга», 2009. – 369 с.
49. Калинина, Ю. А. Проблемы реализации компетентностного подхода в профессиональном музыкальном образовании [Электронный ресурс] / Ю. А. Калинина // Вестник Томского государственного университета. Выпуск № 331 / 2010. – Режим доступа: свободный.
50. Кирнарская, Д. К. Музыкальное восприятие [Текст] / Д. К. Кирнарская. – М. : Кимос Ард, 1997. – 157 с.
51. Кирнарская, Д. Г. Музыкальные способности [Текст] / Д. Г. Кирнарская. – М. : Талант-XXI век, 2004. – 496 с.
52. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности [Текст] / Д. К. Кирнарская. – М.: Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.

53. Кон, Ю. Г. Заметки о форме «Фуги для 13-ти инструментов» В. Лютославского: реинтерпретация жанра [Текст] / Ю.Г. Кон // *Donatio musicologica* : сборник статей. – Петрозаводск, 1994. – С. 7-28.
54. Корноухов, М. Д. Нотный текст как основа обучения учащихся искусству интерпретации музыки [Текст] / М. Д. Корноухов // *Методология педагогики музыкального образования: научная школа Э. Б. Абдуллина* : сб. научных статей. – М. : МПГУ, 2007. – С. 265-276.
55. Корто, А. О фортепианном искусстве [Текст] / А. Корто. – М. : Классика-XXI, 2005. – 252 с.
56. Корыхалова, Н.П. Интерпретация музыки: Теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике [Текст] / Н. П. Корыхалова. – Л. : Музыка, 1979. – 208 с.
57. Корыхалова, Н. П. Баркаролы Г. Форе: интерпретация жанра [Текст] / Н. П. Корыхалова // *Проблемы художественной интерпретации в XX веке* : тезисы Всероссийской научно-практической конференции. – Астрахань, 1995. – С. 78-80.
58. Корыхалова, Н.П. Музыкально-исполнительские термины: Возникновение, развитие значений и их оттенки, использование в разных стилях [Текст] / Н. П. Корыхалова. – Изд. 2-е, доп. – СПб. : Композитор, 2007. – 328 с.
59. Кремлев, Ю. А. Фортепианные сонаты Бетховена [Текст] / Ю. А. Кремлев. – Изд. 2-е. – М. : Сов. композитор, 1970. – 335 с.
60. Кремлев, Ю. А. Что такое музыкальная тема [Текст] / Ю.А. Кремлев. – М. ; Л. : Музыка, 1964. – 52 с.
61. Кудряшов, А. Ю. Теория музыкального содержания. Художественные идеи европейской музыки XVII-XX вв. [Текст] : учебное пособие / А. Ю. Кудряшов. – СПб. : Лань, 2006. – 432 с.
62. Лайнсдорф, Э. В защиту композитора: Альфа и омега искусства интерпретации [Электронный ресурс] / Э. Лайнсдорф ; пер. с англ. А. К. Плахова. – М. : Музыка, 1988. – Режим доступа: свободный.

63. Левицкая, И. А. Герменевтические основания профессионального образования: философско-педагогический аспект [Электронный ресурс] / И. А. Левицкая // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – Серия «Гуманитарные науки», № 3. – 2012. – Режим доступа: свободный.
64. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 352 с.
65. Ломакина, Н. С. Формирование слушательской музыкальной культуры школьников подростков (результаты исследовательской работы) [Текст] / Н. С. Ломакина // Музыка и время. – 2006. – № 10. – С. 28-31.
66. Мазель, Л. А. О природе и средствах музыки: Теоретический очерк об основах музыкального искусства и его эволюции [Текст] / Л. А. Мазель. – Изд. 2-е. – М. : Музыка, 1991. – 80 с.
67. Мазель, Л. А. Анализ музыкальных произведений [Текст] / Л. А. Мазель, В. А. Цуккерман. – М. : Музыка, 1967. – 751 с.
68. Мазель, Л. А. Целостный анализ – жанр преимущественно устный и учебный [Текст] / Л. А. Мазель // Муз. академия. – 2000. – № 4. – С. 132-134.
69. Майкапар, А. А. Музыкальная интерпретация: проблемы психологии, этики и эстетики [Электронный ресурс] / А. А. Майкапар. – Режим доступа: свободный.
70. Мальцев, С. М. Семантика музыкального знака [Текст] : автореф. дис. ... канд. искусствоведения. 17.00.02 / С. М. Мальцев. – Вильнюс, 1981. – 24 с.
71. Малинковская, А. Фортепианно-исполнительское интонирование [Текст] / А. Малинковская. – М. : Музыка, 1990. – 124 с.
72. Мандельштам, О. Э. Избранное [Текст] / О. Э. Мандельштам ; сост. П. Нерлер. – Таллин : Ээстираамат, 1989. – 336 с.
73. Маслоу, А. Самоактуализация [Электронный ресурс] / А. Маслоу // Психология личности : тексты. – М. : МГУ, 1982. – Режим доступа: свободный.
74. Медушевский, В. В. Как устроены художественные средства музыки [Текст] / В. В. Медушевский // Эстетические очерки. – М. : Музыка, 1977. Вып. 4. – С. 77-113.

75. Медушевский, В. В. О художественной ценности мелодического начала в современной музыке [Текст] / В. В. Медушевский // Критика и музыкознание. – Л. : Музыка, 1980. – Вып. 2. – С. 5-16.
76. Медушевский, В. В. Художественная картина мира в музыке (к анализу понятия) [Текст] / В. В. Медушевский // Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения. – Л. : Музыка, 1986. – С. 114-128.
77. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки [Текст] : исследование / В. В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 268 с.
78. Михайлов, М. К. Стиль в музыке [Текст] : исследование / М. К. Михайлов. – Л. : Музыка, 1981. – 264 с.
79. Михайлов, М. К. Этюды о стиле в музыке [Текст] / М. К. Михайлов. – Л. : Музыка, 1990. – 283 с.
80. Молостова, И. Е. Художественно-интерпретационный подход как герменевтическая стратегия музыкального образования [Текст] / И. Е. Молостова // Методология педагогики музыкального образования (научная школа). – М. : МГПУ, 2007. – С. 97-155.
81. Морозов, А. В. Креативная педагогика и психология [Текст] : учебное пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – М. : Академический Проспект, 2004. – 560 с.
82. Морозова, Н. В. Полиmodalные музыкально-образные представления и их развитие [Текст] / Н. В. Морозова // Методология педагогики музыкального образования: научная школа Э. Б. Абдуллина : сб. научных статей / науч. ред. Э. Б. Абдуллина. – М. : МГПУ, 2007. – С. 187-206.
83. Музыкальное содержание: наука и педагогика [Текст] : материалы Всероссийской научно-практической конференции. 3-5 декабря 2002 года / отв. ред.-сост. Л. П. Казанцева. – Астрахань : Волга, 2003. – 392 с.
84. Музыкальное содержание: пути исследования [Текст] : сборник материалов научных чтений / ред.-сост. Л. П. Казанцева. – Краснодар : ХОРС, 2009. – 156 с.

85. Музыкальная семиотика: перспективы и пути развития [Текст] : сб. статей по материалам Международной научной конференции 16-17 ноября 2006 года в двух частях. – Часть 1. – Астрахань, 2006. – 440 с.
86. Музыкальная семиотика: пути и перспективы развития [Текст] : сб. статей по материалам Второй международной научной конференции «Музыкальная семиотика: пути и перспективы развития» 13-14 ноября 2008 года / ред. Л. В. Саввина. – Астрахань, 2008. – 332 с.
87. Музыкальный энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Г. В. Келдыш. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
88. Музыкальный текст и исполнитель [Текст] : сб. статей / отв. ред.-сост. Л. Н. Шаймухаметова. – УГАИ : Лаборатория музыкальной семантики, 2004. – 132 с.
89. Муцмахер, В. И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки [Текст] / В. И. Муцмахер. – М.: Прометей, МГПИ им. В. И. Ленина, 1988. – 64 с.
90. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия [Текст] / Е.В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 383 с.
91. Назайкинский, Е. В. Музыказнание как искусство интерпретации (Интервью А. Амраховой) [Текст] / Е.В. Назайкинский // «Musiqi dunyasi». – 2003. – № 1. – С. 27-136.
92. Назайкинский, Е. В. Стиль и жанр в музыке [Текст] : учебное пособие / Е.В. Назайкинский. – М. : Владос, 2003. – 248 с.
93. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога [Текст] / Г. Г. Нейгауз. – 6-е изд., исправленное и дополненное – М. : Классика – XXI, 1999. – 229 с.
94. Новикова, В. В. Роль преемственности музыкально-педагогических традиций в становлении дирижерской школы [Электронный ресурс] / В. В. Новикова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – Режим доступа: URL: www.science-education.ru/115-12235. Режим доступа: свободный.

95. Новикова, В. В. Применение герменевтического подхода в музыкальном исполнительстве [Электронный ресурс] / В. В. Новикова // Письма в Эмиссия Оффлайн. – март 2014. – Режим доступа: <http://e.mail.ru/cgi-bin/link>. Режим доступа: свободный.
96. Новикова, В. В. Личностно-ориентированный подход к формированию герменевтической компетенции музыканта – исполнителя и педагога [Текст] / В. В. Новикова, А. С. Петелин, // Вестник Воронежского государственного технического университета. – Том 10. – 2014. – № 3.2. – С. 171-175.
97. Новикова, В. В. Принципы формирования герменевтической компетенции музыканта – исполнителя и педагога [Текст] / В. В. Новикова // Развитие научной мысли в современном мире: актуальные вопросы, перспективы, инновации : материалы Международной научно-практической конференции 20-21 февраля 2014 г. – Ростов-на-Дону : Summa-Regum, 2014. – С. 70-78.
98. Новикова, В. В. Основные направления развития музыкальной педагогики в XXI веке [Электронный ресурс] / В.В. Новикова // The First International Conference on Eurasian scientific development. Proceedings of the Conference (April 11, 2014). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. – Vienna, 2014. – С. 190-196. – Режим доступа: <http://yadi.sk/d/Qj0V4MVKPH9zq>. Режим доступа: свободный.
99. Новикова, В. В. Место герменевтической компетенции среди других компетенций музыканта-исполнителя [Текст] / В. В. Новикова // Актуальные проблемы образования в России и мире: новое качество роста : материалы международной научно-практической конференции 17-19 марта 2014 года. – Мурманск, 2014. – С. 27-32.
100. Новикова, В. В. Музыкальное исполнительство. Создание убедительной трактовки [Текст] / В. В. Новикова // Актуальные проблемы профессионального образования: подходы и перспективы : материалы 10 Международной конференции 10-11 марта 2012 года. – Воронеж, 2012. – С. 219.

101. Новикова, В. В. Гаррий Оганезов как герменевт и педагог [Текст] / В. В. Новикова // Музыкальное искусство и образование в современном социокультурном пространстве : материалы Международной научно-практической конференции, БГИК, 13-14 марта 2014 года. В 3 ч. – Ч. 2. – Белгород : Изд-во БГИИК, 2014. – С. 205-208.
102. Новикова, В. В. Границы интерпретационной свободы исполнителя с точки зрения герменевтического подхода [Текст] / В. В. Новикова // Proceeding of the 3th European Conference of Education and Applied Psychology (July 28, 2014). «East-West» Association for Advanced Studies and Higher Education – Vienna, 2014. – С. 82-88.
103. Новикова, В. В. Научно-педагогические основы формирования герменевтической компетенции музыканта-исполнителя и педагога [Текст] / А. С. Петелин, В. В. Новикова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2015. – № 2 (267). – Воронеж : Изд-во ВГПУ, 2015. – С. 74-77.
104. Овсянкина, Г. П. Музыкальная психология [Текст] : учебник для факультетов музыки педагогических университетов, консерваторий и гуманитарных вузов / Г. П. Овсянкина. – СПб. : Союз художников, 2007. – 240 с.
105. Овсянкина, Г. П. Фортепианный цикл в отечественной музыке второй половины XX века: школа Д. Д. Шостаковича [Текст] : монография / Г. П. Овсянкина. – СПб. : Композитор, 2003. – Кн. 1. – 320 с. ; Кн. 2. – 130 с.
106. Овсянкина, Г. П. Интерпретация фортепианных произведений Галины Уствольской в контексте авторского стиля [Текст] / Г. П. Овсянкина // Проблемы художественной интерпретации в XX веке : тезисы Всероссийской научно-практической конференции. – Астрахань, 1995. – С. 75-77.
107. Овсянкина, Г. П. Стилевой генезис и интерпретация (к проблеме интерпретации фортепианных произведений школы Д. Д. Шостаковича) [Текст] / Г. П. Овсянкина // Проблемы художественной интерпретации в XX веке :

- тезисы Всероссийской научно-практической конференции. – Астрахань, 1995. – С. 86-88.
108. Овсянкина, Г. П. «Радуга» в творчестве Германа Окунева (1931-1973) [Текст] : вступительная статья / Г.П. Овсянкина // Окунев Г. Г. Радуга : фортепианные пьесы для детей / Г.Г. Окунев. – Изд. 3-е, доп. – СПб. : Композитор, 2010. – С. 3.
109. Овсянкина, Г. П. «Микрокосмос» Белы Бартока – «Радуга» Германа Окунева: диалог через десятилетия [Текст] / Г.П. Овсянкина // Б. Барток – 125 лет со дня рождения : материалы междунар. научной конференции / ред.-сост. Е. И. Чигарева. – М. : Московская государственная консерватория, 2010. – С. 115-123.
110. Орлов, Г. А. Древо музыки [Текст] / Г. А. Орлов. – Изд. 2-е. – СПб. : Композитор, 2005. – 440 с.
111. Памяти С. В. Рахманинова [Текст] : сб. воспоминаний. – М. : Музыка, 1988. – 666 с.
112. Подуровский, В. М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности [Текст] : учеб. пособие для вузов / В. М. Подуровский, Н. В. Сулова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 318 с.
113. Рабинович, Д. А. Владимир Горовиц и русская пианистическая традиция [Текст] / Д. А. Рабинович // Исполнитель и стиль. Избранные статьи. Критико-публицистические этюды. – М. : Советский композитор, 1981. – С. 197-228.
114. Рикер, П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике [Текст] / П. Рикер. – М. : Academia-Центр Медиум, 1995. – 412 с.
115. Рузавин, Г. И. Герменевтика и проблемы интерпретации, понимания и объяснения [Текст] / Г. И. Рузавин // Вопросы философии. – 1983. – № 10. – С. 62-70.
116. Ручьевская, Е. А. Об анализе содержания музыкального произведения [Текст] / Е. А. Ручьевская // Критика и музыкознание : сб. статей. – М. : Музыка, 1987. – Вып. 3. – С. 69-96.

117. Ручьевская, Е. А. Функции музыкальной темы [Текст] / Е.А. Ручьевская. – Л. : Музыка, 1977. – 160 с.
118. Селевко, Г. Компетентности и их классификация [Текст] / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
119. Семантика музыкального языка [Текст] : материалы научной международной конференции 27-28 февраля 2002 года, РАМ им. Гнесиных. – М., 2004. – 283 с.
120. Сенько, Ю. В. Педагогическая технология в герменевтическом круге: технологии обучения [Текст] / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 15-23.
121. Сериков, В. В. Личностно ориентированное образование [Текст] / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994а. – № 5. – С. 16-20.
122. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст] / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994б. – 164 с.
123. Скороходов, Г. А. Разговоры с Раневской [Текст] / Г. А. Скороходов. – М. : Олимп, 1999. – 480 с.
124. Скребков, С. С. Художественные принципы музыкальных стилей [Текст] / С. С. Скребков. – М. : Музыка, 1973. – 448 с.
125. Слостенин, В. А. Педагогика [Текст] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-пресс, 1997. – 512 с.
126. Смирнов, М. А. Эмоциональный мир музыки [Текст] : исследование. – М. : Музыка, 1990. – 320 с.
127. Смысловые структуры в музыкальном тексте [Текст] : сб. трудов РАМ им. Гнесиных, УГИИ / отв. ред. Л. Н. Шаймухаметова. – Вып. 150. – М., 1998. – 135 с.
128. Соколова, А. А. Методологические проблемы интерпретации (на материале психоанализа) [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук. 09.00.11 / Анастасия Александровна Соколова. – СПб., 1995. – 13 с.
129. Соколов, Б. Г. Х. Г. Гадамер: современная герменевтика и герменевтическая традиция [Текст] / Б. Г. Соколов // История современной зарубежной

- философии: компаративистский подход. – СПб., 1997. – С. 91-97.
130. Сохор, А. Н. Музыка как вид искусства [Текст] / А. Н. Сохор // Вопросы социологии и эстетики музыки. В 3-х т. – Л. : Сов. композитор, 1981. – Т. 2. – С. 161-230.
131. Сохор, А. Н. Эстетическая природа жанра в музыке [Текст] / А. Н. Сохор // Вопросы социологии и эстетики музыки. В 3-х т. – Л. : Сов. композитор, 1981. – Т. 2. – С. 231-295.
132. Стогний, И. С. Музыкальная семантика и проблемы анализа музыкального содержания [Текст] / И. С. Стогний // Музыкальное содержание: современная научная интерпретация : сб. науч. статей. – Ростов-н/Д, 2006. – С. 136-161.
133. Стогний, И. С. О семантической многомерности музыкального произведения [Текст] / И. С. Стогний // Музыкальная конструкция и смысл : сб. тр. РАМ им. Гнесиных / отв. ред. и сост. Ю. Н. Бычков. – Вып. 151. – М., 1999. – С. 40-52.
134. Стогний, И. С. Аспекты анализа музыкального произведения и границы его интерпретации [Текст] / И.С. Стогний // Процессы музыкального творчества / сост. Е. В. Вязкова. – Вып. 9. – 2007. – С. 225-242.
135. Топорова, А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования [Текст] : учебное пособие / А. В. Топорова. – М. : Граф-пресс, 2008. – 255 с.
136. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: свободный.
137. Филиппов, С. М. Музыкально-эстетические взгляды Г. Кречмара (к истории формирования идей и принципов музыкальной герменевтики) [Текст] : автореф. дис. ... канд. философ. наук. 09.00.04 / Сергей Михайлович Филиппов. – М., 1994. – 24 с.
138. Филиппов, С. М. Искусство как предмет феноменологии и герменевтики [Текст] : автореф. дис. ... д-ра фил. наук. 09.00.04 / Сергей Михайлович Филиппов. – М., 2003. – 37 с.

139. Филиппов, С. М. Феноменология и герменевтика искусства (музыка – сознание – время) [Текст] : исследование / С.М. Филиппов. – Пермь, 2003. – 296 с.
140. Финагин, А. А. Музыкально-научные воззрения В. Г. Каратыгина и его значение в истории русского музыковедения [Текст] / А. А. Финагин // В. Г. Каратыгин. Жизнь. Деятельность. Статьи. Материалы. – Л., 1927. – 127 с.
141. Холопов, Ю. Н. К проблеме музыкального анализа [Текст] / Ю. Н. Холопов // Проблемы музыкальной науки. – М. : Сов. композитор, 1985. – Вып. 6. – С. 130-151.
142. Холопова, В. Н. Музыкальное содержание [Текст] : методическое пособие для педагогов детских музыкальных школ и детских школ искусств / В.П. Холопова, Н.В. Бойцова, Е.М. Акишина. – М., 2005. – 67 с.
143. Холопова, В. Н. Музыка как вид искусства : учебное пособие [Текст] / В. Н. Холопова. – СПб. : Лань, 2000. – 320 с.
144. Холопова, В. Н. Формы музыкальных произведений : учебное пособие [Текст] / В. Н. Холопова. – Изд. 2-е, испр. – СПб. : Лань, 2001. – 496 с.
145. Холопова, В. Н. Область бессознательного в восприятии музыкального содержания [Текст] / В. Н. Холопова. – М. : Прест, 2002. – 24 с.
146. Холопова В. Н. Три стороны музыкального содержания [Текст] / В. Н. Холопова // Музыкальное содержание: наука и педагогика. – М. ; Уфа, 2002. – С. 55-76.
147. Холопова, В. Н. Специальное и неспециальное музыкальное содержание [Текст] / В. Н. Холопова. – М. : Прест, 2002. – 28 с.
148. Холостякова, Л. В. Музыкальная педагогика: задачи и специфика. О тенденциях и методах музыкального образования на современном этапе [Электронный ресурс] / Л. В. Холостякова. – Режим доступа: свободный.
149. Художественный мир музыкального произведения [Текст] / Лаборатория музыкальной семантики : межвузовский сборник статей / отв. ред.-сост. Л. Н. Шаймухаметова. – Уфа : УГИИ, 2001. – 126 с.

150. Хуторской, А. В. Системно-деятельностный подход в обучении : научно-методическое пособие [Текст] / А. В. Хуторской. – М. : Эйдос ; Издательство Института образования человека, 2012. – 63 с. (Серия «Новые стандарты»).
151. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении [Текст] : научно-методическое пособие. / А. В. Хуторской. – М.: Эйдос ; Изд-во Института образования человека, 2013. – 73 с. (Серия «Новые стандарты»).
152. Цуккерман, В. А. Музыкально-теоретические очерки и этюды [Текст] / В. А. Цуккерман. – М. : Музыка, 1970. – 89 с.
153. Цыпин, Г. М. Музыкально-исполнительское искусство [Текст]: теория и практика / Г. М. Цыпин. – СПб. : Алетейя, 2001. – 320 с.
154. Чередниченко, Т. В. Тенденции современной западной музыкальной эстетики [Текст] / Т. В. Чередниченко. – М. : Музыка, 1989. – 218 с.
155. Чередниченко, Т. В. К проблеме художественной ценности в музыке [Текст] / Т. В. Чередниченко // Проблемы музыкальной науки. – М. : Сов. композитор, 1983. – Вып. 5. – С. 255-295.
156. Чередниченко, Т. В. Терминологическая система Б. В. Асафьева [Текст] / Т. В. Чередниченко // Музыкальное искусство и наука. – Вып. 3. – М., 1978. – С. 215-229.
157. Чередниченко, Т. В. Герменевтика музыкальная [Текст] / Т.В. Чередниченко // Музыкальный энциклопедический словарь / гл. ред. Г. В. Келдыш. – М. : Советская энциклопедия, 1991. – С. 133.
158. Чигарева, Е. И. О «невербальной семантике» в музыке Моцарта [Текст] / Е. И. Чигарева // Семантика музыкального языка : материалы научной международной конференции 27-28 февраля 2002 года. РАМ им. Гнесиных. – М., 2004. – С. 220-224.
159. Шаймухаметова, Л. Н. Мигрирующая интонационная формула и семантический контекст музыкальной темы [Текст] / Л. Н. Шаймухаметова. – М., 1999. – 318 с.
160. Шаймухаметова, Л. Н. Инструктивные сочинения И. С. Баха для клавира в практике обучения творческому музицированию: Опыт реконструкции

- старинного уртекста [Текст] / Л. Н. Шаймехаметова, Г. Р. Юсуфбаева. – Уфа : УГИИ, 2000. – 114 с.
161. Шаймухаметова, Л. Н. Практическая семантика как проблема музыкальной науки и педагогики [Текст] / Л. Н. Шаймехаметова, П. Кириченко // Семантика музыкального языка : материалы научной международной конференции 27-28 февраля 2002 года. РАМ им. Гнесиных. – М., 2004. – С. 51-54.
162. Шаймухаметова, Л. Н. Семантический анализ музыкальной темы [Текст] : уч. пособие / Л.Н. Шаймухаметова. – М. : РАМ. им. Гнесиных, 1998. – 264 с.
163. Шенберг, А. Стиль и мысль. Статьи и материалы [Текст] / А. Шенберг ; сост., пер., коммент., вступит. статья Н. Власовой, О. Лосевой. – М. : Композитор, 2006. – 528 с.
164. Шульпяков, О. Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ [Текст] / О. Ф. Шульпяков. – Л. : Музыка, 1986. – 128 с.
165. Шульга, Е. Н. Понимание и интерпретация [Текст] / Е. Н. Шульга. – М. : Наука, 2008. – 98 с.
166. Шульга, Е. Н. Проблема «герменевтического круга» и диалектика понимания [Текст] / Е. Н. Шульга // Герменевтика: история и современность. – М. : Мысль, 1985. – С. 143-161.
167. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
168. Ястребцев, В. В. О цветном звукосозерцании Н. А. Римского-Корсакова [Текст] / В. В. Ястребцев // Русская музыкальная газета. – 1908. – № 39-40. – С. 842-844.

Занятия

Занятие №13

13.	Герменевтика как философия понимания. Как декодировать информацию через эмоциональные интонации, их новизна в момент создания произведения.	М.П. Мусоргский, А.К. Лядов, Н.А. Римский-Корсаков. Русская музыка и ее характерные черты. Французская музыка, итальянская и испанская музыка в творчестве русских композиторов. Почему М.И. Глинка – основоположник испанской симфонической музыки. Как М.П. Мусоргский в четырех тактах передал квинтэссенцию французского стиля.	2
-----	---	---	---

Тема: Герменевтика как философия понимания. Как декодировать информацию через эмоциональные интонации, их новизна в момент создания произведения. Интонация – основа интерпретации.

Цель занятия: приобретение навыков исполнения музыки в стиле, учитывая эмоциональные особенности композиторов и музыки на конкретных примерах.

Этапы: (структура занятия)

1. Проверка домашнего задания – дискуссия на тему влияния композиторского окружения на творчество (30 мин.)
2. Вариантность и неквадратность – черты русской музыки.
3. Что характерно для той или иной национальной манеры.
4. Итальянское каприччио, итальянская песенка П. Чайковского, Испанские увертюры М. Глинки, Испанское каприччио Н. Римского-Корсакова и др. примеры – вопрос национальной манеры сочинения и исполнения. Тест на знание национальных особенностей музыки.
5. Стилизация. М. Глинка – основоположник испанской инструментально-симфонической музыки. М. Мусоргский в шести тактах передал французский колорит. Как этого добиться?

Этап 1. Николай Римский-Корсаков получил образование в морском кадетском корпусе. Музыка учил его Милий Алексеевич Балакирев. Трехлетнее

дальнее плавание позволило ему подробно заняться композицией. Его наследие огромно – 15 опер, оркестровые сочинения, обработки русских песен, романсы. Анатолий Лядов – эстет, житель «башенки из слоновой кости», сын знаменитого оперного дирижера, мастер малых форм – все его музыкальное наследие звучит около часа, но насколько важна каждая деталь, каждая интонация! Модест Мусоргский – гений, получивший недостаточно образования, но интуитивно пришедший к уникальным композиторским находкам.

Этап 2. Русская музыка во многом иллюстрирует русский характер. Это природная широта, щедрость, безграничная меланхолия, безудержное веселье и смешение всех этих характеристик, иногда не поддающихся разделению во многих музыкальных примерах. Исконно народные песни вариантны и неквадратны. Эта черта свойственна инструментальной и вокальной музыке IX–XX столетий и ярко выражена у С. Рахманинова, П. Чайковского, М. Мусоргского и других. Невозможно одинаково исполнять выписанное автором *ritenuto* дважды, у Чайковского в лирике практически ни одного ровного такта, в этом состоит его отличительная черта. В квадратном построении (школа-то немецкая!) обязательно есть лазейки для распева, невыписанных цезур, фермат и никогда одна тема (мотив, субмотив) не играют одинаково сточки зрения метро-ритма и артикуляции. Мера этой разницы исполнения – критерий грамотности и зрелости исполнителя и герменевта.

Этап 3. Задание 1: с листа определить характер, герменевтическую основу и исполнить на своем инструменте лирические пьесы на выбор из «Детского альбома» П. Чайковского («Утреннее размышление» – у автора первоначально «Утренняя молитва», «Итальянская песенка», «Немецкая песенка», «Старинная французская песенка», «Камаринская»), сравнить и передать национальный колорит музыки. Назвать жанры.

В чем проявляется авторская манера композитора и как сыграть вышеуказанные произведения, соблюдая стиль каждого? (20 мин)

Обсуждение (10 минут) – в процессе обсуждения затрагивается этап III. Слушатели сами приходят к выводу, на что обратить внимание, толкуя текст и понимая национальный колорит.

Задание 2: сыграть «Итальянскую песенку» в немецком и русском стилях; «Старинную французскую» в немецком и итальянском стилях; Неаполитанскую песенку» по-русски и по-немецки.

Этап 4. Прослушиваются (с партитурой или клавиром, лучше с партитурой – оркестровую музыку) отрывки из следующих произведений:

- М.И. Глинка. Увертюра «Ночь в Мадриде»
- Н.А. Римский-Корсаков «Испанское Каприччио»
- П.И. Чайковский «Итальянское Каприччио»
- Н. Бояшов «Легенда памяти Сибелиуса»
- М. Мусоргский «Картинки с выставки», «Гюильрийский сад», «Богатырские ворота»

Задание при прослушивании: определить, что дает национальный колорит, каков он в ярко выраженной национальной музыке, как исполняются национальные типичные ритмы, какие используются жанры и что надо учитывать при исполнении такой музыки.

Какое исполнение ближе к замыслу сочинителей? Аргументация.

Тест на знание интонационных и смысловых особенностей в творчестве русских композиторов – М.И. Глинки, Н.А. Римского-Корсакова, М.П. Мусоргского, А.К. Лядова

1. Кто следовал традициям М. Глинки как «испанского» симфониста?
 - a. М.Мусоргский в симфонической увертюре «Ночь на Лысой горе»;
 - b. А. Лядов в симфонической миниатюре «Волшебное озеро»;
 - c. Н. Римский-Корсаков в «Испанском Каприччио»

2. А. Лядов в «Кикиморе» (вступление, 2-е предложение) с целью показать «сказочность» образа, использовал:
 - a. нисходящую целотонную гамму;
 - b. нисходящий хроматический ход;
 - c. гамму Ре-мажор

3. В чем, на Ваш взгляд, выразилось зло в «Бабе Яге» А. Лядова, «Ночи на Лысой горе» М. Мусоргского и в музыкальных характеристиках Черномора у М. Глинки?
- в ладотональной окраске
 - в особенностях динамики
 - в интонации
4. В «Испанском Каприччио» (3-я часть) в тональности Ля мажор звук Си бемоль:
- фригийский минор, как в Песне Варлаама из II действия «Бориса Годунова»;
 - сопоставление тоники и мажора на второй низкой ступени как интонационно-гармоническая краска, свойственная испанской музыке;
 - секвенция как выразительное средство, как у П. Чайковского
5. Любовь к какому русскому жанру объединяет М.И. Глинку, Н.А. Римского-Корсакова, М.П. Мусоргского, А.К. Лядова?
- к романсу;
 - к былине;
 - к сказке

Задание для всех (письменно, 7-10 минут).

Этап 5. М.И. Глинка по-новому для своего времени понимал народность в музыке. В его операх и «Камаринской» – былинный эпос, героика, народная сказка. Эмоциональные интонации ярко национальны, вокальное происхождение тематизма укрепляет мнение о М. Глинке как о мелодисте.

Глинка использовал как исходный материал не только фольклор, как и многие русские композиторы его времени, но так же и народные песни, старинные лады, элементы крестьянской подголосочной полифонии и ритмов. Благодаря своему блестящему образованию и широкому кругозору это зиждется на европейской стилевой платформе. В музыке М.И. Глинки ярки легендарно-эпические, былинные интонации. Большое значение имеют так же интонации ориентальные, здесь он – новатор.

До середины XIX столетия в Испании не было создано симфонических сочинений на национальной основе, поэтому русского композитора по праву

считают основоположником испанской классической симфонической музыки. «Арагонская хота» и «Воспоминания о летней ночи в Мадриде» - жанр испанских песен, «неразлучных с пляской», – по словам М.И.Глинки. Весной 1845 года композитор путешествовал по Испании, откуда берет начало свежесть и самобытность его музыкальных впечатлений.

Модест Мусоргский.

В начале 1874 года в Императорской академии художеств благодаря усилиям В.В.Стасова и Петербургского общества архитекторов состоялась посмертная выставка В.А.Гартмана (почти 400 работ, написанных за 15 лет, в том числе акварели, рисунки, наброски театральных костюмов и декораций). В.В.Стасов 1887 году писал об этой выставке: "бойкие, изящные наброски живописца-жанриста, множество сцен, типов, фигур из вседневной жизни, схваченных из сферы того, что несло и кружилось вокруг него - на улицах и в церквах, в парижских катакомбах и польских монастырях, в римских переулках и лиможских деревнях, типы карнавальные, рабочие в блузе и патеры верхом на осле с зонтиком под мышкой, французские молящиеся старухи, улыбающиеся из-под ермолки евреи, парижские тряпичники, милые ослики, трущиеся о дерево, пейзажи с живописной руиной, чудесные дали с панорамой города...". Посещение этой выставки М.П.Мусоргским послужило стимулом к созданию серии музыкальных иллюстраций к увиденному, соединенных музыкальной "прогулкой". "Картинки с выставки" были созданы очень быстро, в трехнедельный срок, с 2 по 22 июня 1874 года. В письме Стасову композитор пишет: "Гартман кипит, как кипел "Борис", – звуки и мысль в воздухе повисли, глотаю и объедаюсь, едва успеваю царапать на бумаге... Хочу скорее и надежнее сделать". Цикл посвящен В.В. Стасову, чья помощь была важна и своевременна для композитора.

Просмотр картин Гартмана – доступно на сегодняшний день только 6 экземпляров.

Tuileries. Dispute d'enfants aprs jeux. Ссора детей после игры. Тональность Си мажор. На рисунке, по воспоминаниям В.В. Стасова, аллея парка парижского

дворца Тюильри "со множеством детей и няnek". Высокий регистр, лидийский мажор (с повышенной 4-й ступенью) ритм со структурой "суммирование" близок детским "дразнилкам". Этой боевой теме противопоставляется спокойная тема пониже с ласковой разговорной интонацией, передающая характер няни, ласкающей и нежно "журащей" детей. В этих четырех тактах, на наш взгляд, передан французский колорит как ни в каких других произведениях мировой музыкальной литературы. Сам Мусоргский за границей не был, характеры для этой музыки где он мог подсмотреть? Он это почувствовал своим чутьем гения, изящная вставка, передающая одновременно и ласку няниной руки, и французский, только им присущий капризный, немножечко обиженный шарм – в музыке это три мотива с воистину импрессионистской альтерацией (си-диез и ми-диез в Си мажоре) и не имеющий равных по своей изысканности нисходящий пассаж, где чуткая красивая няня ласково провела рукой по детским волосам, и прелестный капризный младенец, и все это по-французски стильно, свежо и прозрачно.

Исполнение восьми тактов середины пьесы потребует огромного мастерства от исполнителя – мягкость туше, мотивная работа (2 звука, затем 4, после этого 3 с пунктиром, после чего легчайший нисходящий пассаж) потребует от пианиста, дирижера, оркестрантов тонкости, которая сродни разве что игре звуков, как, например, фонема в известном стихотворении Осипа Мандельштама:

*Я прошу, как жалости и милости,
Франция, твоей земли и жимолости,
Правды горлинок твоих и кривды карликовых
Виноградарей в их разгородках марлевых.
В легком декабре твой воздух стриженный
Индевеет — денежный, обиженный...
Но фиалка и в тюрьме: с ума сойти в безбрежности!
Свищет песенка — насмешница, небрежница, —
Где бурлила, королей смывая,
Улица июльская кривая...
А теперь в Париже, в Шартре, в Арле
Государит добрый Чаплин Чарли —
В океанском котелке с рассеянною точностью*

*На шарнирах он куражится с цветочницей...
Там, где с розой на груди, в двухбашенной испарине
Паутины каменеет шаль,
Жаль, что карусель воздушно-благодарная
Оборачивается, городом дыша, —
Наклони свою шею, безбожница
С золотыми глазами козы,
И кривыми картавыми ножницами
Купы скаредных роз раздразни.*

Богатырские ворота – символ русской музыки. Гений Мусоргского создал пьесу, где величаяя Киевская Русь с колокольным звоном, золотыми куполами, переходящими калитами, прекрасная и яркая, нарисована одновременно и Виктором Васнецовым, и Феофаном Греком, и Андреем Рублевым, и Дионисием, и Василием Тропининым, и Михаилом Врубелем, и Николаем Ге, и Борисом Кустодиевым, и многими другими.

Просмотр картин.

Домашнее задание (занятие № 14 – «Герменевтика в подготовке дирижеров»). Сравнить записи Пятой или Третьей симфоний Л. Бетховена Г. Караяном и Е. Светлановым. Кто глубже проникся замыслом автора и национальной кайзеровской манерой исполнения?

Изучить видеозапись выступлений Евгения Колобова. Охарактеризовать его манеру музицирования. Что дает ему возможность играть с «напряжением 440 вольт»?

Занятие №10

10.	Автор и интерпретатор. Исполнитель и интерпретатор. Основные приемы развития в музыке. Авторский деспотизм. Символы. Мотивы-автографы.	Интерпретация произведений И.Ф. Стравинского. Исполнять или интерпретировать. Точность метронома у различных авторов (Стравинского, Шостаковича и др.). Символы в творчестве И.С. Баха, Д. Шостаковича, характерные признаки зла, добра, КГБ, труда, войны, личные данные композиторов, зашифрованные в нотных текстах.	2
-----	---	---	---

Тема: Автор и интерпретатор.

Цель занятия: убедить студентов в необходимости полного исполнения авторской воли при интерпретации музыки с привнесением своего герменевтического прочтения. Музыку необходимо интерпретировать тактично.

Вопросы для обсуждения:

1. Интерпретация или точное (по тексту) исполнение музыки. Авторский деспотизм.
2. Границы интерпретационной свободы исполнителя с точки зрения герменевтического подхода.
3. Интерпретация произведений И.Ф. Стравинского. Как исполнять музыку И.Ф. Стравинского? Что характерно для его творчества? Перечислить музыкальные стили, в которых писал музыку Стравинский в разное время.
4. Что характерно для авторской манеры Д. Шостаковича? Этот композитор – совесть XX века.
5. Назвать и охарактеризовать каждую из симфоний Д.Д. Шостаковича.
6. Символы в творчестве Шостаковича.
7. Символы в сочинениях И.С. Баха.
8. Точность метронома у Стравинского и Шостаковича.

Ход занятия:

Этап 1. Любой текст (музыкальный, и не только) нуждается в интерпретации, при исполнении музыки артист создает образ, картину, даже при точном воспроизведении множества мельчайших и конкретнейших указаний композитора исполнитель при всем желании не сможет повторить одно произведение абсолютно одинаково дважды. Интерпретация всегда присутствует при исполнении музыки. Артист – инструменталист или дирижер – всегда соавтор, без него нет звучания музыки, он дает нотному тексту жизнь. Следовательно, нет исполнения без понимания текста. И чем выше уровень исполнителя, чем он грамотнее, чем глубже и дотошнее герменевтический анализ – тем успешнее исполнение, тем ближе оно к замыслу композитора, а чаще всего, исполнитель находит в музыке новые моменты, которых композитор и не

предполагал, тем самым более глубоко и интересно воспроизводит произведение с целью глубокого воздействия на слушателя.

Границы интерпретационной свободы: о разных стилях исполнения, об отношении к исполнительству и интерпретации велись длительные и принципиальные споры на протяжении всего XX века, они унаследованы и веком XXI, поскольку решение проблемы не имеет однозначного ответа.

Александр Майкапар в статье о музыкальной интерпретации и связанных с ней проблемах психологического, этического и эстетического характера вспоминает разговор, произошедший между известным дирижёром Артуро Тосканини и композитором Морисом Равелем: «На концерте в "Grand Opera" Тосканини взял слишком быстрый, с точки зрения композитора, темп, несмотря на всем известное указание "ne pas presser". Успех был триумфальный. По окончании концерта Равель отправился за кулисы. Сияющий Тосканини вышел к нему навстречу. Равель был сдержан. Нисколько не щадя самолюбия Тосканини, чувствительного к малейшей критике, он сказал: «Это не в моем темпе». Тосканини возразил в том же тоне: «Когда я играю в вашем темпе, "Болеро" не производит впечатления». – «Тогда не играйте его вообще», ответил композитор.

Правда, по воспоминаниям музыковедов, остыв, Равель извинился и признал, что такое прочтение возможно, но только для Тосканини.

Так рождаются великие интерпретации. Позиция, сформулированная Генрихом Нейгаузом, считавшим, что есть два типа исполнителей, у одних слышно: «Я играю Баха», у других – «Я играю **Баха**», отдает предпочтение второму высказыванию, что правомерно по отношению к композиторской воле, но роль исполнителя нельзя недооценивать.

В XX столетии вопрос о профессии интерпретатора в музыкальном искусстве стал предметом дискуссий. Г. Гатти, Г. Мантелли, С. Пульятти выступали за абсолютную свободу исполнителя в его творчестве, отдавая произведение на откуп его вкусу, другие видели его миссию в точном воспроизведении текста. Остановимся подробнее на этом моменте. Текст включает как вербальные, так и нотные обозначения, штрихи, цезуры – то, что в

зависимости от контекста читается по-разному исполнителями различных времен, возрастов, школ и т.д.

Романтический период музыкального творчества и исполнительства отмечен возможностью непосредственного высказывания, он немислим без способности воображать. Главной целью музицирования в эпоху романтизма считалось вкладывание в исполнение «всей души». Если рассматривать романтическую интерпретацию (Шопена, Листа, Шуберта, Шумана и др.) как интеллектуальное сопоставление ощущения с образом, хранимым в мозгу, можно предположить, что романтики в противовес бытующим ранее и считающимся модными «блестящим эффектам» стремились освободить исполнение своей музыки от формализма, школярства и метроритмической точности. В XIX веке вместо слова «исполнение» говорят «интерпретация», слово – показатель свободы, творческой самостоятельности, индивидуальности музыканта, интерпретирующего, толкующего материал. Исходя из анализа музыки того периода, логично было бы заключить, что романтическое исполнение этого требует. По определению К. Мартинсена, экстатическая звукотворческая воля, характерная для романтического исполнительства, представляет главным цельность «человеческих душевных сил, создавших художественное произведение», где произведение – воплощение всего человека, исчерпывающее проявление художественного начала в композиторе. Поэтому главное, прежде всего, состоит в том, чтобы войти в мир чувств, квинтэссенцией которых мы считаем музыкальное сочинение».

Романтизм не делил искусство на живопись, поэзию и музыку, «всякая поэзия стремилась стать музыкой и всякая музыка – поэзией». Потому исполнитель романтической музыки берет образы, сравнения и толкования из внемзыкальных ассоциаций. Смысл искусства исполнять романтиков дает власть над слушателем, который «парит душой» вместе с исполнителем. Здесь музыка «о жизни становится самой жизнью», по выражению А. Рубинштейна.

(Рассмотрение различных исполнений И.Ф. Стравинского. Материал для прослушивания: «Русская», «У Петрушки» и «Масленица» для фортепиано в различных исполнениях: Маурицио Поллини, Алексиса Висенберга).

«Петрушка» – новация в музыке XX века, включает остроумно использованные популярные интонации городского фольклора. Форма самобытна и нестандартна. Четыре картины созвучны четырем частям симфонического цикла: первая - Allegro, вторая медленная, третья скерцо, четвертая – быстрый финал. В самобытно услышанных жанровых сценах слышны темы «Вдоль по Питерской», «Ах вы, сени, мои сени», «А снег тает» и мелодий собственного сочинения, близких по стилю к народным.

В свою очередь И. Стравинский и композиторы XX века (Д. Мийо, А. Онеггер, Ф. Пуленк, Б. Барток и др.) принесли отрицание эмоциональной откровенности романтического искусства, романтической музыки и неоромантизма, в котором одну из главных ролей играла интерпретация. Они четко указывали в нотах все до мельчайших подробностей, делали очень много пометок в тексте относительно характера, темпа, артикуляции и требовали неукоснительного соблюдения всех композиторских указаний. Игорь Стравинский, в частности, часто повторял: «Мою музыку нужно читать, исполнять, но не интерпретировать». Возможно, исполняя композиторов XX века, стремящихся поломать исполнительские традиции предшественников, достаточно знать партитуру (клавир) и иметь холодную голову, чтобы не потеряться в «музыкальных красотах».

Одни исполнители творчески подходят к тексту, другие стараются исполнять авторские (чаще редакторские) указания, не отдавая себе отчета в том, откуда они появились и почему не следуют общей логике развития музыкальной ткани.

Перед педагогом, решившим для себя первую задачу, актуальным становится поиск решения второй задачи.

Есть ли путь, который поможет музыканту – исполнителю и педагогу найти себя в исполнении и показать глубину замысла композитора?

Мы считаем, что такой путь есть и видим его в ознакомлении студентов с основами герменевтики, в присоединении к герменевтическому направлению в музыкальной педагогике.

Герменевтика предложила методологию понимания, и внедрение этой методологии не может не способствовать совершенствованию всего процесса подготовки профессионального музыканта. Ф. Шлейермахер (1804-1834) говорил о том, что точное понимание есть понимание в соответствии с определенной техникой. Такому пониманию нужно учиться, как учатся ремеслу. Понимание – необходимое условие и составная часть образования человека. Оно лежит в самой основе музыки. Но в музыкальном произведении содержание изложено в довольно обобщенной форме, оно содержится во множественных исполнительских трактовках, и все они являются самостоятельными в разной степени. Это затрудняет понимание и толкование музыки, если анализировать, объяснять и исполнять произведение независимо от композиторского замысла, заявленного в программе либо в названии. Если музыкант в начале творческого пути опирается на свою художественную интуицию – то это естественно и неизбежно: культура творческого мышления у него еще не созрела, а сама интуиция еще свежа, первозданна. Но если в зрелом возрасте им руководит все та же интуиция, а тщательного предварительного продумывания интерпретаторских замыслов не появилось – значит, музыкант не работает, художественные качества личности не совершенствуются, необходимое для каждого музыканта духовное обновление отсутствует.

Ц. Когоутек писал, что в музыке «нельзя отделить сочинение произведения от его исполнения; при создании неповторимого в своей индивидуальности конечного музыкального целого оба эти элементы искусства здесь полностью сливаются».

Правда ли, что объектом исполнительства является музыкальное сочинение? Если говорить о слушательской интерпретации, то, безусловно «да». Но исполнительская интерпретация, по мнению Б. Асафьева, не имеет существования за пределами интонирования.

Следовательно, музыкальное произведение рождается в процессе исполнения и завершается вместе с окончанием этого процесса. Музыкальная восприимчивость направлена не на то или иное произведение, а на выраженное в нем отношение к жизни, культуре, самому бытию. Потому она экспрессивна, эмоциональна относительно объективных и субъективных представлений и явлений, событий, людей, отношение к которым в ней выражается. Общество играет, сочиняет, любит музыку потому, что через это оно чувствует и относится ко всему в этой жизни, познает это отношение с его эмоциональной стороны и понимает как момент своего бытия, реальный в человеческой деятельности. Этическая проблема исполнителя заключается в том, что он чаще выстраивает отношения со слушателем, а не с композитором. Цепочка «композитор – интерпретатор – слушатель» является единственным путем для музыки, и конечная его цель – слушатель.

И.Ф. Стравинский делал очень много пометок в нотах и требовал неукоснительного соблюдения всех его указаний.

Мы прослушали 2 очень удачных варианта исполнения фрагментов «Петрушки». Музыка конструктивная, созданная разумом, но не чувством. Вероятно, этот факт и заставил композитора исполнять ее «конструктивно», что, на наш взгляд, подлежит сомнению, так как в любом исполнении присутствует личность исполнителя и его темперамент. По-разному сыграна музыка, а, следовательно, – великолепные пианисты ее проанализировали, поняли (каждый по-своему) и исполнили каждый по-своему, они ее «интерпретировали».

Возможно, в более объемных по тембрам и инструментовке симфонических изданиях Стравинского интерпретация отсутствует? (Материал для прослушивания: Симфония в трех движениях И.Ф. Стравинского в исполнении Берлинского оркестра под управлением Владимира Ашкенази и Чикагского оркестра под управлением Пьера Булеза с партитурой либо клавиром – 30 мин).

Особенности композиторской мысли и изобилие нестандартных ритмов и гармоний убеждают подготовленного слушателя на конкретных примерах в том, что музыку одинаково сыграть невозможно. Даже симфонические оркестры

исполняют по-разному. Конечно, здесь нет полной интерпретационной свободы, как у романтиков, но исполнительская энергетика и понимание этой музыки, а особенно отсутствие системы в построении формы делают музыку Стравинского еще более зависимой от исполнителя.

Игорь Федорович своего главного и первого исполнителя – знаменитого дирижера начала XX столетия Эрнеста Ансерме ценил за точность и неукоснительное соблюдение авторских ремарок, но был недоволен исполнением Артуро Тосканини за привнесение своего понимания в музыку. Мы относим эту крайность к отрицанию «сладких» романтических интерпретаций, (Шопен, Шуман, импрессионисты) к перегибу в другую сторону – к строгости и авторскому деспотизму.

Этап 2. Совершенно иначе обстоят дела с темпами и интерпретацией Д. Шостаковича. Возможно, по причине природной деликатности он позволял изменять метроном при исполнении его музыки. Иногда в его сочинениях стоит практически неисполнимый темповый указатель. По музыке Шостаковича можно составить для себя четкое представление о жизни нашей страны от революции до середины 70-х гг. Будучи очень хорошим пианистом и имея опыт работы тапером в кинематографе, Шостакович очень ярко описывал любую картинку – бытовую, психологическую, лирическую.

Задание: (упражнение): описать с точки зрения герменевтики биографию и основные вехи творчества Д. Шостаковича. Проанализировать:

1) с точки зрения герменевтики – сонату для альты с фортепиано op. 147. Слушать для сравнения толкований в исполнении Ю. Башмета; Ф. Дружинина – М. Юдиной;

2) 15 симфонию (создавалась в то же время) в исполнении К. Кондрашина, М. Шостаковича, сравниваем и ищем различия.

Вопросы для контроля и самоконтроля:

1. Какие события повлияли на характер музыки этих двух произведений?
2. Что означает начало сонаты (квинтовые «пустые» интонации) и как это перекликается с началом 1-й части 15-й симфонии?

3. Что означает алеаторический эпизод в конце репризы 1-й части симфонии? Почему выбрана эта композиторская техника? (своя версия)
4. Почему автор использует цитату из «Вильгельма Теля» Россини?
5. Что можно сказать об исполнении 15-й симфонии сыном композитора Максимом Шостаковичем и толкованием этой музыки на конверте виниловой пластинки 1977 года?
6. Что вам известно о символах в творчестве Шостаковича?
7. Как объяснить несовпадение авторского метронома в партитуре и в трактовке темпов у различных дирижеров?
8. Какие факты из биографии композитора и особенности его характера иллюстрируют относительность выполнения авторских указаний в тексте?
9. Форма 1-й части сонаты для альты с фортепиано. Форма 1-й части симфонии № 15. Анализ с точки зрения герменевтического круга (от общего к частному и от частного к общему).
10. Назвать и охарактеризовать каждую из симфоний Д.Д. Шостаковича.
11. Какие символы Д. Шостаковича содержатся в альтовой сонате и 15 симфонии из известных? Что зашифровано им в этой музыке?

Этап 3. Монограммы и символы **BACH** либо **DSCN** композиторы использовали как авторское клеймо. В классических сочинениях всех времен и стилей встречаются намеки, зашифрованные нотами имена, скрытые послания.

Для создания такого шифра, буквенного комплекса используют буквенную или слоговую нотацию. Музыкальные монограммы на основе имени автора либо кого-то другого есть у многих композиторов. В барокко монограмма бывает чаще в составе музыкальной ткани двух жанров – фантазии и фуги, особенно у И.С. Баха. Аббревиатуру **BACH** можно представить в виде музыкальной монограммы: *си-бемоль (B) – ля (A) – до (C) – си-бекар (H)*. Она довольно часто используется в сочинениях композитора, растворяясь в музыкальном тематизме, приобретая символическое значение. И.С. Бах был глубоко религиозным человеком, его музыка – не светская развлекательная, а духовная, обращена к Богу. Композиторы часто используют монограмму не для увековечивания собственного имени, а для

выражения определенного «музыкального миссионерства». В качестве дани уважения И.С. Баху, его монограмма часто используется в сочинениях композиторов разных времен и национальностей. Мы знаем более 400 музыкальных произведений, в мотивной основе которых используется монограмма **ВАСН**. Например, в фуге Ф. Листа из Прелюдии и фуги на тему **ВАСН**.

В XIX в. музыкальные монограммы часто встречаются в музыке романтиков, наряду с принципом монотематизма. Романтизм привносит в монограмму оттенок личностного характера .

В «Карнавале» Р. Шумана звучит варьирование темы **AEsCH**, где угадывается монограмма самого композитора (**SCHA**) и название небольшого города в Чехии Аш (**ASCH**), где Шуман впервые влюбился. Он открывает ряд музыкальных шифровок цикла для фортепиано в номере «Сфинксы». У Шумана так же известна увертюра "Герман и Доротея", которая выросла из эпического стихотворения Гете, где идет речь о трагической судьбе двух влюбленных во времена французской Революции. Главная тема увертюры – Марсельеза – цитируется шесть раз в качестве жанрово-исторической реминисценции.

Н.Я. Мясковский однажды пошутил над своим преподавателем по классу композиции А.К. Лядовым, используя мотив - *B-re-gis - La-do-fa*, что означает в переводе с «нотного языка» – «*берегись Лядова*» (Третий струнный квартет, побочная партия, 1 часть).

Известные монограммы **DEsCH** и **SHCHED** Д.Д. Шостаковича и Р. Щедрина звучат в «Диалоге с Шостаковичем» Р.К.Щедрина. Пользуясь шифровками в музыке и находя это забавным, Р.К.Щедрин посвятил оперу «Левша» Валерию Гергиеву, использовав именную монограмму дирижера.

Домашнее задание: ваш любимый вальс – сообщение письменное. Прослушать строевой и концертный марш, определить метроном (занятие № 11 «Жанр и особенности исполнения»).

Упражнения

УПРАЖНЕНИЕ 1. Выдающийся педагог Г.Г. Нейгауз предлагал своим ученикам следующий тест. Задание требовало сыграть одну любую ноту, например «до», но с разными интонациями:

- с восхищением;
- вопросительно;
- с грустью;
- с радостью;
- угрожающе;
- с ликованием;
- как крик боли;
- взволнованно;
- с удивлением и т.д.

Такой тест доказывает, что никакие самые совершенные технические стороны музыканта не будут иметь значения, без внутреннего понимания смысла музыки и интонации.

УПРАЖНЕНИЕ 2. Б. Асафьев: «Был композитор Мусоргский и был композитор Римский-Корсаков; но остались произведения, в которых они с трудом выделяются и составляют творческое единство. Поэтому можно сказать, что в истории русской музыки существует композитор Мусоргский-Римский-Корсаков».

После смерти М.П. Мусоргского Н.А. Римский-Корсаков создал свою редакцию «Хованщины» на основе авторских рукописей и ее инструментовал. Некоторая часть автографов утеряна, в том числе «Любовное отпевание Марфы», которым Мусоргский особенно гордился. Большая часть музыки, которая была записана композитором в виде клавира, не была оркестрована. В оркестровке Мусоргского сохранились только хор стрельцов «Поднимайтесь, молодцы» (3-е

действие) и Песня Марфы. Собственную версию заключительного хора (в сцене самосожжения раскольников) написал И. Ф. Стравинский (совместно с М. Равелем), подготовивший новую редакцию оперы для постановки в 1913 году в Париже труппой С. Дягилева. В этой редакции использовалась оркестровка Римского-Корсакова, а работа Стравинского и Равеля заключалась в восстановлении (в отдельных случаях – реконструкции) и оркестровке фрагментов, не вошедших в редакцию Римского-Корсакова.

Целые пласты жизни народа и поднимается тема духовного трагизма у всего народа, появляющаяся при переломе его жизненного и традиционно-исторического уклада. Мусоргский для подчеркивания этой жанровой особенности дал опере подзаголовок «музыкальная народная драма». В постановке Большого театра «Хованщина» поставлена в оркестровой редакции Дмитрия Шостаковича (1959): эта версия, сохранившая все особенности новаторского стиля М. Мусоргского, принята теперь в большинстве театров мира. О новаторском стиле М. Мусоргского много писалось.

Д. Шостакович закончил беспросветную драму Мусоргского повторением знаменитого «Рассвета на Москва-реке». Однако нельзя не признать, что если оркестровка Шостаковича превосходна, «Каноничность, традиционность была сознательной позицией постановщиков – вопреки тенденции осовременивания, ставшей сейчас распространенной. Намеренным был и выбор редакции Римского-Корсакова – более возвышенной, парящей, чем инструментовка Шостаковича. Постановка будто направляет зрителей: все художественные и нравственные смыслы ищите в самой музыке...».

Задание: определить, в чьей оркестровке звучит «Рассвет на Москва-реке», Д. Шостаковича или Н. Римского-Корсакова.

УПРАЖНЕНИЕ 3. На нетрудном музыкальном материале (П.И. Чайковский, «Детский альбом») охарактеризовать две разнохарактерных пьесы на выбор и проанализировать герменевтически.

Герменевтика определяет смысл сочинения по нотному и буквенному тексту (название, если есть – программа, посвящение, время создания, авторские

и редакторские ремарки – указания характера, как правило, в начале и по мере развития формы, метроном или агогические нюансы, динамика и т.д.

Основные вехи жизни Чайковского, назвать основные произведения. Что заставило Чайковского написать «Детский альбом»? Для кого он написан?

Сколько содержит пьес? На что мы – педагоги обратим внимание, изучая эту музыку с ребенком?

Там есть пьесы: Итальянская (Неаполитанская), Немецкая, Старинная французская, Камаринская (русская). Назовите характерные черты национальных стилей.

УПРАЖНЕНИЕ 4. Прослушать 5ю симфонию П. Чайковского и 5ю симфонию Л. Бетховена в исполнениях Е. Светланова, Е. Мравинского, Г фон Караяна, А. Тосканини и др. Сравнение интерпретаций. Обращается внимание на истинно мощную русскую свободу изложения у Светланова, интеллектуальную трактовку Мравинского и по-немецки точную Караяна.

Кто играет ближе к замыслу Бетховена? А Чайковского? Попробовать исполнить крупную форму из своей программы в русском стиле, как Светланов, – удаю, вариантно, с частой резкой сменой настроений, а затем – в кайзеровском, австро-немецком, как Караян – четко, ясно, сильно, организованно и дисциплинированно.

УПРАЖНЕНИЕ 5. В мировой классике две самых значимых темы рока – у Чайковского в 4й симфонии и у Бетховена в 5й. Бетховен намерен «схватить судьбу за глотку» и не позволить его сокрушить. Чайковский принимает рок как нечто неизбежное. Устав от битвы, он сдается судьбе.

Зная условия жизни и взгляды обоих композиторов, объяснить, в чем причина столь разных точек зрения.

УПРАЖНЕНИЕ 6. Шопен. Баллада №1, f-moll. Сравнить 2 исполнения Артуро Бенедети Микеланжели и Владимира Горовица. Чье исполнение «трогает», а чье оставляет равнодушным? Отчего? Какое исполнение понравилось бы Шопену больше?

Сыграть (выучить дома по нотам) на фортепиано (всем, даже скрипачам и народникам, прелюдии № 4, 15, 20, 21 (по выбору). Попытаться добиться того же эффекта, какого добивается В. Горовиц.

УПРАЖНЕНИЕ 7. Название пьесы – это отражение идеи произведения, это и есть самое непосредственное содержание. Венская соната – это воплощение камерного оркестра, барочная прелюдия – это озвученная импровизация органиста, романтическая баллада – это чувственное повествование от сердца и.т.д. Если мы интерпретируем программную музыку – музыку с определенным названием, то здесь все еще проще. Если перед вами «Хоровод гномов» Ф. Листа, или «Лунный свет» К. Дебюсси, то разгадывать тайну содержания совсем просто.

Придумать название следующим произведениям:

- Л.Бетховен. 2 часть Симфонии № 2 Ре мажор;
- А.Скрябин. Этюд № 12 ре-диез минор;
- Д.Шостакович. Симфония №6, ор. 54, часть 3;
- И. Стравинский. Симфония в трех движениях. Движение Первое.

УПРАЖНЕНИЕ 8. (имитативного характера). Скопировать интерпретацию:

- П.Чайковский «Думка» в исполнении М. Плетнева (для пианистов);
- М.Глинка – Соната «Арпеджион» ре-минор в исполнении Ю. Башмета (для виолончелистов и альтистов);
- Н. Дербенко – «Петухи» в исполнении А. Сκληрова (для баянистов и аккордеонистов);
- М.Мусоргский – «Балет невылупившихся птенцов» из цикла «Картинки с выставки» в исполнении Г. Оганезова (для дирижеров);
- М. Мусоргский «Старый замок» в исполнении Д. Башкирова – всем на своих инструментах.

УПРАЖНЕНИЕ 9. Прослушать три интерпретации П. Чайковского «У камелька» из цикла «Времена года»:

- М. Плетнева (фортепиано);
- Е. Светланова (симфонический оркестр);

- В. Дубровского (оркестр народных инструментов).

Обсудить, чем они отличаются. С чем по характеру и настроению герменевтически перекликается эта пьеса? Предложить свою интерпретацию, придумать видео-ассоциативный ряд. Коллектив слушателей, рассуждает, что получилось, а что – нет.

УПРАЖНЕНИЕ 10. Попробовать сыграть пьесу «Кордова» Альбениса (ярко выраженная испанская музыка), или фрагмент из нее в русском, немецком, польском, итальянском и др. стилях, что-то переделать, изменить в тексте. У кого лучше получится?

УПРАЖНЕНИЕ 11. (подстановочное). Выслушав начало музыки, определить, как эта тема может быть продолжена? Ludus Tonalis II. Хиндемита – первые восемь тактов, что потом? Сочинить следующие восемь тактов, возможно использовать полифонические приемы развития (противосложение, ракоход и т.д., возможно продолжить линейно, гармонически – на вкус исполнителя). Потом слушаем, как это продолжено у автора.

УПРАЖНЕНИЕ 12. (творческое, в конце обучения). Собственная композиция на свободную тему – возможен выбор жанра (танец, марш, песня). Что бы исполнитель хотел выразить в этой музыке? Какова основная идея? Жанр, артикуляция, способы изложения, близость к стилю какой-то эпохи и местности. Обсуждение – кто что в этой музыке услышал? Использовать для анализа систему полученных знаний.

**Таблицы диагностики результатов экспериментальной
работы и тесты:**

- Таблица 3 Результаты тестирования и анализа прослушанного произведения
Констатирующий эксперимент;
- Таблица 4 Результаты диагностики на основании исполнения заданного
произведения. Констатирующий эксперимент;
- Таблица 7 Результаты тестирования и анализа прослушанного произведения
Контрольный эксперимент. Экспериментальная группа;
- Таблица 8 Результаты тестирования и анализа прослушанного произведения
Контрольный эксперимент. Контрольная группа;
- Таблица 9 Сравнительные результаты выполнения тестирования и анализа
прослушанного произведения студентами экспериментальной и контрольной
групп;
- Таблица 10 Результаты оценки комиссией исполнения заданного произведения.
Контрольный эксперимент. Экспериментальная группа;
- Таблица 11 Результаты оценки комиссией исполнения заданного произведения .
Контрольный эксперимент Контрольная группа;
- Таблица 12 Сравнительные результаты исполнения заданного произведения
студентами экспериментальной и контрольной групп;
- Таблица 13 Итоги контрольного этапа эксперимента по двум заданиям (%)
Анкета на выявление авторской позиции;
- Анкета на владение методикой герменевтического круга;
- Тест на знание эстетических ценностей эпохи создания музыкального
произведения;
- Анкета на обобщение представлений о личности композитора ;
- Анализ прослушанного произведения «Избушка на курьих ножках» из цикла
«Картинки с выставки» М.П. Мусоргского;
- Вопросы к анализу исполнения Багатели №6 ор.33 Л. Бетховена;
- Анализ прослушанного произведения «Богатырские ворота» из цикла «Картинки
с выставки» М.П. Мусоргского;
- Вопросы к анализу исполнения Кордовы И. Альбениса.

Таблица 3

Результаты тестирования и анализа прослушанного произведения
Констатирующий эксперимент.

Критерии		I			II			III			IV			Итог	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Все-го	Сред. балл
КСФ	Марина Г.	3	4	4	3	5	5	5	3	4	3	4	3	46	3.8
	Илья Е.	4	3	4	4	4	4	3	2	2	2	3	2	37	3.0
	Ирина Л.	4	4	5	3	4	4	4	3	3	3	3	2	42	3.5
	Алексей Н.	2	2	3	4	2	3	4	2	4	4	3	2	35	2.9
	Ульяна С.	3	4	3	3	3	4	4	2	4	4	3	2	39	3.3
	Иван Г.	4	4	5	4	5	5	5	2	5	3	4	2	48	4
	Вероника К.	3	3	3	4	4	4	3	2	2	2	3	2	35	2.9
	Анна Л.	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	3	2	42	3.5
	АлександрМ	3	2	3	4	2	3	4	2	4	4	3	2	36	3
	Степан П.	2	4	3	2	2	4	4	2	4	4	3	2	36	3
КОНИ	Александр А	3	3	3	3	3	2	4	2	3	4	3	3	36	3
	Раиса В.	4	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	32	2.6
	Нина Р.	3	3	2	3	2	3	2	2	2	4	3	2	31	2.58
	Владимир С.	3	4	3	2	2	3	3	2	2	3	3	4	34	2.8
	Виктор У.	4	2	2	2	2	2	3	2	2	3	4	2	30	2.5
	Александр	3	3	3	3	2	2	5	2	3	4	3	2	35	2.9
	Анастасия.	4	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	32	2.6
	Евгения Т.	3	3	2	3	2	3	2	2	2	4	3	2	31	2.58
	Владимир Б.	3	4	3	2	2	3	3	2	2	3	3	4	34	2.8
	Виктория А.	4	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	2	30	2.5
КОД	Сергей А.	4	4	4	4	4	5	5	3	3	5	3	4	48	4.0
	Кирилл Н.	4	3	3	4	3	4	4	2	3	4	3	3	40	3.3
	Надежда О.	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	29	2.4
	Михаил П.	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	43	3.4
	Оксана С.	5	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4	5	50	4.1
	Владислав С.	4	4	4	4	3	5	4	3	3	5	3	3	45	3.75
	Кира Л.	4	3	3	4	3	4	4	2	3	4	3	3	40	3.3
	Сергей П.	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	29	2.4
	Надежда Н.	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	43	3.6
	Екатерина Б.	4	4	5	4	4	4	4	3	4	4	5	5	50	4.1
Общий итог	Кол-во	103	100	98	95	85	102	109	71	89	108	95	81	1134	3.42
	%	68.6	66.3	65.3	63.3	56.6	68	72.6	47	59.3	72	63	54	63	63

Таблица 4

Результаты диагностики на основании исполнения заданного произведения
Констатирующий эксперимент

Критерии		I		II				III			IV			Итог	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Всего	Сред. балл
показатели студенты															
КСФ	Марина Г.	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	44	3.6
	Илья Е.	3	3	3	4	3	4	3	3	2	2	3	3	36	3
	Ирина Л.	3	4	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	41	3.4
	Алексей Н.	3	2	3	4	2	3	4	3	4	4	4	3	39	3.25
	Ульяна С.	3	4	3	2	2	2	4	2	3	3	2	3	33	2.75
	Иван Г.	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	44	3.6
	Вероника К.	3	3	3	4	4	4	3	2	2	2	3	3	36	3
	Анна Л.	3	4	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	41	3.4
	Александр М	3	2	3	4	2	3	4	3	4	4	4	3	39	3.3
	Степан П.	2	4	3	2	2	3	4	2	3	3	2	3	33	2.8
КОНИ	Александр А.	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	35	2.9
	Раиса В.	3	4	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	32	2.6
	Нина Р.	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	31	2.58
	Владимир С.	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	33	2.75
	Виктор У.	4	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	28	2.3
	Александр Б.	3	3	3	3	2	2	4	2	3	4	3	3	35	2.9
	Анастасия Р.	4	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	32	2.5
	Евгения Т.	3	3	2	3	2	3	2	2	2	4	3	2	31	2.6
	Владимир Б.	3	4	3	2	2	3	3	2	2	2	3	4	33	2.8
	Виктория А.	4	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	28	2.5
КОД	Сергей А.	4	5	5	4	3	4	4	4	3	5	4	4	49	4.16
	Кирилл Н.	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	41	3.4
	Надежда О.	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	29	2.4
	Михаил П.	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	43	3.58
	Оксана С.	4	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4	5	50	3.8
	Владислав С.	4	5	5	4	3	5	4	4	3	4	4	4	49	4.2
	Кира Л.	5	3	3	4	3	4	4	2	3	4	3	3	41	3.4
	Сергей П.	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	29	2.4
	Надежда Н.	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	43	3.6
	Екатерина Б.	4	4	4	4	4	5	4	4	3	5	4	4	50	4.3
Общий итог	Кол-во	101	100	95	95	79	98	103	81	88	103	94	90	1123	3.1
	%	67.2	66.6	62.6	62.6	52.5	65.9	68.6	58	59.3	68.6	62.6	60	62.3	62.3

Таблица 7

Результаты тестирования и анализа прослушанного произведения
Контрольный эксперимент. Экспериментальная группа

Критерии		I		II				III			IV			Итог	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Все- го	Сред. балл
показатели студенты															
КСФ	Иван Г.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	58	4.8
	Вероника К.	4	4	3	4	5	5	4	3	3	3	5	3	46	3.8
	Анна Л.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60	5
	Александр М	5	4	4	4	4	4	4	3	5	4	5	4	50	4.16
	Степан П.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	48	4
КОНИ	Александр Б.	5	4	4	3	4	4	5	4	4	5	5	5	52	4.31
	Анастасия Р.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60	5
	Евгения Т.	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	5	3	42	3.5
	Владимир Б.	4	5	4	3	4	4	4	5	3	5	5	4	50	4.16
	Виктория А.	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	45	3.75
КОД	Владислав С.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60	5
	Кира Л.	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	57	4.75
	Сергей П.	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	46	3.8
	Надежда Н.	5	5	4	4	5	4	4	5	5	4	5	4	54	4.5
	Екатерина Б.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60	5
Общий итог	Кол-во	69	67	64	63	67	65	66	63	64	66	72	61	787	4.37
	%	92	89.3	85.3	84	89.3	86.6	88	84	85.3	88	96	81.3	87.4	87.4

Таблица 8

Результаты тестирования и анализа прослушанного произведения
Контрольный эксперимент. Контрольная группа

Критерии		I		II				III			IV			Итог	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Все- го	Сред балл
показатели студенты															
КСФ	Марина Г.	4	4	4	3	5	5	5	3	4	4	5	3	49	4.0
	Илья Е.	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	42	3.5
	Ирина Л.	4	4	5	4	4	4	4	3	3	4	3	3	45	3.75
	Алексей Н.	3	3	3	4	3	3	4	3	4	4	3	3	40	3.3
	Ульяна С.	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3	41	3.4
КОНИ	Алексей А.	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	39	3.25
	Раиса В.	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	36	3.0
	Нина Р.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	5	3	39	3.25
	Владимир С.	3	4	3	2	3	3	3	3	2	3	3	4	36	3.0
	Виктор У.	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	35	2.9
КОД	Сергей А.	4	4	4	4	4	5	5	3	3	5	3	4	48	4.0
	Кирилл Н.	4	3	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	43	3.58
	Надежда О.	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	35	2.9
	Михаил П.	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	44	3.6
	Оксана С..	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	49	4.0
Общ. итог	Кол-во	55	53	53	50	50	54	57	45	50	56	51	49	621	3.4
	%	73.3	70.5	70.5	66.7	66.7	72	76	60	66.7	74.6	68	65.3	69	69

Таблица 9

Сравнительные результаты выполнения тестирования и анализа прослушанного произведения студентами экспериментальной и контрольной групп

Критерии	I		II		III		IV		Общий результат	
	Сред балл	%	Сред балл	%	Сред балл	%	Сред балл	%	Сред балл	%
ЭГ	68	90.65	64.75	86.3	64.3	85.76	66.3	88.4	65.8	87.7
КГ	54	72	51.75	69	50.6	67.46	52	69.3	52	69

Таблица 10

Результаты оценки комиссией исполнения заданного произведения
Контрольный эксперимент. Экспериментальная группа

Критерии		I		II				III			IV			Итог	
показатели студенты		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Все- го	Сред балл
КСФ	Иван Г.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60	5
	Вероника К.	4	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	55	4.25
	Анна Л.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60	5
	Александр М.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	49	4.08
	Степан П.	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	49	4
КОНИ	Александр Б.	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	4	4	50	4.16
	Анастасия Р.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60	5
	Евгения Т.	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	49	4.2
	Владимир Б.	4	5	5	5	4	4	5	4	4	4	5	5	54	4.6
	Виктория А.	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	49	4.08
КОД	Владислав С.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60	5
	Кира Л.	5	4	5	5	4	4	5	4	5	5	5	4	56	4.58
	Сергей П.	4	4	2	3	3	2	3	2	2	3	3	4	35	3.7
	Надежда Н.	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	59	4.83
	Екатерина Б.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60	5
Общий итог	Кол-во	68	67	68	67	67	65	68	65	65	69	68	68	808	4.38
	%	90.6	89.3	90.6	89.3	89.3	86.6	90.6	86.6	86.6	92	90.6	90.6	89.7	89.7

Таблица 11

Результаты оценки комиссией исполнения заданного произведения
Контрольный эксперимент Контрольная группа

Критерии		I		II				III			IV			Итог	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Все-го	Сред. балл
показатели студенты															
КСФ	Марина Г.	3	4	4	4	5	5	5	3	4	3	4	3	47	3.9
	Илья Е.	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	42	3.5
	Ирина Л.	4	4	5	3	4	4	4	3	3	4	4	3	45	3.75
	Алексей Н.	3	3	3	4	3	3	4	3	4	4	3	3	40	3.3
	Ульяна С.	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	43	3.58
КОНИ	Александр А	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	4	39	3.25
	Раиса В.	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	37	3.1
	Нина Р.	3	2	3	3	3	3	3	3	2	4	3	3	35	2.9
	Владимир С.	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	38	3.16
	Виктор У	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	38	3.16
КОД	Сергей А.	4	4	4	4	4	5	5	5	3	5	3	4	50	4.1
	Кирилл Н.	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	41	3.4
	Надежда О.	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	35	2.9
	Михаил П.	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	43	3.58
	Оксана С..	5	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	5	48	4.0
Общий итог	Кол-во	53	52	52	52	50	54	58	45	49	55	50	51	619	3.3
	%	70.6	69.3	69.3	69.3	66.6	72	76	60	65.3	73.3	66.6	68	68.9	68.9

Таблица 12

Сравнительные результаты исполнения заданного произведения студентами
экспериментальной и контрольной групп

Критерии	I		II		III		IV		Общий результат	
	Сред балл	%	Сред балл	%	Сред балл	%	Сред балл	%	Сред балл	%
ЭГ	67.5	90	66.75	89	67.3	89.7	68	90.6	67.3	89.8
КГ	52.5	70	52	69.3	50.3	67.1	52	69.3	51.7	68.9

Таблица 13

Итоги контрольного этапа эксперимента по двум заданиям (%)

Критерии	I		II		III		IV		Общий результат	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
ЭГ	90.65	90	86.3	89	85.76	89.7	88.4	90.6	87.7	90
КГ	72	70	69	69.3	67.46	67.1	69.3	69.3	69	68.9
Преимущество эксперимент. группы	18.65	20	17.3	19.7	18.3	22.6	19.13	21.3	18.7	20.9

Анкета на выявление авторской позиции

1. По Вашему мнению, композитор, приступая к сочинению музыки

- а. видит нотный текст целиком;*
- б. записывает, придумывая фразу за фразой;*
- в. слышит все музыкальное плотно внутренним слухом*

2. Композитор пишет

- а. всегда о себе и собственных впечатлениях,*
- б. чтобы понравиться слушателю,*
- в. чтобы понравиться издателю,*

3. Какое из следующих произведений появилось с конъюнктурными целями?

- а. Концертный марш И. Дунаевского,*
- б. Марш Советской милиции Д. Шостаковича,*
- в. Марш из оперы «Любовь к трем апельсинам» С. Прокофьева*

4. Алеаторика возникла в XX веке

- а. как новое средство выразительности с целью привлечь слушателей,*
- б. как ощущение надвигающейся катастрофы, которое невозможно передать традиционными средствами,*
- в. как способ оригинальной нотной записи, где форма интересует автора больше, чем содержание,*

5. Композитор-юморист в большей степени, на Ваш взгляд:

- а. В. Моцарт в опере «Свадьба Фигаро»,*
- б. И. Гайдна в симфонии № 104,*
- в. И. Стравинский в «Польке для молодого слона»*

6. Какое произведение носит наиболее «бунтарский» характер?

- а. «Прощальная симфония» И. Гайдна,*
- б. Этюд Ф. Шопена № 12 «Революционный»,*
- в. Ария Сусанина из оперы М. Глинки «Иван Сусанин»*

7. Болеро Равеля – это:

- а. восточный танец,*
- б. гимн урбанизма,*
- в. изящный испанский танец.*

8. У А. Даргомыжского главное:

- а. интонация,*
- б. гармония,*
- в. особенности инструментовки.*

9. У кого из перечисленных композиторов посмертное сочинение преисполнено света?

- а. Д. Шостакович, Симфония № 15,*
- б. С. Прокофьев, Симфония № 7,*
- в. В. Моцарт, «Реквием».*

10. Тема из увертюры Дж. Россини «Вильгельм Тель» у Шостаковича характеризует:

- а. хорошее настроение*
- б. пошлость*
- в. вкус кукурузы «Бондюэль»*

11. Dies Irae в музыке – это:

- а. символ архаичности,*
- б. квинтэссенция ощущения страха,*
- в. романс П. Чайковского.*

12. Мотивы-символы – излюбленное средство композитора:

- а. М. Мусоргского,*
- б. Р. Шумана,*
- в. А. Пахмутовой*

Анкета на владение методикой герменевтического круга
(подразумевает альтернативный вариант ответа, «Да», «Нет»)

1.	Сонатная форма – это всегда конфликт;	Да, Нет
2.	Кульминация обычно приходится на точку «золотого сечения»;	Да, Нет
3.	Кульминация – это самая высокая и громкая нота;	Да, Нет
4.	«Полет шмеля» Н. Римского-Корсакова от быстрого темпа только выиграет.	Да, Нет
5.	Рефрен в форме рондо повторяется не менее трех раз;	Да, Нет
6.	Утверждение «Не играйте медленную музыку слишком медленно, а быструю – слишком быстро» верно;	Да, Нет
7.	Простая трехчастная форма всегда имеет контрастную середину;	Да, Нет
8.	Утверждение «Не играйте медленную музыку слишком медленно, а быструю – слишком быстро» верно;	Да, Нет
9.	Утверждение «Музыка никогда не стоит на месте, она либо растет, либо затихает» ошибочно;	Да, Нет
10.	Любой марш – 120 ударов метронома;	Да, Нет
11.	Если в двух записях одного произведения темп одинаков – я стараюсь играть в этом темпе;	Да, Нет
12.	Правильная интонация важнее правильного темпа	Да, Нет

Тест на знание эстетических ценностей эпохи создания музыкального произведения

(подразумевает альтернативный вариант ответа, «Да», «Нет»)

1.	Во времена И.С. Баха музыка не имела светской направленности и сочинялась только для исполнения в церкви;	Да, Нет
2.	Правило «восьмушек» для исполнения стиля барокко гласит: длинные ноты играютя <i>piano</i> , короткие – <i>legato</i> ;	Да, Нет
3.	Динамические нюансы были изобретены классической композиторской школой;	Да, Нет
4.	Импрессионисты с удовольствием сочиняли бы музыку для клавесина;	Да, Нет
5.	Хорошо темперированный клавир И.С. Баха возник благодаря утверждению темперированного строя;	Да, Нет
6.	Утверждение «Педадь – душа фортепиано» могло появиться только у романтиков;	Да, Нет
7.	Пуантилизм и додекафония – музыкальные направления начала XX века;	Да, Нет
8.	Музыкальная серия из 12 тонов отражала идею тревожности и паники, предчувствия надвигающейся катастрофы, об этом невозможно было говорить языком романтиков;	Да, Нет
9.	И.Ф. Стравинский сочинял музыку в одном стиле «неоклассицизм»;	Да, Нет
10.	С.В. Рахманинов – последний романтик;	Да, Нет
11.	А.Н. Скрябин сочинял музыку в традициях Ф, Шопена, интонации у них сходны, особенно в начале творческого пути А.Н. Скрябина;	Да, Нет
12.	Диатонически трактованная хроматика П. Хиндемита широко использовалась другими композиторами	Да, Нет

Анкета по обобщению представлений о личности композитора
(подразумевает альтернативный вариант ответа, «Да», «Нет»)

1.	Яркий представитель экспрессионизма в литературе – Метерлинк, а в русской музыке – А. Лядов;	Да, Нет
2.	С.В. Рахманинов использовал тексты поэтов «Серебряного века» в романсах и находился под их влиянием, в частности, Мюссе;	Да, Нет
3.	А. Онеггер отразил события и эмоциональное состояние военных лет в симфонии «Литургическая»;	Да, Нет
4.	О. Мессиан заимствовал в своих ладах хроматику П. Хиндемита;	Да, Нет
5.	Д.Д. Шостакович сочинял мотив «КГБ», опираясь на традиции Дж. Россини;	Да, Нет
6.	П.И. Чайковский был членом «Могучей кучки»;	Да, Нет
7.	М.Равель сочинил «Леворучный концерт» для развития технических навыков левой руки пианистов;	Да, Нет
8.	«Лунный свет» К. Дебюсси – визитная карточка музыкального импрессионизма;	Да, Нет
9.	А.Н. Скрябин планировал исполнение «Поэмы экстаза» с использованием тройного состава симфонического оркестра и эффектов света;	Да, Нет
10.	Мне помог портрет Л. Бетховена в исполнении его сонаты;	Да, Нет
11.	Самый яркий новатор Венского классицизма в области оркестровки – И. Гайдн;	Да, Нет
12.	Творчество И.С. Баха открыл миру Ф. Мендельсон Бартольди	Да, Нет

**Анализ прослушанного произведения «Избушка на курьих ножках» из цикла
«Картинки с выставки» М.П. Мусоргского**
(констатирующий эксперимент)

1. С какой целью М.П. Мусоргский писал цикл «Картинки с выставки»?
2. О чем эта пьеса?
3. Какова форма пьесы, особенности построения?
4. В каких тактах находятся общая и локальные кульминации?
5. Можно ли брать в середине «кратный» предыдущему темп?
6. Общеизвестно, что М. Мусоргский использовал различные лады (дорийский, фригийский, лидийский и т.д.). С какой целью и какие лады использованы при подаче образа Бабы Яги?
7. Каковы программные источники цикла «Картинки с выставки»?
8. Какой музыкально-исполнительский прием М. Мусоргского (в ладо-тональном и интервальном аспекте) предвосхищает элементы музыкальных направлений конца XX века?
9. Какими выразительными средствами передан характер Бабы Яги в крайних частях и чем контрастна середина? Какие динамические варианты развития предложили бы вы, будучи исполнителем или музыкальным редактором?
10. Что вам известно об образовании М. Мусоргского? Его профессия? Назовите музыкальную группировку, в которую он входил.
11. В каком году был создан цикл «Картинки с выставки»?
12. Какие вам известны инструментовки для оркестра этого цикла? Кто из композиторов занимался редактированием произведений М. Мусоргского и каких именно? Какая редакция ближе вам и почему?

Вопросы к анализу исполнения Багатели №6 ор.33 Л. Бетховена

(констатирующий эксперимент)

1 критерий: С какой целью Л.Бетховен писал циклы «Багатели»? Каков характер багатели №6 ор. 33 и как перевести авторское указание «*con una setra expressione parlante*»?

2 критерий: Какова форма пьесы, особенности построения? В каких тактах находятся общая и локальные кульминации? Можно ли изменять темп в произведениях Л. Бетховена? А движение? Каков тональный план Багатели? Что делает эту музыку живой и красивой, что вам особенно мило в этой пьесе?

3 критерий: Назовите годы создания этого цикла (Багатели ор.33). Какой это период в творчестве Л. Бетховена? Какому исполнению багатели вы бы отдали предпочтение – С. Рихтера (эталон интерпретации XX века), Г. Гульда (по свидетельству критиков несколько механистичное исполнение в духе К. Черни с чертами «музыкальной шкатулки»), С. Осборна, К. Лифшица, А. Гиндина?

4 критерий: Какие программные источники, на ваш взгляд, могли бы быть у этой багатели? Известны ли вам программные источники этой пьесы? Каковы принципы развития тематизма? Что такое «Багатель»? Какими выразительными средствами передан характер пьесы? Есть ли в ней бетховенские контрасты (белое и черное, как у венских классиков и, особенно, у Л. Бетховена)?

**Анализ прослушанного произведения «Богатырские ворота» из цикла
«Картинки с выставки» М.П. Мусоргского**
(контрольный эксперимент)

1. С какой целью М.П. Мусоргский писал цикл «Картинки с выставки»?
2. О чем эта пьеса? Какова главная задача исполнителя этого произведения?
3. Форма пьесы, особенности построения.
4. В каких тактах, на Ваш взгляд, находятся общая и локальные кульминации?
5. Можно ли брать в коде «кратный» предыдущему темп (эпизод, где есть авторское указание замедления темпа)? Как исполнители выбирают темп при перемене его с двухдольного в трехдольный и наоборот в коде пьесы?
6. Общеизвестно, что М. Мусоргский использовал различные лады (дорийский, фригийский, лидийский и т.д.). Для чего и какие лады использованы при подаче образа «калик переходящих» в экспозиционной и репризной зонах? Откуда эта реминисценция?
7. Каковы программные источники цикла «Картинки с выставки»?
8. Какой композиторский прием М. Мусоргского является практически «оркестровым» в фортепианном произведении и известны ли Вам фактурные аналоги до начала XX века?
9. Какими выразительными средствами передан образ колокольного звона и в творчестве какого русского композитора этот прием нашел свое продолжение?
10. Что вам известно об образовании М. Мусоргского? Его профессия? Назовите музыкальную группировку, в которую он входил.
11. В каком году был создан цикл «Картинки с выставки»?
12. Какие Вам известны инструментовки для оркестра этого цикла? Кто из композиторов XIX–XX столетий занимался редактированием произведений М. Мусоргского и каких? Какая редакция ближе Вам и почему?

Вопросы к анализу исполнения Кордовы И. Альбениса

(контрольный эксперимент)

1 критерий: Пьеса жанрового характера, без постановки глобальных вопросов, написана для фортепиано. Что вы слышите в музыке вступления? Что напоминает основная часть? Что можно найти в этой миниатюре, кроме любви к Испании, ее танцам и песням?

2 критерий: Во вступлении 2 длинных аккорда (4 такта). С какой разницей вы их сыграете? Вступление строится так: 3 предложения + 3 предложения. В чем разница между этими предложениями? Как вы исполняете мелодию в высоком регистре, вызывает ли это ассоциации с детским церковным пением? Если нет, то какие ассоциации вы выстраиваете? С какого такта начинается основная часть? Чем вы руководствуетесь, выбирая темп? Кульминация *sempre grandioso* прибавляет движения или вы видите здесь замедление? Перед *tranquillo* (тема вступления) где бы вы сделали фермату? Где находится «точка золотого сечения» и совпадает ли она с основной кульминацией?

3 критерий: Чье исполнение вам нравится больше (А. Соколов, Я. Флиер, О. Бошнякович, Ф. Липс) и почему? Для каких инструментов переключивали музыку И. Альбениса Ф. Тарреги, М. Льобет, А. Сегови? Использовал ли И. Альбенис подлинные народные мелодии Испании? Есть ли у композитора стилевые новаторства?

4 критерий: Из какого цикла эта пьеса? Опус (232). Есть ли переложения для других инструментов? Какое оркестровое исполнение вам больше понравилось и почему? Назовите цикл, в котором помещена «Кордова». Назовите двух известных испанских композиторов, современников И. Альбениса (рубеж XIX – XX веков). Кого из этих трех композиторов называли «Испанский Рубинштейн»? Как известно, И. Альбенис свободно говорил по-испански, по-английски, по-французски, по-итальянски. Как эти знания были применены композитором при встрече с Ф. Листом в 1880 году?

Тест на остаточные знания после прослушивания с клавиром

пьесы «Гном» М. Мусоргского

из цикла «Картинки с выставки»

1. О чем эта пьеса?
 - а) о трагедии «маленького человека»;
 - б) о сказочном персонаже;
 - в) об эпизоде службы Мусоргского в Военном ведомстве
2. Каковы программные источники цикла «Картинки с выставки»?
 - а) посещение композитором Киева;
 - б) трагическая смерть друга;
 - в) выставка картин В.К.Гартмана
3. Какова, на Ваш взгляд, главная задача для исполнителя пьесы?
 - а) донести до слушателя глубину переживания человеческой трагедии;
 - б) чисто сыграть пассаж es-moll (кода);
 - в) определить роль пьесы в цикле
4. Какова форма произведения?
 - а) сонатная;
 - б) простая трехчастная с кодой;
 - в) двухчастная
5. Где, по Вашему мнению, общая кульминация?
 - а) в точке «Золотого сечения», конец средней части;
 - б) в конце 3й части, перед кодой;
 - в) в последнем пассаже (кода)
6. Какова смысловая роль последнего пассажа, очень трудного технически?
 - а) крик отчаяния;
 - б) ураган, уносящий за собой печали;
 - в) переход к следующему номеру цикла.
7. Какие Вам известны инструментовки для оркестра этого цикла?
 - а) М. Равеля;
 - б) С.П. Горчакова;
 - в) М. Равеля и С Горчакова
8. Год создания цикла
 - а) 1874;
 - б) 1875;
 - в) 1877

Приложение 5

Нотные тексты, подлежащие анализу Чайковский П.И. Симфония №5 (e-moll), op. 64, часть 2. (фрагмент партитуры)

66

99 *Tempo precedente* (♩ = 100)

105

Tempo precedente (♩ = 100)

111

67

106 *Tempo I*

111

Tempo I

117

116 **Ganimando** *riten. sostenuto*

Ob. I II
Klar. I II
Fag. II
Hr. I II III IV
Viol. I
Viol. II
Viola
Vcll.
Kb.
Pfl. I II III
Ob. I II
Klar. I II
Fag. II
Hr. I II III IV
Tuba
Viol. I
Viol. II
Viola
Vcll.
Kb.

120 **Ganimando** *riten. sostenuto*

120 **animando** *sostenuto*

120 **animando** *sostenuto*

124 **H** *animando. riten.*

Pfl. I II III
Ob. I II
Klar. I II
Fag. II
Hr. I II III IV
Pos. III
Viol. I
Viol. II
Viola
Vcll.
Kb.
Pfl. I II III
Ob. I II
Klar. I II
Fag. II
Hr. I II III IV
Tuba
Viol. I
Viol. II
Viola
Vcll.
Kb.

128 **Più mosso** (*d. = d. 72*)

128 **Più mosso** (*d. = d. 72*)

KHOROVOD

Ring-a-ring-a-roses

Andante cantabile

Viktor KOZLOV

② *p* *mf*

6 *mf* *poco rit.* II

11 *mf* II

15 *mf* III

19 *f* III

23 *mf* II

©Viktor KOZLOV, 1980

51 *mp*

55

59 *f*

63

68 *sul tasto* *verso il pontic.* *poco a poco dim.*

72 *p* *sul tasto* *Arm. 12°* *pp*

А. Аренискому

ПЬЕСЫ - ФАНТАЗИИ

Соч. 3 (1892)

С. РАХМАНИНОВ

(1873 - 1943)

1. Элегия

Moderato

Piano

pp *mf*

cresc. *dim.*

p *pp* *mf*

cresc. *f* *dim.*

p *pp*

The image displays five systems of musical notation for a piano piece, arranged vertically. Each system consists of a grand staff with a treble and bass clef. The music is written in a key with four flats (B-flat major or D-flat minor) and a 3/8 time signature. The notation includes various dynamics, articulations, and ornaments.

Key features and markings include:

- System 1:** Starts with *con affetto* and *cresc.* (crescendo). Features a triplet of eighth notes in the right hand.
- System 2:** Features a forte (*ff*) dynamic. Includes a triplet of eighth notes in the right hand.
- System 3:** Features a decrescendo (*dim.*) dynamic. Includes a triplet of eighth notes in the right hand.
- System 4:** Features a piano (*p*) dynamic. Includes a quintuplet of eighth notes in the right hand.
- System 5:** Features a piano (*p*) dynamic. Includes a ritardando (*rit.*) marking and a triplet of eighth notes in the right hand.

Più vivo

pp *mf*

pp *mf*

rit.

a tempo mf *pp*

mf *pp*

The first system of music consists of two staves. The upper staff contains a series of complex chords, many of which are grouped into triplets. The lower staff features a bass line with triplets and other rhythmic patterns. The key signature has three flats, and the time signature is 4/4.

The second system continues the musical piece. It includes dynamic markings such as *p* (piano) and *pp* (pianissimo). The notation includes various note values, rests, and articulation marks like accents and slurs.

Tempo I

The third system is marked **Tempo I** and *pp*. It features a more rhythmic and melodic texture. The upper staff has a series of chords, and the lower staff has a more active bass line with eighth and sixteenth notes. A dynamic marking of *pp* is present.

The fourth system shows a continuation of the melodic and harmonic development. Both staves have more prominent melodic lines. The key signature remains three flats.

The fifth system is marked *ppp* (pianississimo). It features a very soft and delicate texture. The notation includes slurs and triplets, creating a sense of lightness and grace.

10

The musical score consists of five systems of music, each with a grand staff (treble and bass clefs). The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat), and the time signature is 3/4. The score includes various musical notations such as triplets, slurs, and dynamic markings.

- System 1:** Starts with a *mf* dynamic. Features triplets in both hands and slurs.
- System 2:** Continues the melodic and harmonic development with slurs and triplets.
- System 3:** Includes a *cresc.* marking and a *ff* dynamic. Features complex rhythmic patterns and slurs.
- System 4:** Features a *ff m.s.* dynamic and a *CAVALI* marking. Includes slurs and triplets.
- System 5:** Concludes the page with a *ff m.s.* dynamic and a *CAVALI* marking. Includes slurs and triplets.

2. Кордоба

Andantino

Handwritten musical score for "2. Кордоба" in 3/4 time, marked Andantino. The score consists of five systems of piano and bass staves. It includes dynamic markings (pp, sf, p), articulation (rit., rit. rit.), and various fingerings and ornaments. Handwritten numbers 1, 12, 13, 14, and 15 are placed above the staves. The piece concludes with a double bar line and a repeat sign.

Handwritten: 16

rit. a tempo

dim. pp

1 4 1 2 4 1 2

Red. *

rall. molto

dim.

Handwritten: 7

1 4 1 2 4 1 5 1 2 1

Red. *

dolce

Handwritten: 8

2 3 4 2 1 5 3 1 5

Red. *

p

Handwritten: poco rit. 19

2 1 3 3 1 4 2 1 4 5 3

Red. *

Handwritten: 4, 3, 5, 4, 4

2 3 5 3 5 2

Red. *

This page contains six systems of handwritten musical notation for piano. The notation is written on grand staves with treble and bass clefs. The music includes various rhythmic patterns, fingerings, and dynamic markings. Key annotations include:

- System 1:** Features a series of chords and melodic lines with fingerings (e.g., 2, 3, 5, 5, 5, 4, 5, 5, 4, 5, 5, 4, 5, 5). Below the staff are markings like *rit.* and asterisks.
- System 2:** Includes a circled number '110' and markings such as *rit.* and asterisks.
- System 3:** Contains a circled number '111', a *marcato* marking, and various rhythmic notations.
- System 4:** Features a circled number '12', a *rit.* marking, and a *[a tempo]* instruction.
- System 5:** Includes a *marcato* marking and a circled number '12'.
- System 6:** Ends with a circled *rit. molto* marking.

The page is numbered '30' in the top left corner and '9646' at the bottom center.

Handwritten musical score on page 31, featuring six systems of piano and bass staves. The score includes various musical notations such as dynamics (legato, cresc., p, pp, ff), articulation (accents), and performance instructions (a tempo, sempre grandioso). Fingerings and pedaling are indicated throughout. Handwritten numbers 13, 14, 15, and 16 are present in the margins. The number 9646 is printed at the bottom center.

System 1: *a tempo*, *legato*, *cresc.*, *cresc.*. Includes handwritten number 13.

System 2: Includes handwritten number 14 and *pp*.

System 3: Includes *sf*.

System 4: Includes handwritten number 15, *p*, and *pp*.

System 5: Includes handwritten number 16, *pp*, and *ff*.

System 6: *sempre grandioso*, *cresc.*

9646

Handwritten musical score for piano, consisting of six systems of music. The score includes various dynamics and performance markings:

- System 1:** Starts with a *ff* dynamic. Includes markings like **Red.* and *Red.* with asterisks. A handwritten number *177* is present.
- System 2:** Features *pp* dynamics. Includes **Red.* markings and a *cresc.* marking. A handwritten number *178* is present.
- System 3:** Includes *cresc.* and *ff* markings. Fingerings are indicated with numbers 1-5. Includes **Red. tranquillo* markings.
- System 4:** Starts with *pp* dynamics. Includes **Red.* markings and a *pp* marking. A handwritten number *179* is present. The tempo marking *poco meno mosso* is written below the system.
- System 5:** Features a *dolce* marking. Includes **Red.* markings and a *p* dynamic. A handwritten number *180* is present.
- System 6:** Continues the piece with **Red.* markings and a *pp* dynamic. A handwritten number *181* is present.

The score is written in a key with two sharps (F# and C#) and includes numerous fingerings and articulation marks throughout.

rit. molto

rit.

morendo

pp

a tempo

P dolce

P dolce

rit.

rit.

rit.

rit.

rit.

rit.

coda

a tempo

a tempo

p

pp

pp