

ОСОБЕННОСТИ ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАССКАЗА О МУЗЫКАЛЬНОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Как отмечают многие исследователи, слово до сих пор остается самым сильным оружием учителя. Никакие технические средства не могут заменить живое слово учителя, его воспитывающую, развивающую и организующую функции.

Трудно переоценить значение слова в воспитательном процессе школьников на уроке музыки. Так, еще в 20-е годы В.А.Сухомлинский писал: "Слово никогда не может до конца объяснить всю глубину музыки, но без слова нельзя приблизиться к этой тончайшей сфере познания чувств" [19, с.174]. Позиция великого педагога до сих пор является актуальной. Многие учителя современной общеобразовательной школы считают, что музыкальное произведение будет более понятным, если знакомить учащихся с какими-либо фактами из жизни композитора, его воззрениями, характеризовать его эпоху и творчество в целом, проводить параллели с другими произведениями и т.д. Тем не менее, практическая деятельность студентов показывает, что многие из них испытывают значительные затруднения при интерпретации того или иного музыкального произведения (в период педагогической практики). Студенты часто не умеют самостоятельно подобрать необходимую информацию, изложить материал в соответствии с задачами интерпретации, нередко неграмотно используют музыкальную терминологию, недостаточно уделяют внимание форме высказывания, ее выразительности и эмоциональности. В результате

студенческие высказывания о музыке не всегда способны увлечь, заинтересовать школьников, пробудить у них желание услышать музыкальное сочинение, вызвать потребность расширить свой кругозор.

Выдвинутая проблема, на наш взгляд, обусловлена рядом причин. Несмотря на то, что вопросы интерпретации музыки широко освещены в научной литературе, до сих пор не определены само понятие "вербальная интерпретация музыки" и особенности ее формы и содержания в деятельности педагога; не выделен комплекс навыков, необходимых учителю музыки при оформлении речевого высказывания о музыкальном произведении; не разработаны методические рекомендации по развитию навыков вербальной интерпретации музыки для студентов музыкального отделения вуза.

В рамках одной статьи трудно охватить весь круг поставленных вопросов, поэтому автор ставит своей задачей изложить теоретические положения исследуемой проблемы.

Термин "интерпретация"¹ понимают многообразно и используют в различных областях человеческого знания. В гуманитарных науках как синоним понятию "интерпретация" выступает "герменевтика"² – искусство и теория истолкования текстов. В герменевтике интерпретация отождествляется с теорией понимания. С точки зрения данного методологического подхода, понимание представляет собой процедуру истолкования (интерпретации) изучаемого явления, предполагающую использование определенной системы методических правил, с помощью которых устанавливается значение научного или художественного факта. "Явление считается понятым, если найдены корректные концепции для его описания" [6, с.8]. К началу двадцатого века в герменевтике ученые выделили четыре основных вида интерпретации: грамматической (языковой), стилистический, исторический и психологический.

Важное место в области гуманитарных наук занимают научные исследования эстетиков, музыковедов, социологов, психологов, педагогов, посвященные проблеме интерпретации художественного произведения (Б.Асафьев, В.Асмус, Е.Гуренко, М.Каган, Л.Мазель, Е.Назайкинский, В.Медушевский, А.Оганов, В.Салеев, А.Сохор и др.). Правда, сам термин "интерпретация" трактуется учеными в разном значении.

Так, интерпретация рассматривается и как способ существования художественного произведения, и как основа, база любой художественной оценки искусства, и как реализация определенного понимания художественного произведения и его истолкования, и как факт культуры и результат творчества зрителя.

Неменьшие разночтения понятия "интерпретация" мы находим и в музыковедческой литературе. Е.Назайкинский, например, включает в него слушательское восприятие, критическую оценку произведения, социально-историческую обусловленность музыки и ее понимания. О слушательской интерпретации как важнейшем критерии в определении понятия "музыкальное произведение" пишет И.Мальшев. М.Старчеус рассматривает интерпретационную "стратегию" как один из типов восприятия музыки. Замечания о множественности аналитических толкований, их условности содержатся в работах М.Тараканова. Интерпретацию как вид художественной, творческой деятельности истолкования искусства определяет А.Сохор. Несмотря на множество музыковедческих трактовок указанного термина, объектом интерпретации

¹ Интерпретация — от лат. Interpretatio (посредничество), означает: "истолкование, разъяснение смысла, значение чего-либо" (201, с.608).

² Герменевтика — от греч. Hermeneutikos, означает искусство толкования, разъяснения.

принято считать музыкальное произведение, к процессу интерпретации относятся и восприятие, и исполнение, и анализ произведения.

Понимание интерпретации как общенаучного метода познания музыки изложено в исследовании И.Полусмяк. В своей работе автор исходит из того, что интерпретацию можно понимать не только как "истолкование", но и как "опосредование", "посредничество", установление связи между объектами. В таком значении на первый план выступает не просто "разъяснительная" роль интерпретации, а ее связующая функция. Эту функцию музыковедческая интерпретация может реализовать, с одной стороны, "опосредуя положения одного уровня науки на другие", с другой – "соединяя модели музыкально-художественных явлений с избранными исследователем теоретическими моделями" [18, с.21]. Т.е., как метод познания, выступать в роли теоретического (семантического) и аналитического (эмпирического) типов научной интерпретации.

За время становления и развития советского музыкознания учеными были разработаны различные виды научных процедур исследования музыкального искусства. К ним относятся: интонационно-фабульный (Б.Асафьев, В.Медушевский), жанрово-интонационный (М.Арановский, Е.Ручьевская, М.Старчеус, А.Соخور и др.) виды анализа; статистические методы сравнительного анализа (А.Гейн, М.Саямов, А.Синицкий, А.Сихра), кибернетического моделирования (А.Моль, В.Сердобольский, И.Рудь, И.Цуккерман) и структурного подхода к музыке (А.Милка, Б.Гаспаров).

Одним из важнейших достижений музыкознания стало создание Л.Мазелем и В.Цуккерманом метода целостного анализа музыкального произведения. Он возник в советском музыкознании в результате стремления ученых к комплексности исследования музыки и предполагал всестороннее изучение музыкального произведения в единстве его содержания и формы.

Несмотря на то, что метод целостного анализа сыграл определенную роль в становлении советского музыкознания, многие ученые отмечают его недостатки. Так, сами создатели указывают на громоздкость целостного анализа, затрудняющую достижения результативности, на сложность раскрытия на его основе общих принципов художественного воздействия музыкального произведения. Е.Назайкинский отмечает противоречивость самого термина "целостный анализ". Об отсутствии строгих и точных критериев анализа музыки пишет М.Тараканов. На невозможность алгоритмизации процесса целостного анализа, практическую недостижимость "целостности" охвата музыки указывает Ю.Холопов.

В связи с тем, что инструментом целостного анализа являются методики технологических дисциплин (гармонии, полифонии и др.), не учитывающие ряда специфических закономерностей музыки и не выводящие на уровень эстетических обобщений о целостном художественном организме, ученые предлагают выходить на новый уровень исследований музыкальных явлений – научно-эстетическую интерпретацию. "Внедрение в музыкознание результатов научной интерпретации любой эстетической теории способствует научному обоснованию сущности музыкально-художественных явлений, позволяет преодолеть субъективизм в анализе музыки, установить новые связи между музыкальными теоретическими системами" [18, с.30].

Наряду с эстетическим подходом научного познания музыки (целостный анализ, научно-эстетическая интерпретация и др.), в музыкознании развиваются и другие, в частности, социологический, аксиологический, психологический подходы. Так, по мнению В.Медушевского, методы анализа должны совпадать с принципами восприятия – целостностью, опорой на интонационный опыт, заинтересованно-личностным постижением музыки [13]. Такой подход

может реализовываться средствами интонационного анализа и анализа композиционной логики музыкального произведения. Е.Назайкинский считает, что именно логика музыкальной композиции и интонационный синтаксис позволяют "видеть в произведении содержательный процесс развития образов, эмоций и мыслей" и дают "возможность в соответствии с композиторским замыслом выстроить режиссерский план исполнения или поэтично, проникновенно описать художественное впечатление от услышанного" [14, с.7].

Нельзя не отметить еще один метод интерпретации музыки, развивающийся в советской музыкальной науке начиная с 20-х годов. В статье "Музыказнание и достижение других наук" Л.Мазель отмечает: "Большинство музыковедческих и критических публикаций адресуется широкому кругу музыкантов и любителей... От таких требуется, помимо многого другого, простое, ясное, живое изложение, по возможности образное... Словом, надо помнить, музыказнание – часть художественной культуры" [12, с.24]. Такая установка ярко проявилась в художественно-критическом анализе. Его особенностью является личностное отношение к произведению, которое "должно базироваться на непосредственном эмоциональном заряде и непосредственной же способности перевести этот эмоциональный заряд в плоскость оценочно-интеллектуальную" [3, с.93].

Одним из выдающихся музыковедов, в совершенстве владеющих методом художественно-критического анализа, был Б.Асафьев. Ученые признают его метод художественным, ибо музыкальное произведение для него – факт действительности, который подлежит художественному осмыслению и переосмыслению в эмоционально-действенной, конкретно-чувственной форме.

Художественный метод познания музыки признается наиболее убедительным и в практике современного массового музыкального образования.

Интерпретация представляет собой не только процесс, но и результат этого процесса, ибо понимается как особая двойная процедура (внешняя и внутренняя), в ходе которой не только формируется понимание смысла, но и создается сам смысл. В связи с этим можно говорить, что интерпретация – это и познавательная процедура, в ходе которой происходит понимание, и само понимание, то есть "определенная форма воспроизведения объекта в знании, возникающая у субъекта в процессе взаимодействия с познаваемой реальностью" [6, с.27]. Как творческую деятельность, направленную на создание определенного продукта, рассматривает художественную интерпретацию Е.Гуренко. В формировании эстетического предмета видит конечную цель интерпретации в широком смысле Н.Корыхалова. Как жанр литературной критики трактует интерпретацию Ю.Борев. Тем не менее, в научной литературе содержательная форма, структура этого "конечного продукта" не определена. На наш взгляд, прояснение этого вопроса весьма актуально, так как достижение цели конкретной интерпретации во многом зависит от удачно избранной модели.

Таким образом, под вербальной интерпретацией музыкального произведения мы понимаем творческую деятельность, в процессе которой происходит осмысление и переосмысление объекта интерпретации. Результатом этой деятельности является эстетический предмет, который может реализовываться на различных уровнях содержательной формы – бытовом, научном, художественном или научно-художественном. Вербальную интерпретацию, объектом которой является конкретное музыкальное произведение (или несколько произведений), мы считаем

аналитической. Содержание и форма вербальной интерпретации музыкального произведения определяется избранным подходом, уровнем, видом, аспектом, направлением и методом познания. Кроме того, в зависимости от задач, решаемых интерпретатором, вербальная интерпретация музыки может осуществляться в рамках разнообразных жанров: научного исследования, аналитического этюда, технического разбора, рецензии, музыкальной новеллы и т.д.

В педагогической практике наиболее уместным жанром вербальной интерпретации музыкального произведения может стать педагогический рассказ, отличительной особенностью которого является художественная, эмоционально-действенная форма.

Под педагогическим рассказом понимается: "живая и образная форма изложения учебного материала учителем. Широко применяется во всех классах, в преподавании всех дисциплин по темам, содержащим главным образом фактические сведения" [17, с.253]. Поэтому в его содержание предлагается включать: 1) сведения об истории создания данного сочинения; 2) интересные историко-социальные и бытовые факты; 3) примеры из смежных видов искусства; 4) сведения об исполнительской судьбе произведения; 5) характеристику специфики жанра, инструмента. Рассказ о музыке – это рассказ о музыке. Нельзя обойти ее специфический язык. В связи с этим, наряду с эстетическим, нравственным, историческим, социальным контекстами, естественным в изложении будет описание музыкально-языковых явлений. Главное, чтобы это описание было уместным и выразительным.

Ранее указывалось, что содержание и форма вербальной интерпретации музыкального произведения определяется избранным подходом, уровнем, видом, аспектом, направлением и методом исследования.

Мы сочли наиболее органичной для учителя музыки следующую модель вербальной интерпретации:

| Педагогический рассказ | | | | | |
|------------------------|-----------------------|---------------|-------------------|-------------|----------------|
| Подход | Уровень | Вид | Аспект | Направление | Метод |
| Психологический | Научно-художественный | Аналитический | Историко-стилевой | Целевое | Художественный |

Художественная форма педагогического рассказа предполагает художественные принципы изложения материала.

Любое художественное произведение представляет собой сложное целое, но организованное единой мыслью, основной идеей произведения. Основу содержания литературного произведения составляет определенный круг жизненных явлений, событий, фактов, отобранных писателем в действительности, и на которые он стремится обратить внимание читателя. Конечно, в таком отборе автор руководствуется собственными интересами и оценкой действительности. Выделяя конкретные факты и события как наиболее важные и интересные, художник выражает тем самым собственное мировоззрение, что непосредственно находит свое отражение в идейно-тематическом содержании произведения. В связи с этим можно сделать следующий вывод: в педагогическом рассказе избранной нами модели информационный материал также целенаправленно отбирается. Все события, факты, примеры, представленные в рассказе, направлены на прояснение идейно-тематической основы содержания интерпретируемого сочинения.

Форма и содержание педагогического рассказа предполагает и особый стиль высказывания.

В советском музыкознании еще в 20-е годы нашего столетия сложились два типа музыкально-критического суждения: образно-художественный и формально-обоснованный. Отмечая равноправность обоих подходов, Р.Груббер все же выделяет первый из них как более истинный. Образно-художественный стиль изложения оказывает наиболее интенсивное воздействие на слушателей (читателей) и является поэтому более ценным.

О том, что образный литературный язык высказывания о музыке может помочь ему стать приближенным аналогом, своего рода словесной транспозицией музыкального явления, говорят многие ученые. Так, Е.Назайкинский отмечает: "Красочные эпитеты, сравнения, образные описания необходимы в рассказе о музыкальном произведении потому, во-первых, что сам рассказ – это способ передачи впечатлений от музыки не музыкальными, а именно литературными языковыми средствами; во-вторых, потому, что строгие музыкально-технологические или, например, физические или математические описания музыки не дают представления об эмоционально-образной эстетической сущности музыки, а говорят лишь о материальной форме, в которой объективировано художественное содержание произведения искусства. Образные же литературные поэтические определения хотя и не способны заменить музыкальное звучание, но действуют аналогично – вызывают у слушателей эмоционально-эстетический отклик, представления о художественных образах, близкие тем, какие может вызвать и сама музыка" [15, с.102].

Стиль музыковедческой интерпретации выдвинул определенные требования к лексике. В ней органично сочетаются общенаучная, эстетическая и специальная лексика со словами обыденного языка. При образно-тематическом анализе музыкальных произведений ученые широко используют: 1) пространственные понятия – широкий и узкий интервал, плотный и разряженный аккорд, восходящая и нисходящая линия мелодии, перекрещивание голосов и т.д.; 2) временные характеристики – длительность, краткость, ускорение, замедление, ровность, равномерность, периодичность и т.д.; 3) световые определения – матовый тембр альтов, грудной звук виолончелей, яркое вступление сопрано, блестящая фанфара трубы и т.д. Во многом эти и другие средства дают возможность музыковеду добиться того, что интерпретируемая музыка начинает звучать под его пером, обретая в анализе как бы свою вторую жизнь.

Таким образом, стиль музыковедческой интерпретации музыкальных произведений можно определить как научно-художественный. Т.е., для него характерны: информативность, стройность, доказательность, подчеркнутая логичность изложения (черты научного стиля); образность, изобразительность, эмоциональность, оценочность (черты художественного стиля). Но, если задача ученого – объективно-научное исследование музыкального искусства, то задача педагога – заинтересовать школьников музыкой, эмоционально увлечь их. Поэтому и стиль педагогического рассказа будет иметь свои отличительные особенности.

Вопросам стиля педагогической речи посвящено немало работ. Так, О.Лаптева отмечает: "Задачи направленности этой речи в адрес широкой аудитории и факторы содержательного плана делают ее интеллектуализированной и поэтому в высокой мере соотносенной с соответствующим письменным текстом — научным, публицистическим, деловым, художественным. Устная же форма осуществления требует ее соотносенности со звучащей речью

бытового содержания, где в полной мере реализуются особенности спонтанного, линейно организованного во времени речевого потока" [10, с.24].

В связи с этим, педагогическую речь сближает с письменной речью подготовленность, предварительная продуманность, развернутость высказывания; с устной – избегание конструкций, свойственных письменной речи (причастных и деепричастных оборотов, многокомпонентных словосочетаний и сложных предложений...), возможность разговорных нарушений кодифицированных норм литературного языка. Эти стилевые отличия педагогической речи связаны, прежде всего, с особенностями восприятия устной речи: оперативная память человека ограничена в объеме, поэтому длинные, сложные по структуре предложения оказываются за пределами психологических (физиологических) возможностей воспринимающего.

Поскольку педагогическая речь – публичная, адресованная аудитории, она требует точности и ясности выражения. Этому способствуют редкое употребление труднопроизносимых слов и словосочетаний, обогащение лексики синонимическими словами и выражениями. Большое значение имеет и композиция изложения.

Наиболее распространенной структурой устного выступления еще с античных времен считается 3-х частная, включающая следующие элементы: вступление, главную часть, заключение. Каждая часть речи имеет свои особенности, обусловленные спецификой восприятия речевого сообщения. Многочисленные исследования в области психологии указывают на то, что лучше всего усваивается и запоминается то, что дается в начале или в конце сообщения (правило рамки). Поэтому наиболее важное значение имеет содержание таких элементов в композиции речи, как вступление и заключение. Авторы книги "Грамматика общения" подчеркивают, что "умение делать хорошую рамку – важное умение, рамка обеспечивает не только такой эффект воздействия, как хорошее запоминание, ... она создает воздействие, направляет его, усиливает, делает таким, каким оно должно быть" [9, с.118].

К речи учителя предъявляются как общекультурные, так и педагогические требования. В советской лингвистике и лингводидактике сложилась определенная система воззрений на проблему культуры речи (В.Виноградов, Л.Щерба, В.Артемов, А.Ефимов, Д.Розенталь и др.). По мнению ученых, культура речи учителя обеспечивается ее нормативностью, выразительностью и целесообразностью. Т.е., она должна соответствовать нормам современного русского (белорусского) языка – акцентологическим, орфоэпическим, грамматическим и т.д. Специфической особенностью нормативности речи учителя музыки является правильное употребление музыкальной терминологии. Наряду с точностью и уместностью словоупотребления культурную речь характеризуют образность, эмоциональность, лексическое богатство, логичность, убедительность.

Педагогические требования к речи учителя определяются теми задачами, которые стоят перед ним в процессе обучения и воспитания школьников. Речь педагога призвана обеспечить: 1) продуктивное общение, взаимодействие между учителем и его воспитанниками; 2) положительное воздействие педагога на сознание, чувства учеников с целью формирования и коррекции их убеждений, мотивов деятельности; 3) полноценное восприятие, осознание и закрепление знаний в процессе обучения; 4) рациональную организацию учебной и практической деятельности учащихся [16, с.108]. На этом основании ученые выделяют 4 основные характеристики речи учителя при изложении материала: коммуникативность, управление, информативность и доступность.

Одной из проблем познавательной деятельности на уроке является восприятие учебного материала на слух. В связи с этим, как показывает практика, возникают трудности со стороны активности внимания, четкости представлений, прочности запоминания. Одну из причин такой ситуации ученые видят в том, что учителя преимущественно обращаются к интеллектуальным процессам в сознании учащихся. Тем не менее, еще классики педагогической теории (В.Белинский, Н.Чернышевский, К.Ушинский, А.Дистервег и др.) указывали на тесную связь умственной деятельности с чувством. В "Руководстве к образованию немецких учителей" А.Дистервег дал рекомендации, не потерявшие значения и в наши дни: "... искусство обучения заключается не в умении сообщать, но в умении возбуждать, будить, оживлять" [5, с.195].

В советское время педагоги и психологи (Н.Крупская, П.Блонский, С.Шацкая, А.Луначарский) также указывали на роль эмоционального воздействия на учащихся в процессе преподавания. Будучи прекрасным оратором, А.Луначарский справедливо считал, что "эмоциональной окраской учебного материала ... можно придать воспитательный характер любому процессу восприятия того или другого внешнего воздействия" [11, с.452].

Большую роль в развитии современной педагогической науки сыграли исследования психологов в области эмоциональных явлений (Л.Выготский, Н.Левитов, А.Леонтьев, С.Рубинштейн, П.Симонов, П.Якобсон и др.).

Оценочная функция эмоций в психической деятельности, их мотивирующая роль в освоении человеком действительности используется в педагогической теории и практике в различных аспектах. Эмоции и чувства учащихся рассматриваются как средство формирования мировоззренческих и нравственных установок (В.А.Сухомлинский, Э.И.Монозон и др.); активизации познавательной деятельности учащихся (И.Я.Лернер, А.М.Махмутов, В.Оконь, М.Н.Скаткин и др.); глубокого и прочного усвоения знаний (Ю.К.Бабанский, М.А.Данилов, Б.П.Есипов, П.И.Пидкасистый и др.); привития познавательных интересов и потребностей (В.С.Ильин, Ю.В.Шаров, Г.И.Щукина и др.); как критерий сравнительной эффективности различных методов обучения (Л.В.Занков, М.М.Левина, И.Т.Огороднов и др.).

Анализ литературы показывает, что эмоции и чувства, посредством которых человек выражает свое ценностное отношение к окружающему миру, играют важную роль в процессе учебного познания. Эмоциональные переживания влияют на формирование мировоззрения школьников, на развитие их познавательных интересов и потребностей. Положительные эмоции благотворно сказываются на всей познавательной деятельности учащихся, ибо их внимание активизируется, восприятие предмета становится более содержательным, объемным, полученные представления приобретают большую конкретность и точность, интенсифицируются мыслительные процессы. Поэтому важной задачей педагога является внедрение в практику различных приемов эмоционального воздействия на чувства учащихся.

Одним из уровней эмоционального воздействия является словесно-речевое оформление излагаемого материала.

Ученые доказали, что представляемый учителем материал должен быть не только информативно емким, но и эмоционально действенным. Если материал воспринимается учащимися "как живой, яркий, говорящий не только уму, но и воображению, учебный труд становится источником не только знаний, но и радости" [2, с.153].

Способом познания действительности, который имеет отчетливо выраженную ориентацию на формирование ценностного отношения человека к окружающему миру и располагает аппаратом средств воздействия на его

эмоциональную сферу, является искусство и литература. Мастера художественного слова широко используют такие приемы эмоционального воздействия, как "остранение" (В.Б.Шкловский), "минус-прием", "смена точки зрения", "открытое вхождение автора в текст" и др.

Перечисленные приемы эмоционального воздействия в модифицированном виде применяются в педагогической практике. Использование их при организации текста педагогической интерпретации музыкального произведения способствует созданию яркой, увлекательной художественной формы высказывания. Как показывает практика, в результате восприятия такого рассказа, активизируется мыслительная деятельность учащихся, повышается заинтересованность предметом изучения, углубляются эмоциональные переживания школьников, формируется личностное отношение школьников к изучаемому предмету, что, в свою очередь, оказывает влияние на последующее восприятие ими музыки.

На основании вышеизложенного мы пришли к следующим выводам:

1. Вербальная интерпретация музыкального произведения имеет свои особенности в деятельности учителя. Наиболее органичным ее жанром в педагогической работе можно считать рассказ, отличительной особенностью которого является художественная, эмоционально-действенная форма.

2. Форма и содержание педагогического рассказа предполагают опору как на научный, так и на художественный методы познания музыки. Научность педагогической интерпретации – в достоверности информационного материала, в грамотном употреблении музыкальной терминологии. Художественный метод проявляется в принципах изложения материала.

3. При создании рассказа учитель должен учитывать психофизиологические возможности учащихся, уровень их музыкально-теоретической подготовки.

4. Основными параметрами содержательной формы педагогического рассказа можно считать следующие: образность, целостность, эмоциональность, доступность, грамотность. **Образность** рассказа осуществляется путем отбора необходимого информационного материала, направленного на прояснение идейно-тематической основы содержания музыкального произведения. **Целостность** излагаемого материала определяется логикой и последовательностью предъявляемых фактов, событий, примеров, т.е. композиционной логикой. **Эмоциональность** и выразительность высказывания во многом обеспечивается особенностями стиля педагогического рассказа, для которого наиболее существенными являются такие характеристики, как информативность, изобразительность, образность, оценочность, конкретность. Кроме того, под эмоциональностью изложения понимается активное привлечение в рассказе различных приемов эмоционального воздействия. **Доступность** изложения проявляется в простоте речевых конструкций, терминологической выявленности (Зорина Л.Я.), в компактности и обзримости фактологического материала. В связи с тем, что важным компонентом вербальной интерпретации является описание музыкально-языковых явлений, учитель музыки обязан грамотно и уместно использовать музыкальную терминологию.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Борев Ю.Б.** Искусство интерпретации и оценки: Опыт прочтения "Медного всадника". – М.: Советский писатель, 1981.
2. **Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая А.А.** Как учить работать с книгой. – М.: Образование, 1995.
3. **Груббер Р.** О музыкальной критике как предмете теоретического и исторического изучения // Критика и музыковедение. – Вып. 3. – Л., 1987.

4. **Гуренко Е.Г.** Проблемы художественной интерпретации. – Новосибирск: Наука, 1982.
5. **Дистервег А.** Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956.
6. **Знаков В.В.** Понимание в познании и общении. – М.: Ин-т псих. РАН, 1994.
7. **Зорина Л.Я.** Слово учителя в учебном процессе. – М.: Знание, 1984.
8. **Корыхалова Н.П.** Интерпретация музыки. – Л.: Музыка, 1979.
9. **Крижанская Ю.С., Третьяков В.П.** Грамматика общения. – Л.: ЛГУ, 1990.
10. **Лаптева О.А.** Современная русская публичная речь в свете теории стиля // Вопросы языкознания. – 1978. – № 1.
11. **Луначарский А.В.** О народном образовании. – М.: АН РСФСР, 1958.
12. **Мазель Л.** Музыказнание и достижение других наук // Советская музыка. – 1974. – № 4.
13. **Медушевский В.В.** Интонационно-фабульная природа музыкальной формы.: Дис... докт. искусствоведения. – М.: 1981.
14. **Назайкинский Е.В.** Логика музыкальной композиции. – М.: Музыка, 1982.
15. **Назайкинский Е.В.** О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972.
16. Основы педагогического мастерства (ред. **Зязюн И.Я.**). – М.: Просвещение, 1989.
17. Педагогический словарь. – М.: Академия пед. наук РСФСР, 1960. – Т. 2.
18. **Полусмяк И.М.** Теоретические и методические аспекты музыковедческой интерпретации.: Дис... канд. искусствоведения. – Киев, 1989.
19. **Сухомлинский В.А.** Сердце отдаю детям. – Мн.: Народная асвета, 1982.
20. **Цуккерман В.А.** О некоторых особых видах целостного анализа // Цуккерман В.А. Музыкально-теоретические очерки и этюды. – М., 1970.