

Красильникова Марина Станиславовна
Marina Krasil'nikova

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «ИХОиК РАО»
Ph.D (the pedagogical sciences), senior researcher
of «Institute of art education and cultural studies of the Russian Academy of education»

ПОСТИЖЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ШКОЛЬНИКАМИ: ЦЕЛОСТНЫЙ АНАЛИЗ И ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

**The comprehension of musical works by students: a holistic analysis and its
pedagogical interpretation**

Ключевые слова: общее образование, музыкальное произведение, содержание и форма музыки, восприятие музыки, целостность, анализ, синтез, интонационный подход.

Keywords: general education, music work, content and form of music, perception of music, integrity, analysis, synthesis, intonational approach.

Аннотация. В статье рассматривается педагогический потенциал основных видов целостного анализа музыкальных произведений, раскрываются связи между типом анализа и характером формируемого у школьников восприятия музыки. Разные точки зрения на подготовку детей к восприятию произведения, «движение» по произведению, его анализ и синтез направлены на расширение вариативности методического мышления учителя, на создание условий для более полного раскрытия детям образных, жанровых и стилистических особенностей музыкального произведения, его языка.

Abstract. The article discusses the pedagogical potential of the main types of holistic music analysis, reveals the relationship between type of analysis and the nature of the pupil's perception of music development. Different points of view to teach children perceiving the works, "movement" through art work, its analysis and synthesis aimed at increasing the variability of the teacher's methodological thinking, creation of conditions for more complete disclosure of figurative, genre and stylistic features of music, its language to children.

Музыкальное произведение – основа современной музыкальной культуры. Оно рассматривается как «утвержденный традицией вид музыкального высказывания композитора, а также исполнителя и слушателя, закрепленный в нотной записи и предполагающий бесконечное разнообразие интонационно-исполнительских прочтений». (10) Музыкальные произведения (включая наиболее развитые) должны стать единицей содержания музыкальных занятий со школьниками, а методика – помочь целостному освоению, удержанию в памяти (мысленно сворачивать и разворачивать) звуковых образов произведения в единстве содержания и формы.

Обратимся к «методу целостного анализа» (В.А. Цуккерман, Л.А. Мазель). В рамках данного метода впервые была поставлена задача целостного освоения музыкальных произведений, преимущественно шедевров мирового музыкального

искусства («всестороннее изучение музыкального произведения в единстве его содержания и формы»). Создатели целостного анализа, опираясь на интонационный и процессуально драматургический подходы Б.В. Асафьева, рассматривали музыкальные произведения с точки зрения содержательной структуры («раскрытие содержания произведения главным образом через содержательную сторону музыкальной формы, музыкальных средств», «давая живое представление о ходе образно-тематического развития») [12, 11] При разработке данного метода авторы попытались объединить композиторский, исполнительский и слушательский аспекты в анализе произведения. Вместе с тем был поставлен вопрос и о специфике рассмотрения произведения с позиций композитора, исполнителя, музыковеда, слушателя. Кроме того, обращение в данной статье к методу целостного анализа обусловлено еще и тем, что он стал основой учебного курса - «Анализ музыкальных произведений», через который «прошли» все методисты и педагоги-музыканты, работающие сегодня в школе.

Исходным ориентиром, «точкой отсчета» в целостном анализе является «первоначальный общий охват разбираемого произведения или его законченной части», необходимый для того, чтобы «составить себе представление о данной музыке как целом, подвергнуться ее художественному воздействию, еще не размышляя о том, какими средствами оно достигнуто». Такой предварительный «слуховой обзор» «позволяет оценить характер музыки, ее экспрессию», «получить первое представление о типе образности» данного произведения, «понять ... как протекает развитие музыки» [14, 265].

Путь «вхождения» в крупное музыкальное произведение, начинающийся с целостного слухового восприятия, по силам профессиональному музыканту или студенту, получающему специальное музыкальное образование. В процессе музыкального воспитания младших школьников такой путь возможен применительно только к малым формам музыки, поскольку при традиционном подходе учащиеся младших классов способны внимательно слушать незнакомую музыку не более 3-5 минут (Н.Л. Гродзенская, и др.). Проблема в том, что целостный охват звучащей формы крупного музыкального произведения или самостоятельной его части может состояться только как итог, результат предварительного анализа, разбора, творческого исследования данного произведения не только младшими школьниками, но и неподготовленным слушателем любого возраста.

Второй этап метода целостного анализа — это собственно анализ музыки, особенность которого, по замечанию Е.В. Назайкинского, состоит в том, что «расчленение изначально является целостным, ... при котором каждый отдельный элемент музыки, компонент ткани, раздел произведения не изолируются от целого, а берутся сразу вместе с ним.

Это возможно лишь при художественном подходе к делу, когда целое звучит и в отдельных компонентах, которые могут быть реально вычленены (голоса, партии, фрагменты композиции), и в неотчленимых элементах музыкальной ткани, ее сторонах (каковы, например, тональный план или динамический профиль)» [11, 34].

В.В. Цуккерман разработал несколько видов целостного анализа: “пошаговый”, историко-стилистический, “с высоты птичьего полета” (анализ для непрофессионалов), анализ «содержания как процесса», отдельных средств музыкальной выразительности. Кратко рассмотрим каждый из перечисленных видов целостного анализа и возможности их применения в постижении школьниками музыкальных произведений.

Наиболее распространенным видом целостного анализа является «пошаговый», предполагающий «сплошное» и детальное прослеживание развития от начала и до конца произведения». Преимущество этого вида анализа заключается в том, что он «дает полную и подробную картину процессов, происходящих в сочинении» и «позволяет приложить все достижения музыкально-теоретической науки к разбору произведения». Существенным недостатком данного вида анализа является то, что «применимый к крупным произведениям, он оказывается громоздок»... «в этом анализе значительно легче добиться полноты и труднее — результативности, то есть выводов свежих, ценных и непосредственно вытекающих из самого разбора» [13,410-411]. Безусловно, «сплошное» и детальное прослеживание развития от начала и до конца» позволяет ребенку глубоко проникать в музыкальное произведение, ощутить непрерывность течения музыкальной мысли. Вместе с тем, негативные моменты этого вида анализа, отмеченные самим создателем метода, значительно усиливаются при использовании его в массовом музыкальном воспитании. «Громоздкость», перегруженность анализа становится для детского восприятия существенным препятствием в освоении целого, в результате чего теряется ощущение целеустремленности, целенаправленности развития музыкальной мысли, свойственной подлинно симфоническому уровню мышления.

Вид целостного анализа, использующий историко-стилистическую дедукцию, лишен вышеотмеченных недостатков, поскольку позволяет «и без «детально-сплошного анализа»... уловить черты, характерные для данного творческого направления, для композиторской индивидуальности, и вместе с тем особенности их проявления в данном сочинении» [13, 413]. Однако в силу того, что «историко-стилистическая дедукция предполагает хорошее знание данного стиля и его типических черт», исходить из этого в работе с младшими школьниками невозможно, так как не только хорошие, но и первоначальные знания о стиле и его типических чертах еще только формируются в этом возрасте. В том же случае, если учитель рискнет применить его на уроке в школе, то реальной становится опасность введения знания, неподкрепленного слуховым опытом ребят, предвзятости оценок и неизбежной пассивности восприятия самого ребенка.

В качестве предварительной стадии для целостного исследования автор предлагает анализ отдельных сторон музыкального языка сочинения, и, прежде всего таких, которые обладают «сильно выраженной стилистической характерностью и относительно автономной закономерностью» (мелодия, тонально-гармоническая логика и т.д.). Такой анализ может быть целостным «лишь в смысле охвата всего произведения от начала до конца». Именно сочетание облегченности языка с одновременным охватом целостности произведения делает

этот путь весьма перспективным в постижении школьниками особенно развернутых музыкальных произведений.

Следующие два вида целостного анализа более явно концентрируют внимание на содержательной стороне произведения, анализ излагается «как своего рода «обобщенный сюжет» (разумеется, не равносильный приписыванию музыке программы), рисующий образно-драматургические «события» в их связной последовательности» [13,423]. В одном случае, акцентируются «самые существенные для понимания произведения моменты», содержание раскрывается в виде «сравнительно краткой итоговой формулировки». В другом случае содержание выступает в виде «образных характеристик «в движении», в их непрерывном развитии – изменениях и контрастах». «Содержание как процесс» связывается с аналитическим прослеживанием «формы как процесса» [13, 412]. Анализ «крупным планом», по мысли В.А. Цуккермана, «имеет больше всего шансов послужить целям популяризации (хотя и достаточно серьезной, «повышенной» по типу) крупных произведений» [13, 422]. Но именно этот анализ «с высоты птичьего полета», отмечая основные вехи драматургии произведения, мешает глубокому погружению школьников в художественный мир музыкальной истории, чего требует принцип симфонизма. Второй путь внешне лишен этих недостатков, ибо опирается на последовательное развертывание содержания музыки. Но и он страдает описательностью, ибо обобщение в данном случае осуществляется не на собственно музыкальном, а на вербальном языке. Результатом этого анализа становится литературно-образное описание сюжета произведения, тогда как вопрос о конкретной целостности музыкального произведения остается открытым.

В.А. Цуккерман, предупреждая об этой опасности, говорил, что задача целостного анализа – «подняться от констатации к объяснению, к вскрытию смысла явлений» посредством сравнения, сопоставления их с другими явлениями данного сочинения, осознания не только их характера и образного содержания, но и связи, места, роли в общей линии развития произведения, музыкальной речи данного композитора.

В процессе анализа исследователь активно применял метод мысленного эксперимента, намеренного искажения шедевров (перегармонизация, трансплантация новой фактуры к известной мелодии, изменение динамического профиля темы и т.д.). Данный метод, являясь наиболее убедительным и наглядным объяснением фактов, обнаруженных в произведении, привносит в целостный анализ элементы композиторского творчества, активизирует собственно музыкальное мышление. Но в то же время следует подчеркнуть, что этот метод направлен на осмысление отдельных фактов или их цепочки, но не познание целого, не на выяснение системообразующего отношения, раскрывающего органическое единство музыкального произведения.

В рамках разработки метода целостного анализа был намечен путь от объяснения отдельных фактов к воссозданию музыкального произведения на своей собственной основе посредством обогащения метода целостного анализа логикой философского метода восхождения от абстрактного к конкретному. В связи с

особой важностью данного направления развития целостного анализа для нашего исследования приведем развернутое высказывание Л.А. Мазеля:

«...современный целостный анализ знает ... один специфический прием, направленный на раскрытие не реального творческого процесса (всегда субъективного и интимного), а его объективной внутренней логики – на некоторых уровнях структуры и с той или иной степенью схематизации: после того, как уже выяснены решенные в произведении творческие задачи, дается как бы выведение композиции и основных средств произведения из этих задач и многочисленных других известных нам условий – стиля и музыкального языка композитора, требований жанра и формы, а также из общих принципов художественного воздействия...

Композитор, конечно, имеет выбор. Его фантазия может подсказать ему разные решения задачи. Но выбор не беспредельно велик. Он так или иначе ограничен исторически сложившимися типами средств, даже если композитор их расширяет. Ограничивают выбор решений также свойства собственного стиля композитора. Это и делает упомянутое выведение до известной степени осуществимым.

Его возможное значение многообразно. Раз сочиняет композитор, то музыковед, разбирающий его пьесу, должен по возможности приблизиться к нему и не только понять его творческие задачи, но и мысленно пройти вместе с ним путь к их решению, пройти, конечно, лишь в некоторой степени и в указанном особом – обобщенном – смысле. При таких условиях становится более осязаемым соответствие композиционных решений замыслу, — решений, иногда необходимых, единственно возможных (в данных обстоятельствах), большей же частью лишь весьма естественных, убедительных. Одновременно выясняется, какие решения напрашивались сами собой, а какие требовали творческой изобретательности, преодоления трудностей, препятствий, наконец, какие были совершенно неожиданными, непредсказуемыми. Тогда-то по-настоящему раскрывается подлинная сила гениальных находок.

Разумеется, в определенном отношении здесь стоит задача с заранее известным ответом: этот ответ, то есть произведение со всеми его средствами, композиционными решениями, находками лежит перед нами, а их-то мы и должны «вывести». Но иначе и быть не может. В противном случае анализирующий, зная творческое задание и необходимые другие условия, был бы способен сочинять вместо композитора ту же самую музыку. Такое предположение, конечно, абсурдно: только когда пьеса уже создана, можно объяснить ее строение, пользуясь описанным выводением как одним из аналитических приемов, который, в сущности, представляет собой своего рода логическое моделирование пути к уже известному «ответу».

Речь идет при этом не о выведении формально строгим, не о дедукции из ограниченного числа посылок. Ведь если число предпосылок, непосредственно связанных с произведением, сравнительно невелико, то привлекаемые по ходу выведения структуры и средств другие данные (о стиле, музыкальном языке, решении сходных задач в иных условиях и т.д.) допускают бесконечное разнообразие, а их использование в анализе требует не только достаточной

эрудиции, но и развитой интуиции. Словом, имеется в виду выведение в соответствии не с жесткими законами формальной логики, а с гибкими закономерностями логики художественной, складывающейся исторически и всегда содержащей элемент условного, относительного. Поэтому мы иногда говорим о как бы выведении. Его даже можно рассматривать как всего лишь особую форму изложения результатов анализа (род «игры» музыковеда в композитора). Но за формой все-таки скрываются какие-то черты методики.

Очевидно также, что описываемое выведение может быть лишь вторым этапом анализа: первый представляет собой обычный разбор, направленный от непосредственного восприятия музыки, от изучения материальной ткани и средств произведения, его строения к уяснению его содержания, решенных в нем творческих задач, сделанных художественных открытий и т.д. Второй этап оказывается, таким образом, по направлению обратным первому...» [6, 17-18].

В приведенном отрывке из работы Л.А. Мазеля бесспорно присутствует ориентация на основные положения философского метода восхождения от абстрактного к конкретному, что вполне естественно, поскольку отвечает задачам метода целостного анализа музыкальных произведений. Столь же очевидны и расхождения с технологией философского метода, когда реальное «взаправдашнее» мысленное воссоздание произведения Л.А. Мазель считает нереальным и даже называет абсурдным, говорит о возможности существования нескольких порождающих основ одного произведения, (т.е. явно переходит с теоретического уровня рассмотрения произведения на уровень эмпирический, уровень описания и, в лучшем случае, объяснения).

«Игра» в композитора» в том смысле, которое вкладывает в это словосочетание Л.А. Мазель, больше соответствует позиции учителя, который, досконально зная сочинение, бережно «подводит» учащихся к его воссозданию в соответствии с логикой метода восхождения от абстрактного к конкретному. Дети же не могут знать произведение и воссоздают его в существенных моментах целиком по небольшому фрагменту. Главные преимущества этого пути: а) интерес, вызванный интригой музыкальной истории: развертывание событий своего рода сюжета, чем он закончится; б) реализация творческого воображения, фантазии ребенка при решении конкретных творческих задач; в) соучастие в увлекательном занятии совместного с другими учащимися и учителем с элементами рефлексии; г) сравнение созданного учащимися с вариантом, сочиненным великим композитором. Принципиально важен, с точки зрения нашего исследования, момент воссоздания детьми целого в опоре не на первоначальное чувственное восприятие и аналитический разбор сочинения, а на «предслышание» целого раньше знакомства с отдельными его частями, на моделирование целого на его порождающей основе.

Вариант осмысления проблемы целостности крупных музыкальных произведений, с позиций интонационной теории музыки, был предложен В.В. Медушевским. В его теории двойственности музыкальной формы ставится вопрос о порождающей функции интонации применительно к сочинениям, включающим контрастные образы, ибо способность ощущать единство развитых музыкальных

произведений В.В. Медушевский мыслит одним из главных показателей сформированности музыкальной культуры человека: “Кто совершенно явственно слышит внутреннее духовно-интонационное единство в конкретном музыкальном материале произведения, тот может считать себя настоящим музыкантом (композитором, исполнителем, слушателем). Ибо он умеет интонационно мыслить, а не только механически повторять или случайно производить музыку” [9, 191].

Проблема единства крупных музыкальных произведений в теории двойственности музыкальной формы раскрывается через понятия протоинтонации, “лирического героя” и фабулы. В конкретном музыкальном произведении протоинтонация, фабула и “лирический герой” неразрывны. “Лирический герой” трактуется ученым как носитель глубинной интонации произведения, представитель автора в художественном мире конкретного сочинения, голос которого узнается в каждом мгновении звучания музыкального произведения независимо от конкретной образной ситуации. Фабула “являет собой движущийся смысл, оплотненный интонационно” и реализуемый содержательно в “последовательности смысловых событий” [10, 132]. Качественное своеобразие этих понятий конкретизируется в их сопоставлении с феноменами стиля и жанра — “двумя способами чувственного обобщения и систематизации культуры”. “Стиль ставит акцент на устойчивых сторонах мироощущения лирического героя. Жанр, напротив, типизирует фабулу. В каждом жанре своя техника представления образа, характеризующая тип фабулы», среди которых лирическая волновая, эпическая, героико-драматическая, медитативная и др.) [9, 64].

Функцию генетической основы музыкального произведения в теории двойственности музыкальной формы выполняет “протоинтонация”, по образному выражению ученого, — “интонация с “вынутой”, или, лучше сказать, не вставленной конструктивной сердцевиной, но с предусмотренным для нее местом”. В момент зарождения протоинтонация еще туманна, неосознаваема структурно. Процесс формирования зерна-интонации из протоинтонации “ведет к резкому прояснению окружавших протоинтонацию драматургических и композиционных потенций” [10, 188-189]. Аналитическая форма вживляется в протоинтонацию при сочинении темы, однако именно характер протоинтонации определяет выбор вариантов аналитической формы, реализуя движение творческого процесса от смысла к звуку. В процессе редактирования материализованной интонации ищутся оттенки смысла, шлифуется ее аналитическая форма в соответствии с логикой музыкально-драматургического замысла.

В.В. Медушевский указывает на три варианта процесса развертывания-конкретизации музыкальной мысли в целостное произведение. В одном случае мысль кристаллизуется в первоначальных музыкальных темах. В другом — наоборот — мысль развивается от предощущения звуко-смыслового целого, к которому подыскивается затем подходящий музыкальный материал. В третьем случае “концепция произведения долго и скрыто промышляется с помощью протомузыкальной интонационно-драматургической формы, а потом наступает озарение, и произведение предстает перед мысленным взором в единстве всех его

масштабных уровней”. Общим для всех вариантов является то, что протоинтонация регулирует творческий процесс, вплоть до окончания работы над произведением, последовательно реализуя свою эвристическую и направляющую функцию [10,189].

Аналогично действует протоинтонация, по наблюдению исследователя, и при восприятии музыки: «слушатель, как и композитор, почувствовав глубинную интонацию лирического героя, предощущает драматургию, догадывается об аналитико-грамматических и, в частности, композиционных решениях, следит — пусть неосознанно — за направленностью конструктивно-звукового развития (развертыванием тонального плана, тематического процесса и т.д.) ... Различны только акценты и способы осуществления смыслозвукового развертывания». (10,192)

“Переплавка” понятия “протоинтонации” в музыкальную педагогику представляется перспективной, поскольку она закладывает основы механизма уравнивания анализа синтезом в процессе постижения произведения, позволяет увидеть целое раньше его части, решать узкотехнические задачи в их неразрывном единстве с художественно-образными. Все это действует только при анализе произведения после его целостного восприятия или восприятия отдельных его частей. Однако, поскольку в протоинтонации отсутствует ее конструктивная форма («с вынутой сердцевиной»), она не может стать опорой для моделирования ребенком произведения до его прослушивания. Чтобы стать генетической основой конкретного произведения, протоинтонация должна обрести соответствующую себе конструктивную сторону, то есть она должна стать одновременно и «проконструкцией». Проинтонационно-конструктивное единство способно отразить в зародышевом виде диалектику содержания и формы произведения, выйти на уровень диалектического единства-тождества противоположностей (аналитической и интонационной формы).

Но в каком же материале может существовать протоинтонация-протоконструкция? Очевидно, что данное проинтонационно-конструктивное образование не может быть выражено в звучании (ибо так оно сразу станет конкретным зерном-интонацией). В то же время искомая форма выражения этого симбиоза должна содержать в себе потенции к множественному «оплотнению» в зернах-интонациях контрастных и конфликтных тем-образов одного развернутого произведения.

Понятие “лирического героя”, объясняющее единство контрастных образов крупного музыкального произведения с психологических позиций, также не может выступить в качестве генетической основы. Это отчетливо проявляется при сравнении понятий “лирического героя” и “зерна-интонации”. Хотя “лирический герой” — понятие более широкое и обобщенное, чем зерно-интонация, тем не менее, зерно-интонация — это конкретная абстракция, полученная в результате абстракции-отождествления, которая может существовать как самостоятельный предмет, ее можно редактировать, развивать. “Лирический герой” — это понятие, полученное в результате формальной изолирующей абстракции; это, хотя и важная, но только лишь грань, сторона целого, которая без этого целого

существовать не может. “Лирический герой” не дает представления о механизме порождения контрастных образов крупного произведения в единстве их содержания и формы. Именно поэтому “лирический герой” также не может быть рассмотрен в качестве генетической основы познания крупных музыкальных произведений на теоретическом уровне.

Традиционно музыкальная педагогика «переплавляет» музыковедческие знания в содержание и методы музыкального воспитания. Разработка темы данного исследования значительно осложнена тем, что музыковедческая наука не дает полного и исчерпывающего ответа в отношении проблем, выступающих в качестве его методологической основы. Предлагаемая в исследовании теория постижения крупных музыкальных произведений школьниками на основе принципа симфонизма, решая педагогическую задачу, вынужденно затрагивает и музыковедческий аспект данной проблемы, но рассматривает его только с позиции воспитания слушателя.

Напомним, что познание музыки, как и познание любого другого предмета, в самом общем плане может осуществляться двумя путями. Первый из них представляет собой непосредственно-чувственное отражение, выражающееся в форме ощущений, восприятий и представлений. Второй также опирается на чувственно воспринимаемую форму предмета, но абстрагируется от нее, обнажая при этом его существенные черты. Первый путь — стратегия эмпирического познания, а второй — теоретический, соответствующий методу восхождения от абстрактного к конкретному, методу, реально способному привести исследователя к познанию целостности предмета, мысленно воспроизвести его в единстве основных связей и отношений. Подчеркнем, что главная задача этого метода состоит в том, чтобы теоретически воспроизвести всю систему связей и отношений изучаемого предмета как конкретной целостности. Для достижения такой цели исследователь должен сначала разложить, “анатомировать” предмет, выделив из него такие связи и отношения, которые служат исходным пунктом процесса развития данного предмета. В соответствии с этим, восхождение от абстрактного к конкретному будет означать мысленное воссоздание из исходных простейших связей предмета (его генетической основы) сложной системы всех его связей и отношений. Причем, процесс воссоздания предмета в мышлении предстает как процесс отражения развития самого явления. Логика движения мысли не может не совпадать в общем и целом с развитием исследуемого явления [7, 185]. Метод восхождения от абстрактного к конкретному — это метод познания развитых явлений действительности. Иным способом сложно организованные объекты действительности познать невозможно. А главный вопрос — это вопрос определения порождающей генетической основы контрастного тематического материала крупного сочинения, позволяющей через ряд опосредований мысленно воспроизвести изучаемое явление целостно. Результатам теоретического и экспериментального исследования постижения детьми развитых музыкальных произведений будут представлены в следующей статье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина Е.М. Концептуальные подходы к преподаванию предметов искусства в современной школе [Электронный журнал] // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – №3. – 2016. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/shkolyar.pdf
2. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Издание 2-е. – Изд-во «Музыка» Ленинградское отделение, 1973. – 144 с.
3. Кабалевский Д.Б. Жизнь. Искусство. Человек // ж. «Смена». – 1970, №15.
4. Красильников И.М. Концепция интерактивной музыкальной деятельности школьников (часть первая) [Электронный журнал] // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – №1. – 2016. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/shkolyar.pdf
5. Красильникова М.С. Принцип симфонизма как фактор углубления интонационного подхода в музыкальной педагогике школе [Электронный журнал] // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – №3. – 2016. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/shkolyar.pdf
6. Мазель Л.А. Вопросы анализа музыки: Опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики. – М.: Советский композитор, 1978. – 351 с.
7. Материалистическая диалектика. В 5-ти т. Т.2. Субъективная диалектика / Под общ. ред. Ф.В. Константинова и В.Г. Марахова; Отв. Ред. В.Г. Иванов. – М.: Мысль, 1982. – 285 с.
8. Медушевский В.В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки / Восприятие музыки. Сборник статей. – М.: Музыка, 1980. – С. 178-194.
9. Медушевский В.В. Интонационно-фабульная природа музыкальной формы. Дис... докт. искусствоведения. – М., 1983. - с.
10. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки: Исследование. – М.: Композитор, 1993. – 262 с.
11. Назайкинский Е.В. Метод // В.А. Цуккерман – музыкант, ученый, человек... Статьи, воспоминания, материалы. – М.: Композитор, 1994. – С. 25-35.
12. Цуккерман В.А. Анализ музыкальных произведений. Общие принципы развития и формообразования в музыке. Простые формы. – М., 1980. - с.
13. Цуккерман В.А. О некоторых особых видах целостного анализа / Музыкально-теоретические очерки и этюды. – М.: Советский композитор, 1970. – С.409-426.
14. Цуккерман В.А. Целостный анализ музыкальных произведений и его методика //Интонация и музыкальный образ. – М., 1965. – С. 264-284.