

14. *Крючков Н. А.* Искусство аккомпанемента как предмет обучения. Л., 1961. С. 6.

15. *Нейгауз Г. Г.* Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. М., 1958. С. 15.

16. *Новиков А. М.* Методология учебной деятельности. М., 2005. С. 143.

17. *Нейгауз Г. Г.* Указ. соч. ... С. 185.

#### L. A. MOISEEVA. PROBLEMS OF FORMATION OF FUTURE ACCOMPANIST'S CREATIVE POTENTIAL

*The problem of pedagogical terms which assist future concertmasters in forming creative potential is examined in this article.*

**Key words:** *creative potential, training of the pianist-concertmaster, forming of the creative potential.*

А. Г. АЛЯБЬЕВА

## НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: К ПРОБЛЕМЕ СОДЕРЖАНИЯ

*В статье рассматриваются современные научные подходы в определении содержательного аспекта феномена «национально-региональный компонент» в системе музыкального образования. Особое внимание уделяется современным исследованиям в области традиционной музыкальной культуры, во многом определяющим профессиональную компетентность педагогического сообщества.*

**Ключевые слова:** *национально-региональный компонент, традиционная музыкальная культура, мифологическое / немифологическое, музыкальное образование.*

В современной отечественной педагогике большое внимание уделяется региональному компоненту в системе образования. В «Положении о государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования» (№ 940 от 12.08.1994 г.) наряду с федеральным компонентом был введен и региональный, причем содержание регионального компонента, в отличие от федерального, с установленным обязательным минимумом содержания основных профессиональных образовательных программ, носит вариативный характер и предполагает учет региональной специфики. В связи с этим сразу возникла проблема научного обеспечения процесса регионализации. Напомним, что в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (2003 г.) было сформулировано понятие «национально-региональный (вузовский) компонент». В системе начального профессионального образования в Примерных учебных планах образовательных программ по видам музыкального искусства для детских школ искусств (2005 г.) отсутствие понятия национально-региональный компонент вовсе не говорит о том, что его там нет. Наоборот, предусмотренная Примерным учебным планом возможность расширения перечня предметов, а также весьма внушительный примерный перечень предметов по выбору, предоставляют такую возможность в полной мере. Отметим, что активное внимание к данному компоненту уже в системе детских школ искусств во многом обусловлено пониманием важности и перспективности идей многоуровневой подготовки специалистов, преемственности образовательного процесса и, в конечном итоге, интеграции науки и высшего профессионального образования [1].

Одна из первых монографий, посвященных исследованию регионального компонента

музыкального и музыкально-педагогического образования – исследование Н. Р. Туравец [2]. В этой работе, автор отмечает, что решение задач регионализации музыкального образования осуществляются весьма сложно и неоднозначно, поскольку ощущается дефицит новых идей, концепций, теорий, кроме того, говорится о недостаточности знаний, которые могли бы лечь в основу стратегии и развития отечественного музыкального образования. При разработке проблем содержания регионального компонента в качестве его ведущих составляющих, автор вполне обоснованно предлагает уделять внимание традиционному музыкальному искусству региона и современному композиторскому творчеству [3]. Именно такой подход используется многими авторами рабочих программ школьного музыкального образования Республики Адыгея. Например, в рабочей программе И. Е. Василенко, помимо традиционной музыкальной культуры адыгов, представленной в ее социокультурном контексте, также рассматривается творчество современных композиторов Адыгеи (У. Тхабисимова, К. Туко, Г. Чич, М. Бесиджева, Ч. Азарокова, А. Нехая и др.) [4].

Необходимо также отметить исследование В. Н. Юнусовой, которое имеет непосредственное отношение к проблемам регионализации современного образовательного процесса [5]. Кроме того, вопросы регионализации музыкального образования, в той, или иной мере исследуются в работах А. Соколовой, М. Хавдок, В. Сабанчиева, Н. Дьякова, А. Шехмирзова, И. Ерещенко, А. Любомудрова, А. Нагой, В. Крылова и др.

Тем не менее, как отмечают исследователи, проблема содержания образования в контексте национально-регионального компонента остается одной из самых важных, приобретая особое значение в

регионах, меняющих свой политический и социальный статус, поскольку ответ на вопрос – что есть региональный компонент? – еще предстоит дать [6]. Свидетельством тому могут являться активные дискуссии по данной теме участников многочисленных научно-практических и научно-теоретических конференций. В существующей палитре мнений можно выделить несколько основных направлений, затрагивающих, в той или иной мере, вопросы структуры и содержания национально-регионального компонента. Прежде всего, возникают проблемы, связанные с соответствующим терминологическим аппаратом. Поскольку терминология еще находится в стадии разработки, то наблюдается тенденция использовать понятие «национально-региональный компонент» в весьма основательной учебно-методической литературе как нечто само собой разумеющееся, смысл которого читателю предстоит сформулировать самостоятельно, исходя из контекста предложенной работы [7]. Но в данном случае всегда присутствует опасность того, что выводы, сделанные читателем, не всегда точно соответствуют вложенному в них авторскому смыслу. Можно также отметить, что процесс выработки терминологии на данном этапе характеризуется в большей степени центробежными тенденциями. Так, встречающееся в работах, наряду с «региональным», «национально-региональным», понятие «национально-этнический» компонент, предполагает дальнейшее уточнение этих терминов и контекста их применения. Таким образом, на современном этапе содержание этих дефиниций весьма мобильно, и потребуется достаточно времени для того, чтобы всесторонне осмыслить эти явления, апробировать и проанализировать всевозможные подходы к их изучению и выработать четкую иерархию указанных научных понятий.

Другое направление, можно охарактеризовать как проблему дисбаланса, возникающую, по мнению ученых, в соотношении структуры и содержания регионального и федерального на примере образовательных стандартов высшей школы (см. работы И. Шаваева, М. Шаваева). На уровне системы академического музыкального образования эта проблема несколько трансформируется и проявляет себя в виде оппозиции академическая / национальная музыкальная культура. Вполне можно понять педагогов, предлагающих акцентировать внимание на создании новых учебных пособий только на основе адыгской музыки: несомненно, это важная и необходимая составляющая образовательного процесса. Так, есть ряд исследований жанрового, интонационного, ладового аспекта балкарских, карачаевских и адыгских народных песен и танцевальных наигрышей (А. Рахаев, Б. Ашхотов, Б. Лихотов, Р. Ортабаева, Л. Канчавели, Л. Бекизова, А. Караева и др.). К сожалению, как показывает опыт, наличие солидных количественных показателей в такой тонкой сфере, как духовная культура, вряд ли способствует решению всех проблем, связанных с сохранением традиционной культуры. В

этой связи особого внимания заслуживает проблема адаптации фольклорной музыки в учебных курсах, не столько потому, что учебные программы ориентированы на академическое музыкальное искусство (совершенно не обязательно с позиций академического музыкального искусства понимать и анализировать и исполнять фольклорные образцы), сколько по причине того, что специфика мышления этих видов деятельности несколько иная и изучение ее находится в русле антиномии мифологическое / немифологическое [8].

Особого внимания заслуживает опыт профессионального обучения на национальных инструментах народов Северного Кавказа в системе музыкального образования республики Адыгея. Так, например, предлагается взять за основу следующие методы обучения на традиционном струнно-смычковом инструменте шичепшин (шикIэпшин):

- при обучении игре на этом инструменте в ДШИ рекомендуется использовать классический скрипичный репертуар, который позволит «поставить на профессиональную основу обучение игре на шичепшине» [9];

- педагог обязан изучить скрипичную и виолончельную методику;

- современный способ игры на инструменте, в отличие от традиционного, требует владения позиционной техникой;

- необходимо отметить, что форма обучения на традиционном инструменте академическая – урок (индивидуальное занятие, проводимое с учеником), ансамблевое музицирование применяется в подготовительной группе;

- шичепшин рассматривается как инструмент «соединивший в себе виолончельную постановку, скрипичный диапазон и аппликатуру» [10].

Таким образом, в рекомендуемой программе учитываются достижения выработанные классической академической струнной школой и восприятие традиционного инструмента происходит с учетом этого опыта. С другой стороны, в контексте перспективы выработки единых методических принципов в профессиональном обучении игре на национальных инструментах присутствует понимание специфики функционирования инструмента в традиционной культуре – его жесткая регламентированность требованиям обряда (например, В. Цалиев). Заметим, что весьма важным компонентом для дальнейшей успешной педагогической работы в указанном направлении могут иметь результаты дальнейшего изучения традиционного музыкального инструментария с помощью точных методов исследования творчества в классической музыке Ближнего и Среднего Востока [11].

Обращает на себя внимание тот факт, что ключевым моментом выступлений многих ученых является желание определить место и роль национально-регионального компонента в системе современного образования, и если традиционная культура является показателем

национально-регионального компонента, то в каком ключе она должна быть представлена в системе музыкального образования? Например, В. Г. Мозгот в своей монографии, посвященной формированию художественного вкуса личности, обращает внимание на особенности использования адыгейской культуры и музыкального фольклора в воспитании художественного вкуса школьников [12]. Положительным моментом, на наш взгляд, является то обстоятельство, что исследователи, понимая всю сложность в выработке содержательного аспекта феномена национально-региональный компонент, указывают на необходимость усилий со стороны коллектива специалистов в области философии, истории, этнографии, иностранных языков, психологии (В. Сабанчиева) и приходят к выводу о том, что в условиях многонационального региона «региональный компонент» (и «национально-региональный компонент», в частности) может приобретать множественную трактовку (А. Соколова). Демонстрируя различные взгляды на проблему включения традиционной музыкальной культуры, в различных ее проявлениях, авторы проявляют полное единодушие, относительно важности результатов фундаментальных теоретических исследований, посвященных традиционной музыкальной культуре, особенно в педагогической деятельности.

Учитывая всю сложность изучения рассматриваемого явления, мы не претендуем на всестороннее и целостное освещение феномена «национально-региональный компонент», а попытаемся лишь наметить некоторые подходы к раскрытию его возможного содержания.

Предлагается рассматривать «национально-региональный компонент», прежде всего, как систему взаимосвязанных элементов, единораздельных (термин А. Ф. Лосева) по своей сути. В качестве его основания – традиционная культура (не только автохтонная, но и современная) населяющих регион этносов.

Кажущаяся, на первый взгляд, очевидность предложенного подхода, парадоксальным образом только осложняет положение, так как влечет за собой обсуждение еще одной терминологической дефиниции – «традиционная музыкальная культура». Термин «традиционная музыкальная культура» настолько прочно вошел в обиход отечественного музыковедения, что, казалось бы, какие-либо уточнения относительно его содержания совершенно не актуальны. Однако, по справедливому замечанию М. А. Сапонова, до полной ясности в его трактовке еще далеко [13]. Не имея в виду дать исчерпывающую характеристику этого понятия, попытаемся лишь высказать некоторые соображения относительно данной проблемы. С одной стороны, согласно определению Н. Г. Шахназаровой, традиция – концентрат позитивного опыта в области художественного освоения мира [14]. С другой стороны, собственно музыкальная

культура определяется как единство музыки и ее социального функционирования [15]. Поскольку художественное освоение мира включает в себя различные параметры, и музыку в том числе, то, толкование понятия «традиционная музыкальная культура» может быть, отчасти, раскрыто именно через призму коммуникативного фактора – то есть, как сохранение и передача позитивного опыта (его концентрата) в области художественного освоения мира.

Традиционную музыкальную культуру адыгов с его неустаревающей эстетической ценностью пока нельзя назвать изученной достаточно полно. Трудно не согласиться с А. Н. Соколовой, высказавшей мнение о невозможности постижение логики традиционной адыгской музыки, ее семантики, композиции только через механизмы музыковедческих подходов, поскольку, «утилитарное» музыковедение определяет отдельные параметры, элементы целого, но при этом не намного раскрывает сущностные качества традиционной музыки» [16]. При этом автор справедливо отмечает, что сущностные качества традиционной культуры во многом обусловлены природой и социальной средой обитания, а потому динамичны, специфичны, жанрово разнообразны и одновременно содержат типологически сходные элементы. Таким образом, только исполнение пьес композиторов, пишущих музыку в народном духе, или произведений местных авторов, равно и как создание идеального учебника этносольфеджио (этногармонии, этнополифонии и т. д.) не решит проблемы успешного обучения азам традиционной культуры. Прежде всего, необходимо понимание характерных особенностей структурирования ее звуковысотного пространства.

Адыгская традиционная музыкальная культура, являясь составной частью мировой культуры, безусловно, обладает только ей присущими специфическими особенностями. Полагаем, что при решении проблемы общего и особенного в адыгской культуре будет весьма перспективным учитывать идею Ю. Лотмана и Б. Успенского о типологическом различии культур, ориентированных на мифологическое и немифологическое мышление [17]. Кроме того, при изучении традиционной культуры адыгов (а также народов и этносов, населяющих Северный Кавказ) предлагается использовать существующие в отечественном востоковедении подходы, связанные с разработкой понятий «прибрежная», «материковая» культуры (Б. Б. Парникель, С. С. Кузнецова и др.).

Интерес к основополагающим законам музыкального творчества, действующим в культурах типа адыгской, присущ современному этномузыковедению. Их изучение требует адекватного понимания глубинных основ художественного (в том числе музыкального) мышления, для чего необходимо выявление исторических типов функциональных систем (Е. В. Герцман).

Стремление к постижению целостности явления, единораздельности составляющих его элементов, предполагает выбор наиболее аутентичных из существующих методов познания. Надо отметить, что на сегодняшний день в музыковедении (в частности, музыкальном востоковедении), данным направлениям уделяется особое внимание. С точки зрения методологии следует учитывать подходы, выработанные и апробированные региональными музыковедческими школами – новосибирской, дальневосточной. Рамки статьи не позволяют достаточно полно и подробно рассмотреть существующие наработки по вопросам изучения традиционной музыкальной культуры и осветить особенности ее преподавания в контексте проблемы континуального (мифологического) / дискретного (внемифологического). Остановимся лишь на более значимых, на наш взгляд, идеях, которые позволяют отразить общее направление проводимой работы.

Прежде всего, следует обратить внимание, на сформулированный О. М. Шушковой принцип определения основополагающих для традиционных культур понятий – «картина мира», «модель мира». Автор, проанализировав существующие в научных исследованиях трактовку данных категорий, предлагает рассматривать их в русле системной триады синкретиз – анализ – синтез. При этом картина мира понимается «как преобладание состояния неотрафлексированного мировидения и континуального миропостижения – соответствует явлению синкретиза». Модель мира соответствует стадии анализа. В качестве третьей, завершающей системную триаду категории, предлагается использовать парадигму как «модель постановки проблем и их решений». Парадигма является «синтезирующим, обобщающим, соединяющим началом, интерпретационным и регулятивным ключом, определяя тот ракурс, с позиции которого осуществляется видение и моделирование мира» [18]. В данном контексте новая позиция изучения традиционной культуры заключается в следующем: рассматривая специфику дискретных составляющих, следует обращать внимание и на континуальные знаки, при этом не упуская из виду их единораздельный характер.

В качестве типологического свойства традиционной культуры, представляется возможным выделить диффузный (термин С. П. Галицкой) характер соотношений всех ее форм и элементов. Так, например, действие принципа диффузности просматривается в том, что терминология, присущая одной области искусства, может быть заимствована из другой [19]. Вокальное и инструментальное звукотворчество, органично входящее в контекст ритуала, является составной частью древнейшей традиции, тесно связанной с ритуалами и церемониями, проводимыми в различных социумах. Свообразным зеркалом, сохраняющим ключевые образы архаического прошлого, служит каждый элемент традиционной культуры, каждая ее составляющая.

Таким образом, различные феномены традиционной культуры транслируют мифопоэтическую картину мира. Поэтому, весьма продуктивным следует признать изучение артефактов традиционной культуры в контексте мифологических представлений того или иного этноса, поскольку важной особенностью мифологии является «наличие системных представлений о мире, где миф выражает миропонимание и мироощущение эпохи его создающей» [20].

Методологически целесообразным при анализе музыки устных и устно-письменных (термин С. Б. Лупиноса) музыкальных традиций представляется отход от парадигмы статистического осмысления музыкальных процессов вообще и лада в частности [21], основанной на ступенчатом (дискретном) интонировании, предпринятом Е. М. Алкон и вполне успешно зарекомендовавшей себя при работе с традиционными музыкальными культурами различных регионов. Предлагаемый подход отличается тем, «что в его осмыслении выделяется не звукорядный (дискретный), а интервальный (континуальный) аспект, как более значимый для тех традиций, в которых подобные структуры выполняют функцию “структурного основания”, главным образом, для устных и устно-письменных» [22]. В этом контексте специфика трихорда в кварте (определение Ф. А. Рубцова) заключается в его двойственности: в реальной практике интонирования он образуется тремя звуковысотными точками-ступенями», с другой стороны, «трихорд в кварте несет в себе бинарность, если считать составляющими его единицами два акустически неравных расстояния – большее и меньшее». Вводимое, в этой связи, Е. М. Алкон понятие «ладоакустическое поле» определяется как «акустические пределы, в которых интонация, видоизменяясь, остается функционально отождествляемой с определенным интервально-структурным элементом ладовой модели» [23]. Ладоакустическое поле рассматривается в качестве «континуального знака», структурной единицы музыкального мышления мифологического типа. Особенностью *ладовой модели «трихорд в кварте»*, представляющей собой бинарную структуру асимметричного типа, является «его антропоморфная асимметричность, то есть релевантность оппозиции мужской / женский, главенствующей в наборе семиотических оппозиций модели мира» [24].

Отмечая, что ладовая модель *типа* «трихорд в кварте» – один из важнейших структурных архетипов музыки Востока и Запада», представляющая собой «*особый тип функциональной системы*» Е. Алкон полагает, что предлагаемое понятие может привести к пониманию типологии «структурных оснований» различных традиций и выявить особенности того или иного типа культуры, поскольку «структура есть код культуры: ее самописание» (А. Порфирьева) [25].

Континуально-бинарное понимание трихорда представляет собой то «динамическое осознание лада», парадигма которого, по наблюдению

К. Южак, в настоящее время формируется очень интенсивно [26]. Одним из симптомов назревания новой научной парадигмы теории лада считается «выход науки о ладе к общечеловеческим универсалиям: в ладовой сфере обнаруживается действие закономерностей присущих ... широкому кругу явлений искусства и культуры» [27].

Проблема симметрии и асимметрии ладовых моделей, на наш взгляд, заслуживает отдельного рассмотрения. Исследователи, работающие в данном направлении, находят возможным соотносить структуры трихордов симметричного типа, с «андрогиной» идеей (Т. Исупова), или же со сглаженностью, непринципиальностью оппозиции «мужской / женский», характерной для непродуктивного возраста (старики и дети) (Е. Алкон), с близнечным мифом (А. Г. Алябьева).

В пределах одной этнокультурной традиции действуют разные формы выражения отношений, свойственных мифологическому моделированию, универсальным классификатором которых является оппозиция мужской / женский (согласно Т. Цивьян). Среди них, в зависимости от контекста, немаловажную роль могут играть и другие типы оппозиций: мать / ребенок (Е. Алкон), родители / дети, коллективное / индивидуальное, сознательное / бессознательное, свой / чужой (А. Алябьева).

Необходимо отметить, что в контексте проблемы континуальное / дискретное, возможно изучение различных элементов звуковысотного пространства традиционной музыкальной культуры и составляющих ее элементов [28]. Кроме того, проблема континуальное / дискретное становится весьма актуальной и в области современной педагогики и, как следствие, необходимо разрабатывать аутентичные педагогические методы и подходы с учетом последних исследований в данной области [29]. При этом, как было показано, осмысление концептуальных основ феномена «национально-региональный компонент» потребует пересмотра и уточнения составляющих его компонентов. Этот поиск нового содержания объективен, поскольку способствует созданию у детей и учащихся представлений и многогранности искусства и, в конечном итоге, многообразия самой жизни.

## Литература и примечания

1. В системе отечественного образования разработке названных направлений посвящено солидное количество публикаций. См., например, издания: Инновация в среднем профессиональном образовании. Серия Библиотека Федеральной программы развития образования // Федеральное агентство по образованию. М., 2004. Данная проблема стала предметом особого внимания ученых-педагогов Краснодарского государственного университета культуры и искусств, пример того – проводимые в КГУКИ конференции, посвященные разработке

этого направления не только в музыкальной педагогике (см. подробнее материалы конференций в сборниках: «Многоуровневая система профессионального художественного образования» (2002–2014 гг.); «Интеграция науки и высшего образования в социо-культурной сфере» (2003–2006 гг.); «Концептуальные основы регионализации в системе музыкального образования» (данная тема поддержана РГНФ 10-06-38666а-Ю, 2011 г.).

2. Туравец Н. Р. Региональный компонент музыкального и музыкально-педагогического образования: методология, теория, практика. Краснодар, 1998. Она же. Введение регионального компонента в профессиональное музыкальное образование: научно-теоретические аспекты // Концептуальные основы регионализации в системе музыкального образования: сб. науч. тр. Вып. 1. Краснодар, 2011. С. 5–11.

3. Там же.

4. Василенко И. Е. Рабочая программа (адаптированная) по дисциплине «Адыгейская художественная культура» (3–4 класс исполнительских отделений, 1–2 класс отделения хореографии). Майкоп, 2003.

5. Юнусова В. Н. Ислам – музыкальная культура и современное образование в России: моногр. М., 1997. Она же. Музыка народов мира как феномен мультикультурности и проблемы российского гуманитарного образования // Концептуальные основы регионализации ... С. 11 – 24.

6. Например, в Адыгейском государственном университете (Институт искусств) в 2003 году И. Есиповой была написана квалификационная работа «Национально-региональный компонент школьного музыкального образования» (научный руководитель – доктор искусствоведения А. Соколова, А. Лозовская). В ней была предпринята попытка представить национально-региональный компонент школьного музыкального образования как теоретическую проблему музыкознания.

7. Ланин А. М. Программа (экспериментальная) национально-регионального компонента Искусство Адыгеи и сопредельных территорий в преподавании ИЗО (1–7 классы). Майкоп, 2003.

8. Алкон Е. М. Музыкальное мышление Востока и Запада – континуальное и дискретное. Владивосток, 1999; Она же. О методике воспитания музыкального слуха у дошкольников: ладоакустическое поле в контексте единства филогенеза и онтогенеза // Культура Дальнего Востока России и стран АТР: Восток-Запад. Вып. 9–10. Владивосток, 2004. С. 373–378; Лупинос С. Б., Алябьева А. Г. Об общности нормативов интонационного структурирования в музыкальных культурах Китая, Японии, Индонезии // Культура Дальнего Востока России ... Вып. 3–4. Владивосток, 1997. С. 92–101; Лупинос С. Б., Попова Е. Б., Шуянова М. М. Проблема соотношения принципов координации и субординации в музыкальном фольклоре // Культура Дальнего Востока России ... Вып. 2. Владивосток, 1995. С. 176–181 и др.

9. Примерная программа для детских музыкальных школ и школ искусств / сост. Л. Г. Ромашкина. Майкоп, 2005. С. 10–12.

10. Там же.

11. Юнусова В. Н. Точные методы исследования в классической музыке Ближнего и Среднего Востока // Вестник Казахской национальной консерватории им. Курмангазы. 2013. № 1. С. 8–15.

12. Мозгот В. Г. Формирование художественного вкуса личности. Ростов н/Д., 1992.

13. Сапонов М. А. сформулировал проблему содержания термина «традиционная музыкальная культура» в своем устном выступлении на открытии II конференции «Музыка народов мира: проблемы изучения» проходившей в МГК им. П. И. Чайковского (19–20 ноябр., 2005).

14. Шахназарова Н. Г. Современность как традиция // Музыкальная академия. 1997. № 2. С. 3.

15. Цит. по: Туравец Н. Р. Указ. соч. ... С. 230.

16. Соколова А. Н. Семантика адыгской традиционной музыки (к постановке проблемы // Музыкальное содержание и педагогика: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. 3-5 дек. 2002 г. / Отв. ред.-сост. Л.П. Казанцева. Астрахань, 2002. С. 83–84.

17. Лотман Ю. М., Успенский Б. А. Миф – имя – культура // Труды по знаковым системам. Вып. 6. Тарту, 1973, С. 282–303.

18. Шушкова. О.М. Раннеклассическая музыка: эстетика, стилевые особенности, музыкальная форма: автореф. дис ... д-ра искусствоведения. Новосибирск, 2002. С. 8–9.

19. Галицкая С.П. Теоретические вопросы

монодии. Ташкент, 1981; Галицкая С., Плахова А. Монодия: проблемы теории. М., 2013.

20. Мелетинский Е. В. Общее понятие мифа и мифологии // Мифологический словарь. М., 1991. С. 634.

21. Южак К. Л. Лад: тип порядка, динамическая и эволюционирующая система // Традиции музыкальной науки. Л., 1989. С. 45–69.

22. Алкон Е. М. Музыкальное мышление Востока и Запада: континуальное и дискретное: автореф. дис ... д-ра искусствоведения. Владивосток, 2002.

23. Там же. С. 20.

24. Там же. С. 28.

25. Цит. по: Алкон Е. М. Указ. соч. С. 21.

26. Южак К. Л. Указ. соч. ...

27. Там же. С. 51.

28. Алябьева А. Г. Неклассическое музыкознание: к проблеме методологии познания // Культура Дальнего Востока ... Владивосток, 2001. С. 126–127.

29. Алябьева А., Будко К. О формах и методах развития полифоничности мышления в системе музыкального образования // Интеграция науки и высшего образования в социо-культурной сфере. Вып. 4. Краснодар, 2006. С. 204–210; Стражниковова Т. И. Педагогическая инноватика в региональной системе музыкального образования // Региональная культура как фактор устойчивого развития общества: социально-политические, этнонациональные и информационные аспекты: материалы междунар. научн. конф. Краснодар, 2013. С. 261–264.

#### A. G. ALYABYEVA. NATIONAL AND REGIONAL COMPONENT IN MUSIC EDUCATION SYSTEM: THE PROBLEM OF CONTENTS

*The article deals with modern scientific approaches to identifying meaningful aspect of the phenomenon of «national and regional component» in the system of music education. Particular attention is given to current research in the field of traditional musical culture, which largely determines the professional competence of the educational community.*

**Key words:** national-regional component, traditional musical culture, mythological / not mythological, music education.

В. Б. ХРАМОВ

## НОТНЫЙ ТЕКСТ КАК ДОКУМЕНТАЛЬНАЯ ОСНОВА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье на конкретном материале в разрезе проблемы музыкального образования исследуется вопрос об интерпретации нотного текста.*

**Ключевые слова:** музыкальное образование, нотный текст, документ, символ, интерпретация.

Существует целый ряд искусств, в которых творческий процесс разделен на авторскую и исполнительскую деятельность. В этих искусствах огромную роль приобретает документальная фиксация результата авторской деятельности. В музыке в качестве такового выступает нотный текст. Интерпретация текста – документального

свидетельства – выступает здесь как важнейший элемент непосредственного процесса творчества или, точнее, сотворчества. Первоначально автор создает инвариант произведения и фиксирует его в качестве нотного текста, который воспроизводится каждый раз заново музыкантами исполнителями. Их творчество опирается на текст,