

Р. М. БАЙКИЕВА

Уфимская государственная академия искусств им. Загира Исмагилова  
Лаборатория музыкальной семантики

УДК 786.2.  
087.5: 372.578

## СМЫСЛОВЫЕ СТРУКТУРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕКСТА В ПЬЕСАХ ДЕТСКОГО ФОРТЕПИАННОГО РЕПЕРТУАРА

*Любые ноты — всего лишь «суфлер» для музыки.*

В. Холопова

*Приучить школьника различать в текстах <...>  
произведений собственно авторский текст  
и редакторские к нему добавления — задача  
большого воспитательного значения.*

И. Браудо

В умении выявлять глубинные, содержательные слои музыкального произведения заключена основная цель деятельности исполнителя как посредника между автором и слушателем. Нотная запись лишь отчасти регламентирует смысловую интерпретацию. «Смысл же музыкального текста, — справедливо отмечает М. Арановский, — открывается сразу лишь в самых примитивных случаях» [1, с. 9]. Вместе с тем содержание музыкального произведения на практике, как правило, постигается интуитивно. И это неизбежно, поскольку широки и во многом еще не определены границы понятия *смысл*. В тех случаях, когда музыка связана со словом, живописью, сценическим действием, то есть с реальными, ощутимыми процессами, эта неопределенность уменьшается, хотя и не исчезает вовсе. Но в «абсолютной» музыке степень условности смысла столь велика, что допускает широкий диапазон интерпретаций. Этот факт в свою очередь рождает у педагогов исполнительских специальностей, особенно начального, самого массового звена музыкального образования (охватывающего и детей со средними музыкальными данными), пессимистический взгляд на быстрое и успешное овладение учащимися навыком грамотной работы с музыкальным текстом. Сложился даже определенный стереотип, смысл которого мож-

но сформулировать словами Н. Перельмана: «<...> язык музыки умеет все раскрыть. Но это трудный язык, требующий не просто понимания, а <...> инфрапонимания» [12, с. 134].

Образовалась парадоксальная ситуация. С одной стороны, всеми без исключения выдающимися музыкантами во все времена ставилась проблема самостоятельной творческой работы ученика с текстом, умения «читать между строк» (К. Бюлов, Ф. Бузони, А. Корто, А. Шнабель, К. Игумнов, А. Гольденвейзер, С. Фейнберг, Ф. Blumenфельд, Г. Нейгауз, Л. Баренбойм, Г. Коган и многие другие); при этом каждый раз предлагалась *своя* «школа свободного мастерства» (Б. Асафьев), ориентированная на крупную индивидуальность, на тех, для кого музыка — «открытая книга».

С другой стороны, в массовой практике обучения детей музыке отсутствуют методы, нацеленные на решение смысловых исполнительских задач (инструментарий «перевода» нотного текста в исполнительский)<sup>1</sup>.

Более того, до недавнего времени умение «читать между строк» преподносилось как особый, не зависящий от возраста и степени талантливости ученика дар. Последний считали зависимым от некоторых свойств интеллекта «со способностью [курсив мой. — Р. Б.] даже в детском возрасте понять и почувство-

вать настоятельную необходимость смотреть в ноты «в оба» и непринужденно связывать с прочитанным свое музыкальное чувство» [8, с. 105].

В итоге основная тенденция музыкального образования нашла опору в авторитарном стиле педагогического руководства, подталкивающего педагогов к использованию пагубного во многих отношениях метода натаскивания, «дрессировки» (С. Савшинский). Результатом этой тенденции часто является нежелательный отсев учащихся из школ (для многих детей требования порой оказываются непосильными). На этот факт обращал внимание, в частности, Н. Копчевский: «Методы обучения музыке как таковой остались такими же, какими они были столетия назад: преподавание осуществляется чаще всего путем непосредственного показа и эмоционального «внушения». Принцип средневековой педагогики «*magister dixit*» («учитель сказал») проявляется здесь (особенно в первые годы) в самой полной мере» [6, с. 93].

При этом упор делается на количественный принцип освоения педагогического репертуара. Считают, что умение понимать язык музыки приходит со временем «само собой». Действительно, рано или поздно ученик стихийно, на эмпирическом уровне овладевает определенным «словарным» багажом. Но без необходимой методологии он не научится выявлять в музыкальном тексте смысловые структуры, то есть понимать музыкальное содержание. Непосредственное впечатление, чувственное восприятие останутся для ученика основным, а порой и единственным источником суждения о содержании произведения, а характеристики художественного смысла — на уровне образных сравнений и метафор.

Образные сравнения и в самом деле помогают почувствовать и представить характер звучания, осознать смысл того или иного произведения. Они в определенной мере развивают творческую фантазию ученика<sup>2</sup>. Но подход, основанный на субъективном восприятии музыки самим учителем, ставит ученика в зависимое от педагога положение, заранее отводя ему роль послушного исполнителя чужой воли.

В последние десятилетия в музыкознании начал завоевывать приоритетные позиции семиотический подход. В отличие от общепринятых подходов, нацеленных на восприятие

формальных единиц текста (музыкально-грамматических и синтаксических), семантический анализ является важным инструментом расшифровки смысловой организации музыкального произведения; причем содержание понимается структурно, к примеру, как ряд категорий музыкальной поэтики. Основанный на идее Б. Асафьева, М. Михайлова о существовании в музыкальном языке и речи устойчивых интонационных оборотов с конкретной предметной и ситуативной этимологией (в современной терминологии — *семантических фигур*<sup>3</sup>), семантический анализ позволяет вывести процесс выявления содержания музыкального произведения из чувственно-интуитивного на уровень адекватного постижения авторской художественной идеи.

Итак, для иллюстрации метода обратимся к наиболее авторитетному и распространенному в практике наших школ учебно-методическому пособию — «Школе игры на фортепиано» под общей редакцией А. Николаева и рассмотрим содержание некоторых пьес с точки зрения присутствия в них смысловых структур текста [22]. В «Школе» собраны не только прошедшие проверку временем классические произведения, но и лучшие образцы современной музыки — одним словом, пьесы высокохудожественные, в полной мере отражающие мир ребенка. Тематический материал детских пьес, даже самых элементарных, основан на ярких, легко узнаваемых детьми «бытующих» интонациях и интонационных оборотах с закрепленными значениями (*семантических фигурах*, или *ключевых интонациях*), вызывающих конкретные предметно-образные (семантические) представления. К ним относятся *звуковые сигналы, пластические элементы музыкальной речи, образы музыкальных инструментов, вербальные элементы музыкального интонирования, риторические фигуры*. Важно, чтобы начинающий музыкант с самого начала научился *видеть* и *различать* их как структурные, смысловые единицы текста.

Помимо семантических фигур большое значение в формировании содержания музыкального текста имеют такие смысловые структуры, как *диалог, сюжет, герой, персонаж, образ*. Их появление образует в тексте многослойную содержательную структуру «текст в тексте» (Ю. Лотман).

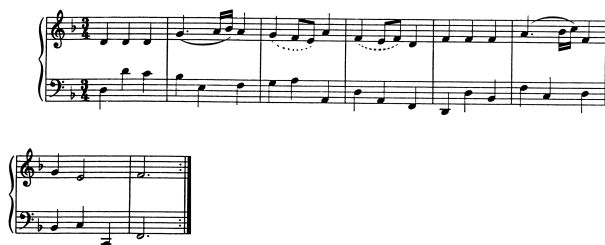
Например, известные пьесы — Ария Г. Пёрселла, Сарабанда А. Корелли, Ария из

«Нотной тетради Анны Магдалены Бах», Менуэт Л. Моцарта, Менуэт Ж.-Ф. Рамо и другие образцы клавирных сочинений XVII—XVIII веков — воплощают сюжетные ситуации бытового музицирования. Этому способствуют смысловые структуры *музыкального диалога*. Как известно, барочные *urtext*'ы обладают свойствами редуцированной («свернутой») партитуры, и двухстрочная графика нотного текста является ничем иным, как сокращенной эскизной записью «образа партитуры», предполагающей ее «развертывание». Перечисленные выше пьесы представляют собой типичные образцы смысловой *quasi*-оркестровой структуры  $\frac{\text{solo}}{\text{continuo}}$ , в которой присутствует интонационная лексика, имитирующая и реплики «солистов-оркестрантов» (верхняя строчка), и «зашифрованную» партию *continuo*, изложенную одногласно (нижняя строчка) (примеры № 1 и № 2).

Пример № 1

И.-С. Бах.

Ария из «Нотной тетради Анны Магдалены Бах»



Семантический анализ позволяет обнаружить «скрытые» знаки и фигуры, расшифровать «образ партитуры» как смысловую структуру *музыкального диалога* (оппозиции *continuo* — *solo*, *tutti* — *solo*, либо *ripieno* — *concertino*), требующую соответствующего исполнительского решения, а именно: тембровой, артикуляционной, динамической имитации оркестровых звучностей при моделировании сюжетов бытового музицирования. Реплики оркестровых инструментов в диалоге с ансамблем (*continuo*) или всей массой инструментов (*tutti*) могут воспроизводиться и одновременно («вертикальный» диалог), и последовательно («горизонтальный» диалог)<sup>4</sup>. Так реализуется знаковая ситуация «музыка в музыке» или «текст в тексте».

В Менуэте Ж.-Ф. Рамо (пример № 2) верхняя и нижняя строки текста могут быть рас-

шифрованы в двух вариантах: «солист-виртуоз» и «*continuo*». Причем партия «солиста», запечатленная в мелодии, является в то же время *орнаментом*, который солист-виртуоз исполняет. Традиционные представления о мелодии обычно иницируют исполнителя к выразительному интонированию, что неизбежно приводит к стилистическому искажению. Семантический метод, рассматривая орнамент как «прибавочный» (не ведущий) элемент текста, трактует его в Менуэте Ж.-Ф. Рамо в виде метрически строго организованных мелодических фигураций (добавочного элемента), украшающих основной элемент — партию *continuo*.

Пример № 2

Ж.-Ф. Рамо. Менуэт



Популярная клавирная пьеса «Волынка» из «Нотной тетради Анны Магдалены Бах» не так проста и прямолинейна, как это кажется на первый взгляд. Ее текст сложен по своей смысловой структуре и содержит внутри основного несколько других текстов. Традиционно считается, что содержание пьесы определяется сюжетом игры деревенского оркестра, где ведущее значение придается образу волынки. Действительно, в октавных ходах в басу мы обнаруживаем знакомые интонации «гудения», представленные как сопровождение к звучащей на их фоне мелодии. Однако этим содержание сцены не исчерпывается. Основная структура пьесы  $\frac{\text{solo}}{\text{continuo}}$  репрезентирует героев — участников аристократического ансамбля эпохи барокко и перерастает по горизонтали в реплику более крупной оппозиции *concertino* — *ripieno*, свойственной жанру *concerto grosso*. Диалогический сегмент, таким образом, расширяется до четырехтактового построения. В результате мы имеем прежде всего воплощение *quasi*-оркестровых звучностей старинного ансамбля с участием виолончели и флейты, искусно имитирующих (а не буквально

воспроизводящих) образы сельской идиллии (виолончель — «волынка», флейта — «пастушеская свирель»).

Итак, семантический метод позволяет обнаружить в старинных *urtext*'ах смысловые структуры, отражающие при помощи сюжетно-ситуативных знаков ситуации бытового музицирования. Это в свою очередь дает повод утверждать, что клавирная музыка эпохи барокко по своей сути чисто клавирной не является.

В «Школе» есть немало пьес, структурированных по принципу *сюжетно-смысловой партитуры* и предполагающих разработку исполнительского сценария (в его семантическом понимании). В таких произведениях также можно обнаружить большое количество «скрытых», не выявленных в результате формально-грамматического анализа *героев*, либо *персонажей*. Структурные границы их *реплик* включаются в синтаксические построения — от мотива до фразы или целого предложения, но только воля исполнителя избирательно, в зависимости от акустической версии способна подчеркнуть те или иные интонационные обороты, создавая различные логические акценты.

Приведем в качестве примера известную пьесу Д. Кабалецкого «Клоуны». Семантический анализ помогает обнаружить не двух, как это принято считать, клоунов — Веселого и Грустного, а множество других разнообразных и «разноцветных» героев. Каждый клоун характеризуется ключевой интонацией, или собственной семантической фигурой, обнаружить которую в тексте сразу не всегда удастся по причине несовпадения грамматических и семантических границ текста. Так, например, нисходящие секстовые интонации «*ми — сольдиез*» и «*ми — соль-бекар*» (т. 5 и т. 6) могут быть озвучены как принадлежащие отдельным героям, поскольку они основаны на семантической «фигуре прыжка». Выявленные герои актуализируются исполнителем темброво-динамическими и артикуляционными средствами, что помогает создавать различные варианты режиссуры текста: одни герои, к примеру, участвуют в сюжете постоянно, другие включаются периодически («приходят и уходят»). Следует заметить, что наибольший эффект развертывания указанного сценария возникает в условиях ансамблевой трактовки пьесы при игре в 4, 6 или 8 рук (что и входит в понятие *фортепианной аранжировки*)<sup>5</sup>.

Возможность подобных вариантных преобразований авторского текста активно используется в деятельности Лаборатории музыкальной семантики в форме «*интонационных этюдов*», или «*ролевых игр*»<sup>6</sup>. Их можно применить на промежуточном этапе работы над произведением. В результате у детей формируются яркие, основанные на смысловых структурах музыкально-слуховые представления, а музыкальный образ реализуется не в плоском, однолинейном, редуцированном пространстве двуручной фортепианной фактуры, а объемно, порой стереофонично, с учетом звуковой перспективы и темброво-динамических нюансов. Так, начинающие пианисты, работая совместно с педагогом над созданием подобных аранжировок (инструктивный характер большинства пьес детского репертуара позволяет выносить их ансамблевые варианты на эстраду), развивают творческое «Я», овладевают музыкой как живой, выразительной, содержательной и увлекательной речью.

По принципу смысловой партитуры организованы многие пьесы «Школы»: «Мотылек» С. Майкапара, «Воробей» А. Руббаха, «Зайчик» Г. Гальнина и др. В пьесах действуют один или несколько героев, представленных в тексте структурно в виде семантических фигур (ключевых интонаций), а ряд событий организуется в действие по литературно-театральному принципу. При работе над этими пьесами также уместно применение ролевых игр и постановка режиссерских задач осмысленного интонирования.

Интересный и парадоксальный с точки зрения содержания пример сложноорганизованного текста — «*Солдатский марш*» («*Soldatenmarsch*») Р. Шумана из «Альбома для юношества» ор. 68 № 2<sup>7</sup>. Здесь велика роль немзыкальных компонентов, в частности, наблюдается ситуация одновременного существования двух миров — «ребенок» и «взрослый». Выявить их позволяет комплекс оригинальных композиторских приемов, решающих задачу параллельного воплощения «внутреннего» и «внешнего» действия<sup>8</sup>. При пристальном рассмотрении с позиций поэтики и семантики марш оказывается отнюдь не «солдатским», как его трактуют современные педагоги, и по всей вероятности, даже и не «маршем»...

В сюжете содержатся два героя, расположенных в двух плоскостях музыкального пространства: играющий ребенок («крупный



план») и наблюдающий за его игрой взрослый (преобладающий в тексте «общий план» звукового поля «играющего» в аристократическом доме оркестра). Семантический анализ показывает присутствие в тексте образа Взрослого через многочисленные фигуры пластического происхождения, которыми пронизана *quasi*-оркестровая фактура сочинения. Это и этикетная формула баса «*ре — соль*» и «*ля — ре*» в басу (соответственно, т. 4 и т. 8), и «женский реверанс» (интонация задержания в верхнем голосе), и каденционный «парный реверанс», одновременно сочетающий «женское приседание» в верхнем голосе и «фигуру мужского реверанса» в нижнем (т. 4 и т. 8). Иначе говоря, позиция «Наблюдателя» совпадает с показом ситуации, в которой происходит действие: классический камерный оркестр подчеркивает условность детской, «чужой» игры<sup>9</sup>. На *quasi*-оркестровое воплощение аккордовой фактуры «Марша» наводят и неоднократные упоминания редакторов «Альбома» о том, что в основу пьесы была положена тема скерцо из скрипичной сонаты Бетховена ор. 24<sup>10</sup>.

«Крупный план» главного героя — Ребенка — автор показывает лишь раз во втором разделе пьесы в ситуации реального практического действия (т. 17 и т. 18). С этой целью Шуман прибегает к октавной дублировке и *forte* — для Ребенка игра является «серьезной» и реально переживаемой ситуацией (пример № 3).

Пример № 3



Таким образом, возникает эффект восприятия «внешнего» и «внутреннего» действия, («условного» и «серьезного» типа поведения). Параллельные события психологически окрашены чужой оценкой: «наблюдением со стороны». Вероятно, таким знаково-ситуативным приемом композитор стремился выделить героя — обозначить действующего в игре Ребенка, а также социальный статус, возраст и позицию наблюдающего за ним Взрослого<sup>11</sup>.

О марше в этой пьесе напоминает только ритмоформула пунктира и сигнальный тон в

первом такте (пример № 4), двудольный метр и аккордовое изложение.

Пример № 4



Благодаря этому приему Шуман в предельно лаконичной форме представляет играющего на дальнем плане с позиции «Наблюдателя».

Умение обнаруживать смысловые структуры текста, то есть анализировать музыкальное содержание, дает возможность лучше понять и суть редакторского труда. Оно способствует выработке критического взгляда на инструкторно-педагогические редакции и многочисленные исполнительские ремарки, изобилующие в пьесах педагогического репертуара. Многие «разъясняющие» редакции, основанные на узкограмматическом и формальном подходе к музыкальному произведению, приводят к «заболочиванию источников» (Л. Баренбойм), лишают исполнителя возможности знать, что написал и чего хотел автор и самостоятельно находить исполнительское решение, активно взаимодействуя с авторским текстом.

На примере пьес для начального обучения видно, насколько глубоко понятие музыкального содержания и какой многосоставной структурой оно обладает. Опираясь на семантический анализ музыкального текста, можно с большей уверенностью пользоваться темброво-динамическими, темповыми и артикуляционными возможностями фортепиано как регуляторами смысла, избегать стилистических искажений.

Грамотное и выразительное интонирование не должно оставаться прерогативой особо одаренных исполнителей — естественной музыкальной речи нужно обучать каждого. Воздействуя на музыкальное сознание учащегося, воспитывая его семантические представления, можно значительно активизировать интерес к исполнительской деятельности, развить творческие способности и помочь избежать исполнительского инфантилизма.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Речь здесь не идет о так называемой «щадащей» методике (по принципу «как получится»), ориентированной на «средняка», от которой предостерегал в свое время Г. Нейгауз.

<sup>2</sup> К подобному истолкованию авторского текста часто прибегали и крупные педагоги (К. Игумнов, Г. Нейгауз). Последний, например, настойчиво призывал «развивать его [ученика. — Р. Б.] фантазию удачными метафорами, поэтическими образами, аналогиями с явлениями природы и жизни, особенно душевной, эмоциональной жизни, дополнять и толковать музыкальную речь произведения (но не дай бог власть в пошлое «иллюстрирование»)» [11, с. 31].

<sup>3</sup> Здесь и далее автор опирается на терминологию, принятую в Лаборатории музыкальной семантики Уфимской государственной академии искусств им. Загира Исмагилова. Подробно см. об этом: [15; 16; 17; 18].

<sup>4</sup> Семантические границы диалогических структур могут варьироваться от мотива до фразы или целого предложения.

<sup>5</sup> Подробный разбор пьесы см. в издании: Шаймухаметова Л. Н. Учимся по «Букварю»: методические рекомендации к учебному пособию «Музыкальный букварь в играх, картинках, загадках» (с поурочной разработкой) для начальных классов ДМШ. — Уфа, 2005. — С. 8–10.

<sup>6</sup> Их технология разработана профессором Л.Н. Шаймухаметовой. См., к примеру: Шаймухаметова Л.Н. Диалог-этюды в работе исполнителя с музыкальным текстом (на примере фортепианных произведений западноевропейских композиторов XVII—XVIII вв.): методическая разработка. — Уфа, 2003.

<sup>7</sup> *Urtext* пьесы см. по изданию: Schumann R. Album für die Jugend. Op. 68: urtext / Herausgegeben von András Kemenes. — Budapest: Kőnemann Music.

<sup>8</sup> Как известно, в произведениях, посвященных детям (особенно у романтиков), часто помимо образа ребенка с присущими ему особенностями восприятия мира, присутствует другая личность — личность самого автора. См. об этом: [2]. При этом степень «авторского» присутствия в сопоставлении двух планов — «ребенок» и «автор» варьируется в зависимости от контекста. Так, в «Детских сценах» Шуман — автор прямо объявляет о себе, озаглавив заключительную пьесу цикла «Поэт говорит». В «Первой утрате» (op. 68, № 16) образ автора возникает в последних четырех тактах, когда ламентозные интонации фигуративного изложения прерываются внезапными отрывистыми аккордами на *forte*. Они образуют своеобразный обобщающий конец, заключающий в себе краткий и выразительный вывод (такты 20—24).

<sup>9</sup> Неслучайно в статье, посвященной «Альбому», В. Натансон, анализируя «Марш», настаивал на *staccato* в аккордах восьмых, близком *pizzicato* струнных [10, с. 80—81]. Кроме того, в ранних авторских версиях «Марша» аккордовые проведения восьмыми (такты 2, 6, 11 и 15) обозначены *piano*, а не *forte*, как во всех редакциях (в том числе в «Школе» под общ. ред. А. Николаева). См.: [24, с. 99].

<sup>10</sup> См., к примеру: [23, с. 84.]

<sup>11</sup> Подобную ситуацию игры, включающей человека одновременно в два типа поведения — практического и условного, описал Ю. Лотман, приведя в качестве примера отрывок из повести Л. Толстого «Детство». См.: [9, с. 83—84].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Арановский М. Г. Музыкальный текст. Структура и свойства. — М., 1998.

2. Казанцева Л. П. Автор в музыкальном содержании: монография. — М., 1998.

3. Кириченко П. В. Интонационные этюды в классе общего фортепиано: методическая разработка. — Уфа, 2001.

4. Кириченко П. В. Творческое взаимодействие начинающего пианиста с клавирным текстом барокко // Музыкальный текст и исполнитель: сб. ст. / отв. ред.-сост. Л. Н. Шаймухаметова. — Уфа, 2004. — С. 57—70.

5. Кириченко П. В. Интонационная лексика инструментальной этимологии в клавирных

текстах барокко // Музыкальное содержание: наука и педагогика: матер. III Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред.-сост. Л. Н. Шаймухаметова. — Уфа, 2005. — С. 252—260.

6. Копчевский Н. «Музыка жива мыслью...» // Советская музыка. — 1972. — № 10. — С. 94—96.

7. Кузнецова Н. М. К проблеме творческого взаимодействия исполнителя с музыкальным текстом (на примере старинного клавирного уртекста) // Музыкальное содержание: наука и педагогика: матер. III Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред.-сост. Л. Н. Шаймухаметова. — Уфа, 2005. — С. 260—271.

8. Либерман Е. Творческое отношение к авторскому тексту как педагогическая проблема // Вопросы воспитания музыканта-исполнителя: сб. тр. — М., 1988. — Вып. 68. — С. 104—115.
9. Лотман Ю. Структура художественного текста. — М., 1970.
10. Натансон В. «Альбом для юношества» // Вопросы фортепианной педагогики / под общ. ред. В. Натансона. — М., 1963. — Вып.1. — С. 76—86.
11. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. — 4-е изд. — М., 1982.
12. Перельман Н. В классе рояля. Короткие рассуждения. — М., 2003.
13. Федорова Л. И. Веселое сольфеджио: учебно-методическое пособие для 1-го класса ДМШ. — Уфа, 2003.
14. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства. — СПб., 2000.
15. Шаймухаметова Л. Н. Семантический анализ музыкальной темы. — М., 1998.
16. Шаймухаметова Л. Н. Смысловые структуры музыкального текста как проблема практической семантики // Музыкальное содержание: наука и педагогика: матер. I Всерос. науч.-практ. конф. — М.; Уфа, 2002. — С. 84—101.
17. Шаймухаметова Л. Н. Семантика музыкального диалога в клавирных произведениях западноевропейских композиторов XVII—XVIII вв. // Семантика старинного уртекста: сб. ст. / отв. ред.-сост. Л. Н. Шаймухаметова. — Уфа, 2002. — С. 16—37.
18. Шаймухаметова Л. Н. Семантический анализ в работе музыканта-исполнителя // Музыкальный текст и исполнитель: сб. ст. / отв. ред.-сост. Л. Н. Шаймухаметова. — Уфа, 2004. — С. 3—16.
19. Шаймухаметова Л. Н., Исламгулова Р. Х. Музыкальный букварь. — Уфа: РИЦ УГИИ, 2000.
20. Шаймухаметова Л. Н., Кириченко П. В. Практическая семантика на уроках фортепиано (об учебном пособии «Интонационные этюды в классе фортепиано») // Музыкальное содержание: наука и педагогика: матер. III Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред.-сост. Л. Н. Шаймухаметова. — Уфа, 2005. — С. 577—583.
21. Шаймухаметова Л. Н., Юсуфбаева Г. Р. Инструктивные сочинения И.-С.Баха для клавира в практике обучения творческому музицированию: опыт реконструкции старинного уртекста. — Уфа. 1998.
22. Школа игры на фортепиано / под общ. ред. А. Николаева; сост. А. Николаев, В. Натансон, Л. Рощина. — М., 2003.
23. Шуман Р. Альбом для юношества: для фортепиано, ор. 68 / науч. ред. П. Егорова. — Изд. расшир. и доп. — СПб., 2000.
24. Schuman R. Album für die Jugend op. 68: urtext / Herausgegeben von András Kemenes. — Budapest: Könnemann Music.

**Байкиева Римма Масгутовна** —  
научный сотрудник  
Лаборатории музыкальной семантики,  
старший преподаватель кафедры  
специального фортепиано Уфимской  
государственной академии искусств  
им. Загира Исмагилова

