

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378.147:78.05:[159.942+821]

Валуйская Татьяна Леонидовна

*кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии*

*Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь*

Tatsiana Valuyskaya

*PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Pedagogy & Psychology*

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
e-mail: valuiskaya@gmail.com*

МУЗЫКАЛЬНАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ РАСПОЗНАВАНИЯ И ПОНИМАНИЯ СТУДЕНТАМИ ЭМОЦИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

MUSICAL FACILITATION OF STUDENTS' RECOGNITION AND UNDERSTANDING OF EMOTIONS IN LITERARY TEXTS

В статье рассматривается проблема воздействия слушания музыки на когнитивные функции восприятия и понимания художественного текста. Результаты пилотажного экспериментального исследования показывают, что музыка симфонии № 40 В. А. Моцарта – это достаточно эффективное средство фасилитации эмоционального интеллекта студентов лингвистических специальностей.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *классическая музыка; художественный текст; восприятие; понимание; эмоциональный интеллект; фасилитация; «эффект Моцарта»; студенты.*

The impact of listening to music on the perception and comprehension of emotions in literary texts is examined. Results from a pilot experimental study suggest that W. A. Mozart's Symphony No. 40 can serve as an effective tool for enhancing emotional intelligence in students majoring in linguistics.

Key words: *classical music; literary text; perception; comprehension; emotional intelligence; facilitation; «The Mozart effect»; students.*

В фундаментальной музыкальной психологии разрабатывается идея общности психологических механизмов музыки и речи. Идея соотнесения речи и музыки не нова, однако привлекает все больше внимания в связи со своей потенциальной продуктивностью. Способность человека осуществлять кодирование и декодирование музыкальных сообщений даже без специальной

подготовки и независимо от культурной принадлежности наводит на мысль о возможности раскрытия с помощью музыкального инструментария универсальных законов структурирования и функционирования психики. В этой связи А. В. Торопова, автор нового учебника по музыкальной психологии, отмечает, что «по сути музыка есть живая психология человека в звуках, интонациях и формах» [1, с. 10]. Основоположник советской музыковедческой школы Б. Асафьев еще в 1930 году писал о том, что «образно-звуковое отображение действительности» можно рассматривать как «образно-познавательную деятельность сознания». «Музыкальная интонация никогда не теряет связи ни со словом, ни с танцем, ни с мимикой (пантомимой) тела человеческого, но “переосмысливает” закономерности их форм и составляющих форму элементов в свои музыкальные средства выражения» [2].

На общности фразовых структур, присущей речи и музыке, сосредоточивается N. Masataka. По итогам сравнительного анализа ученый приходит к выводу о высокой правдоподобности того, что существовала промежуточная стадия человеческой эволюционной истории с системой коммуникации, которая больше напоминала музыку, чем язык, но не была идентична ни тому, ни другому. Эта доязыковая система могла быть предшественником и музыки, и современных языков [3]. Таким образом, вероятная общность происхождения музыки и речи может быть основой и способом объяснения их подобия, а также взаимовлияния.

Язык музыки как полифункциональный феномен рассматривает Т. В. Лазутин. Автор отмечает, что язык музыки – это особая знаково-символическая система, которая сложилась в процессе исторического развития. Обладая ярко выраженной спецификой и воплощаясь в виде музыкальных звуков (тонов), он тем не менее представляет собой образование, «объединяющее музыкальную и внемузыкальную сферы». При этом его внемузыкальной частью являются, по мнению Т. В. Лазутина, интонации человеческой речи (включая разного рода междометия, крики, смех и пр.) [4]. Важной идеей автора следует признать утверждение, что язык музыки (вернее было бы сказать, музыкальная речь или звучащая музыка) играет важную роль в формировании мировоззрения человека. Еще одно утверждение относится именно к классической музыке : она способна объединять различные поколения людей, внося важный вклад в родовую память человечества [Там же].

Стоит отметить, что художественные тексты знаменитых писателей и музыкальные произведения великих композиторов-классиков прошли проверку временем и вошли в сокровищницу мировой культуры. Обладая высокой степенью значимости для человечества в целом, эти музыкальные и литературные тексты часто требуют от слушателя и читателя специальной подготовки к восприятию, соответствующего образования и воспитания, серьезного вдумчивого прочтения, интеллектуальной активности, усилий в плане понимания.

Принимая во внимание не только научные исследования, но и опыт литературно-музыкальных гостиных, а также художественные фильмы и сюжетные компьютерные игры, согласимся с тем, что музыка и текст могут взаимно поддерживать, усиливать друг друга, а могут конкурировать за внимание человека, ослаблять и даже перенаправлять фокусы перцепции и когний, расставляя различные смысловые акценты.

В чем же суть музыкального воздействия на когнитивные и эмоциональные процессы в ходе восприятия и понимания эмоционального содержания художественного текста?

Начнем с особенностей художественного текста и закономерностей его понимания. Как отмечает Н. А. Чернявская, «к принципиальным свойствам художественного текста относятся наличие имплицитных, неявных смыслов, подтекста и способность языковых единиц к семантическому приращению: слово в художественном произведении выражает больше, чем оно означает в системе языка, приобретает символическое или индивидуально-авторское значение, либо актуализирует сразу несколько своих значений» [5]. Стоит добавить, что художественный текст обладает целостностью, конструируемой автором в виде многоуровневой смысловой структуры. Эта структура с ярко выраженным индивидуальным своеобразием разворачивается в системы ментальных репрезентаций читателя или слушателя. Понимание текста – это, в первую очередь, постижение его смысла. Но в отличие от текста научного содержание художественного произведения предполагает также построение читателем собственного ценностно-смыслового поля, возможность целого репертуара интерпретаций с опорой на субъектность воспринимающего. Однако индивидуальные толкования должны находиться в определенных границах: до той самой тонкой грани, отличающей понимание от непонимания.

Определяя понимание как иерархическую структуру, Г. И. Богин [6] выделяет следующие уровни: *семантизирующее понимание*, которое заключается в декодировании единиц текста; *когнитивное понимание*, представляющее собой освоение содержательности текста, и, наконец, *распредмечивающее понимание*, которое есть по существу репрезентация глубинных смысловых структур текста, его подтекста, личностного послания автора.

Как подчеркивает Н. А. Чернявская вслед за Г. И. Богиним, «различие трех типов понимания текста не означает их непроницаемости. Когнитивное понимание невозможно, если не достигнут результат семантизации текстовых единиц. Вместе с тем семантизирующее понимание не гарантирует когнитивного понимания, точно так же, как способность к когнитивному пониманию не всегда ведет к смысловому (распредмечивающему). Здесь решающую роль играет высокий уровень развития языковой личности, ее способность к логическому и эстетическому освоению художественной реальности» [5, с. 150].

Если применить вышесказанное к проблеме распознавания и понимания эмоций в художественном тексте, то на с е м а н т и з и р у ю щ е м уровне происходит обнаружение и адекватное декодирование лексических единиц-маркеров, репрезентирующих эмоциональные состояния в тексте произведения. На уровне к о г н и т и в н о г о понимания перед читателем или слушателем разворачивается богатая палитра разнообразных эмоций и чувств с их взаимопереходами, вплетенная в содержательную ткань художественного произведения. Но самые главные преобразования происходят на вершинном – р а с п р е д м е ч и в а ю щ е м – уровне: человек раскрывает для себя глубинные смысловые послания от автора художественного текста, преломляя их сквозь призму собственного мировоззрения. (Так образуются ментальные репрезентации личностных смыслов.)

В контексте психологической проблемы понимания слушателем или читателем художественного текста важное значение приобретают те характеристики способностей и опыта реципиента, которые позволяют решить эти задачи наиболее успешно. Стоит постулировать зависимость успешности декодирования (как собственно и кодирования) сообщений художественного текста на всех уровнях представленности от индивидуального ментального опыта личности (таким образом, мы выходим в поле исследований интеллекта как индивидуального ментального опыта, обоснованного М. А. Холодной) [7]. Обращаясь к той части понимания текстовых сообщений, которая касается репрезентации эмоциональных состояний героев художественного произведения в индивидуальном сознании читателя или слушателя, мы неизбежно оказываемся в проблемном поле исследований эмоционального интеллекта личности.

В этом же проблемном поле ведется рассмотрение и другой переменной нашего исследования – музыкального воздействия. Так, профессор А. В. Торопова прямо указывает на необходимость «познания сферы эмоционального интеллекта человека как источника распознавания музыкальных образов, идей и переживаний...» [1, с. 10].

Наличие в современной психологии концепта «эмоциональный интеллект» указывает на понимание взаимосвязанности когнитивных и аффективных процессов в психике человека. Попытка выразить суть эмоционального интеллекта наиболее кратко и емко приводит к рассмотрению вышеуказанного феномена как способности распознавать эмоции и управлять ими. Важным атрибутивным свойством эмоционального интеллекта можно назвать его метапроцессуальность, которая проявляется в единстве когнитивных и регулятивных аспектов эмоциональности применительно к самому себе и другим людям. Проанализировав множество определений эмоционального интеллекта, И. Н. Андреева отмечает, что «общим для большинства трактовок является указание на то, что индивиды с высоким уровнем его развития

обладают выраженными способностями к пониманию эмоций (собственных и других людей), выражению эмоций и управлению ими, что обуславливает более высокую адаптивность и эффективность» [8, с. 47]. И. Н. Андреева соотносит эмоциональный интеллект с тремя уровнями персонализации личности: интраиндивидуальным, интериндивидуальным и метаиндивидуальным. На первом из них эмоциональный интеллект способствует идентификации и саморегуляции собственных эмоций, на втором позволяет адекватно интерпретировать эмоции окружающих, адаптироваться к социальным ситуациям и эффективно встраиваться в систему межличностных отношений [Там же, с. 49], что в целом как раз соответствует делению эмоционального интеллекта на два основных вида – внутриличностный и межличностный. Интересным, на наш взгляд, является обращение к метаиндивидуальному измерению эмоционального интеллекта, постулирующему выход за пределы непосредственной ситуации в сферу надличностного, потребности персонализации себя в другом, которая как раз разворачивается в процессе соприкосновения слушателя или читателя со значительными образцами искусства. Классические произведения обращаются к человеческим универсалиям, а персонализация авторского эмоционального интеллекта происходит в новом времени и пространстве (иногда много лет и даже веков спустя). Возвращаясь к проблеме музыкального воздействия на распознавание и понимание эмоций в художественном тексте, мы предполагаем опосредованность этих процессов эмоциональным интеллектом личности в единстве всех его видов и уровней.

Проводя экспериментальное исследование, мы искали ответ на вопрос, можно ли с помощью классической музыки В. А. Моцарта организовать более эффективное распознавание и вербализацию эмоциональных состояний в художественном тексте. Мы используем термин *фасилитация*, чтобы подчеркнуть мягкость, экологичность, конгруэнтность музыкального воздействия. В выборку исследования были включены 40 студентов 1 курса факультета китайского языка и культуры Минского государственного лингвистического университета в возрасте от 17 до 19 лет (4 юношей и 36 девушек). Большую помощь в проведении данного экспериментального исследования оказала студентка Д. Здрок.

Эмпирическое исследование фасилитирующего влияния классической музыки на распознавание и понимание эмоций в художественном тексте было организовано в несколько этапов.

Первый из них предполагал анализ результатов письменного опроса студентов об их музыкальных предпочтениях и их отношении к музыке В. А. Моцарта. Было установлено, что большинство опрошенных девушек и юношей (30 человек – 75 % выборки) позитивно относятся к классической музыке как культурному явлению. Остальные 25 % респондентов признались, что им не нравится классическая музыка. Нейтральное отношение к класси-

ческой музыке выявлено не было. Из тех 75 % участников опроса, которые в целом позитивно относятся к классической музыке, абсолютное большинство инициируют ее слушание редко. Только 10 студентов (25 %) из 40 часто обращаются к прослушиванию классической музыки. Ответ на вопрос об отношении студентов к музыке В. А. Моцарта дал примерно такую же картину: произведения этого композитора нравятся, но редко выбираются студентами для слушания. Таким образом, для выборки в целом характерно преимущественно пассивно-положительное отношение к классической музыке в целом и произведениям В. А. Моцарта в частности.

На втором этапе эмпирического исследования с помощью методики Д. В. Люсина (ЭМИн) был изучен эмоциональный интеллект студентов [9]. Данная методика относится к группе методов, основанных на самооценке и самоотчете, что вносит в процесс интерпретации результатов определенные ограничения (в первую очередь, в плане отсылки к тому факту, изучается ли таким образом сам феномен эмоционального интеллекта или представления личности о степени его выраженности у себя). Тест-опросник ЭМИн обладает высокой надежностью. Он базируется на идее о дифференциации в структуре эмоционального интеллекта двух его базисных видов: внутриличностного и межличностного, каждый из которых предполагает понимание эмоций и управление ими. Кроме вышеуказанных, в окончательный вариант опросника добавлена переменная «контроль экспрессии», отображающая способность сознательно контролировать внешние проявления эмоций [Там же].

Полученные данные свидетельствуют о том, что в целом результаты диагностики эмоционального интеллекта студентов 1 курса находятся преимущественно в области средних значений, подчиняясь закону нормального распределения. При этом результаты измерений межличностного эмоционального интеллекта тяготеют к области значений выше среднего уровня, а внутриличностного – средних и ниже среднего уровня. Другими словами, в структуре эмоционального интеллекта первокурсников в данном исследовании межличностный эмоциональный интеллект (способность распознавать эмоции другого человека и управлять ими) преобладает над внутриличностным (способностью понимать свои эмоции и управлять ими).

Третий этап эмпирического исследования, посвященный изучению музыкальной фасилитации восприятия и понимания студентами эмоций в содержании художественного текста, был организован в формате пилотажного эксперимента без использования контрольной группы. В качестве опоры для распознавания и вербализации эмоций при прослушивании художественного текста была выбрана методика «Эмотивные ассоциации», содержащая наименования 130 субстантивных эмоциональных явлений.

Как отмечено автором методики Л. Н. Рожиной, такого рода готовые списки «позволяют перевести индивидуальное описание переживания в соответствующие общие структуры» [10, с. 115]. Применение данной методики дает возможность не только диагностировать эмоциональный мир личности, но и развивать его.

В качестве художественного текста, предназначенного для диагностики распознавания и понимания студентами эмоций в художественном тексте, был выбран рассказ-миниатюра И. А. Бунина «Красавица» из цикла «Темные аллеи» (1940) [11]. В произведении рассказывается о семилетнем мальчике, чья мать умерла, а отец женился на молодой красавице. Мачеха невзлюбила пасынка, а отец, психологически присоединившись к новой жене, как будто перестал замечать сына. Ребенок, переживший травму потери матери, по сути психологически лишился и отца. Мачеха как будто бы захватила все пространство, оставляя для несчастного мальчика все меньше места не только в помещении, но и в душе его отца. Ребенок – нежеланный, нелюбимый и незащищенный – приспосабливается к новым жизненным обстоятельствам, становясь максимально тихим и незаметным. Рассказ-миниатюра отличается эмоциональной глубиной, которая маскируется простотой и бытовой бесхитростностью повествования.

Э т а п 3.1. В процессе эксперимента рассказ был разделен на две части. Сначала студентам зачитывалась вслух первая часть художественного текста, после чего их просили отметить в списке утверждений методики «Эмотивные ассоциации» те эмоциональные состояния, которые, по их мнению, хотел передать читателям автор.

Результаты показали, что у большинства студентов первого курса при слушании первой части рассказа были актуализированы такие «эмотивные ассоциации», как «жалость», «горечь», «отчаяние» и «пустота». Вполне ожидаемо узнавание базовых эмоций, таких как «грусть», «печаль». Менее половины студентов, участвовавших в эксперименте, отметили «бессилие, огорчение, презрение, разочарование, тоску и уныние». В целом удалось зафиксировать довольно широкий репертуар идентифицированных студентами эмоциональных явлений. Несмотря на то, что индивидуальные особенности в распознавании и понимании эмоционального содержания предложенного художественного текста существенно преобладали, удалось выявить общие закономерности: преимущественную ориентацию студентов либо на идентификацию эмоций, соответствующих общему впечатлению от художественного текста, либо на вероятные эмоциональные состояния мальчика (главного героя повествования).

Э т а п 3.2. После распознавания и вербализации эмоций в первой половине художественного текста следовало слушание небольшого (длительностью звучания музыки – 5 минут 14 секунд) логически закончен-

ного фрагмента 40-й симфонии В. А. Моцарта соль-минор [12], одного из самых значительных и знаменитых произведений великого австрийского композитора (1788). Требование к качеству звуковоспроизведения является принципиальным. Вот как описывает эту часть произведения Л. Михеева: «Первая часть начинается как бы с полуслова: взволнованной, прерывистой, словно чуть-чуть задыхающейся мелодией скрипок. Глубоко выразительная, искренняя, как будто молящая, мелодия — главная партия сонатного аллегро... Побочная тема исполнена меланхолии, лиризма, в ней и мечтательность, и покорность, и тихая грусть. Разработку открывает короткая жалобная мелодия фаготов. Появляются отрывистые, резкие возгласы, мрачные, тревожные, скорбные интонации. Разворачивается бурное, полное драматизма действие...» [13]. Несмотря на то, что между датами написания музыки и рассказа прошло полтора столетия, эти два произведения, на наш взгляд; могут войти в резонанс в сознании современного слушателя благодаря сочетанию внешней простоты и при этом многослойности внутреннего содержания, кажущемуся спокойствию при сильном глубинном напряжении.

Э т а п 3.3. По завершении музыкального фрагмента студентам по желанию предлагалось дополнить список эмоциональных состояний, идентифицированных ими в первой части рассказа И. Бунина «Красавица». После слушания музыки 85 % респондентов воспользовались предоставленной возможностью и добавили новые элементы идентифицированных ими в художественном тексте эмоций, а 15 % оставили перечни без изменений. Свои первоначальные списки девушки и молодые люди дополнили такими распознанными ими в первой части художественного текста проявлениями эмоциональности, как «боль, борьба чувств, волнение, испуг, интерес, муки совести, напряженность, ненависть, недовольство другими, недоумение, обида, огорчение, озадаченность, оторванность, отчаяние, печаль, покой, сожаление, смятение, страдание, страх, тоска, удивление, унижение, уязвленность, ярость». Следовательно, после восприятия музыкального отрывка существенно увеличился эмоциональный диапазон, адекватный прослушанному тексту. Примечательно, что к первоначальному списку отрицательных эмоций добавились амбивалентные – «интерес и удивление», а также «недоумение и озадаченность» (отображающие особенности восприятия окружающими брака непрямого чиновника с красавицей). Были замечены также «недовольство другими и ненависть», характеризующие эмоциональность мачехи. Эмоциональные состояния «сожаление, борьба чувств и муки совести», вероятно присущие отцу мальчика, студенты также прибавили к первоначальным спискам после музыкальной стимуляции. И, наконец, обучающиеся обратили внимание на «покой (спокойствие)», отображающее кажущееся бесстрастие автора, ведущего бесхитростное повествование.

Таким образом, после слушания фрагмента 40-й симфонии В. А. Моцарта не только возросло количество и качество идентифицированных студентами в художественном тексте эмоциональных состояний, но появилась «полифоничность», многовариантность, многовекторность восприятия эмоциональности, заложенной в художественном тексте. Полученный эффект подобен тому, как преимущественно линейный алгоритм когнитивной обработки сменился разветвленным, существенно усложнился способ организации семантической сети. Следовательно, в результате музыкальной фасилитации возросла дифференцированность восприятия и понимания студентами эмоций в художественном тексте.

Э т а п 3.4. После восприятия музыки В. А. Моцарта и дополнения списков идентифицированных эмоциональных явлений эксперимент по распознаванию и интерпретации эмоций был продолжен на материале второй части рассказа И. Бунина «Красавица». Указанный список, относящийся ко второй части, увеличился по сравнению с первой у 75 % студентов; у 10 % он уменьшился, а у 15 % количественно остался без изменений.

Полученные результаты были подвергнуты корреляционному анализу с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (R). Были выявлены положительные статистически достоверные корреляции между 1) общим уровнем эмоционального интеллекта и количеством эмоциональных состояний, идентифицированных студентами после восприятия музыки В. А. Моцарта: $R = 0,48$ (чем выше общий уровень эмоционального интеллекта студентов, тем шире спектр распознанных после музыкальной стимуляции эмоциональных состояний в художественном тексте; 2) уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта и количеством эмоциональных состояний, идентифицированных студентами во второй части эксперимента после восприятия музыки В. А. Моцарта: $R = 0,45$ (чем выше уровень внутриличностного эмоционального интеллекта студентов, тем шире спектр распознанных ими после музыкальной стимуляции эмоциональных состояний); 3) пониманием эмоций и количеством эмоциональных состояний, идентифицированных студентами во второй части эксперимента после восприятия музыки В. А. Моцарта: $R = 0,51$ (чем выше уровень понимания студентами собственных и чужих эмоций, тем шире спектр распознанных эмоциональных состояний после музыкальной стимуляции). Важно отметить, что до музыкальной стимуляции статистически достоверных корреляций между показателями эмоционального интеллекта и количественными показателями идентифицированных студентами в художественном тексте эмоциональных состояний не выявлено. Весьма вероятно, что музыкальная стимуляция повлияла на активность и эффективность эмоционального интеллекта.

Таким образом, итоги исследования свидетельствуют в пользу следующих предположений.

Во-первых, в результате конгруэнтной музыкальной стимуляции (фасилитации) возрастает дифференцированность восприятия и понимания эмоций в художественном тексте. Во-вторых, мера выраженности фасилитационного эффекта опосредуется эмоциональным интеллектом студентов (и в частности, такими его компонентами, как внутриличностный эмоциональный интеллект и способность к пониманию своих и чужих эмоций). Исследовательские данные также предварительно подтверждают «эффект Моцарта» применительно к эмоциональному интеллекту личности.

Полученные результаты позволяют эмпирически обосновать перспективу экспериментальных исследований взаимосвязи музыки и речи сквозь призму эмоционального интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Торопова, А. В.* Музыкальная психология и психология музыкального образования : учебник для вузов / А. В. Торопова. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2025. – 190 с.
2. *Асафьев, Б. В.* Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – 2-е изд. – М. : Музыка, Ленингр. отделение, 1971. – 373 с.
3. *Masataka, N.* The origins of language and the evolution of music: a comparative study / N. Masataka // *Phys. Life Rev.* – 2008. – Vol. 6. – P. 11–22.
4. *Лазутин, Т. В.* Язык музыки как полифункциональный феномен / Т. В. Лазутин // *Вестн. Том. гос. ун-та.* – 2013. – № 369. – С. 60–62.
5. *Чернявская, Н. А.* К вопросу об уровнях понимания художественного текста / Н. А. Чернявская // *Вестн. Самар. ун-та. История, педагогика, филология.* – 2018. – Т. 24. – № 2. – С. 148–152. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-urovnyah-ponimaniya-hudozhestvennogo-teksta> (дата обращения: 25.03.2025).
6. *Богин, Г. И.* Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику / Г. И. Богин. – Тверь, 2001. – 731 с.
7. *Холодная, М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования : учебник для вузов / М. А. Холодная. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2025. – 334 с. – (Высшее образование). – Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/564561> (дата обращения: 27.03.2025).
8. *Андреева, И. Н.* Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие / И. Н. Андреева. – Новополюцк : Полоц. гос. ун-т, 2020. – 356 с.

9. *Люсин, Д. В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
10. *Рожина, Л. Н.* Развитие эмоционального мира личности / Л. Н. Рожина. – Минск : Выш. шк., 2003. – 272 с.
11. *Бунин, И.* Темные аллеи / И. Бунин. – М. : Эксмо, Like Book, 2024. – 320 с.
12. *Моцарт, В. А.* Симфония № 40 / В. А. Моцарт // Академический симфонический оркестр Санкт-Петербургской государственной филармонии им. Д. Д. Шостаковича (дирижер А. Дмитриев). – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xLAPstwuvG0> (дата обращения: 01.02.2024).
13. *Михеева, Л.* Моцарт. Симфония № 40 / Л. Михеева, Б. В. Левик. – URL: https://www.belcanto.ru/s_mozart_40.html (дата обращения: 28.03.2025).

Поступила в редакцию 09.04.2025