ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

А. А. Смирнов [*],

Московский областной базовый музыкальный колледж имени А. Н. Скрябина, г. Электросталь, Московская область, Российская Федерация, 144001

Аннотация. *Инклюзивное образование в области профессионального музыкального искусства достаточно широко применяется в ряде западных стран, и нам известны имена прославленных музыкантов, которые получили хорошее образование в консерваториях и академиях общего типа. Однако в музыкально-педагогических исследованиях этот опыт освещён весьма скупо. Создаётся впечатление, что музыкальная инклюзия – явление элитарное или не поддающееся описанию. Отечественный опыт инклюзии в области профессионального музыкального образования сегодня ознаменован лишь первыми начинаниями, хотя в ряде случаев они уже отмечены успешными результатами. В то же время в научных публикациях эти успехи пока практически не описаны. Автор предлагает своё видение проблемы и концепцию движения к методологической организации инклюзивных процессов. В статье представлена разработанная и апробированная в течение 15 лет в музыкальном колледже педагогическая модель, направленная на систематизацию профессионального инклюзивного музыкального образовательного процесса. В соответствии с результатами эксперимента, проходившего в 1994–2017 годах в музыкальных колледжах Московской области, была убедительно доказана эффективность предложенной модели, предполагающей алгоритм преемственности и непрерывности в инклюзивной работе. Реализация такого подхода представляется одним из первых шагов на пути к созданию системы, обеспечивающей предсказуемый результат в музыкальном образовании, профессиональной подготовке и социальной адаптации студентов, имеющих особые образовательные потребности.*

Ключевые слова: *адаптация, ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности, доступная среда, индивидуальный образовательный маршрут, инклюзивное музыкальное образование, интерактивный фактор, коллективное музицирование, педагогическая модель, педагогическое взаимодействие, полимодальность, Саламанкская декларация, социализация, формирование личности, социальная фрустрация.*

[*] Научный руководитель – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор А. В. Торопова.

A TEACHING MODEL OF INCLUSION IN PROFESSIONAL MUSICAL EDUCATION

Alexey A. Smirnov*,

Scriabin Moscow Regional Base Musical College,
Elektrostal, Moscow region, Russian Federation, 144001

Abstract. *Inclusive education in the field of professional music is widely used in a number of Western countries, and we know the names of famous musicians who have received a good education in conservatories and academies of General type. However, these experiments are very sparingly covered in musical and pedagogical studies. It seems that the musical inclusion is a phenomenon of the elite, or incapable of description. The domestic experience of professional inclusion in the musical field today is marked by only the first initiatives, although in some cases they have already been successful. At the same time, these steps have not yet been described in scientific publications. The author offers his own vision of the problem and the concept of movement to the methodological organization of inclusive processes. The article presents the pedagogical model developed by him and tested for 15 years in the College of music, aimed at systematization and differentiation of professional inclusive musical educational process. In accordance with the results of the experiment, which took place in the period 1994–2017 in the music colleges of the Moscow region, the effectiveness of the proposed model, assuming the algorithm of continuity and continuity in inclusive work, was convincingly proved. The implementation of this approach is presented as one of the first steps towards the creation of a system that provides predictable results in music education, training and social adaptation of students with special educational needs.*

Keywords: *adaptation, perception, dominant, accessible environment, fractional hour, legislation, disability, individual educational route, individual psychological deficit, inclusive music education, interactive factor, collective music-making, methodological framework, methodology, motivation, inequality of starting opportunities, limited health opportunities, special educational needs, pedagogical diagnostics, pedagogical model, pedagogical interaction, polymodality, Salamanca Declaration, socialization, personality formation, social frustration.*

* Scientific supervisor – Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor A. V. Toropova.

Инклюзивное музыкальное образование: сущность, категориальный аппарат, педагогический потенциал

Включение лиц, имеющих особые образовательные потребности (ООП), в среду учебных заведений общего типа именуется «инклюзивным образованием» (от лат. *include* – заключаю, включаю). Сложность и неоднозначность рассматриваемого процесса во многом обусловлена новизной этого направления в педагогике. Приём в учебные заведения общего типа особых учащихся и создание для них специальных условий в европейских странах и США начались в конце 40-х годов XX века, а научная концепция инклюзивного образования была сформулирована в Саламанке (Испания) лишь в 1994 году. Она представлена в резолюции Всемирной конференции по образованию детей, имеющих проблемы в обучении [1], и в дальнейшем была поддержана в ряде законодательных актов, включая положения Всемирного конгресса по образованию для всех (ОДВ) в Дакаре (2000) [2].

В соответствии с решениями этих форумов *инклюзивными* стали называть лиц, имеющих инвалидность или ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), воспитанников детских домов и приютов, жертв стихийных и техногенных катастроф и военных действий, мигрантов, испытывающих проблемы с языком, на котором ведётся обучение, именуемых обобщённо – *лица, имеющие особые образовательные потребности.*

Целесообразность обучения музыке лиц с ООП подтверждается появлением на культурном небосклоне выдающихся музыкантов: скрипача И. Перлмана, композитора Х. Родриго, перкуссионистки Э. Глении, вокалистов Т. Квастхоффа и А. Бочелли. Да и отечественная школа подарила нам баяниста И. Паницкого, пианиста Л. Зюзина, певца Г. Пищаева. Рождение этих звёзд – результат того, что, несмотря на серьёзные нарушения здоровья и инвалидность, они смогли получить профессиональное образование в музыкальных учебных заведениях *общего типа.*

Музыкальное образование лиц с особыми образовательными потребностями как научно-педагогическая проблема

Во все времена среди обучающихся был определённый процент лиц, получение образования у которых связано с рядом особых трудностей. Так, уже в Древней Греции ставился вопрос о неравенстве стартовых возможностей учеников. Вот что об этом писал Плутарх: «…если кому-то покажется, что он от рождения недостаточно способный, даже если он и получит правильное образование… всё равно не будет в силах компенсировать нехватку таланта. Пусть знает, что он ошибается. <…> Учёба способна заменить то, чего не дано от природы» [3]. И сегодня перед педагогическим сообществом стоит проблема, как мотивировать обучающихся с ООП на пути музыкального образования [4] и какие педагогические условия необходимо создать, чтобы способствовать успеху на этом направлении.

Согласно современным данным, доля лиц с особыми образовательными потребностями в образовательных учреждениях составляет около

10% от общего числа обучающихся и постоянно увеличивается, а формальный приём их в учебные заведения общего типа не приносит желаемого результата: значительная часть из них не готова обучаться *по общим программам* и в результате оказывается за бортом учебного заведения. Модернизация образовательной системы зачастую отстаёт от роста негативных тенденций, нередко отсутствует даже главное – *доступная среда, методическая база и учебные пособия, подготовленный педагогический коллектив, способный к осуществлению инклюзивного обучения в области музыкальных профессий* [5].

В соответствии с законодательством РФ[1] в профессиональные музыкальные учебные заведения могут быть приняты все абитуриенты вне зависимости от имеющихся у них ООП; исключение составляют лишь те, кто не соответствует по уровню музыкальных данных и подготовки или имеет психофизические нарушения, не совместимые с игрой на музыкальном инструменте и деятельностью в музыкальной области. Таким образом, контент инклюзии – это неоднородный (гетерогенный) коллектив, где лиц нормативного контингента – около 90%, а имеющих ООП – от 1 до 10%.

Автор статьи имеет более чем 20-летний опыт практической инклюзивной работы в Московском областном базовом музыкальном колледже (МОБМК) им. А. Н. Скрябина (г. Электросталь Московской области). За время многолетней практики сформировалось представление о том, что инклюзию целесообразно рассматривать как подсистему, встраиваемую в общий образовательный процесс учебного заведения общего типа, что позволяет обогащать учебную и воспитательную деятельность преподавательского коллектива и не создавать дополнительные сложности для студентов основного (нормативного) контингента. А внутри инклюзивной среды важно выстраивать согласованную связь отдельных компонентов, эффективное взаимодействие которых способно обеспечить достижение положительного результата.

Такой подход предполагает анализ отдельных этапов образовательного процесса, переосмысление опыта преподавателей-энтузиастов и собственной работы по совместному обучению в одном коллективе нормативных обучающихся и лиц, имеющих ООП. Объектами наших наблюдений стали выпускники ряда музыкальных школ Москвы и области, обучающиеся в средних специальных и высших учебных заведениях. Центральное место занимал учебный контингент двух подмосковных музыкальных колледжей – МОБМК им. А. Н. Скрябина и 1-го Московского областного музыкального колледжа (1-го МОМК, г. Коломна), в которых за последние 20 лет обучалось около 70 студентов, имеющих ООП.

С 90-х годов минувшего столетия в МОБМК им. А. Н. Скрябина стала

[1] С принятием нового Закона «Об образовании в РФ» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ) инклюзивные подходы обрели законодательную базу [6], а в тезаурусе отечественной педагогической науки официальное признание получило определение – «лица, имеющие особые образовательные потребности».

реализовываться практика включения студентов данной категории в образовательный процесс *на общих условиях*. Однако более 60% из них оказались не готовы к образовательным требованиям и были отчислены. С внедрением методов адаптации учебных программ начал возрастать уровень учебно-воспитательного процесса. За рассматриваемый период в классе автора данной статьи прошли музыкальное обучение около 20 лиц, имеющих ООП. На основании наблюдений и анализа результатов вносились коррективы в учебно-воспитательный процесс, учитывающие ООП обучающихся, что способствовало выявлению условий, в которых они могли получить профессиональное образование и импульс к последующей трудовой деятельности в области музыки.

Методологические основания музыкальной инклюзии

Для систематизации методологических оснований музыкальной инклюзии мы обратились к трудам в области педагогики и психологии музыкального образования, в которых образовательный процесс рассматривается как фактор личностного развития обучающегося [7]. Особое место в этих исследованиях уделяется роли учителя как организатора образовательного процесса. Преподаватель, как подчёркивает Э. Б. Абдуллин, должен вести постоянные наблюдения, осуществляя методологический анализ, обращённый на фиксацию успехов своих учеников: «…какие у них музыкальные интересы и способности, как они продвигаются в своём музыкальном развитии, как проявляют себя в разных видах музыкальной деятельности, чем радуют в процессе формирования умений и навыков, а чем огорчают, в какой сфере тот или иной воспитанник проявляет себя творчески, а в какой нет…» [8, с. 8]. Такой подход не только настраивает каждого наставника на глубокий анализ учебно-воспитательного процесса, но и концентрирует внимание на личности ученика. В инклюзивном образовании глубоко и последовательно изучать каждого воспитанника *особенно важно*. Решение этой задачи осуществляется при помощи педагогической диагностики, которая в инклюзивном процессе не только позволяет определить степень музыкальной одарённости и уровень общей технической подготовленности, но и даёт представление о психофизических особенностях абитуриента и состоянии его здоровья, что будет положено в основу формирования индивидуального образовательного маршрута [9]. На основе этих данных можно создать *модель инклюзивного образовательного процесса*.

Музыкальное творчество позитивно влияет на снижение зависимости обучающегося от многих проблем, обусловленных особенностями его образовательных потребностей. Вопросы, связанные с лечебным и гигиеническим значением музыки, рассматривались ещё в начале прошлого столетия В. М. Бехтеревым [10]. Исследования продолжаются и по сей день. Так, в диссертациях, подготовленных и защищённых на кафедре методологии и технологий педагогики музыкального образования Института изящных искусств МПГУ под руководством А. В. Тороповой, был сформирован общий под-

ход к музыкальному образованию и развитию личности учащегося с ООП на основе выделения индивидуально-психологических дефицитов, связанных не только с ограниченными возможностями здоровья, но и с особым профилем личности таких учащихся [11–14]. Данный методологический подход ведёт к содержательному осмыслению главного принципа инклюзии в сфере музыкального образования – *индивидуализации музыкально-образовательного маршрута* на основе выделяемых в каждом отдельном случае *индивидуально-психологических дефицитов* учащегося. Такими факторами могут быть, например, дефицит объёма визуального восприятия обучающихся с нарушениями зрения, дефицит внимания при длительной статической нагрузке при нарушениях опорного двигательного аппарата или дефициты мотивации и готовности к учебному труду, познавательной активности и творческой инициативы, и особенно дефицит веры в свои силы и доверия к учителю, не всегда способному понять трудности учащегося с ООП.

Работа с учётом индивидуально-психологических дефицитов развития познавательной, эмоциональной, волевой и мотивационной сферы обучающихся предполагает создание условий для внутриличностного роста каждого ребёнка или подростка. Для этого необходимо осмыслить не только дефицитарность психического и физического планов личности учащихся, но и компенсирующие силы и механизмы развития, то есть те ресурсы, на которые педагог может опираться в работе с подобными лицами.

Одним из методологических оснований инклюзии может стать компенсаторная модель развития музыкальности Б. М. Теплова, а также исследование полимодальности трансляции музыкального образа Н. В. Морозовой [15]. Такой подход позволяет подобрать ключи к обучающемуся, несмотря на имеющиеся у него дефициты восприятия, опираясь на выявленные психические компоненты его личности, представляющие компенсаторный характер.

Примечательной для раскрытия рассматриваемой темы представляется работа А. А. Ухтомского «Доминанта», в которой автор предлагает при посредстве психологической концентрации на позитивных факторах деятельности уйти от постоянных гнетущих ощущений, обусловленных нарушениями психофизической сферы [16]. Так, например, при работе с лицами, имеющими нарушения зрения, педагог может направить внимание обучающегося на слуховой опыт и анализ звукового восприятия при исполнении-демонстрации того или иного музыкального произведения, а также на двигательные ощущения и ассоциации, связанные с музицированием. Активизация личностных компенсаторных механизмов лиц с нарушениями психофизического характера, направленных на преодоление психологических дефицитов, становится инструментарием педагогического влияния при условии активного взаимодействия с обучающимся в педагогическом процессе [17].

Таким образом, основными методологическими принципами построения модели музыкальной инклюзии

являются, на наш взгляд, следующие:

- полимодальность музыкального восприятия, мышления и развития;
- педагогическая ориентация на компенсирующие ресурсные познавательные возможности и функции личности обучающегося;
- индивидуализация образовательного маршрута;
- преемственность и непрерывность образовательного процесса.

Эти принципы тесно связаны и дают обоснование для понимания психолого-педагогической дифференциации музыкальной инклюзии.

Моделирование позволяет систематизировать исследуемые педагогические проблемы и осуществлять в определённой степени функцию научного прогнозирования результатов инклюзивного образовательного процесса, создавая необходимые педагогические условия.

Формирование *системной модели* предполагает синтез отдельных моделей, отражающих актуализацию основных компонентов общего учебно-образовательного процесса (модель урока, модель взаимодействия внешних и внутренних педагогических условий, модель педагогического взаимодействия, модель последовательности и непрерывности, модель последипломного сопровождения и т. д.).

Создание системной модели инклюзивного музыкально-образовательного процесса

Рассмотрим моделирование наиболее основополагающих компонентов инклюзивного образовательного процесса[2] (рис. 1). Педагогические условия (ПУ) инклюзивного образования – это *специально созданный комплекс элементов и предпосылок, способствующих обучению, воспитанию, социализации и профессиональ-*

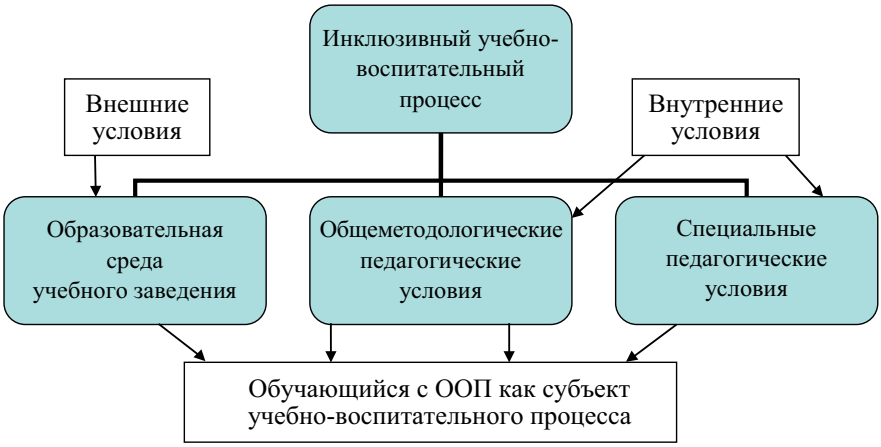

Рис. 1. Модель педагогических условий инклюзивного процесса

[2] В системной модели инклюзивного образовательного процесса, представленного на рис. 4, будут отражены и некоторые другие компоненты инклюзивной работы, которые не стали предметом нашего подробного рассмотрения в этом разделе.

ной подготовке лиц, имеющих ООП [18]. В модель ПУ инклюзивного музыкального образовательного процесса, кроме общеметодологических принципов музыкального развития, должны быть включены специальные формы и методы педагогической работы, соответствующие запросам личности студента, имеющего ООП.

Одним из важнейших компонентов инклюзивного образования является характер педагогического *взаимодействия преподавателя со студентом*. На первом этапе (в ДМШ) допускается пассивная форма, где ученик – объект образования. Субъект-субъектные отношения возможны при обретении воспитанником самостоятельности и выходе из «зоны актуального развития» в «зону ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому [19]).

Однако наиболее эффективным, на наш взгляд, является ***полиморфно-интерактивное взаимодействие,*** которое предполагает в профессиональных образовательных заведениях (колледже или вузе) применение широкого спектра самых разных форм и методов передачи информации и её обмена, включая применение инновационных коммуникативных средств: электронная почта, Skype, YouTube (рис. 2).

Как показано на рис. 2, обучающиеся взаимодействуют с педагогом и общаются друг с другом, обмениваясь своими проблемами и личностными ресурсами. Таким образом у них возникает ощущение своей значимости и появляются шансы превзойти других или помочь тем, у кого ощущается недостаток коммуникации; информативное поле восполняется с помощью мультимедиа- и интернет-ресурсов. Это способствует реализации инклюзии на основе взаимоподдержки, профильного развития и адаптации в процессе музыкальной деятельности.

Не менее значимым компонентом инклюзии является ***организация индивидуального урока***. Это симбиоз, где, кроме *общепедагогических* и *специальных методов музыкального образования,* применяются и *специфические методы инклюзивного характера*, позволяющие решать задачи, связанные с особенностями студента, имеющего ООП.

Модернизация урока опирается на специфические методы работы:

- ***Урок – «дробный час»,*** где чередуются нагрузка и релаксация.
- ***Метод «четыре шага»*** предполагает вариативность и структурирование задания, выделение в нём интеллектуального, технологического, эмоционального и психологического компонентов при концентрации на главном векторе музицирования – создании понятного и доступного ху-

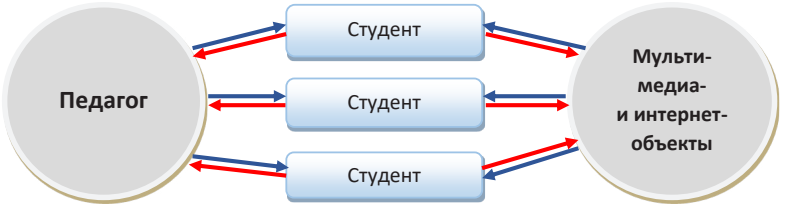

Рис. 2. Модель полиморфно-интерактивного взаимодействия

дожественного образа. Цель считается достигнутой лишь в том случае, когда обучающийся приобретает импульс: «Я могу!». Это развивает ощущение самодостаточности и служит элементом социализации.

• ***«Поиск позитивной доминанты»*** (по А. А. Ухтомскому [16]), где погружение в музицирование становится в определённой степени терапией, решающей адаптационно-психологические задачи, снижающей фрустрацию.

• ***«Коллективное музицирование»*** предполагает вовлечение студента с ООП в совместный творческий процесс. Чувство «коллективной ответственности» и желание соответствовать общим задачам играют положительную роль, избавляя от «социального ступора» (фрустрации).

• ***Инновационные методы*** – имеется в виду применение мультимедиа- и интернет-ресурсов.

Синтез методов позволил смоделировать инклюзивный индивидуальный музыкальный урок (рис. 3).

Мысли о том, как учить результативно, привели практиков к попытке «технологизировать образование» [20]. Технология любого процесса предполагает алгоритм *обязательных операций*, необходимых для получения предсказуемого результата. На этой основе мы объединили отдельные этапы инклюзивного образования, предполагающие последовательность и непрерывность образовательного процесса, и сформировали ***системную модель инклюзивного музыкально-образовательного процесса***, в которой отражён синтез отдельно смоделированных этапов в алгоритме образовательного процесса – от начального образования до итоговой профессиональной аттестации в музыкальном колледже с пролонгацией образования в вузе для лиц, имеющих ООП (рис. 4).

Рис. 3. Модель индивидуального инклюзивного музыкального урока

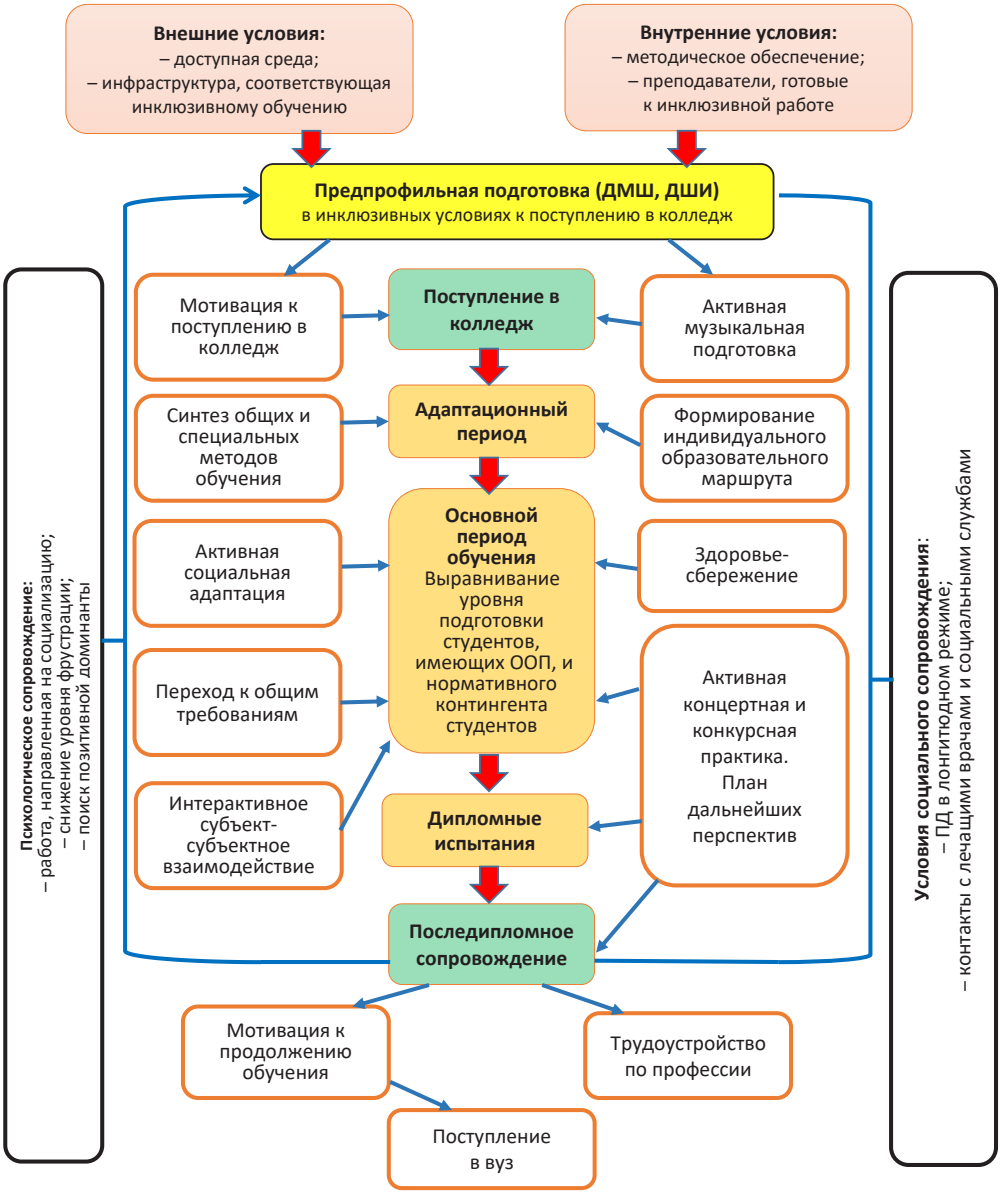

Рис. 4. Системная модель инклюзивного музыкального образования

Инклюзивный образовательный процесс, как показано на рис. 4, – это путь последовательного включения лиц с ООП в музыкальную сферу: овладение навыками слышания, восприятия и игры на инструменте, а параллельно – приобретение сценических навыков, адаптации и социализации в условиях *преемственности и непрерывности учебно-образовательного процесса,* что и даёт предсказуемый результат [21].

Эффективность инклюзивного музыкально-образовательного процесса

С целью повышения эффективности музыкально-образовательного процесса в двух колледжах – МОБМК им. А. Н. Скрябина и 1-го МОМК – был проведён эксперимент, позволивший оценить академические достижения студентов.

Эксперимент проводился с 1994 по 2017 год в три этапа.

Констатирующий этап отразил первые опыты включения лиц с ООП в образовательный процесс, когда адаптация программ и учебного процесса в целом не осуществлялась. В результате более 65% студентов данной категории были отчислены как не справившиеся с учебными заданиями.

Формирующий этап, включавший апробацию разработанных педагогических методов, форм и приёмов на основе представленных выше принципов, показал целесообразность внедрения адаптации образовательного процесса. Из 15 студентов успешно завершили обучение 11 (73%), отчислены четверо (27%). Призёрами конкурсов стали четыре студента (27%). В вуз поступили пять выпускников колледжа (27% от общего числа).

Контрольный этап продемонстрировал эффективность обучения в рамках разработанной педагогической модели для лиц категории ООП. Из 35 студентов завершили обучение 30 (86%). Призёрами конкурсов стали четыре студента, поступили в вузы 14 (40%), работают по специальности 17 (49%). *Эти результаты соответствуют средним показателям студентов нормативного контингента.*

Таким образом, было выявлено, что студенты колледжа, обучающиеся в условиях разработанной нами модели, демонстрируют навыки, необходимые для самостоятельной работы с музыкальным материалом, обладают более высокими показателями ценностно-смысловых установок на дальнейшее музыкальное развитие, способны к сотрудничеству в музыкальной деятельности, владеют профессиональной устной и письменной речью и навыками самоконтроля при выступлениях на публике. Большинство из прошедших обучение по экспериментальной модели инклюзии продолжают образование в вузах в области музыкального искусства и работают по специальности.

Эти факты убедительно говорят о важности внедрения инклюзивных форм образовательной деятельности, а предлагаемая нами модель инклюзивного музыкального образования может систематизировать работу преподавателя и способствовать успехам в образовательном процессе лиц с особыми образовательными потребностями.

Заключение

В основу инклюзивного процесса заложена, с одной стороны, гуманистическая концепция, направленная на создание максимально эффективных условий для совместного образования учащихся, имеющих ООП, и представителей основного контингента образовательного заведения. С другой стороны, реализуется прагматичная задача: все члены общества должны не только иметь равный доступ к культурным и материальным ценностям, но и участвовать в деятельности, направленной на их создание.

Такой путь способствует социальному балансу, основанному на переходе лиц, имеющих ООП, из среды пассивных, ущербных и маргинальных групп в разряд людей, мотивированных на трудовую деятельность, что позволяет реализовать их творческий потенциал. В решении этих задач инклюзивное образование в области музыки представляется весьма целесообразным в силу особой природы музыкального искусства, предполагающей коллективное взаимодействие, ведущее к творческому росту, адаптации и социализации лиц, имеющих ООП. Разработанная автором системная модель инклюзивного педагогического процесса в области музыкального искусства позволяет гражданам с ООП повысить уровень музыкального образования в профессиональных учебных заведениях общего типа и добиваться предсказуемых результатов.

Автор благодарит за ценные советы доктора педагогических наук, профессора МПГУ Э. Б. Абдуллина, доктора педагогических наук, профессора РАМ им. Гнесиных А. В. Малинковскую, доктора педагогических наук, доктора психологических наук, профессора МПГУ А. В. Торопову.

The author thanks for the valuable advice Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Moscow Pedagogical State University E. B. Abdullin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Gnesin Russian Music Academy A. V. Malinkovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor of Moscow Pedagogical State University A. V. Toropova.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Рамки (план) действий по образованию лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс] // Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступность и качество. Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г. / ЮНЕСКО ; Министерство образования и науки. – URL: http://www.conventions.ru/view_base.php?id=118 (дата обращения: 20.06.2018).
2. Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств. Приняты Всемирным форумом по образованию (Дакар, Сенегал, 26–28 апреля 2000 г.) [Электронный ресурс] / Всемирный форум по образованию, Дакар, Сенегал, 26–28 апреля 2000 г. – Париж : ЮНЕСКО, 2000. – URL: http://www.unesdoc.unesco.org (дата обращения: 20.06.2018).
3. *Плутарх.* О воспитании детей [Электронный ресурс] // Моралии. Т. 1. – URL: http://www.simposium.ru›ru/node/1106 (дата обращения: 20.07.2018).
4. *Цыпин, Г. М.* О мотивах творческой деятельности музыканта: когда творчество несёт награду в самом себе [Текст] / Г. М. Цыпин // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2017. – № 1 (17). – С. 45–54.
5. *Смирнов, А. А.* Инклюзивное музыкальное обучение как путь к профессии: из опыта практической работы [Текст] / А. А. Смирнов // Мельник Ю. И. Инклюзивное образование в России и за рубежом: теория и практика : монография [Ю. И. Мельник, Н. А. Одинова, А. А. Смирнов] ; Центр содействия раз-

витию науч. исследований. – Новосибирск : Сибпринт, 2013. – С. 41–133.
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http:// base.garant.ru (дата обращения: 20.06.2018).
7. *Абдуллин, Э. Б., Николаева, Е. В.* О философии музыкального образования: сущность, направленность [Текст] / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева // Философские науки. – 2010. – № 1. – С. 144–153.
8. *Абдуллин, Э. Б.* Методология педагогики музыкального образования [Текст] : учебник для студентов вузов / Э. Б. Абдуллин. – М. : Гном, 2010. – 413 с.
9. *Смирнов, А. А.* Педагогическая диагностика как необходимый этап инклюзивного профессионального музыкального обучения [Текст] / А. А. Смирнов // Включение инвалидов в социокультурное пространство: проблемы и перспективы : материалы межрег. науч.-практ. конф., Рязань, 6 ноября 2012 г. / науч. ред. Т. И. Боронина, А. Е. Сысоева. – Рязань, Изд-во Рязанского ин-та развития образования, 2012. – С. 46–50.
10. *Бехтерев, В. М.* Вопросы, связанные с лечебным и гигиеническим значением музыки [Текст] / В. М. Бехтерев // Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии. – 1916. – № 1–3. – С. 105–124.
11. *Львова, Т. В.* Музыкально-педагогические технологии в психологической реабилитации детей [Текст] : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02; 19.00.01 / Т. В. Львова ; МПГУ. – М., 2012. – 27 с.
12. *Фань, Ин.* Интегративная музыкально-терапевтическая модель воспитания внимания у младших школьников [Текст] : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Ин Фань ; МПГУ. – М., 2018. – 25 с.
13. *Торопова, А. В.* Опыт музыканта в психологической реабилитации детей с психосоматическим профилем личности [Текст] / А. В. Торопова, Т. В. Львова. – М. : Ритм, 2012. – 179 с.
14. *Торопова, А. В.* Музыкальная психология и психология музыкального образования [Текст] : учебник для бакалавриата и магистратуры / А. В. Торопова. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 245 с.
15. *Морозова, Н. В.* Развитие полимодальных музыкально-образных представлений педагога-музыканта [Текст] : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08; 19.00.07 / Н. В. Морозова ; МПГУ. – М., 2005. – 26 с.
16. *Ухтомский, А. А.* Доминанта [Текст] / А. А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448 с.
17. *Торопова, А. В.* Использование ИКТ на уроках музыки при работе с детьми с заболеваниями опорно-двигательного аппарата [Электронный ресурс] / А. В. Торопова, Д. А. Семёнова // Здоровье и образование в XXI веке: электронный научно-образовательный вестник. – 2017. – № 1. – С. 55–59. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=28307726 (дата обращения: 20.10.2018).
18. *Смирнов, А. А.* Педагогические условия как основной фактор инклюзивного музыкального обучения [Текст] / А. А. Смирнов // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф., 26–28 июня 2013 г. / отв. ред. С. В. Алёхина. – М. : Изд-во МГППУ, 2013. – С. 528–531.
19. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский // Собрание сочинений. – 5-е изд., испр. – М. : Лабиринт, 1999. – С. 230–237.
20. *Епишева, О. Б.* Что такое педагогическая технология [Электронный ресурс] / О. Б. Епишева // Школьные технологии. – URL: https://elective.ru›arts/ped05-c0042-p 01511.phtml (дата обращения: 20.10.2018).
21. *Смирнов, А. А.* Непрерывное инклюзивное музыкальное образование [Текст] / А. А. Смирнов // Среднее профессиональное образование. – 2017. – № 11. – С. 47–54.

REFERENCES

1. *Salamankskaya deklaratsiya o printsipakh, politike i prakticheskoj deyatel'nosti v sfere obrazovaniya lits s osobymi potrebnostyami. Ramki (plan) dejstvij po obrazovaniyu lits s osobymi potrebnostyami* [The Salamanca

Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education. Access and Quality Salamanca]. Spain, 7–10 June 1994]. Available at: http://www.conventions.ru/view_base.php?id=118 (accessed: 20 June 2018) (in Russian).
2. *Dakarskie ramki dejstvij. Obrazovanie dlya vsekh: vypolnenie nashikh kollektivnykh obyazatel'stv. Prinyaty Vsemirnym forumom po obrazovaniyu* [Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting Our Collective Commitments. Adopted by the World Education Forum], Dakar, Senegal, 26–28 April 2000. Paris: UNESCO, 2000. Available at: http://www.unesdoc.unesco.org (accessed: 20 June 2018).
3. Plutarch. O vospitanii detej [The education of children]. *Moralia. Vol. 1.* Available at: http://www.simposium.ru›ru/node/1106 (accessed: 20 July 2018) (in Russian).
4. Tsypin G. M. O motivakh tvorcheskoj deyatel'nosti muzykanta: kogda tvorchestvo neset nagradu v samom sebe [About Motives of Creative Activity: When Creativity Carries the Reward in Itself]. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" – Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*, 2017, no. 1 (17), pp. 45–54 (in Russian).
5. Smirnov A. A. Inklyuzivnoe muzykal'noe obuchenie kak put' k professii: iz opyta prakticheskoj raboty [Inclusive music education as a path to the profession: practical and experience]. Mel'nik Yu. I., Odinova N. A., Smirnov A. A. *Inklyuzivnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom: teoriya i praktika* [Inclusive education in Russia and abroad: theory and practice]. Tsentr sodejstviya razvitiyu nauchykh issledovanij. Novosibirsk: Sibprint Publ., 2013, pp. 41–133 (in Russian).
6. *Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii"* [Federal law of 29 December 2012 No. 273-FZ "On education in the Russian Federation"]. Available at: http:// base.garant.ru (accessed: 20 June 2018) (in Russian).
7. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. O filosofii muzykal'nogo obrazovaniya: sushchnost', napravlennost' [On the philosophy of music education: the essence, the orientation]. *Filosofskie nauki – Russian Journal of Philosophical Sciences,* 2010, no. 1, pp. 144–153 (in Russian).
8. Abdullin E. B. *Metodologiya pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya* [The Methodology of pedagogy of music education]. Moscow: Gnom Publ., 2010. 413 p. (in Russian).
9. Smirnov A. A. Pedagogicheskaya diagnostika kak neobkhodimyj etap inklyuzivnogo professional'nogo muzykal'nogo obucheniya [Pedagogical diagnostics as a necessary stage inclusive of professional music education]. *Vklyuchenie invalidov v sotsiokul'turnoe prostranstvo: problemy i perspektivy* [Inclusion of persons with disabilities in the socio-cultural space: problems and prospects]: materials of the Interregional scientific and practical conference, Ryazan, 6 November 2012. Scientific editors T. I. Boronina, A. E. Sysoeva. Ryazan', Ryazanskij institut razvitiya obrazovaniya Publ., 2012, pp. 46–50 (in Russian).
10. Bekhterev V. M. Voprosy, svyazannye s lechebnym i gigienicheskim znacheniem muzyki [Issues related to medical and hygienic value of music. *Obozrenie psikhiatrii, nevrologii i eksperimental'noj psikhologii* [Review of psychiatry, neurology and experimental psychology], 1916, no. 1–3, pp. 105–124 (in Russian).
11. L'vova T. V. *Muzykal'no-pedagogicheskie tekhnologii v psikhologicheskoj reabilitatsii detej* [Musical and pedagogical technologies in psychological rehabilitation of children]. Extended abstract of PhD dissertation (Pedagogy): 13.00.02; 19.00.01. Moscow, 2012. 27 p. (in Russian).
12. Fan Ying. *Integrativnaya muzykal'no-terapevticheskaya model' vospitaniya vnimaniya u mladshikh shkol'nikov* [Integrative musical-therapeutic model of attention education in primary school children]. Extended abstract of PhD dissertation (Pedagogy): 13.00.02. Moscow, 2018. 25 p. (in Russian).
13. Toropova A. V., L'vova T. V. *Opyt muzykanta v psikhologicheskoj reabilitatsii detej s psikhosomaticheskim profilem lichnosti* [The musician's experience in the psychological rehabilitation of children with psychosomatic profile of personality]. Moscow: Ritm Publ., 2012. 179 p. (in Russian).

14. Toropova A. V. *Muzykal'naya psikhologiya i psikhologiya muzykal'nogo obrazovaniya* [Musical psychology and psychology of music education]. 4th ed. Moscow: Yurajt Publ., 2016. 245 p. (in Russian).
15. Morozova N. W. *Razvitie polimodal'nykh muzykal'no-obraznykh predstavlenij pedagoga-muzykanta* [Development of polymodal musical-figurative representations of the teacher-musician]. Extended abstract of PhD dissertation (Pedagogy): 13.00.08; 19.00.07. Moscow, 2005. 26 p. (in Russian).
16. Ukhtomsky A. A. *Dominanta* [Dominant]. St. Petersburg: Piter Publ., 2002. 448 p. (in Russian).
17. Toropova A. V., Semenova D. A. Ispol'zovanie IKT na urokakh muzyki pri rabote s det'mi s zabolevaniyami oporno-dvigatel'nogo apparata [The use of ICT in the work of children with diseases of the musculoskeletal system]. *Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke: elektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj vestnik – Health & Education Millennium: online scientific & educatio-nal Bulletin*, 2017, no. 1, pp. 55–59. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id= 28307726 (accessed: 20 October 2018) (in Russian).
18. Smirnov A. A. Pedagogicheskie usloviya kak osnovnoj faktor inklyuzivnogo muzykal'nogo obucheniya [Pedagogical conditions as a key factor for inclusive music education]. *Inklyuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya* [Inclusive education: practice, research methodology]: proceedings of the II International scientific and practical conference, 26–28 June 2013. Responsible editor S. V. Alekhina. Moscow, MGPPU Publ., 2013, pp. 528–531 (in Russian).
19. Vygotskij L. S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. *Sobranie sochinenij* [Collected works]. 5th ed. Moscow: Labirint Publ., 1999, pp. 230–237 (in Russian).
20. Episheva O. B. Chto takoe pedagogicheskaya tekhnologiya [What is educational technology]. *Shkol'nye tekhnologii* [School technologies]. Available at: https://elective.ru›arts/ped05-c0042-p01511.phtml (accessed: 20 October 2018) (in Russian).
21. Smirnov A. A. Nepreryvnoe inklyuzivnoe muzykal'noe obrazovanie [Continuous inclusive music education]. *Srednee professional'noe obrazovanie* [Secondary vocational education], 2017, no. 11, pp. 47–54 (in Russian).

Статья поступила в редакцию 04.11.2018.
The article was received on 04.11.2018.

Смирнов Алексей Алексеевич, преподаватель отделения народных музыкальных инструментов
e-mail: alekseismirnov-2018@mail.ru

Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Московской области «Московский областной базовый музыкальный колледж имени А. Н. Скрябина»,
Октябрьская улица, 23, г. Электросталь, Московская область, Российская Федерация, 144001

Aleksei A. Smirnov, the teacher of the Department of Folk Musical Instruments
e-mail: alekseismirnov-2018@mail.ru

Moscow Regional Base Musical College named after A. N. Scriabin,
October Street, 23, Elektrostal, Moscow Region, Russian Federation, 144001