

## ПРОБЛЕМА ИНТЕРИОРИЗАЦИИ В ИСТОРИИ МОЛДАВСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анна ГЛЕБОВА, препод., аспирантка,  
Бэлцкий государственный университет имени Алеку Руссо

**Abstract:** *The history of music education has several different stages, schools and trends in this area. Implementation of music education methodology is very extended in the contemporary stage. This article examines the different approaches and methods of internalization and identifies principles, which is developed by a number of scientists. On the bases of this principles is proposed a specific method on internalization, which is developed by scientist-musicologist Ion Gajim. In this way is formed the method of internalization, as the most important part of spiritual education.*

**Keywords:** *music internalization, principles, methods, spiritual education, choral performance.*

В данной статье история музыкального воспитания охватывает несколько различных этапов, школ и направлений в этой области, выявляя тем самым проблемы интериоризации музыки.

В свою очередь, мы разделяем данные периоды на следующие разделы:

1. История музыкального воспитания как наука и как учебная дисциплина. Основные подходы к ее изучению.
2. Педагогическая мысль, практика и ее истоки с периода Средневековья.
3. Музыкальное образование эпохи Возрождения.
4. Профессиональное музыкальное образование конца XVIII – начала XIX вв.
5. Основные тенденции музыкального образования основанные на крупнейших российских педагогов второй половины XIX – начала XX вв.
6. Исторические традиции и современные проблемы музыкального образования.

Отдельные периоды истории музыкального образования подробно освещены у таких известных исследователей, как: О. А. Апраксиной, Е. В. Николаевой, Е. Е. Полоцкой, Н. А. Терентьевой и др.

История музыкального воспитания восходит корнями к истокам человеческой цивилизации. Музыка как определенный интериоризированный вид деятельности, основанный на присущем человеку музыкальном сознании, сопровождала человечество на всех этапах его развития. Соответственно этому, в течение всего периода становления человеческой культуры проблема интериоризации осуществлялась в процессе передачи музыкального опыта через последующие поколения.

К концу XX столетия сформировались научные школы, изучающие историю музыкального воспитания. Кроме того, возрос интерес к историко-педагогическим исследованиям в целом. Осмысливая пройденный путь, человечество осознает, что история образования и педагогики дает возможность установить эффективность педагогических теорий, направлений, систем.

Тем самым, исходя из общих проблем музыкального воспитания вытесняется главная – проблема интериоризации, которая связана с традиционным вопросом психолого-педагогической науки – перехода внешних действий (совершаемых с помощью внешних приспособлений, условий, процессов), в действия внутренние – представляемые как мыслительные механизмы.

Проблема интериоризации, если обратиться к ее истокам, остается на протяжении многих веков не разрешенной, поэтому, изучая историю педагогики, исследуя опыт предыдущих поколений (как положительный, так и отрицательный результат), мы черпаем ответы на вопросы, которые сегодня ставит перед нами педагогическая реальность.

В первую очередь, решение данной проблемы разрешается посредством *интонационного подхода*, в соответствии с которым периодизация музыкального воспитания осуществляется на основе выявления кардинальных изменений в типах интонирования, что влияет не только на содержание собственно музыкального творчества, но и на интериоризацию содержания и методов образования.

При интонационном подходе к изучению музыкального образования проблема интериоризации рассматривается в виде совокупности составляющих его направлений, типов, видов, отраслей, определяемых интонационной природой музыки, с одной стороны, и особенностями ее интонационного постижения – с другой (Е. В. Николаева). В рамках интонационного подхода рассматривается также вопрос о соответствии музыкально-педагогических систем тому музыкальному стилю, на освоение которого они ориентированы<sup>11</sup> [4. С. 88].

Во-вторых, интериоризация содействует изменению внутренней, духовной личности посредством музыкального мышления, так как система мыслительных механизмов представляет собой весьма сложное иерархически организованное целое, входящее в структуру музыкального мышления.

Педагогическая мысль и практика в Средневековье имела прямую связь с педагогикой соответствующей деятельности. Обучение подрастающего поколения различным видам деятельности осуществлялось спонтанно, в виде непосредственной передачи опыта. Интериоризация музыки в этом отношении не была исключением.

В данный период предпосылкой возникновения интериоризации музыки в сознании личности является экспрессивность.

*Экспрессивность* (интериоризированная функция) музыки можно считать наиболее важной предпосылкой формирования музыкального сознания, так как музыка способна нейтрализовать избыточность эмоциональной жизни человека. Уже на раннем этапе развития человек стал выделяться способностью генерировать избыточное количество эмоций в процессе осуществления обычных жизнеобеспечивающих функций. Музыка как невербальное явление, непосредственно выражающее эмоции, способствует эмоциональной разрядке и снятию избыточного психического напряжения.

Искусству Средневековья была свойственна *синкретичность*. Ритуальные театрализованные действия, способствовавшие эмоциональной разрядке человека, включали

---

<sup>11</sup> Николаева Е.В. Концептуальный подход к изучению истории отечественного музыкального образования // Методология музыкального образования: Проблемы, направления, концепции. М.: МПГУ, 1999. С. 81-97.

пение, танцы. Дети включались в эти действия спонтанно, и о направленном обучении музыке, как и о самой музыке, применительно к этому периоду еще нельзя говорить.

В дальнейшем, с ростом эстетического сознания, оформлялись независимые друг от друга виды художественной деятельности. Появление общественного разделения труда, в результате которого дети перестали видеть непосредственную необходимость результатов труда, привело к возникновению целенаправленных действий взрослых по передаче накопленного опыта, включающего те или иные формы принуждения. *Передача музыкального опыта начала осуществляться наравне с передачей опыта в других сферах деятельности, так как музыка к этому времени стала необходимым элементом жизни людей.*

Обратимся к истории, начиная с периода раннего Средневековья (V-X вв). Отрицательное отношение христианской церкви к античному наследию определило резкое торможение образования. Церковь выбирала лишь те виды образования, которые считала нужными. В этот период царила безграмотность, и немногие школы, как правило, при церквях, не могли изменить существующего положения.

Вместе с тем музыкальное образование сделало значительный шаг вперед именно в средние века, так как изучение музыки входило в содержание богословского образования. Епископские кафедры, на основе которых впоследствии, в среднее и позднее средневековье, возникли университеты, стали центрами изучения музыки. Не случайно в средние века наиболее интенсивно развивалась теория музыки, в общем виде составившая впоследствии основу профессионального композиторского творчества. Была начата также реформа системы нотации.

Среди форм музыкального образования преобладало хоровое пение, так как для богослужения требовались профессионально подготовленные музыканты. Певчие воспитывались при церквях и монастырях. Прошедший курс обучения певчий должен был владеть вокальным искусством, помнить наизусть музыку и текст множества песнопений, осваивать новые произведения, уметь руководить хором, сочинять новые песнопения. Синкретичность музыкальной деятельности уже тогда предопределила будущий тип музыканта-универсала. Процесс интериоризированной личности проходил на базе церковного воспитания.

Тесная связь музыки и теологии способствовала тому, что многие выдающиеся мыслители средневековья оставили труды о музыке. Это трактат Августина «О музыке», фундаментальный труд Боэция «Наставление к музыке», трактаты Кассиодора. В этих работах рассматриваются вопросы ритма, метра, движения, а также воспитательной роли музыки. Боэций теоретически обосновал структуру средневековой системы образования, в частности, ее высшей ступени – квадривиума, который был положен в основу образования среднего и позднего средневековья.

В большинстве философских трудов того времени рассматривались вопросы музыкознания, связанные с многоголосием, что диктовалось предпочтением, которое отдавала христианская церковь церковному многоголосному пению.

Первыми преподавателями церковного пения были греческие и болгарские учителя – доместики. В их функции входило пение, руководство хором и обучение певчих. Наиболее знающие из певчих занимались также переписыванием и «исправлением» церковных книг. По мере подготовки собственных русских учителей название «доместик» заменилось на «головщик» (в монастырском хоре) и «первый дьяк» (самый опытный певчий в церковном хоре). К церковному пению допускались только мальчики и мужчины; женское пение практиковалось в женских монастырях.

Необходимо отметить также значительное интериоризированное воздействие, которое оказывала церковная музыка на массы прихожан. В условиях, когда светская

и народная музыка находились под полузапретом, церковная музыка распространялась на огромные массы людей. И хотя круг эмоций, дозволенных церковью для культовой музыки, был ограничен, все же музыка, звучащая в церкви, несомненно, принадлежала к высокому духовному уровню. Это позволяет констатировать важную музыкально-просветительскую роль, которую сыграла средневековая католическая церковь, подготовив тем самым сознание людей к грядущим культурным переменам периода позднего средневековья, получившего название Возрождения.

Универсальность музыкантов в этот период являлась отражением общего процесса движения науки и искусства от синкретической стадии к дифференцированному состоянию. В рассматриваемый период музыкальному искусству еще был свойствен синкретизм: и профессиональные композиторские, и профессиональные исполнительские школы находились на первичной стадии развития, как и музыкальная педагогика. В понятие «музыкант» включалось владение несколькими музыкальными инструментами (как правило, органом и клавесином, зачастую скрипкой, виолончелью и какими-либо духовыми инструментами); наличие композиторского дара и владение профессиональной техникой композиторского письма; владение искусством музыкальной импровизации; умение передавать свое мастерство ученикам.

Если подвести итог деятельности в период с XVI по XVIII вв., то можно выделить одностороннюю направленность проблемы интериоризации, так как церковь диктовала свои условия воспитания.

В начале XVII столетия обучение церковному пению продолжало играть ведущую роль в музыкальном образовании, но претерпевало существенные изменения. Возрастала роль музыкального начала в пении при сохранении духовного. Все это подготовило постепенный переход к партесному пению, что, в свою очередь, служило признаком зарождающегося светского музицирования и музыкального образования.

Об этом же свидетельствовало и то, что к XVII в. постепенно стерлось различие в понятиях «музыка» и «пение». Церковное пение начало принимать концертную форму, что говорит о превращении песнопений в музыку, написанную на духовные тексты. К середине XVIII в. в духовных академиях стали вводить обучение пению.

Стала возрождаться народная ветвь музыкального образования, в течение всего предшествующего времени находившаяся под частичным или полным запретом, так как скоморошество считалось греховным занятием. Начался процесс взаимодействия и взаимопересечения всех трех ветвей музыкального образования.

**Вокальная педагогика** в России заявила о себе в 1830-е – 1840-е гг. Если до того русские певцы находились под сильным влиянием итальянской оперы, то в этот период появились три вокальных пособия: «Школа пения» М. И. Глинки, «Полная школа пения» А. Н. Варламова и «Метода пения» Г. Я. Ломакина. Позиции, предлагаемые ими, были близки: большое внимание обращалось прежде всего на содержание музыки, «теплоту души», «Язык сердца, чувств и страсти», – так сформулировал это требование А. Н. Варламов.

Вместе с тем, в пособиях подчеркивалась необходимость обучения по специальной системе упражнений и под руководством опытного педагога, а также делались указания о постановке правильного дыхания и выработке дикции.

Общественный подъем, характерный для атмосферы 1860-х гг., способствовал тому, что крупнейшие музыканты России задумывались о путях кардинального переустройства отечественной музыкальной жизни. В России уже существовала сильная композиторская школа; создавались произведения, обессмертившие отечественное искусство. И вместе с тем вкусы большей части публики вполне удовлетворялись не лучшими образцами итальянской оперы, не сходившей со сцены.

Еще одним центром профессионального музыкального образования, помимо консерватории, стали Придворная певческая капелла в Петербурге и Синодальное училище в Москве. В них сосредоточилась подготовка профессиональных музыкантов – певчих и руководителей хоров, что дает основание считать их базой отечественного **дирижерско-хорового образования**. Эти учреждения традиционно совмещали функции концертной организации и учебного заведения. Руководили ими в конце XIX столетия виднейшие музыканты: Придворную певческую капеллу возглавляли М. А. Балакирев и Н. А. Римский-Корсаков, а во главе Синодального училища находился С.В.Смоленский, ставший одной из значительных фигур в истории отечественного профессионального и общего музыкального образования.

В конце XIX в. в России массовое музыкальное образование для неимущих осуществлялось в виде практики пения в церковноприходских школах. Материалом служили самые примитивные песни и молитвы, которые еще упрощались в «педагогических целях». Вели занятия зачастую люди, не имеющие даже начального музыкального образования. Из этого следует, что возможности общего музыкального образования ограничивались отсутствием соответствующей системы образовательных учреждений.

Попыткой преодолеть отсутствие такой системы было создание М. А. Балакиревым и Г.Я.Ломакиным бесплатной музыкальной школы (1862). Целью ее деятельности была предоставлена тем, кто не имел возможности оплачивать занятия, и делать это на музыкальном репертуаре высокого художественного уровня, включавшем лучшие музыкальные произведения, доступные детям. Обучение производилось посредством хорового пения.

Таким образом, к началу XX в. Россия обладала не только сложившейся системой профессионального музыкального образования, включавшей, помимо консерваторий, не только ряд постепенно возникших музыкальных училищ и школ, но и высокоразвитые исполнительские школы по основным направлениям музыкального искусства.

В Западной Европе также интенсивно развивалось профессиональное музыкальное образование. Его центрами стали консерватории – высшие музыкальные учебные заведения, готовившие музыкантов-исполнителей и теоретиков-композиторов. Возникали консерватории разными путями: и как продолжение церковного профессионального музыкального образования, и как школы высшего музыкального мастерства, образовывавшиеся вокруг выдающихся музыкантов. Интенсивно развивалось также частное преподавание музыки, и многие крупные европейские музыканты именно таким путем получили образование.

В дальнейшем, с появлением ряда музыкальных училищ и школ, стала ощущаться потребность в реформе профессионального музыкального образования.

Рассмотрение проблемы воспитания ученика происходили уже на более значительном уровне, привлекая при этом более широкую аудиторию. Но проблема интериоризации, т. е. рассмотрение личности на духовном ее уровне, здесь явно не достаточны. Подходы и методы больше направлены больше на технические элементы, чем на духовное воспитание.

В начале XX-ого века создание системы **общего музыкального образования** входило число задач, декларированных как продолжение курса на всеобщую грамотность, а также демократизацию искусства, лишение его элитарности. Такое направление, совпадающее с новыми идеологическими установками, способствовало, в целом, успешному решению данной задачи. Этому способствовало также то, что к

данной проблеме подключились виднейшие музыканты и педагоги: Б. В. Асафьев, Б. Л. Яворский, Н. Я. Брюсова, В. Н. Шацкая и др. Ими были в целом разработаны содержание и формы массового музыкального воспитания. Урок музыки, ставший основной его формой, понимался не только как урок пения и музыкальной грамоты, но как способ вхождения ребенка в музыкальное искусство, чему должно было способствовать также слушание музыки.

Уроки музыки были введены в программу общеобразовательных школ (единой трудовой школы) как обязательные.

Одновременно с созданием системы общего музыкального образования в первые годы Советской власти осуществлялось давно назревшее упорядочивание *профессионального и предпрофессионального* образования.

В результате многочисленных преобразований были найдены удачные формы профессионального обучения музыке, сохранившиеся в целом на протяжении всего XX столетия.

Различные литературные источники музыкального образования раскрывают перед нами историю вопроса об интериоризации хорового пения, о певческом голосе детей, об особенностях его звучания, о различных методических приемах в обучении пению.

Во второй половине XIX века хоровое искусство признается официальным. Церковь начинает вводить хоровое пение во время служб. Вначале они имели чисто религиозную окраску, но через определенное длительное время стали использовать светские материалы. Ярчайшим представителем является Гавриил Музическу, – который одним из первых начал сочинять музыку для хоров, в том числе школьных, а также переложения народных песен и мелодий.

Фактором, повлиявшим на развитие хоровой музыки в музыкальном образовании и воспитании, послужило принятие властями в 1874 году решения о проведении хоровых занятий в государственных учебных заведениях<sup>12</sup>.

Благодаря хоровой деятельности, введенной в содержание школьного музыкального воспитания, расширяются дидактические и воспитательные цели предмета «пение», состоящие в формировании навыков чистого интонирования, а также развитие интереса и любви к музыке. Это следует из программы Кишиневской прогимназии 1877 год «...пение сделано обязательным для всех имеющих голос, последствием чего было оживление любви к пению и образованию прекрасного детского хора»<sup>13</sup>. Данная позиция отражала прогрессивные идеи педагогов-музыкантов, в частности Георгия Асаки: «... мелодия и гармония содержит прекрасную силу пробудить в ребенке целый мир идей, чувств, желаний, эмоций, которых ранее ничто не могло пробудить в глубине души»<sup>14</sup>.

Пробуждение каких-либо чувств, эмоций в глубине души, как выражается педагог Г. Асаки, является одним из элементов интериоризированного подхода и на базе этого раскрывает воспитательную цель предмета урока хора.

В 1893 году открылась музыкальная школа В. П. Гутора, просуществовавшая недолгое время, вновь открытая только в 1900 году и проработавшая после этого в течение 7 лет. В 1899 году по инициативе композитора В. Ребикова общество «Гармония» было преобразовано в Кишинёвское отделение Русского музыкального

---

<sup>12</sup> Национальный Архив Республики Молдова: ф. 316, оп. 1. д. 832, л. 3.

<sup>13</sup> Национальный Архив Республики Молдова: ф. 152, оп. 1. д. 91, л. 7.

<sup>14</sup> Асаки Г. О педагогической реформе Фребеля // Календарь для румын. – Яссы, 1862.

общества. При нём в 1900 году было образовано музыкальное училище. В 1902 году была открыта школа пения. Её руководителем стал композитор К. Ф. Хршановский.

Таким образом, интериоризированный подход применяется больше в теории, чем на практике учебного процесса и вплоть до XIX века на содержание школьного музыкального воспитания не оказывало значительного влияния на развитие хоровой музыки. В учебных планах отдельных школ, наряду с предметом «церковное пение», появляется предмет «музыка».

Конец XIX – начало XX вв. является важным периодом в истории народа Молдовы. Политически разделенные земли воссоединились, и Молдова стала частью государства Румынии. После объединения наука, культура и образование Молдовы получили возможность определенного прогресса. Выявление прогрессивных тенденций обозначили перспективу совершенствования современной системы музыкального воспитания и образования.

Рождается влияние передовых идей румынской педагогической науки, движение за возрождение традиций национальной школы, где важным условием должно было быть создание хора и руководство им. Многие деятели того времени – К. Киреску (министр образования), Д. Брязул (инспектор музыки в министерстве образования), Шт. Бырсэнеску (директор педагогической школы) подчеркивали особую роль музыкального воспитания в период национального и духовного возрождения Молдовы.

Выдающийся ученый-педагог Онисифор Гибу замечает, что «...без национального пения школа не может быть национальной»<sup>15</sup>.

Реформа образования предполагала ввести предмет «Музыка» во все ступени обучения: начальное, среднее и средне-профессиональное. Музыкальное воспитание в школе строилось не только на народной, но и на духовной музыке: пении церковных гимнов и церковных обрядовых песен.

Большое влияние на развитие педагогической мысли Молдовы оказали влияние прогрессивные идеи видного педагога Штефана Бырсэнеску, который обращал большое внимание на музыкально-педагогическую подготовку будущих учителей. «Значение пения является неоспоримым фактом. Оно имеет свойство вызывать эмоции, развивая чувства и волю, развивать ухо и голос...»<sup>16</sup>.

Таким образом, в интериоризации обучения и воспитания прослеживается одна из сторон хорового искусства необходимые перцептивные органы чувств для улучшения качества звучания вокально-хорового исполнения.

Из воспоминаний Ясской консерватории Дж. Паску узнаем интересные факты о музыкальной подготовке будущих учителей: «Очень серьезное внимание уделялось хоровому классу, так как каждый учитель сельской школы был обязан организовать в селе хор»<sup>17</sup>.

Присутствие предмета «музыка» и «пение» в начальных и средних школах позволяет констатировать, что музыкальное воспитание приобретает системный характер, строится на принципе преемственности и носит национальную направленность.

В 1930 году Кишинёв стал одним из крупнейших культурных центров Молдовы. Ведущие педагоги того времени: Брага Теодор (преподаватель вокальной музыки

---

<sup>15</sup> Ghibu O. *Cuvinte catra tineretului intelectual basarabean*. – Chişinău, Cartea Românească, 1927.

<sup>16</sup> Barsanescu St. *Pagini nescrise din Istoria Culturii Româneşti (sec. X-XVI)*. – Ed. Academiei RSR, Bucureşti, 1971. – 303 p.

<sup>17</sup> Личный архив Паску Дж. (профессора Ясской консерватории, старейшего преподавателя Румынии).

лица «Хаждеу»), Колибару Элизу (преподаватель вокальной музыки в лицее «Генерал Бертело»), Михай Быркэ (композитор, педагог), Михай Березовский (дирижер и педагог), Василий Попович (учитель музыки в лицее «Кармен Сильва»).

Однако самое большое развитие в этот период получает государственная система музыкального воспитания и образования. Это произошло путем введения уроков пения и музыки в школах, улучшения музыкально-педагогической подготовки учителей начальных классов.

В XX веке как в Молдове, так и в России в общеобразовательных школах приобщение учащихся к музыкальному искусству проходило, в основном, посредством хорового пения как на уроках музыки, так и на занятиях школьных хоровых коллективов. Школа «пела», регулярно проводились конкурсы школьных хоров сельских, городских, республиканских и других уровней. Учителя музыки успешно использовали хоровое музицирование как действенную форму воспитания музыкально-эстетических потребностей, вокально-хоровых умений и навыков. На занятиях школьного хора проходил активный процесс формирования тех сторон личности школьника, которые делают учащегося более активным и наблюдательным в жизни, вырабатывают способность анализировать себя, свои мысли и поступки с точки зрения любви к искусству. Массовость как одна из характерных черт хорового творчества помогала решать проблему коллективного воспитания<sup>18</sup>.

Тенденции в развитии детского хорового воспитания в прошлом столетии привели к трансформации *методов* обучения. Так, наряду с существованием и использованием традиционной абсолютной сольмизации стали разрабатываться новые приемы и методы ознакомления с нотной грамотой и овладения закономерностями музыкальной речи на материале народного и профессионального творчества.

В XX столетии проблематика работы с хором легла в основу многих научно-методических исследований, осуществленных известными деятелями музыкального искусства в Молдавии, – Д. Брязулом, К. Брэилою, Г. Гэлинеску, М. Ботезом, И. Кроитору.

Из этого следует, что методики развития вокально-хоровых навыков прошлого столетия при всем их разнообразии раскрывают лишь некоторые, отдельные стороны интериоризированного подхода в обучении.

Таким образом, в XX столетии системе музыкально-эстетического воспитания, образования и развития школьников присуща такая основная черта, как направленность методических разработок, которая позволяет лишь приоткрыть необходимость внутреннего духовного равновесия человеческой личности. Музыкальное воспитание является средством активизации духовного потенциала личности, компенсирующим недостаток его проявления в других областях духовной жизни, – это и есть актуальная проблема интериоризации как средства духовного развития человека.

В последнее десятилетие ситуация с вокально-хоровой работой в музыкальных школах Молдавии изменилась. Меняющиеся условия функционирования музыкального искусства, развитие средств массовой музыкальной коммуникации как следствие на происходящие изменения в музыкальном сознании современного слушателя и исполнителя требуют дальнейшей разработки проблемы развития интериоризации, так как создается необходимость преобразования образно-эмоциональных свойств и качеств, глубоких по содержанию и духовному переживанию, что закладывает

---

<sup>18</sup> Бальчитис, Э. О системе и методах обучения музыке в средних классах общеобразовательных школ Литвы / Э. Бальчитис // Музыкальное воспитание в СССР. 1978. Вып. 1. С. 35-39.

основы для формирования нового интериоризированного отношения к вокально-хоровому искусству.

**Библиография:**

1. Gagim, Ion, *Știința și arta educației muzical*, Chișinău: Editura ARC, 1996. 224 p.
2. Gagim, Ion, *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași: Editura TIMPUL, 2007. 282 p.
3. Гажим, Ион, *Музыка как великая педагогика. Музыкально-педагогическое образование на рубеже XX и XXI веков*. Материалы VIII Международной Конференции, Москва: 2004.
4. Асафьев, Борис, *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании*. – Москва – Ленинград: Музыка, 1965.
5. Бобровский, Виктор, *Тематизм как фактор музыкального мышления*: Очерки: В 2-х вып. Вып. 1.- Москва: Музыка, 1989. 268 с.
6. Восприятие музыки: Сб. статей/Ред.-сост. В. Н. Максимов. – М.: Музыка, 1980, 256 с.,
7. Кушнир, Михаил, *Комплексная методика развития музыкального мышления. Проблемы развития системы музыкального образования*: Сб. тр. вып. 87/ГМП И им. Гнесиных. Москва: 1986. 176 с.
8. Михайлов, Михаил, *Методологическая культура педагога-музыканта. О некоторых психологических механизмах музыкального мышления*, Под ред. Э. Б. Абдуллина, Москва: Издательский центр „Академия”, 2002. 272 с.
9. Назайкинский, Евгений, *Логика музыкальной композиции*, Москва: Издательство, Просвещение, 1982. 318 с.
10. Рачина, Белла, *Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе, Учебное пособие*. – СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2007. 544 с.
11. Сохор, Арнольд, *Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия // Проблемы музыкального мышления*, Москва, 1974. 202 с.
12. Соколов, Олег, *О принципах структурного мышления и музыки // Проблемы музыкального мышления/Сост. М.Г.Арановский – Москва: Музыка, 1974.*
13. *Vacarciuc, Mariana, Dezvoltarea a micului școlar prin muzica și cînt. Ghid metodic pentru studenții facultății Pedagogie, învățători și profesori de Educație Muzicală*, Centrul ed.-poligr. a Univ. Pedagogice Ion Creangă, Chișinău, 2002. p. 91.
14. Шадриков, Владимир, *Базовые компетенции педагогической деятельности// Проблемы музыкального мышления*, Москва: 1970. 129 с.