К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Н. В. Сулова,

Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования
г. Москвы «Детская музыкальная школа имени А. П. Бородина»,
Москва, Российская Федерация, 109390

Аннотация. В статье затрагиваются различные аспекты профессиональной ответственности учителя музыки в школе. На примере научного и педагогического взаимодействия автора с профессором Э. Б. Абдуллиным рассмотрены вопросы преемственности традиций отечественного музыкального образования, эталоны профессиональных компетенций педагога-музыканта, взаимосвязь исследовательской и практической работы в рамках музыкально-педагогической деятельности. В исторической ретроспективе освещены отдельные эпизоды, характеризующие творческий путь Э. Б. Абдуллина в контексте развития системы отечественного музыкального и музыкально-педагогического образования. Рассматривается ситуация, связанная с разработкой концепции преподавания образовательной области «Искусство» в 12-летней школе, даётся краткий анализ современных проблем государственного регулирования общего образования в целом, и предметной области «Искусство», в частности. На данных примерах поднимаются вопросы взаимной ответственности учителя музыки и педагогического коллектива перед учащимися и обществом. В статье приведены также отдельные данные по результатам научных исследований. Формулируются выводы на основе психолого-педагогического исследования возможностей реализации индивидуального подхода в условиях классно-урочной системы, проведённого в 2003–2006 годах на базе общеобразовательной школы № 1732 г. Москвы с углублённым изучением музыки. Отмечаются проблемы, выявленные в ходе изучения возможностей и форм применения учителями музыки игровых приёмов и методов в образовательном процессе.

129

Ключевые слова: учитель музыки, школа, профессиональная ответственность, индивидуальный подход, игра, концепция, 12-летнее обучение, методология.

© Сулова Н. В., 2020

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Благодарности: Автор благодарен коллективу Московской общеобразовательной школы № 1732 с углублённым изучением музыки за сотрудничество в ходе проведения экспериментальной работы. Автор благодарен коллективу Центра художественно-эстетического и физического образования АО «Издательство “Просвещение”» за бесценный опыт работы над новыми учебниками и учебными пособиями для общеобразовательной школы. Автор также выражает признательность кафедре методологии и технологий педагогики музыкального образования Московского педагогического государственного университета за возможность поделиться воспоминаниями о профессоре Э. Б. Абдуллине.

Для цитирования: *Суслова Н. В.* К вопросу о профессиональной ответственности педагога-музыканта // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2020. Т. 8. № 3. С. 129–148. DOI: 10.31862/2309-1428-2020-8-3-129-148.

DOI: 10.31862/2309-1428-2020-8-3-129-148

ON THE PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF A TEACHER-MUSICIAN

Nelly V. Suslova,

Moscow A. P. Borodin Children's Music School,
Moscow, Russian Federation, 109390

Abstract. The article deals with various aspects of the professional responsibility of a music teacher at school. On the example of the author's scientific and pedagogical interaction with Professor E. B. Abdullin, the issues of continuity of traditions of national music education, standards of professional competencies of a teacher-musician, the relationship of research and practical work in the framework of music and pedagogical activities are considered. The historical retrospective highlights some episodes that characterize the creative path by E. B. Abdullin in the context of the development of the system of national music and music-pedagogical education. The article considers the situation related to the development of the concept of teaching the educational field “Art” in a 12-year school, provides a brief analysis of the current problems of state regulation of General education in General, and the subject area “Art” in particular. These examples raise questions of mutual responsibility of the music teacher and the teaching staff to students and society. The article also provides some data on the results of scientific research. The conclusions are formulated on the basis of a psychological and pedagogical study of the possibilities of implementing an individual approach in the classroom system, conducted in 2003–2006 on the basis of General education school No. 1732 in the city of Moscow with

an in-depth study of music. The problems identified during the study of the possibilities and forms of application of game techniques and methods by music teachers in the educational process are noted.

Keywords: music teacher, school, professional responsibility, individual approach, game, concept, 12-year training, methodology.

Acknowledgements: The author is grateful to the team of the Moscow Comprehensive School No. 1732 with an in-depth study of music for his cooperation during the pilot work. The author is grateful to the staff of the Center for Art, Aesthetic and Physical Education of the Enlightenment Publishing Company for the invaluable experience of working on new textbooks and teaching aids for the secondary school. The author also expresses gratitude to the Department of Methodology and Technology of Music Education Pedagogy of Moscow Pedagogical State University for the opportunity to share memories of Professor E. B. Abdullin.

For citation: Suslova N. V. On the Professional Responsibility of a Teacher-Musician. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = *Musical Art and Education*. 2020; vol. 8, no. 3, pp. 129–148 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2020-8-3-129-148.

Начало профессионального пути – взаимная ответственность наставников и студентов

Листая страницы памяти, невольно выхватываешь из них отдельные кусочки разной величины. Важные и значительные события проступают сквозь каллиграфический узор мелких деталей. Вспоминая Учителя, невозможно отделить одно от другого. Именно в этих небольших штрихах порой лучше всего замечен его многогранный талант и подвижническая преданность выбранному пути...

1986 год. Все мы живём ещё в Советском Союзе, но перестройка уже началась... Мне и моим сокурсникам, конечно, повезло – несмотря на серьёзный конкурс, мы поступили на первый курс Ленинского пединсти-

тута. В те годы музпед считался довольно престижным факультетом, хоть и ютился на двух верхних этажах типового здания на Большой Юшуньской... Перед началом учебного года приезжаю осмотреться: вот дверь деканата, рядом классы, холл... Стенды на стене рассказывают о жизни факультета... Под одной из фотографий подпись «Д. Б. Кабалеvский со студентами – будущими учителями музыки». На ней, среди группы молодых женщин, беседующих с композитором, выделяется фигура темноволосого мужчины. Его цепкий взгляд, живое выражение лица невольно приковывают внимание. Неужели тоже студент? – нет, не похоже... И долго рассматриваю фотографию, ещё не догадываясь, какую роль в моей жизни будет суждено сыграть этому человеку.

На первую лекцию к Эдуарду Борисовичу Абдуллину мы попали много позже. И это было, безусловно, событие! Такого блестящего образца ораторского искусства большинству из нас не приходилось слышать ни до того, ни впоследствии. Его эрудиция, настоящий актёрский талант придавали сказанному особую полемическую остроту. Для нас – вчерашних советских школьников – это был живой образец свободы мысли и свободы слова.

На одной из лекций зашёл разговор о русской философии серебряного века. Эдуард Борисович говорил о глубоких размышлениях о религии, искусстве, смысле жизни, высказанных в трудах Соловьёва, Бердяева, Флоренского... – *«Как, неужели не читали?»* – «Нет, не читали». Сейчас это кажется невозможным, но в те годы подобные книги было крайне сложно достать. И первый томик Владимира Соловьёва, который оказался у меня в руках, был из личной библиотеки Эдуарда Борисовича...

132

А вот другая книга – «Слово о музыке» [1]. На форзаце рукой Абдулина надпись: *«Нелли Сусловой в память о “Сократовских спорах”*», и дата – 27/IV 1991 год. Ленинский институт к тому времени уже стал университетом, а наша студенческая жизнь неумолимо приближалась к финишной прямой...

«Сократовские споры» по методике и методологии преподавания музыки предоставляли возможность теперь уже нам самим блеснуть красноречием. Сначала эта идея не вызвала особого энтузиазма. К участию в «спорах» я начала готовиться, скорее из уважения к профессору, нежели из какого-то научного инте-

реса. Тему подсказали сокурсники, дали что-то почитать, и... и тут вдруг зацепило... По-настоящему захватила романтика открытия – ведь мы так мало знаем о самих себе, об обучении и воспитании детей, о значении искусства в нашей жизни!

Видимо, моё выступление прозвучало убедительно – сразу после игры ко мне подошёл Семён Леонидович Старобинский. Будучи заместителем директора гимназии № 1513 – одной из лучших в Москве – он внимательно наблюдал за нашими студенческими дебатами. «Не хотите опробовать свои идеи на практике?» – предложил он без лишних реверансов.

Так, благодаря «Сократовским спорам» и началась моя **профессиональная судьба учителя музыки в школе...** Придумывать уроки было трудно, но интересно. Трудно, потому что не всегда получалось предугадать реакцию детей. Интересно, потому что это – настоящее творчество. А самым удивительным оказалось то, что мои педагогические поиски были важны и нужны для кого-то ещё, кроме меня и моих учеников. Эдуард Борисович регулярно навещался в гимназию, иногда приводил с собой зарубежных гостей. (Помню, какой восторг у класса вызвал визит японской делегации: после урока гости с вежливой восточной улыбкой вручили каждому ученику по набору цветных фломастеров – настоящее сокровище по тем временам!)

Подобное отношение профессора к простым урокам вчерашней студентки не было каким-то исключительным явлением. Такой же патронаж в его лице со стороны своей Alma Mater чувствовали и другие.

Э. Б. Абдуллину было важно видеть действительно высокий университетский уровень преподавания музыки в школе. Забота о том, чтобы выпускники факультета приходили работать в школьные классы, проходила красной нитью через всю его педагогическую, общественную, просветительскую деятельность.

Некоторые уроки Эдуард Борисович снимал на камеру, а потом непременно рассказывал об их судьбе. *«Нелли Вячеславовна, Вы имели оглушительный успех на Международном симпозиуме...», «Показывал студентам – им очень понравилось...»*. Такая обратная связь придавала силы, укрепляла веру в профессию. Теперь я понимаю, насколько это было важно! Ведь социальный статус школьного учителя-музыканта и тогда был не очень высоким. Абдуллин же вновь и вновь, на всех уровнях и во всех кругах отстаивал честь и значение этой особой профессии – **учитель музыки в общеобразовательной школе**. Именно его представление о комплексе профессиональных компетенций остаётся для меня эталоном в оценке любой музыкально-педагогической деятельности. Он повторял как аксиому: учитель музыки должен сам хорошо петь, играть на музыкальных инструментах, дирижировать; уметь содержательно и доступно рассказывать о музыке; разбираться в возрастной психологии и психологии искусства; владеть основами актёрского мастерства...

Трудно дотянуться до такой высокой планки, но я стараюсь. Провожу уроки, потом ставлю с детьми музыкальные спектакли, по вечерам занимаюсь на фортепиано, и читаю, читаю, читаю... Про девяностые годы сейчас

вспоминают преимущественно в связи с крушением экономики. Но была ведь и другая сторона медали. На наших глазах исчезал железный занавес: многое из того, что было раньше нельзя, вдруг стало возможно. Начали появляться книги по философии, психологии, зарубежному искусству. Свежие концепции, идеи будоражили воображение, заставляли но-новому взглянуть на привычные вещи, переосмысливать многие из них...

З. Фрейд [2], Э. Фромм [3], С. Гроф [4], Ф. Соссюр [5], В. Нахимов [6], Г. Щедровицкий [7], В. Медушевский [8], Е. Назайкинский [9] и многие, многие другие... Всё что прочитывалось, невольно экстраполировалось на подготовку к урокам, на анализ собственного музицирования. Что происходит в голове у человека в тот момент, когда он слушает или исполняет музыку? Как и о чём он думает? Что значат слова «понимать музыку»? – Подобные вопросы увлекали меня всё больше.

Как будто невзначай, с лёгкой руки Эдуарда Борисовича открывается следующая дверца... *«Нелли Вячеславовна, а Вы не собираетесь в аспирантуру поступать? Экспериментальная площадка у Вас есть, надо лишь с темой определиться. Чем бы Вы хотели заниматься?»* – Ответ у меня был готов – музыкальным мышлением.

Концептуальное осмысление теоретических основ практической деятельности учителя музыки

Работа над кандидатской диссертацией давалась легко. В моих руках был надёжный инструмент – методо-

логический анализ, разработанный Э. Б. Абдуллиным [10]. Простудировав философские взгляды на основы мышления, я углубилась в сравнение различных концепций и аспектов мышления в психологии, лингвистике, искусствоведении, педагогике (общенаучный уровень). Приложение этого богатого материала к особенностям музыкально-педагогического опыта (частнонаучный уровень) позволило выстроить целостную модель музыкального мышления. Я смотрела на своих учеников через призму философских и психологических идей – и подмечала нюансы, о существовании которых ранее не могла даже догадываться...

1997 год, защита диссертации Н. В. Сусловой «Музыкальное мышление младших школьников и методика его развития» [11]. Среди оппонентов и рецензентов – известнейшие люди, которые с радостью откликнулись на приглашение Эдуарда Борисовича. Торжественная обстановка, безупречное соблюдение регламента... Всё заканчивается благополучно. В завершении защиты профессор Абдуллин говорит тёплые слова в адрес новоиспечённого кандидата наук. Что именно тогда говорил мой научный руководитель, я теперь уже не помню. Зато хорошо помню, как за три часа до этого он помогал подготовиться к предстоящему событию во всех его деталях и подробностях. Простая человеческая помощь, без оглядки на свой статус и многочисленные регалии...

Спустя несколько лет материалы диссертационного исследования удалось опубликовать в составе коллективной монографии [12]. Первоначально к идее публикации я отнеслась скептически, но Абдуллин на-

стоял. Много позже, когда проводила семинары для учителей музыки в Туле, Вологде, Ярославле, других городах, я с удивлением обнаружила, что эту книгу знают в разных уголках России. И в этом немалая заслуга, опять-таки Эдуарда Борисовича...

А тем временем передо мной разворачивались новые перспективы. В Московскую школу-лабораторию № 1732 с углублённым изучением музыки я пришла уже не только как учитель музыки, но и в качестве заместителя директора по науке. Вернее, меня туда как первоклассницу «привёл за ручку» Эдуард Борисович Абдуллин. Целая школа, да ещё в статусе городской экспериментальной площадки! Огромная ответственность, но и большие перспективы: возможность разрабатывать новые программы, методики, вести настоящую исследовательскую работу...

К сожалению, действительность оказалась более прозаичной. Экспериментальный статус сохранялся за школой недолго. Но кое-что сделать всё-таки удалось. Мы провели масштабные социологические исследования среди родителей на предмет осведомлённости о содержании и особенностях обучения детей в условиях эксперимента; внедрили ряд принципиально новых организационных форм и программ. Среди них была, в том числе, и программа по музыкальному менеджменту для учащихся 10–11 классов...

Последнее обстоятельство было напрямую связано с изменениями, которые на рубеже веков переживала отечественная система общего образования. Шли активные дебаты на тему введения 12-летнего обучения. Предполагалось, что последние два

года станут для школьников первым этапом на пути профессионального самоопределения.

Министерство образования организовало довольно серьёзную проработку вопроса по каждой предметной области. В январе 2000 года был создан общественный Совет по обсуждению концепции и содержания образования образовательной области «Искусство» в 12-летней школе. В него вошли учителя, методисты, директора школ, учёные, имеющие непосредственное отношение к рассматриваемой проблеме. Разумеется, Э. Б. Абдуллин был приглашён в состав Совета, а по его рекомендации в списках оказалась и моя фамилия – как учителя-практика, представителя школы № 1732.

Теперь мне выпала честь принимать участие в «Сократовских спорах» совершенно иного уровня. Подумать только: я присутствую при эпохальном событии – здесь и сейчас лучшие представители профессии обсуждают концепцию, которая определит облик эстетического воспитания будущего, заложит основы нашей предметной области на десятилетия вперёд! От того, каким образом будут сформулированы цели, задачи, методы музыкального обучения и воспитания зависят судьбы учителей и учеников нескольких поколений по всей стране! Создание теоретической концепции, которую предстоит воплотить на практике в масштабах всего государства, – высшая точка научного творчества. И все участники обсуждения, безусловно, понимали это. Вот небольшой фрагмент текста, созданного в те дни:

«Общеобразовательная школа составляет сердцевину сферы образования: именно в течение “школьного

времени” физическая, интеллектуальная и эмоциональная природа человека должны преобразоваться в физическую культуру, интеллектуальную культуру и культуру чувств.

Школа минувшего века сосредоточилась на интеллектуальном развитии, отдала определённую дань физическому воспитанию и отбросила “за ненадобностью” воспитание чувств. <...> Возникает даже вопрос: нужен ли “человек чувствующий” в пространстве и времени века, который создаёт электронную культуру, “искусственное” искусство и почти уже – искусственных людей? Нужна ли историческая память? Искусство, хранящее живую руку, полёт звука инструмента и человеческого голоса? Нужно ли медленно всматриваться, когда “клиповое” восприятие сулит больший диапазон усвоения информации? Нуждаемся ли мы в беседе, в человеческом общении, или у нас уже не возникают вопросы, на которые не мог бы ответить компьютер?

<...> Если развитие личности и целостность восприятия мира в самом деле представляют собой цели общего образования, то роль искусства особенно велика, потому что Личность и Мир – это его темы. Искусство способно постепенно создать в школе атмосферу единства всех предметов. В каждом из них – своя красота, свои выдающиеся личности, великие открытия, своё творчество, своё соотношение формы и содержания; только в единстве можно создать целостную Картину Мира и повернуть наших детей лицом к его Красоте, Разуму и Тайне... » [13, с. 3].

Совет собирался регулярно в течение нескольких месяцев – концепцию переделывали, дополняли, стре-

милось найти яркие и точные формулировки. На заключительном заседании окончательный вариант представили высокопоставленной чиновнице из Министерства образования. Выслушав основные тезисы, она довольно резко подытожила: «Я всё поняла. Все ваши предметы нужно убирать во вторую половину дня...». Дверь за ней захлопнулась, и звенящая тишина повисла в воздухе. По-гоголевски немая сцена – только не комичная, а глубоко трагичная – продолжалась несколько минут...

Тот факт, что уроки музыки и изобразительного искусства остались в составе базового компонента общеобразовательной программы – заслуга Эдуарда Борисовича. И тогда, на рубеже веков, и многие годы спустя, он вёл непрекращающуюся борьбу за сохранение статуса предметов образовательной области «Искусство» ...

Как известно, 12-летнее обучение в нашей стране так и не ввели. Все концепции легли «под сукно», но высказанные в них идеи по-прежнему актуальны. Многие, обозначенные тогда проблемы, до сих пор ждут своего разрешения, остаются малоизученными с точки зрения музыкально-педагогической науки.

Каким образом можно обеспечить атмосферу единства всех предметов на основе занятий образовательной области «Искусство»? Как сохранить приоритет личностного развития в условиях массовой школы? Что нужно сделать для того, чтобы «дать возможность каждому ребёнку испытать радость от общения с музыкой, от индивидуального выражения себя в музыке, от ощущения себя творческой личностью»? [13, с. 10] В каком-то смысле поиск

ответов на эти непростые вопросы, предопределил направления моих дальнейших научных устремлений.

Траектория развития каждого ребёнка как сфера ответственности педагогического коллектива

С группой коллег-единомышленников мы задумали комплексное психолого-педагогическое исследование возможностей реализации индивидуального подхода в условиях классно-урочной системы (среди них Е. Г. Щербакова – школьный психолог, Т. Н. Колпакова – учитель начальных классов, и другие педагоги школы № 1732). Предполагалось на примере одного класса начальной школы выявить спектр индивидуальных различий учащихся и сформулировать рекомендации для оптимального развития, обучения и воспитания каждого ребёнка. Ведь если следовать тезису, что личность ребёнка является «эпицентром музыкально-образовательной системы» [14, с. 33], то учителю, как минимум, необходимо иметь представление о личностных особенностях своих учеников.

Ход исследовательской работы выглядел следующим образом. Всем учителям, преподающим в данном классе различные дисциплины, было предложено заполнить анкеты с детализированным перечнем психологических качеств и свойств характера каждого ребёнка. Среди них были следующие параметры:

- Успешный Ученик – обучение даётся легко, развитие соответствует школьным требованиям (УУ);

- Хорошая память – легко, быстро и прочно запоминает материал, долго помнит выученное (пам);

- Хорошее внимание – способен сосредоточиться на задаче и не отвлекаться в процессе её решения (Вн);

- Высокая Познавательная Активность – любознательность, желание узнавать новое (ПА);

- Хорошая выносливость, умственная работоспособность (Вын);

- Аккуратность (Ак);

- Исполнительность – понимает требования учителя и старается их выполнить (Ис);

- Самостоятельность (Са);

- Творческие Возможности (ТВ);

- уровень Школьной Мотивации (ШМ);

- уровень реального Умственного Развития (УР);

- мелкая Моторика Руки – пишет разборчиво, выполняет основные требования к письму, способен рисовать мелкие детали, точно обводить контур (МР);

- Правша или левша – П/Л.

Помимо общих психолого-педагогических показателей в анкету каждого учителя-предметника были включены также ряд специфических качеств, таких как способности к языку (СЯ) – для учителя иностранного языка; пространственное воображение (ПВ), чувство цвета (ЧЦ) – для учителя ИЗО; эмоциональная отзывчивость на музыку (ЭО), чувство ритма (ЧР) и звуковысотный слух (Зв) – для учителя музыки.

Уже на этапе проектирования исследования мы сознательно расширили его границы. Индивидуальный подход в диапазоне всей школьной жизни ребёнка сулил гораздо более весомый результат, нежели индивидуальный подход в рамках исключительно уроков музыки. Согласно концепции Э. Б. Абдуллина, это было

движение от частнонаучного уровня к общенаучному. Предвосхищая «атмосферу единства» под эгидой предметов образовательной области «Искусство», актуальная музыкально-педагогическая задача выступала как стимул для более широкого междисциплинарного исследования.

Статистическая обработка анкет позволила графически представить *личностный профиль каждого ученика* с точки зрения работающих с ним педагогов. (См. диаграммы 1, 2: мнение основного учителя начальных классов отражено линией с треугольниками, оценка учителя ИЗО – бесцветные столбики, учителя иностранного языка – светлые, учителя музыки – тёмные столбики, пунктирная линия – усреднённые значения).

В результате сравнения наглядно проявились не только «проблемные зоны» каждого ребёнка, но и особенности его субъективного восприятия разными учителями. Так, М. – одна из лучших учениц класса – явно испытывала проблемы с аккуратностью по мнению большинства учителей (диаграмма 1). В другом случае основной учитель и учитель иностранного языка не смогли дать оценку уровню развития творческих способностей ученицы Н., в то время как учителя музыки и изобразительного искусства отметили их как хорошие (диаграмма 2) и т. д. Это сразу позволило перейти на принципиально другой уровень педагогической работы с классом – координировать усилия всех педагогов в отношении каждого ребёнка, уточнять акценты в постановке заданий, распределении учительского внимания. Однако для построения полноценной картины индивидуальных особенностей

Диаграмма 1.

Диаграмма 2.

учащихся, обобщение экспертных оценок учителей представлялось недостаточным. Нужны были верифицированные психологические данные.

Школа заключила соглашение о сотрудничестве с Лабораторией психофизиологии Института психологии РАН (под руководством доктора биологических наук, профессора А. Н. Лебедева). Все ученики экспериментального класса прошли диагностику общих способностей и специальных музыкальных способностей с использованием новых методов расшифровки ЭЭГ [15]. Помимо этого, детей обследовал школьный психолог с применением наиболее валидных методик оценки как личностного развития в целом, так и отдельных психологических функций, качеств и свойств, таких как память, внимание, мотивация, ведущий канал восприятия и т.д. На основе всех

этих данных были составлены индивидуальные карты по каждому ребёнку (пример – см. таблица 1).

В начале учебного года помимо комплексного индивидуального тестирования, была также проведена социометрия. Она выявила довольно напряжённую картину взаимоотношений в классе. В частности, наряду с 6 «звёздами» – ребятами, с которыми многие хотели бы дружить и общаться, 9 человек оказались в аутсайдерах – их выбирали в качестве потенциальных партнёров по деятельности лишь 1–2 человека, зато отвергала большая часть классного коллектива (7–10 человек).

В конце учебного года картина заметно изменилась. На этот раз всего двух детей можно было отнести к аутсайдерам. У одного из них показатели отвержений были уже не столь критичны; вторым оказался

Индивидуальная карта ученицы М.

Ученица «М»	
1. Личностные особенности: оптимистичность, потребность в новых впечатлениях; потребность в самореализации, высокая мотивация достижения, непосредственность поведения, склонность разбрасываться; стремление нравиться окружающим, избирательность контактов. (!) Потребность в определённой «социальной нише» и тонком понимании со стороны окружающих не удовлетворена.	
Сильные стороны – Вербальный интеллект; – Активность позиции; – Любознательность.	Слабые стороны – Сензитивность к средовым воздействиям; – Чувствительность к критике; – Непоследовательность.
2. Стиль: «демократично-деловой»	
Уровень контроля – средний.	Степень мягкости/строгости – умеренная корректность.
3. Специфика постановки учебной задачи:	
Ведущий канал восприятия – <i>визуально-аудиальный.</i> Тип мышления – <i>художественный с опорой на вербально-образный компонент и ассоциативность.</i> Творческий потенциал – <i>высокий.</i>	– Чередование задач «на мышление» и «на запоминание»; упражнения для развития памяти. – Чёткое формулирование вслух с предъявлением визуального материала.
4. Социальная нагрузка в классе – <i>Член малой группы вроде «креативного отдела».</i> – <i>«Исполнитель» в совместной деятельности, связанной с литературным творчеством.</i>	5. Актуальная задача: – <i>Развитие зрительной памяти.</i> – <i>Удовлетворение потребности в общении и активная интеграция в классный коллектив.</i>

мальчик, который перешёл в этот класс всего за месяц до проведения итоговой социометрии. Таким образом можно утверждать, что предпринятые усилия, как минимум, способствовали гармонизации межличностных отношений в классе. У многих ребят улучшились и учебные показатели по целому ряду предметов.

Что же привело к таким изменениям? – В первую очередь, педагогами были сформированы группы, в которых учитывались сходные интересы, близость по типу мышления и ведущему каналу восприятия, взаимодополнительный принцип рас-

пределения социальных ролей, актуальные учебные задачи и задачи личностного развития, ряд других показателей. Творческие задания не только по музыке или изобразительному искусству, но и другим школьным предметам, в том числе разнообразные задачи проектного типа разрабатывались с учётом особенностей сформированных групп. Учебный материал мог быть по-разному представлен для «аудиалов» и для «визуалов». Качественная словесная оценка результатов могла быть предъявлена в логическом «бесстрастном» или, напротив, эмоцио-

нально окрашенном виде. По поводу единого для всех материала разные дети получали разные задания. Например, во время слушания одного и того же музыкального произведения некоторых учеников учитель просил сосредоточиться на зрительных ассоциациях, других детей – на фиксации в тетради элементов музыкальной формы, третьих – на пластическом выражении определённого элемента музыкального языка и т. д.

Однако интересный, многообещающий эксперимент так и не был доведён до конца. Определённую роль сыграли в этом внешние факторы. Но в ходе исследования выявились и внутренние противоречия, которые помешали его завершению. Чем глубже погружались мы в анализ индивидуальных различий, чем большее количество ресурсов (человеческих, временных, научно-методических) подключали к данному исследованию, тем дальше уходили от реалий общеобразовательной школы. Конечно, учитель может использовать аналогичную систему дифференцированных заданий, но кто его обеспечит столь же подробной информацией о каждом ученике? В данном случае работала целая команда профессиональных психологов. Но это – эксклюзивный вариант. Какие бы привлекательные результаты он не принёс, добиться аналогичного эффекта в обычных условиях будет крайне проблематично. Практическая значимость эксперимента – в плане возможностей его внедрения в систему массовой общеобразовательной школы – оказалась под большим вопросом. И было бы совершенно безответственно рекомендовать коллегам из других школ

данный способ реализации индивидуального подхода.

Ответственность педагога-музыканта перед учениками

Не менее серьёзным препятствием стали и другие соображения морального плана. Предположим, что учитель вооружён не просто своими наблюдениями, интуитивными догадками об особенностях ученика, но имеет развёрнутую, психологически подтверждённую картину важных «подробностей» – его сильных и слабых сторон. У педагога, как минимум, возникает соблазн пойти по пути наименьшего сопротивления и выстраивать индивидуальную траекторию развития ребёнка только по линии его сильных качеств. При этом и без того слабые черты характера, недостаточно проявленные задатки и способности рискуют остаться вообще без внимания.

Возможен крен и в другую сторону – когда в целях «гармоничного» развития личности ребёнка педагог будет сосредоточен, наоборот, на «подтягивании» слабых сторон. Не приведёт ли это к необоснованно высоким энергозатратам и учителя, и, главное, самого ученика? Вероятно, необходим баланс между опорой на «сильные» стороны и вспоможением в развитии «слабых». Но где именно проходит эта тонкая грань?

И, наконец, самое главное. Взаимоотношения между учителем и учеником рассматриваются а priori в позитивном ключе. Но ведь в жизни бывает по-разному. Имея в своих руках столь мощный инструмент, всегда ли учитель будет применять его во благо? ...

Заповедь «не навреди» в отношении конкретного ребёнка – это серьёзный этический барьер на пути абстрактного научного интереса. Отсутствие ответов на подобные вопросы на важнейшем – философско-онтологическом уровне и явилось, пожалуй, наиболее значимой причиной приостановки эксперимента. Стало очевидно, что нужно искать какие-то иные, более экологичные способы развития учащихся.

Поиски более органичных, «природосообразных» путей реализации индивидуального похода, проявления творческого потенциала личности привели нас к **игре**. Оставаясь на протяжении всей истории человечества особой «территорией свободы» (Й. Хейзинга [16, с. 18]), «школой выбора» (Г. Лэндрет [17, с. 87]), игра в этом смысле представляется уникальным социально-психологическим, культурным феноменом. Она позволяет каждому участнику реализовать себя в игровой деятельности ровно настолько, насколько к этому побуждают человека и внутренние психологические потребности, и внешние социальные условия.

При этом игра, игровой азарт заставляет игроков действовать на пределе своих возможностей. Многие исследователи обращали на это своё внимание: «ни в каких видах деятельности человек не демонстрирует такого самозабвения, обнажения своих психофизиологических, интеллектуальных ресурсов, как в игре» [18, с. 5]. Значит, в рамках игры и с помощью игры диагностика, развитие, рефлексия различных качеств и свойств личности, общих и специальных способностей могут оказаться не менее эффективными

и, что немаловажно, намного более доступными?..

Казалось бы, само слово «игра» – интуитивно понятное каждому человеку – не сулит значительных трудностей в плане теоретического осмысления. Но это далеко не так. В частности, традиции отечественной психологии ориентируют, в первую очередь, на рассмотрение игры в качестве ведущего типа деятельности дошкольников. Далее, по мере взросления, на первый план выходят учебная деятельность для младших школьников, общение со сверстниками – для подростков, и так далее. Степень научного понимания и проработанности темы именно так и распределяется, концентрируясь, в основном, на дошкольном детстве. Остальные же периоды развития личности с точки зрения участия в этом процессе игры и игровой деятельности изучены значительно меньше.

Между тем, в современной жизни накопился целый ряд факторов, которые заставляют внимательнее присмотреться к потенциалу, который имеет (или может иметь) игра в становлении личности ребёнка на протяжении теперь уже школьного периода. Начнём с того, что современные дети 4–6 лет испытывают ощутимый дефицит свободной игры. Излишнее усердие родителей и воспитателей в различных способах «раннего развития» приводит к тому, что первоклассники приходят в школу с «недоигранными» сценариями, неудовлетворёнными игровыми потребностями и остро нуждаются в их восполнении.

Вторым, не менее показательным «симптомом» является повсеместное увлечение школьников компьютер-

ными играми. Текущее положение дел заметно диссонирует с рамками упомянутой выше возрастной периодизации. Если на компьютерные игры ребёнок тратит больше времени, чем на освоение школьной программы, то каким образом в этих условиях возникают важнейшие новообразования? Не нуждаются ли в связи с этим научные представления о ведущем типе деятельности в корректировке, уточнении?..

В современном мире технологии геймификации распространяются далеко за пределы детства и юности, становясь заметным трендом в развитии управленческих процессов в различных отраслях экономики и психосоциальной жизни взрослых членов общества. Переосмысление важнейших постулатов психологии с учётом подобных противоречий становится всё более актуальным.

Далеко не все возможности игры изучены и в рамках педагогической науки. Учителя-практики знают, что умелое вкрапление игры в учебную работу позволяет сделать обучение более интересным, динамичным, результативным. Между тем, до сих пор не существует полноценной концепции интеграции игровой деятельности в образовательный процесс. Попытки механического перечисления различных игровых форм не позволяют осознать смысл этого многогранного явления, картина остаётся разрозненной, фрагментарной. Мы уже отмечали эти недостатки, анализируя классификацию игр Г. К. Селевко [19]. Непонимание сущности игры, в свою очередь, дискредитирует саму идею творческого синтеза игровой и учебной деятельности, поскольку «игра по принужде-

нию, навязанная педагогом, – скорее имитация, воспроизведение игровых действий...», а никак не настоящая игра [18, с. 81]. Это значит, что надежды на эффективность, развитие творческого потенциала и прочие преимущества при таком подходе не оправдываются.

Теория и методика преподавания музыки не являются в этом вопросе исключением, хотя очевидно, что на музыкальных занятиях категория игры приобретает особо важное значение. В своё время Й. Хейзинга утверждал, что культура рождается в игре и живёт как игра [16, с. 7]. А. Н. Леонтьев называл игру «предэстетической деятельностью» [20], Ф. Шиллер [21] и Р. Шуман [22], Ж. Пиаже [23] и Л. С. Выготский [24] отмечали сущностное, глубинное родство игры и искусства. Но на уроках музыки в общеобразовательной школе намного легче встретить какую угодно другую тональность. Сотни и тысячи открытых уроков и методических разработок выдержаны в духе музыковедческой строгости, поэтической элегичности, патристического пафоса и так далее. И лишь в очень редких случаях они приближаются по своему стилю и внутренней энергетике к настоящей игре, опираются на подлинно игровые закономерности. Музыка – один из самых игровых видов искусства, превращается в серьёзный, подчас утрированно серьёзный урок музыки. Этот перекося представляется противоестественным, как с точки зрения восприятия искусства, так и с точки зрения детской психологии.

Исследование форм и методов игровой деятельности на уроках музыки в школе было начато мною бо-

лее десяти лет назад и продолжается по сей день. В течение 2014–2018 годов в масштабном опросе по данной теме приняло участие 1427 человек из 20 регионов РФ. Среди них были и действующие педагоги-музыканты, и студенты – будущие учителя музыки. 88 % опрошенных указали, что используют игровые приёмы в своей педагогической практике. Но лишь 42 % дали хотя бы какой-то ответ на вопрос: «Что, по вашему мнению, отличает хорошую дидактическую игру от тренировочных учебных заданий?». То есть большая часть респондентов затрудняются, не могут сформулировать ни одного (!) отличия игры от учебного задания. Стоит ли говорить о том, что низкая степень осознанности существенно ограничивает возможности использования игры как эффективного инструмента музыкально-педагогической деятельности?

Любопытно, что на вопрос: «Приходилось ли Вам когда-либо придумывать дидактическую игру?» – утвердительный ответ дало гораздо большее число участников анкетирования – свыше 55 %. Опасность такого противоречия не вызывает сомнений. Вероятность подмены понятий, «невинного» (потому что неосознаваемого) манипулирования привлекательными для детей игровыми образами, становится в данном случае особенно высока.

Выше мы говорили об исследовательской ответственности в вопросах реализации теоретических новаций на практике. Здесь же налицо обратная связь. Практика, не подкреплённая научной базой, серьёзным методологическим фундаментом, становится бессмысленным и токсичным

временпровождением, только внешне имитирующим образовательный процесс. И это ещё одна грань ответственности педагога-музыканта перед своими учениками.

Профессиональная ответственность педагога- музыканта как деятеля музыкальной культуры и образования

Обозначенные выше проблемы являются очень важными, но все они меркнут перед лицом фундаментальных противоречий государственного масштаба. Отсутствие внятного представления о целостном учебно-воспитательном процессе, единстве теории и практики, преемственности отечественных музыкально-педагогических традиций приобрело в последние годы устрашающие размеры. Скорость появления в сфере общего образования всё новых и новых нормативных документов, качество их проработки не оставляют шансов для рядового учителя музыки. Сколько-нибудь вдумчивое воплощение новых концептуальных требований на практике стало невозможно по объективным причинам. Перечислим лишь некоторые факты, имеющие непосредственное отношение к сфере общего образования вообще, и к работе школьного учителя музыки в частности:

2004 год – утверждены Федеральные Государственные Образовательные Стандарты (ФГОС) первого поколения.

2009–2010 годы – утверждены ФГОС второго поколения.

2012 год – принят новый Федеральный закон № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

2013 год – издан приказ Министерства образования и науки № 1047 «Об утверждении Порядка формирования федерального перечня учебников» (ФПУ)

2015 год – опубликованы новые Примерные Основные Образовательные Программы начального и основного общего образования (ПООП)

2018 год – опубликована новая концепция преподавания предметов образовательной области «Искусство» (ООИ)

2021 год – заявлен переход на ФГОС третьего поколения.

Документы федерального значения обязательны для выполнения всеми участниками образовательных отношений. На основании нового варианта ФГОС авторы вынуждены переделывать, приводить в соответствие с новыми стандартами учебники и методические пособия. Разумеется, на это требуется определённое время. На оформление, верстку, производство больших тиражей тоже нужно время. И бюджетные закупки – тоже дело небыстрое. В результате новая учебная литература имеет шансы дойти до конкретной школы лишь через несколько лет. А ещё есть такая сторона вопроса, как повышение квалификации учителей, которую тоже нелегко организовать сразу быстро, полноценно и для всех... И если текст ФГОС был обновлён, например, в 2010 году, то примерно к 2014–2015 году его теоретические положения наконец начали прорасти в ткань повседневной школьной жизни.

Однако уже 2015 год был ознаменован двумя новыми инициативами: во-первых, обязательным условием стало наличие в учебно-методиче-

ском комплекте электронной формы учебника (ЭФУ), а во-вторых, были опубликованы новые примерные образовательные программы. В результате, учебники, к которым их создатели не успели разработать электронную форму, были исключены из федерального перечня. Но и те, кто ценой невероятных усилий успел это сделать, выпустили учебно-методические комплекты без учёта требований новых примерных программ.

После 2015 года издательствам пришлось запускать новый производственный цикл по созданию учебников, соответствующих тематизму вновь принятых программ. Они также должны были быть заново написаны, оформлены, изданы. Им также предстояло пройти экспертизу на право включения в ФПУ, который в условиях смены министров образования, разделения Минобрнауки на два министерства, утверждался с непредсказуемыми сроками и т. д. На момент подготовки этой статьи, данная работа по целому ряду изданий так и не завершена.

Между тем, внедрение новой концепции преподавания предметов образовательной области «Искусство», а также планируемое принятие ФГОС третьего поколения и эту работу сведут на нет. Ведь в их основу заложен совершенно другой – модульный принцип организации учебного материала, которого не было в предыдущих нормативных документах.

В результате перед учителем стоит невыполнимая задача – он должен разработать свою рабочую программу, которая учитывала бы: а) требования действующего ФГОС,

б) положения утверждённой концепции преподавания предметов ООИ, в) тематизм Примерной образовательной программы, г) содержание конкретной линии учебников, включенных в ФПУ и при этом имеющейся в библиотечных фондах школы. И это при том, что а), б), в) и г) не соответствуют друг другу ни на фундаментальном научном, ни на предметно-практическом уровне.

Вопрос об ответственности системы образования перед учителем в данном случае даже не поднимается. Ответ на него очевиден. Но как должен действовать он сам, сохраняя ответственную позицию перед делом всей своей жизни и перед своими учениками?

Сегодня много говорится об информационной безопасности, о том, что человек должен научиться избирательному отношению к потоку информации, обрушивающемуся на него ежесекундно. Какую именно информацию следует «впускать в себя» учителю музыки, а какую «отфильтровать»? – В первую очередь, очевидно, ту, которая будет ему по-

лезна, не будет мешать, а, напротив, поможет проводить уроки музыки, не так ли?... Непоследовательная государственная политика в сфере общего образования может привести к тому, что важнейшие концептуальные документы будут восприниматься учителями как белый шум. Тем самым доверие к научным основам преподавания предмета может быть серьёзно подорвано. И только поддержка специалистов-единомышленников, своего рода «цеховая» культура и взаимопомощь способны противостоять мощной волне негативных обстоятельств. Такое объединение всегда происходило вокруг признанного лидера, и многие годы этим лидером был Э. Б. Абдуллин.

Сегодня всем нам требуется и гибкость, и большое гражданское мужество, чтобы не потерять лицо и профессиональное достоинство, сохранить человеческие отношения с коллегами и детьми. Получится ли у нас удержаться на плаву, не сбиться с курса в условиях затянувшегося методологического шторма, как это получалось у Эдуарда Борисовича?

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Слово о музыке: Русские композиторы XIX в.: Хрестоматия: Книга для учащихся ст. классов / сост. В. Б. Григорович, З. М. Андреева. М.: Просвещение, 1990. 319 с.
2. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / пер. с нем. / коммент. М. Г. Ярошевского. М.: Наука, 1989. 455 с.
3. Фромм Э. Иметь или быть? / пер. с англ., общ. ред. и посл. В. И. Добренчиков. М.: Прогресс, 1990. 336 с.
4. Гроф С. За пределами мозга. Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии / пер. с англ. 2-е изд., испр. М.: Изд-во Трансперсон. ин-та, 1993. 497 с.
5. Соссюр Ф. Заметки по общей лингвистике / пер. с фр. канд. филол. наук Б. П. Нарумова; вступ. ст. и коммент. д-ра филол. наук Н. А. Слюсаревой. М.: Прогресс, 1990. 274 с.
6. Налимов В. В. Спонтанность сознания: вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности. М.: Прометей, 1989. 287 с.
7. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / ред.-сост. А. А. Пископел, Л. П. Щедровицкий. М.: Изд-во шк. культ. полит., 1995. 759 с.

8. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. М.: Композитор, 1993. 265 с.
9. Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции. М.: Музыка, 1982. 319 с.
10. Абдуллин Э. Б. Содержание и организация методологической подготовки учителя музыки в системе высшего педагогического образования: автореферат дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1991. 38 с.
11. Суслова Н. В. Музыкальное мышление младших школьников и методика его развития: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 – Теория и методика обучения музыке; 19.00.07 – педагогическая психология. М., 1997. 200 с.
12. Подуровский В. М., Суслова Н. В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2001. 320 с.
13. Проект концепции образовательной области «Искусство» (ООИ) в 12-ти летней школе. Абдуллин Э. Б., Алексеева В. В., Гараджа В. И., Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н., Пешикова Л. В. и др. М.: МПГУ, 2000. 16 с.
14. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 336 с.
15. Князева Т. С., Лебедев А. Н., Торопова А. В. Диагностика музыкальности по электроэнцефалограмме // Психологический журнал, 2001. № 6. С. 87–91.
16. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня / пер. с нидерл. / общ. ред и послесл. Г. М. Тавризян. М.: Прогресс, Прогресс-Академия. 1992. 464 с.
17. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений / пер. с англ. / предисл. А. Я. Варга. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 368 с.
18. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры. М.: Новая школа. 1994. 240 с.
19. Суслова Н. В. Игровая деятельность школьников: к постановке проблемы изучения и классификации // Психологические практики в российском образовании: инновационный ракурс. Материалы Международной юбилейной интернет-конференции / под ред. С. В. Недбаевой. Армавир: Изд-во Армавирского государственного педагогического университета, 2018. С. 198–202.
20. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. С. 303–323.
21. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека / пер. на русский язык Э. Л. Радлова. М.: РИПОЛ классик, 2018. 240 с.
22. Шуман Р. О музыке и музыкантах. Собрание статей в двух томах. Т. 1. / ред. Д. Фришман. М.: Музыка, 1975. 407 с.
23. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка / сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова, М.: Педагогика-пресс, 1994. 526 с.
24. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 91 с.

Поступила 08.07.2020; принята к публикации 12.08.2020.

Об авторе:

Суслова Нелли Вячеславовна, зав. внебюджетным отделением, начальник структурного подразделения по проектному развитию и общественным связям Государственного бюджетного учреждения дополнительного образования г. Москвы «Детская музыкальная школа имени А. П. Бородина» (Люблинская ул., д. 21, корп. 2, Москва, Российская Федерация, 109390), кандидат педагогических наук, nellysus@yandex.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. *Slovo o muzyke: Russkie kompozitory XIX v.* [Word about music: Russian composers of the XIX century]. Chrestomathy. Book for students of art classes Comp. by V. B. Grigorovich, Z. M. Andreeva. Moscow: Prosveshhenie Publ., 1990. 319 p. (in Russian).
2. Freud Z. *Vvedenie v psikhoanaliz* [Introduction to Psychoanalysis]. Lectures. Transl. from German, commentary by M. G. Yaroshevsky. Moscow: Nauka Publ., 1989. 455 p. (in Russian).
3. Fromm E. *Imet' ili byt'?* [To Have or to Be?]. Trans. from English, general ed. and afterword by V. I. Dobrenkov. Moscow: Progress Publ., 1990. 336 p. (in Russian).
4. Grof S. *Za predelami mozga. Rozhdenie, smert' i transcendsiya v psikhoterapii* [Beyond the Brain. Birth, Death, and Transcendence in Psychotherapy]. 2nd ed., revised. Moscow: Transperson. Inst. Publ., 1993. 497 p. (in Russian).
5. Saussure F. *Zametki po obshchei lingvistike* [Notes on General Linguistics]. Transl. from French by B. P. Narumov; introductory article and commentary by N. A. Slyusareva. Moscow: Progress Publ., 1990. 274 p. (in Russian).
6. Nalimov V. V. *Spontannost' soznaniya: veroyatnostnaya teoriya smyslov i smyslovaya arkhitektonika lichnosti* [Spontaneity of Consciousness: Probabilistic Theory of Meanings and Semantic Architectonics of Personality]. Moscow: Prometej Publ., 1989. 287 p. (in Russian).
7. Shchedrovitsky G. P. *Selected works*. Ed. and comp. by A. A. Piskoppel, L. P. Shchedrovitsky. Moscow: School Cultural Politics Publ., 1995. 759 p. (in Russian).
8. Medushevsky V. V. *Intonatsionnaya forma muzyki* [Intonation Form of Music]. Moscow: Kompozitor Publ., 1993. 265 p. (in Russian).
9. Nazaykinsky E. V. *Logika muzykal'noj kompozitsii* [Logic of Musical Composition]. Moscow: Muzyka Publ., 1982. 319 p. (in Russian).
10. Abdullin E. B. *Soderzhanie i organizatsiya metodologicheskoy podgotovki uchitelya muzyki v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya* [Content and Organization of Methodological Training of Music Teachers in the System of Higher Pedagogical Education]. Thesis for a Doctor of pedagogical sciences. Moscow, 1991. 433 p. (in Russian).
11. Suslova N. V. *Muzykal'noe myshlenie mladshikh shkol'nikov i metodika ego razvitiya* [Musical Thinking of Younger Schoolchildren and Methods of Its Development]. PhD Thesis (Pedagogy). Moscow, 1997. 200 p. (in Russian).
12. Podurovsky V. M., Suslova N. V. *Psikhologicheskaya korrektsiya muzykal'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Psychological Correction of Musical and Pedagogical Activity]. Textbook for students of higher pedagogical educational institutions. Moscow: VLADOS Publ., 2001. 320 p. (in Russian).
13. *Project of the Concept of the Educational Field "Art" in a 12-Year School*. Abdullin E. B., Alekseeva V. V., Garadzha V. I., Melik-Pashaev A. A., Novlyanskaya Z. N., Peshikova L. V. et al. Moscow: MPGU Publ., 2000. 16 p. (in Russian).
14. Abdullin E. B., Nikolaeva, E. V. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya* [Theory of Music Education]. Textbook for students of higher pedagogical educational institutions. Moscow: Akademiya Publ., 2004. 336 p. (in Russian).
15. Knyazeva T. S., Lebedev A. N., Toropova A. V. *Diagnostika muzykal'nosti po elektroencefalogramme* [Diagnostics of Musicality by Electroencephalogram]. *Psikhologicheskij zhurnal* [Psychological journal]. 2001, no. 6, pp. 87–91 (in Russian).

16. Huizinga J. *Homo ludens. V teni zavtrashnego dnya* [Homo Ludens. In the Shadow of Tomorrow]. Transl. from Dutch. General ed. and afterword by G. M. Tavrizyan. Moscow: Progress Publ., Progress-Akademiya Publ., 1992. 464 p. (in Russian).
17. Landreth G. *Igrovaya terapiya: iskusstvo otnoshenij* [Play Therapy: The Art of Relationship]. Transl. from English. Introduction by A. Ya. Varg. Moscow: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya Publ., 1994. 368 p. (in Russian).
18. Shmakov S. A. *Igry uchashchikhsya – fenomen kul'tury* [Games of Students – a Phenomenon of Culture]. Moscow: Novaya shkola Publ. 1994. 240 p. (in Russian).
19. Suslova N. V. *Igrovaya deyatel'nost' shkol'nikov: k postanovke problemy izucheniya i klassifikatsii* [Game Activity of School Children: to the Problem of Study and Classification]. *Psikhologicheskie praktiki v rossijskom obrazovanii: innovatsionnyj rakurs* [Psychological practices in Russian education: an innovative perspective]. Materials of International anniversary of the Internet conference. Under ed. by S. V. Nedbaeva. Armavir: Armavir state pedagogical University Publ., 2018, pp. 198–202 (in Russian).
20. Leontiev A. N. *Psikhologicheskie osnovy doskol'noj igry* [Psychological Bases of Preschool Game]. *Selected psychological works. In 2 vols.* Vol. 1. Moscow: Pedagogika Publ., 1983, pp.303–323 (in Russian).
21. Schiller F. *Pis'ma ob esteticheskom vospitanii cheloveka* [Letters about Aesthetic Education of a Person]. Translated into Russian by E. L. Radlova. Moscow: RIPOL klassik Publ., 2018. 240 p. (in Russian).
22. Schumann R. *O muzyke i muzykantakh* [About music and musicians]. Collection of articles in two volumes. Vol. 1. Ed. by D. Frishman. Moscow: Muzyka Publ., 1975. 407 s.
23. Piaget J. *Rech' i myshlenie rebyonka* [Speech and Thinking of the Child]. Compiled, revised, translated from French, commentary by Val. A. Lukov, Vl. A. Lukov, Moscow: Pedagogika-press, 1994. 526 p. (in Russian).
24. Vygotsky L. S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste* [Imagination and Creativity in Childhood]. Saint-Petersburg: Soyuz Publ., 1997. 91 p. (in Russian).

About the author:

Nelly V. Suslova, Head of extra-budgetary office, Head of the Structural Division for Project Development and Public Relations. State Budget Institution of Additional Education of Moscow “Children’s Music School named after A. P. Borodin” (Lublinskaya Street, 21/2, Moscow, Russian Federation, 109390), PhD in Pedagogical Sciences, nellysus@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.