

# ИГРОВАЯ ПАРАДИГМА ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Н. В. Сулова,**

Детская музыкальная школа имени А. П. Бородина,  
Москва, Российская Федерация, 109390

**Аннотация.** В статье рассматриваются основания для внедрения игровой парадигмы в теорию и практику музыкального обучения и воспитания. Современная социокультурная ситуация, характеризующаяся высокой степенью неопределённости, требует от человека умения быстро ориентироваться в незнакомых условиях, принимать решения и нести ответственность за свой выбор. Эти способности, так же, как и навыки невербальной коммуникации, стремление к развитию, совершенствованию, и ряд других ценных качеств воспитывает игра. В XX веке было высказано немало ценных идей относительно внутреннего родства культуры, искусства и игровой деятельности. В статье выдвигается гипотеза о том, что освоение музыкального искусства наиболее органично должно происходить именно в игровых формах. На основе культурологического подхода анализируются разработки российских представителей общей педагогики и педагогики музыкального образования, уделяется внимание классификации музыкально-игровых явлений. Игровая сущность самого музыкального искусства раскрывается через призму структурных архетипов в сопоставлении с образными архетипами. Дается краткий исторический обзор развития игрового начала в народном и профессиональном музыкальном искусстве европейской традиции на протяжении нескольких веков.

**Ключевые слова:** методология, методика, музыкальное обучение и воспитание, игра, классификация игр, архетип.

**Благодарность:** Автор благодарен редакционной коллегии за поддержку и содержательный диалог, связанный с тематикой исследования.

**Для цитирования:** Сулова Н. В. Игровая парадигма педагогики музыкального образования // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 1. С. 9–24. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-1-9-24.

© Сулова Н. В., 2021



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

## THE GAME PARADIGM IN PEDAGOGY OF MUSIC EDUCATION

**Nelly V. Suslova**

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

**Abstract.** The article discusses the reasons for the introduction of the game paradigm in the theory and practice of music education and upbringing. The modern social and cultural situation is characterized by a high degree of uncertainty and requires a person to be able to quickly navigate in unfamiliar conditions, to make decisions and to be responsible for their choices. These abilities, as well as nonverbal communication skills, the desire for development, improvement, and a number of other valuable qualities are brought up by the game. In the twentieth century, many valuable ideas regarding the inner relationship of culture, art, and play activity were expressed. The article puts forward the hypothesis that the development of musical art should most organically take place in game forms. Based on the cultural approach the author analyzes the developments of Russian representatives of general pedagogy and pedagogy of music education and pays attention to the classification of music and game phenomena. The game essence of the music art itself is revealed through the prism of structural archetypes in comparison with figurative archetypes. A brief historical overview of the development of the game principle in the folk and professional music art of the European tradition over several centuries is given.

**Keywords:** methodology, methods, music education and upbringing, game, classification of games, archetype.

**Acknowledgements:** The author is grateful to the Editorial Board for the support and meaningful dialogue related to the research topic.

**For citation:** Suslova N. V. The Game Paradigm in Pedagogy of Music Education. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2021, vol. 9, no. 1, pp. 9–24 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-1-9-24.

### Социальный заказ в условиях неопределённости

Масштабы и тенденции современных трансформаций социогуманитарной сферы беспокоят многих учёных и общественных деятелей. Философы, политики, экономисты пытаются

рассмотреть контуры зарождающегося на наших глазах нового жизненного уклада. При этом мнения авторитетных футурологов противоречивы и *a priori* носят гипотетический, вероятностный характер. Принимать к сведению их прогнозы можно, но полностью полагаться на них нельзя.

Педагоги не менее пристально вглядываются в смутные силуэты будущего, ведь у них в этой шахматной партии – особая роль. Они не просто должны подготовить своих воспитанников к жизни в обществе, о котором они сейчас ничего не знают. Учителя сами, в значительной мере, закладывают основы грядущего мироустройства, формируя нравственные, мировоззренческие установки учащихся. Социальный заказ, который общество всегда формулировало системе образования, сегодня имеет весьма расплывчатые очертания. В результате и школьный учитель, и вузовский преподаватель вынуждены самостоятельно определять, выстраивать философско-методологические основания, причинно-следственную логику своей деятельности. В этом – особая сложность и ответственность текущего момента.

На передовой линии этой позиционной борьбы оказывается образовательная область «Искусство»: именно художественная интуиция способна уловить еле заметный образ того, что наука пока не может описать в точных формулировках. В этих условиях музыканты-педагоги могут и должны вновь и вновь возвращаться к фундаментальным основам своего предмета, находить актуальные ракурсы, эстетические и психологические резервы, которые не были в должной мере реализованы ранее. И одним из таких внутренних резервов, на наш взгляд, является игра.

В рамках педагогики музыкального образования слово «игра» воспринимается, в первую очередь, как «игра на музыкальном инструменте». Но наши рассуждения будут сконцентрированы вокруг другого его значения: *игра – как особая форма человеческого бытия, самореализации, культурный феномен глобального порядка.*

### Игра в музыкально-педагогическом контексте

«Человеческая культура возникает и развёртывается в игре, как игра» – этот тезис Й. Хейзинга [1, с. 7] может рассматриваться как ключевая идея, смысловой ракурс для новой точки зрения на теорию и практику музыкально-педагогической действительности. Если нидерландский философ был прав, и культура в своей основе имеет игровую природу, то и её освоение наиболее органично должно происходить в игровых формах.

Однако при попытке определить место и роль игры в современной системе российского музыкального образования мы обнаруживаем весьма пёструю, неструктурированную картину. Подавляющее большинство педагогов-музыкантов используют игровые приёмы в своей непосредственной работе. На уровне профессиональной интуиции они ощущают их эффективность, практическую пользу. Но полноценного осознания того, *что именно, как и зачем* они при этом делают, не возникает. В структуре их профессиональных компетенций не хватает ни системного знания психологических особенностей игровой деятельности, ни глубокого понимания игровой сущности самого музыкального искусства, ни тем более умения выстроить музыкально-педагогический процесс в логике внутренне содержательного родства музыки, игры и обучения.

Непосредственная практика вращения в пределах прикладного использования игр для решения ситуативных задач. Основная масса публикаций соответствующей тематики – тоже посвящена, преимущественно, частным вопросам. Одни рассматривают особенности

музыкально-опосредованной игровой деятельности детей в течение ограниченного возрастного периода [2; 3; 4], другие фокусируют своё внимание на конкретных видах игр [5; 6], третьи экстраполируют в сферу музыкального обучения и воспитания методические приёмы из общей педагогики, других предметных областей, не опираясь на игровой потенциал собственно музыкального искусства [7; 8; 9; 10]. Все эти работы являются необходимым этапом, важным вкладом в разработку столь обширной научной сферы. Но мозаичное, фрагментарное знание ещё только предстоит превратить в стройную концепцию, обобщив имеющиеся разработки и заполнив белые пятна.

Наиболее содержательное исследование игровой деятельности в контексте музыкально-педагогического процесса осуществила в своё время Т. В. Надолинская, сконцентрировав внимание сначала на играх-драматизациях в музыкальном воспитании младших школьников [11; 12], а затем и на подготовке будущих учителей музыки к организации игровой деятельности учащихся. Очень важным является вывод исследователя о том, что для этого студентам необходимо овладеть целым комплексом соответствующих компетенций [13, с. 7–9]. Выбранный Т. В. Надолинской предмет анализа позволяет говорить о значительном охвате проблематики. Но полным и целостным его назвать всё же нельзя. За пределами рассмотрения в данном случае остался существенный пласт музыкально-игровых явлений, связанных с другими возрастными периодами (дошкольники, подростки и т. д.). Ещё более критичным, на наш взгляд, является ограничение сферы исследования жанровыми рамками театрализации.

Великое множество игр, разных по глубине, содержанию, внешним формам нелегко «уложить» в единую теоретическую схему. Даже Й. Хейзинга в своей фундаментальной работе обошёл этот вопрос стороной, отмечая лишь два смысловых полюса (по его мнению, игра всегда «есть борьба за что-нибудь или же представление чего-нибудь» [1, с. 24]). Но задача классификации объектов в рамках выбранного поля исследования является особенно важной. Гениальная догадка Д. И. Менделеева заключается не только в том, что его таблица объединила все известные на тот момент химические элементы. Главная её сила – в прогностических возможностях, позволяющих предсказывать существование неизвестных элементов и даже синтезировать новые.

Не уделяя должного внимания классификации, мы рискуем частные закономерности принять за фундаментальные, выстраивая концепцию, в которую постоянно будут вторгаться всё новые и новые неучтённые факторы. И дело даже не в максимально полном перечне музыкально-игровых феноменов, а в правильном основании для их структурного представления. Именно этот ключевой момент не учитывается, на наш взгляд, в общепедагогических обзорах Г. К. Селевко. (В данном случае мы упоминаем его материалы только потому, что на них ссылаются почти все отечественные исследователи игровых педагогических технологий.) В своё время он объединил в общей схеме сразу несколько принципов классификации педагогических игр (по характеру деятельности, по характеру педагогического процесса, по игровой методике, по игровой среде и т. д.) [14, с. 124]. Но подобная механическая компиляция не может рассматриваться

в качестве полноценной, структурно выверенной модели.

Гораздо бóльшим объясняющим потенциалом обладает, по нашему мнению, классификация французского социолога Роже Кайуа [15], который предложил все игры разделить на четыре большие группы:

1) Agon – игры соревновательного типа;

2) Alea – игры азартные, связанные с испытанием судьбы, случайности;

3) Mimicry – игры, в основе которых лежит подражательность, театральность, вера в художественный образ;

4) Illinx – игры-головокружения, вызывающие особые ощущения от скорости, типа движения, потери равновесия и т. д.

Даже беглый взгляд на данный перечень позволяет увидеть структурные ограничения исследовательского подхода Т. В. Надолинской. Игры-драматизации – это лишь одна разновидность игр, входящих в третью группу по классификации Р. Кайуа. Для построения целостной музыкально-педагогической концепции игры этого явно недостаточно.

### Архетипы в музыке и в игре

При более глубоком анализе значений слова «игра» различия превращаются в сходство. Роберт Шуман считал, что «...слово «играть» – очень хорошее, так как игра на инструменте должна быть тем же, что и игра с ним. Кто не играет с инструментом, не играет на нём» [16, с. 83].

Й. Хейзинга, рассматривая различные культуры мира, обращает внимание на то, что во многих языках понятия «играть на музыкальном инструмен-

те» и «играть в какую-либо игру» обозначаются одним и тем же словом. Более того, он отмечает и онтологическое родство игры и музыки: «...музицирование несёт в себе самом почти все формальные признаки игры: деятельность протекает внутри ограниченного пространства, способна к повторению, состоит из порядка, ритма, чередования и выводит исполнителей и слушателей из сферы «обычного» бытия, сообщая им радостное чувство» [1, с. 57].

Если обратиться к истокам музыкального искусства и окунуться в стихию архаического фольклора, то синкретическое единство музыки, слова и движения предстаёт перед нами в целостной форме магического обряда. Анализу символики древних ритуалов посвящена литературоведческая работа О. М. Фрейденберг «Поэтика сюжета и жанра» [17]. Продолжая данную линию исследований, М. И. Катунян, обращает внимание на системную проявленность обрядовых структурных архетипов во многих жанрах музыкального искусства [18].

Такие архетипы, как РЯД, КРУГ, АГОН, встречаются в ритуальных действиях всех народов мира. Они продолжают жить в традиционных детских играх и достаточно ясно читаются в спортивных или интеллектуально-рафинированных игровых жанрах современности. Возможно, именно они являются смысловыми узлами, определяющими содержательную близость игры и музыки. Рассмотрим их подробнее.

РЯД: «Принцип ряда прослеживается в ветхозаветных текстах и орнаментах, в народных матрёшках и инвокациях (закличках, lamentациях, плачах и т. д.) <...>. Всё это основано на открытой прогрессии тождественных единиц по принципу: и так далее...

Ряд — это метафора роста, дления, воспроизводства...» [18, с. 166]. Из традиционного детского фольклора в качестве примеров данной структуры можно привести множество образцов, в которых один единственный мотив, состоящий из нескольких звуков, повторяется многократно лишь с незначительными ритмическими изменениями. «Взрослый» фольклор также состоит из длинной череды куплетов или повторений. М. И. Катунян обращает внимание на аналогичные явления и в псалмодии, основанной на вариантном повторении; и в григорианском хорале и выросшем из него органуме Нотр-Дам, для которого обязательна опора на кантус-фирмус (в результате чего целое также образует ряд); и в вариациях — популярном на протяжении сотен лет жанре профессиональной композиции.

«КРУГ — совокупное множество, метафора полноты и выстроенности космоса <...>, вечного возвращения на круги своя, но и вечного обновления бытия» [18, с. 167]. В центре обрядового круга может находиться тотем племени или жертвенный огонь, и тогда все взоры и мысли участников круга устремлены к нему. Более поздний круг — это арена цирка или стадиона. Т. В. Чередниченко отмечает, что и скругленная форма оперного и филармонического зала — не столько дань акустике, сколько повтор конфигурации храмового пространства, которое, в свою очередь, символизировало сферический предел мира, стянутый к сакральному центру [19, с. 24]. Там, в центре круга происходят самые важные события, которые все должны видеть и эмоционально в них участвовать.

Такие же смысловые акценты мы видим и в детской игре, когда водящий входит в круг и тем самым принимает

на себя главную, наиболее ответственную роль и становится объектом пристального внимания остальных игроков. Но КРУГ включает в себя не только энергетику притяжения-отталкивания к центру, но и движение по окружности, или контакт участников, находящихся на разных концах диаметра, минуя центр, как бы проходя мысленным взором сквозь него. Этот способ общения окрашен особым чувством равноправия, взаимной ответственности участников друг за друга. Трудно восседать во главе круглого стола — круг делает всех равными... Это свойство круга активно используется на психологических тренингах. В детских играх также есть немало примеров, когда основное действие подвижной игры проходит «за границами» круга, оставляя участникам открытое пространство для визуального контакта с другими игроками, стоящими лицом в круг.

В фольклорной музыке принцип круга — это многочисленные хороводы, существующие во всех уголках земного шара. С учётом вышесказанного, характер русских хороводов, вероятно, ближе ко второму типу смыслового «движения по окружности»; французский принцип рондо с постоянным возвращением к неизменному рефрену — к первому типу «притяжения к центру». В профессиональном музыкальном искусстве М. И. Катунян вспоминает «множество примеров от знакомого каждому с детства “Встаньте дети, встаньте в круг” до сказочно-поэтического “Хоровода царевен” из “Жар-Птицы” Стравинского» [18, с. 167].

Особую значимость этот архетип приобретает в связи с циклическими структурами. «Хорошо темперированный клавир» И. С. Баха, полностью проходящий весь круг тональностей, аналогичные опусы Д. Д. Шостаковича

и П. Хиндемита; вокальные и инструментальные циклы романтиков; и даже многие произведения традиционно детского репертуара, такие как «Детский альбом» П. И. Чайковского или «Микрокосмос» Б. Бартока, организованы по принципу логического круга. Причём нередко круг организует не только общую конструкцию формы, но проявляется и в структуре деталей, таких как интонационно-фактурные арки, тональная симметрия, ракоходы...

Совершенно независимо от О. М. Фрейденберг и М. И. Катунян, идею архетипических структур, как основы музыкального сознания, разрабатывает А. В. Торопова. В её концепции, основанной на базисе К. Г. Юнга, шесть архетипов: Герой, Анима, Мать, Старик, Дитя и Круг. Вот какую трактовку рассматриваемый архетип получает в её работах: «Круг – соответствует символам: единства макро- и микрокосма; упорядоченной целостности или Самости <...>, “просветления”, “святости”, одушевлённой живой системности. Он <...> воспринимается как объективный смысл сущего...» [20, с. 169]. Не только и не столько целостность и круговой цикл, проявленные во внешних формах – последовательности частей или структуре тематизма, сколько полнота и завершённость музыкальной мысли в целом, «выстроенность космоса» как глубинная художественная идея музыкального произведения.

АГОН определяется как ритуальный архетип, в котором отражены «состояние, борьба, диалогичная структура оппозиции: ночь-день, начало-конец, добро-зло <...>. В обрядах бинарика упорядочивает пространство по закону симметрии противодействующих сторон» [18, с. 166]. Агон – антитетическая пара, внутри которой

постоянно присутствует напряжение, но в силу этого и равновесие двух начал. Любопытно, что даже Хейзинга, не будучи музыкантом, для этнологического изучения данного аспекта игры приводит именно музыкальные примеры: «антифонное пение, два полухория, менуэт, партии или голоса музыкального представления <...> – суть образчики антифонной игры, которая вовсе не обязана быть полностью агональной, хотя соревновательный элемент в ней зачастую присутствует» [1, с. 62]. Сами же музыканты расширяют и уточняют этот перечень многократно: «Агон реализуется через диалогичность, столкновение, контраст-симметрию. <...> В концерте он проецирует ритуальную бинарность – модус игры, двоичный код – на все параметры музыкального языка: строфа – ригурнель, реплика – эхо, тема – ответ, пиано – форте». М. И. Катунян перечисляет длинную вереницу противопоставлений, типичных для музыки разных эпох, стилей и жанров: «вокальное – инструментальное, соло – тутти, хор слева – хор справа, мужские голоса – женские голоса, речитатив – кантлена...» [18, с. 170]. При желании это перечисление можно продолжить, добавляя «музыкальные противоположности» разного веса и масштаба.

Переводя свой взгляд с истории музыки на современную социокультурную ситуацию мы обнаруживаем дополнительные смысловые коннотации данного архетипа. Так, Т. А. Апинян обращает внимание на то, что нынешний уклад жизни всё дальше отодвигает возраст, когда молодые люди начинают принимать участие в активной созидательной деятельности. Нереализованная энергия юности ищет себе выход и находит его в игре. Но юношество – это ещё

и возраст героических идеалов. В определённом смысле «герой – маска, нормативный образец сильной личности» [21, с. 93]. Продолжая цепочку подобных рассуждений, исследователь приходит к выводу, что Агон – это «организованный способ существования героизма». Но если Агон и героизм «произрастают» друг из друга, то где-то по близости оказывается и архетип Героя, который в трактовке А. В. Тороповой «выражает стремление к достижению цели через преодоление» [20, с. 167]. Таким образом мы видим, как в музыке структурные архетипы (О. М. Фрейденберг, М. И. Катунян) органично сочетаются с образными смысловыми архетипами (А. В. Торопова, Т. А. Апинян).

Агон по-прежнему остаётся главным содержанием многих детских и спортивных игр. Но конкуренция царит и в бизнесе, и в социальной сфере. Соревновательностью пропитана и вся система образования: ежедневные оценки, предметные олимпиады, экзамены – всё это явления, безусловно, агонального характера. Возможность увидеть в искусстве, в изучаемом предметном материале особенность, которая на поверку оказывается универсальным законом жизни – не что иное, как реализация важнейшего дидактического принципа «связи обучения с жизнью». В данном случае теоретическая концепция игровой парадигмы педагогики музыкального образования и могла бы стать «оптическим» инструментом, который поможет учителю-практику обнаружить, распознать, прочувствовать такую связь.

### **Игра в музыкально-историческом контексте**

Если архаический фольклор озвучивал ежедневный быт и выполнял

магическую функцию, то у классического фольклора, включённого в систему земледельческих праздников, иной характер. Здесь уже более отчётливо осознаётся качественная разделённость игры и обыденной жизни. «Праздники – отмеченные дни. Их эмоциональный фон ярче, чем у будней: особая еда, нарядная одежда, ритуализированное поведение создают атмосферу многозначительной игры. <...> Ведь играют люди, с одной стороны, друг с другом, но с другой стороны – с космосом» [19, с. 140].

С перемещением сельского населения в городские предместья из фольклора уходит тема единства с природой, а вместе с ней и соответствующие символы. Поздний фольклор, сохраняющий при этом своё место «в зоне праздничной игры» приобретает юмористическую и ярко выраженную спортивную окраску. Хотя и здесь проступают следы большой символики. Чередниченко отмечает, что взаимные подначивания «парнишечек» и «девчоночек» в частушках – это шутливая игра в противостояние полов, которая отдалённо, но все же напоминает ритуальные ухаживания старинных весенних обрядов [19, с. 135].

Свою историческую линию развития имеет агональная игра и в профессиональной европейской музыке. В частности, бинарный цикл «Прелюдия – Фуга», полифоническая пара «Тема – Противосложение» или сопоставление интонационно яркого зерна с «общими формами движения» у французских клавесинистов переплавляются в качественно новый облик с утверждением в XVIII веке принципов классического сонатно-симфонического мышления.

Е. В. Назайкинский в своём фундаментальном труде «Логика музыкальной композиции» посвящает довольно большой раздел анализу игрового



синтаксиса венских классиков. Наряду с агональными формами диалога, который ведут музыкальные «персонажи» — темы, он подмечает множество деталей, демонстрирующих игровой характер разработочного принципа музыкального развития как такового. Это и реплики-придирки, и мимолётное притворство, выраженное в неожиданной смене характера; приостановка «действия» через паузы удивления или растерянности; вторгающееся или крадывающееся повторение, эксцентричные акценты-пугания и т. д. [22, с. 220–226].

Музыкальная ткань, насыщенная интонационными событиями, закономерно приводит нас к феномену виртуозности. Бьющая через край фантазия, расточительная щедрость, запредельные темпы у инструменталистов, высокие ноты у вокалистов... Преодолевая, казалось бы, непреложные законы природы, виртуоз словно спорит с ней, спорит с самим Творцом, вновь заставляя вспомнить об Агоне — уже в соревновании не земного, но сакрального значения. И здесь мы вступаем в сферу самую загадочную и потому манящую — сферу идеального смысла игры.

Даже дети в своей игре могут чувствовать себя причастными к тайнствам «высшего порядка». Об этом и о том, что игра любит окружать себя ореолом таинственности, говорил ещё Й. Хейзинга [1, с. 23]. Загадки, шифры, секретные коды охраняют «священную» территорию игры в идеальном пространстве. Но разве не так же ведут себя композиторы, когда зашифровывают в своих сочинениях имена, понятия или числа, значимые для них цитаты, соединяют их друг с другом по воображаемым законам «игры в бисер»?

Монограмма «В.А.С.Н.» неуловима для человека, который не знает

латинских обозначений и не может идентифицировать этот мотив ни на слух, ни по нотной записи. Но для людей, музыкально образованных, это — метка, музыкальная подпись и даже, в каком-то смысле, именной герб гениального мастера. Пиететное цитирование монограммы «В.А.С.Н.» встречается в сочинениях Бетховена, Листа, Рegera, Пуленка и др. Шуман, Стравинский, Шостакович, Шнитке, Денисов также отдали дань музыкальному шифру, оставив собственные монограммы или используя монограммы великих предшественников в своих музыкальных произведениях.

Сама идея соответствия звука букве или числу — очень древняя и возможность существования музыкального шифра у Баха или Шумана обусловлена системой музыкально-теоретических символизаций, сложившейся задолго до них. Пифагорейское учение в Древней Греции и христианская символика Средневековья, масонская тройка в творчестве Моцарта [23, с. 100] и интерпретация китайской «Книги перемен» в произведениях К. Штокхаузена и С. Губадуллиной — примеров музыкального обыгрывания числовых символов можно привести немало.

Музыка XX века числовую абстракцию сделала поистине всеядной, чередуя высокое с абсурдным, философское с бытовым. Так, С. Слонимский в «Весёлых песнях» на слова Д. Хармса, в соответствии с текстом, считающим четвёрками: «Раз, два, три, четыре, и четыре на четыре...» и мелодию заставляя скакать квартами, т. е. четвёрками. С. Прокофьев забавляется «организующими» числами, сочиняя 5-й концерт ор. 55 в 5 частях, а С. Губайдулина выстраивает в ряде своих произведений длины фраз, мотивов, частей формы по принципу чисел Фибоначчи.

Не отстаёт от числовой и буквенная символика. Ведь если каждому звуку может соответствовать буквенное обозначение, то почему не поступить наоборот: закрепить за каждой буквой свой музыкальный звук? Эта логика лежит в основе композиторской техники, называемой «криптофонией». Например, хоровое произведение Д. Лигети «Алфавит» построено именно так – по буквам латинского алфавита, с привязанными к ним сериями высот, ритмов и тембров.

Когда речь заходит о неожиданных, смелых, а подчас и шокирующих новациях в искусстве, то невольно напрашивается аналогия, вновь адресующая нас к игре. «Так не играют!» обиженно восклицает малыш на действия своего более сообразительного и потому успешного товарища. «Так не сочиняют!» – заявляют мэтры Парижской консерватории в отношении музыки К. Дебюсси. Природа этого «благородного негодования» в обоих случаях одинакова. Но виртуозный игрок не столько нарушает правила, сколько творчески переосмысливает их, находя изящный способ раздвинуть когда-то установленные границы. Причём не отменить их вовсе, но скорректировать лишь некоторые, устаревшие для новых условий.

Правила, формировавшиеся в европейском музыкальном искусстве на протяжении веков, много раз изменялись и уточнялись. Каждый новый стиль менял приоритеты, снимая ограничения предыдущей эпохи, расширяя «звуковую территорию» и устанавливая на вновь завоёванных просторах свои правила. Ретроспективный взгляд на более чем тысячелетнюю историю показывает, что чем бы они не объяснялись – теологической символикой Средневековья, законами классической

гармонии или принципами серийной техники – это именно правила игры. Правила игры в звуковысотном и ритмическом пространстве, соблюдая которые можно достичь красоты и совершенства, гармоничного порядка в идеальном мире звуков, так похожего на воображаемую игровую ситуацию...

### Методические выводы

А теперь вернёмся к первоначальной гипотезе. Если музыка действительно пропитана игрой, то и музыкальное обучение просто обязано быть игровым по своей сути. На практике же музыкальные занятия крайне редко носят игровой характер: многочасовые технические упражнения в музыкальной школе, стремление соответствовать статусу серьёзного урока в школе общеобразовательной... Безусловно, существует ряд авторских подходов, в которых игровые элементы являются важной составляющей процесса музыкального обучения и воспитания (методики В. В. Емельянова [24], С. В. Белецкого [25] и других). Но каждый из них – именно как целостная концепция – имеет ограниченный круг последователей среди педагогов-музыкантов. При этом вне системы основных авторских принципов и методов их игровые идеи, вырванные из контекста, оказываются нереализуемы. Таким образом, если учитель музыки по каким-либо причинам не хочет или не может взять на вооружение конкретную авторскую методику в полном объёме, то и соответствующие игровые приёмы он не использует.

Затрагивая вопрос об авторских методиках музыкального воспитания, необходимо особо упомянуть систему элементарного музицирования Карла

Орфа [26]. Она пользуется высоким авторитетом во всём мире именно за счёт своего уникального творческого, игрового потенциала [27]. Интерес к ней постоянно растёт и в нашей стране, но в полной мере орфовский подход реализуется лишь в небольшом количестве российских учебных заведений. При этом заявленная приверженность данной системе сама по себе ещё не гарантирует игрового качества непосредственных занятий. Автору статьи доводилось видеть очень содержательные, безусловно полезные для развития детей уроки, которые состояли из череды типично орфовских моделей-упражнений, но при этом были начисто лишены игрового настроения. Это значит, что игра, воспринимаемая педагогом как неосновной, орнаментальный элемент музыкального воспитания, способна улетучиваться, исчезать из музыкально-воспитательного процесса.

Возвращаясь к закономерностям музыкального искусства, затронутым ранее, легко заметить, что некоторые параллели между игрой и музыкальным воспитанием лежат буквально на поверхности. Например, распространённый приём, основанный на агональном принципе единства и борьбы противоположностей, безотказно работающий на начальных этапах обучения. Все педагоги знают, что самый удобный способ объяснения детям основных элементов музыкального языка — это парное сравнение: высоко-низко, громко-тихо, быстро-медленно. И в данном случае нам не хватает последнего, но очень важного шага: переноса смысловых акцентов с констатации существования бинарной оппозиции на раскрытие её игровой природы.

Подобное перераспределение акцентов не требует отмены основных

постулатов музыкально-педагогической науки. Но игровая парадигма даёт новую точку опоры, которая позволяет увидеть весь её предмет в новом свете. Николай Коперник, как известно, доказал, что не Солнце вращается вокруг Земли, а наоборот — Земля вращается вокруг Солнца. В нашем случае мы обнаруживаем, что не игра является частным способом или методом освоения музыки, но сама музыка является формой проявления игры. И только играя можно по-настоящему понять красоту и смысл музыкального искусства.

В свете игровой парадигмы многие методические принципы приобретают гораздо более полное, яркое звучание. Например, понимание роли структурных архетипов настоятельно требует более содержательных форм и способов освоения родного фольклора. С детьми важно не просто слушать или петь народные мелодии, но нужно **обязательно** водить хороводы. Так как это не только реконструкция соответствующей картины бытования фольклорных жанров, но проживание архетипического основания значительно большего количества и музыкальных, и жизненных универсалий.

На наш взгляд, многие аспекты музыкально-педагогической практики способна оплодотворить уже упомянутая в статье классификация игр по Р. Кайуа [15]. Например, Agon — как внутренний психологический мотив в распеваниях, артикуляционных или слуховых упражнениях. Alea — как способ испытать удачу в случайной комбинации звуков по орфовским моделям или способ аранжировки проверочных заданий на знание терминологии. Mimicry — как философия создания и интерпретации художественного образа. Illinx — как ключ к пониманию

скрытого механизма магии танца или рисования абстрактных картин во время слушания музыки и т. д. и т. п.

В ответ на вопрос: «зачем нужна игра на уроке?», — многие учителя отмечают её рекреационные функции — снять напряжение, отвлечься, повеселиться. В таком понимании нет ничего предосудительного. Игра действительно способна улучшать самочувствие, нормализовать психологическую атмосферу в классе. Но именно на уроке музыки она может дать много больше. Игровые состояния могут быть пережиты детьми не в паузах — когда учитель делает вынужденный перерыв в освоении предметного материала — а внутри самого что ни на есть основного содержания занятий. Переживание азарта и радости, стремление к совершенству и невербальная коммуникация — всё это может быть органично вплетено в изучение музыки именно

потому, что музыка сама состоит из азарта и радости, стремления к совершенству и невербальной коммуникации.

Умение быстро ориентироваться в меняющихся обстоятельствах, способность отвечать на вызов, нести ответственность за свои действия — всё это даёт человеку игра. И разве не тех же самых компетенций требует от нас сама жизнь в XXI веке? Совершенствуясь в игре музыкальной человек получает шанс стать искусным игроком в гораздо более широком смысле — научиться справляться с собой и с внешними трудностями, чередовать командный и сольный стиль игры. И, главное, делать это легко, играючи...

В условиях тотальной неопределённости современного социально-экономического перехода это, быть может, наилучший культурный багаж, который способна предложить обучающимся педагогика музыкального образования.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Хейзинга Й.* Homo ludens. В тени завтрашнего дня: Пер. с нидерл. / Общ. ред. и послесл. Г. М. Тавризян. М.: «Прогресс», 1992. 464 с.
2. *Радынова О. П.* Развивающие возможности музыкальной игры-сказки / Юсовские чтения. Интеграция искусств в практике работы образовательных организаций разного уровня: Сборник научных статей по материалам XIX Международной научно-практической конференции. Науч. ред. Е. П. Олесина. Под общ. ред. Л. Г. Савенковой. М.: Институт художественного образования и культурологии РАО, 2019. С. 75–82.
3. *Боякова Е. В., Пирязева Е. Н.* Игровые методы развития музыкальности детей дошкольного возраста. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3. С. 82–84.
4. *Часовникова О. А.* Игра как фактор творческого развития младших школьников на уроках музыки // Наука и образование: новое время. 2016. № 5. С. 567–577.
5. *Кищенкова Н. Ю.* Использование голосовых игр с младшими школьниками в вокально-хоровой работе учителя музыки // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы V международной научно-практической конференции. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2020. С. 105–108.
6. *Липкань Н. В., Боровская М. А.* Музыкальные пальчиковые игры как средство развития координации между слухом и голосом младших школьников на уроках музыки // Повышение профессионального мастерства педагогических работников в России: вызовы времени, тен-

- денции и перспективы развития: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвящённой 110-летию Иркутского Педагогического института. Иркутск, Иркутский государственный университет. Изд-во «Иркут», 2019. С. 296–302.
7. *Нечаева А. С.* Роль игры на уроках музыки в начальной школе // Научные исследования современных учёных: XXV Международная научно-практическая конференция. Астрахань, Научный центр «Олимп», 2017. С. 371–373.
  8. *Петрова О. В., Земляницына М. Н.* Страна Играндия // Педагогический опыт: теория, методика, практика, 2015. № 1 (2). С. 235–236.
  9. *Тимошенко Л. А.* Особенности игры в музыкальной педагогике // Культура и образование. 2014. № 2. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/02/1380> (дата обращения: 27.02.2021).
  10. Музыка. 5–8 классы: необычные уроки: музыкальные расследования и путешествия, сценки-пьесы, концерты / авт.-сост. М. Ю. Лукашевич. Волгоград: Учитель, 2014. 195 с.
  11. *Надолинская Т. В.* Педагогические основы драматизации в музыкальном воспитании младших школьников автореферат дис. ... канд. педагогических наук / Ростов. гос. пед. ун-т. Ростов-на-Дону, 1996. 20 с.
  12. *Надолинская Т. В.* Игры-драматизации на уроках музыки в начальной школе. М.: ВЛАДОС, 2003. 230 с.
  13. *Надолинская Т. В.* Подготовка будущих педагогов к игровому моделированию интегративных уроков музыки в начальной школе автореферат дис. ... доктора педагогических наук / Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова. Москва, 2007. 44 с.
  14. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
  15. *Кайуа Р.* Игры и люди. Статьи и эссе по социологии культуры. М.: ОГИ (Объединённое Гуманитарное Издательство), 2007. 304 с.
  16. *Шуман Р.* О музыке и музыкантах. Т. 1. М.: Музыка, 1978. 327 с.
  17. *Фрейденберг О. М.* Поэтика сюжета и жанра. М.: Лабиринт, 1997. 445 с.
  18. *Катунян М. И.* Циклические структуры как факторы художественного формообразования // Музыкальное образование в контексте культуры: Вопросы теории, истории и методологии. Материалы Международной научной конференции 31 октября – 2 ноября 2006 г. М.: РАМ им. Гнесиных, 2008. С. 165–179.
  19. *Чередищенко Т. В.* Музыка в истории культуры. Вып. 1. Долгопрудный: «Аллегро-пресс», 1994. 218 с.
  20. *Торопова А. В.* Ното-Musicus в зеркале музыкально-психологической и музыкально-педагогической антропологии. М.: Граф-Пресс, 2008. 288 с.
  21. *Апина Т. А.* Игра в пространстве серьёзного. Игра, миф, ритуал, сон, искусство и другие. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. 400 с.
  22. *Назайкинский Е. В.* Логика музыкальной композиции. М.: Музыка, 1982. 319 с.
  23. *Денисова-Купровская Е. О.* Массонская символика в творчестве Моцарта // Музыкальное образование в контексте культуры: Вопросы теории, истории и методологии. Материалы Международной научной конференции 31 октября – 2 ноября 2006 г. М.: РАМ им. Гнесиных, 2008. С. 97–111.
  24. *Емельянов В. В., Трифонова И. А.* Развивающие голосовые игры: Методическая разработка для самостоятельной работы студентов по I уровню обучения программы Фонопедический метод развития голоса. Тюмень: ТюмГУ, 2005. 40 с.

25. *Белецкий С. В.* Чтение нотного письма (проблемы и инновационные пути их решения в Омском регионе). URL: [http://zhurnal.sivatcher.ru/b/beleckij\\_s\\_w/chtenienotnogopisxma.shtml](http://zhurnal.sivatcher.ru/b/beleckij_s_w/chtenienotnogopisxma.shtml) (дата обращения: 15.03.2021).
26. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа: [пер. с нем.] / под ред. Л. А. Баренбойма. Ленинград: Музыка [Ленингр. отд-ние], 1970. 160 с.
27. *Гудкин Д.* Пой, играй, танцуй! Введение в Орф-педагогику. М.: Классика–XXI, 2013. 256 с.

*Поступила 14.02.2021; принята к публикации 18.03.2021.*

*Об авторе:*

**Суслова Нелли Вячеславовна**, начальник отдела по проектному развитию Государственного бюджетного учреждения дополнительного образования г. Москвы «Детская музыкальная школа имени А. П. Бородина» (ул. Люблинская, д. 21, стр. 2, Москва, Российская Федерация, 109390), кандидат педагогических наук, [nellysus@yandex.ru](mailto:nellysus@yandex.ru)

*Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. Huizinga J. Homo ludens. V teni zavtrashnego dnya [Homo Ludens. In the Shadow of Tomorrow]: Translation from the Dutch. General ed. and afterword by G. M. Tavrizyan. Moscow: Progress Publ., 1992. 464 p. (in Russian).
2. Radynova O. P. Razvivayushchie vozmozhnosti muzykal'noj igry-skazki [Developing Possibilities of the Musical Game-Fairy Tales]. *Yusovsky's Readings. Integration of Arts in the Practice of Educational Organizations of Different Levels: A collection of Scientific Articles Based on the Materials of the XIX International Scientific and Practical Conference*. Scientific ed. by E. P. Olesin. Under the general editorship by L. G. Savenkova. Moscow: Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education Publ., 2019, pp. 75–82 (in Russian).
3. Boyakova E. V., Piryazeva E. N. Igrovye metody razvitiya muzykal'nosti detej doshkol'nogo vozrasta [Game Methods of Musicality Development in Preschool Children]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The World of Science, Culture, and Education]. 2018, no. 3, pp. 82–84 (in Russian).
4. Chasovnikova O. A. Igra kak faktor tvorcheskogo razvitiya mladshikh shkol'nikov na urokakh muzyki [Game as a Factor of Creative Development of Younger Schoolchildren at Music Lessons]. *Nauka i obrazovanie: novoe vremya* [Science and Education: A New Era]. 2016, no. 5, pp. 567–577 (in Russian).
5. Kishchenkova N. Yu. Ispol'zovanie golosovykh igr s mladshimi shkol'nikami v vokal'no-khorovoj rabote uchitelya muzyki [The Use of Voice Games with Younger Schoolchildren in the Vocal and Choral Work of a Music Teacher]. *Musical Culture and Education: Innovative Ways of Development: Materials of the V International Scientific and Practical Conference*. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky. 2020, pp. 105–108 (in Russian).
6. Lipkan N. V., Borovskaya M. A. Muzykal'nye pal'chikovyie igry kak sredstvo razvitiya koordinatsii mezhdu slukhom i golosom mladshikh shkol'nikov na urokakh muzyki [Musical Finger Games as a Means of Developing Coordination between Hearing and Voice of Younger Schoolchildren at Music Lessons]. *Improving the Professional Skills of Pedagogical Workers in Russia: Challenges*

- of the Time, Trends and Prospects of Development: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation Dedicated to the 110th Anniversary of the Irkutsk Pedagogical Institute*. Irkutsk: Irkutsk State University. Publishing House “Irkut”, 2019, pp. 296–302 (in Russian).
7. Nechaeva A. S. Rol' igry na urokah muzyki v nachal'noj shkole [The Role of the Game in Music Lessons in Primary School]. *Scientific Research of Modern Scientists: XXV International Scientific and Practical Conference*. Astrakhan: Olymp Publ., 2017, pp. 371–373 (in Russian).
  8. Petrova O. V., Zemlyanitsyna M. N. Strana Igrandiya [Country “Gameland”]. *Pedagogicheskij opyt: teoriya, metodika, praktika* [Pedagogical Experience: Theory, Methodology, Practice], 2015, no. 1(2), pp. 235–236 (in Russian).
  9. Timoshenko L. A. Osobennosti igry v muzykal'noj pedagogike [Features of the Game in Music Pedagogy]. *Kul'tura i obrazovanie*. 2014, no. 2. Available at: <http://vestnik-rzi.ru/2014/02/1380> (accessed: 27.02.2021) (in Russian).
  10. *Music. Grades 5–8: Unusual Lessons: Musical Investigations and Travel, Skits-Plays, Concerts*. Author-compiler M. Y. Lukashevich. Volgograd: Uchitel Publ., 2014. 195 p. (in Russian).
  11. Nadolinskaya T. V. *Pedagogicheskie osnovy drammatizatsii v muzykal'nom vospitanii mladshikh shkol'nikov* [Pedagogical Bases of Dramatization in the Musical Education of Younger Schoolchildren]. Author's abstract of the PhD dissertation thesis (Pedagogy). Rostov State Pedagogical University. Rostov-on-Don, 1996. 20 p. (in Russian).
  12. Nadolinskaya T. V. *Igry-drammatizatsii na urokakh muzyki v nachal'noj shkole* [Games-Dramatizations at Music Lessons in Primary School]. Moscow: VLADOS Publ., 2003. 230 p. (in Russian).
  13. Nadolinskaya T. V. *Podgotovka budushchikh pedagogov k igrovomu modelirovaniyu integrativnykh urokov muzyki v nachal'noj shkole* [Preparation of Future Teachers for Game Modeling of Integrative Music Lessons in Primary School]. Author's abstract of the Doctor's thesis (Pedagogy). M. A. Sholokhov Moscow State University for the Humanities. Moscow, 2007. 44 p. (in Russian).
  14. Selevko G. K. *Encyclopedia of Educational Technologies: In 2 volumes. Vol. 1*. Moscow: Research Institute of School Technologies Publ., 2006. 816 p. (in Russian).
  15. Kayua R. *Igry i lyudi. Stat'i i esse po sotsiologii kul'tury* [Games and People. Articles and Essays on the Sociology of Culture]. Moscow: OGI (United Humanitarian Publishing House), 2007. 304 p. (in Russian).
  16. Schumann R. *O muzyke i muzykantakh*. [About Music and Musicians]. Vol. 1. Moscow: Muzyka Publ., 1978. 327 p. (in Russian).
  17. Freudenberg O. M. *Poetika syuzheta i zhanra* [Poetics of Plot and Genre]. Moscow: Labirint Publ., 1997. 445 p. (in Russian).
  18. Katunyan M. I. Tsiklicheskie struktury kak faktory khudozhestvennogo formoobrazovaniya [Cyclical Structures as Factors of Artistic Form Formation]. *Musical Education in the Context of Culture: Questions of Theory, History and Methodology. Proceedings of the International Scientific Conference October 31 – November 2, 2006*. Moscow: Gnesins' Russian Academy of Music, 2008, pp. 165–179 (in Russian).
  19. Cherednichenko T. V. *Muzyka v istorii kul'tury* [Music in the History of Culture]. Iss. 1. Dolgoprudny: Allegro-press Publ., 1994. 218 p. (in Russian).
  20. Toropova A. V. *Homo-Musicus v zerkale muzykal'no-psihologicheskoy i muzykal'no-pedagogicheskoy antropologii* [Homo-Musicus in the Mirror of Musical-Psychological and Musical-Pedagogical Anthropology]. Moscow: Graf-Press, 2008. 288 p. (in Russian).

21. Apinyan T. A. *Igra v prostranstve ser' yoznogo. Igra, mif, ritual, son, iskusstvo i drugie* [The Game in the Space of the Serious. Game, Myth, Ritual, Dream, Art, and Others]. Saint-Petersburg: Publishing House of St. Petersburg University, 2003. 400 p. (in Russian).
22. Nazaykinsky E. V. *Logika muzykal'noj kompozitsii* [Logic of Musical Composition]. Moscow: Muzyka Publ., 1982. 319 p. (in Russian).
23. Denisova-Kuprovskaya E. O. Masonskaya simbolika v tvorchestve Motsarta [Masonic Symbolism in the Works of Mozart]. *Musical Education in the Context of Culture: Questions of Theory, History and Methodology. Proceedings of the International Scientific Conference October 31–November 2, 2006*, Moscow: Gnesins' Russian Academy of Music, 2008, pp. 97–111 (in Russian).
24. Emelyanov V. V., Trifonova I. A. *Razvivayushchie golosovye igry: Metodicheskaya razrabotka dlya samostoyatel'noj raboty studentov po I urovnyu obucheniya programmy Fonopedicheskij metod razvitiya golosa* [Developing Voice Games: Methodological Development for Independent Work of Students on the First Level of Training of the Program “Phonopediya Method of Voice Development”]. Tyumen: TSU, 2005. 40 p. (in Russian).
25. Beletsky S. V. *Chtenie notnogo pis'ma (problemy i innovatsionnye puti ikh resheniya v Omskom regione)* [Reading Musical Notation (Problems and Innovative Ways to Solve them in the Omsk Region)]. Available at: [http://zhurnal.sivatcher.ru/b/beleckij\\_s\\_w/chtenienotnogopisxma.shtml](http://zhurnal.sivatcher.ru/b/beleckij_s_w/chtenienotnogopisxma.shtml) (accessed: 15.03.2021) (in Russian).
26. *Sistema detskogo muzykal'nogo vospitaniya Karla Orfa* [The System of Children's Musical Education by Karl Orff]. Transl. from German. Edited by L. A. Barenboim. Leningrad: Muzyka Publ. [Leningrad branch], 1970. 160 p. (in Russian).
27. Gudkin D. *Poj, igraj, tantsuj! Vvedenie v Orf-pedagogiku* [Sing, Play, Dance! Introduction to Orf-Pedagogy]. Moscow: Klassika–XXI Publ., 2013. 256 p. (in Russian).

*Submitted 14.02.2021; revised 18.03.2021.*

*About the author:*

**24** **Suslova Nelly V.**, Head of Project Development of the State Budgetary Institution of Additional Education in Moscow A. P. Borodin Children's Music School (Lublinskaya Street, 21, b. 2, Moscow, Russian Federation, 109390), PhD in Pedagogical Sciences, nellysus@yandex.ru

*The author has read and approved the final manuscript.*