

И.Н.Хазеева

**РЕАЛИЗАЦИЯ
РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА
В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ОБРАЗОВАНИИ**

**(на примере Ханты-Мансийского
автономного округа — Югра)**

Монография



**Издательство
Нижевартовского государственного
гуманитарного университета
2009**

ББК 85.31
X 15

Печатается по решению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры музыкального образования Югорского
государственного университета *В.В.Текучев*;
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
музыкального и изобразительного искусства Сургутского
государственного педагогического университета *Г.И.Белюшанка*

Хазеева И.Н.

X 15 **Реализация регионального компонента в музыкально-педагогическом образовании (на примере Ханты-Мансийского автономного округа — Югра):** Монография. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2009. — 105 с.

ISBN 978–5–89988–618–8

В монографии представлена проблема регионализации музыкально-педагогического образования, прежде всего с общепедагогических позиций, которая дает возможность проследить совокупность организационных процессов музыкальной деятельности. В работе выявлена специфика регионального компонента музыкально-педагогического образования в условиях ХМАО; сделана попытка разработки новых аспектов вузовского музыкально-педагогического образования; а также выявление характеристики, присущей процессу регионализации музыкального образования в ХМАО.

Предназначена для педагогов-музыкантов, аспирантов и студентов вузов, работников сферы культуры и образования.

ББК 85.31

ISBN 978–5–89988–618–8

© Хазеева И.Н., 2009

© Издательство НГТУ, 2009

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования регионального компонента музыкально-педагогического образования, подготовки к его реализации в общем музыкальном образовании обусловлена совокупностью культурологических, психолого-педагогических и музыковедческих факторов как теоретического, так и практического характера.

Последний период развития отечественной педагогики характеризуется все возрастающим интересом к проблемам регионализации образования (Л.М.Андрюхина, Л.Ф.Греханкина, Э.Д.Днепров, Б.Н.Липник, О.Ю.Стрелова, В.М.Щадриков и др.). При этом наряду с выявленными общими чертами, присущими регионализации, все более отчетливо проявляют себя два обстоятельства: особенности изучаемого предмета и специфика того или иного региона, накладывающие существенный отпечаток на содержание образования.

Проведенный анализ нынешнего состояния музыкально-педагогического образования свидетельствует о том, что решение проблемы его регионализации осуществляется неоднозначно. В последнее время появилось много исследований, затрагивающих вопросы художественной, в том числе музыкальной культуры регионов в контексте образования. Современный педагог-музыкант сталкивается в своей практической деятельности как с недостаточностью обоснования содержания регионального компонента, так и с проблемой выработки культурологических, психолого-педагогических, музыковедческих позиций.

В области музыкального образования этой проблемой занимались Н.И.Дьякова, Л.А.Тарасова, Н.Р.Тураец и др. При этом было выявлено, что процесс регионализации музыкального образования существенно отличен в зависимости от того, на каком «материале» он осуществляется. Это отчетливо видно, например, при сопоставлении исследования Л.А.Тарасовой, осуществленного в Тверской области, от исследования Н.Р.Тураец — на Кубани. Все это свидетельствует о необходимости продолжения исследований на материале того или иного конкретного региона.

Существенный вклад в решение проблемы включения регионального компонента в образование внесли труды культурологов,

социологов Б.Е.Ерасова, И.С.Каган, Д.С.Лихачева, Э.В.Соколовой.

Регионализация образования предполагает обращение к педагогической деятельности как к объекту исследования, в связи с чем учитываются новые подходы к организации высшего профессионального образования и подготовки учителей (В.А.Сластенин, А.В.Мудрик, М.Я.Виленский и др.).

В трудах Н.К.Баклановой, В.А.Кан-Калика, Т.В.Кудрявцева рассматривались проблемы формирования и становления профессиональных качеств педагога. Влияние региональной музыкальной культуры на учителя, развитие профессиональных качеств рассматривались в трудах Н.Н.Дьяковой, А.Репринцева, Л.А.Тарасовой, Н.Р.Туравец.

Рассмотрение психолого-педагогических основ регионализации музыкально-педагогического образования основывалось на трудах исследователей, изучающих вопросы восприятия музыки (В.Белобородова, Т.Вендрова, Н.Гродзенская, Д.Кабалевский, В.Медушевский, Е.Назайкинский, Б.Теплов).

Разработка проблемы регионализации музыкально-педагогического образования имела место в различных регионах России, что нашло отражение в диссертационных исследованиях последних лет, посвященных проблеме музыкального образования на основе музыкального искусства того или иного народа. Например, проблема формирования музыкальной культуры младших школьников на основе искусства Башкирии исследована Л.М.Кашаповой.

В процессе изучения проблемы подготовки учителя к реализации регионального компонента мы учитывали активно развивающееся в последние годы музыковедческое направление исследований художественной культуры коренных малочисленных народов ханты и манси. К ним относятся исследования Е.Ромбандеевой, Т.Молданова, Т.Молдановой, Г.Солдатовой.

Изучение накопленного опыта работы в этом направлении свидетельствует о важности проведения специального исследования, которое позволило бы очертить закономерности, присущие музыкальной культуре, музыкальному искусству, развивающемуся в Ханты-Мансийском автономном округе, и на этой основе определить те стратегические и тактические задачи, которые необходимо решать в рамках указанной проблемы.

Автор попытался выявить специфику регионального компонента музыкально-педагогического образования в условиях ХМАО, а также определить возможные направления подготовки будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в музыкальном образовании в условиях ХМАО.

В данном исследовании освещена проблема разработки новых аспектов вузовского музыкально-педагогического образования, расширения знаний о региональном компоненте в образовании; дана характеристика процесса регионализации музыкального образования в ХМАО.

Практическая значимость полученных результатов исследования состоит в рассмотрении содержания музыкальной культуры коренных народов, как основы, обеспечивающей подготовку будущих учителей музыки к реализации регионального компонента музыкального образования в условиях ХМАО.

Глава 1

РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Культурологические и теоретико-педагогические основы регионализации музыкально-педагогического образования

Современное общество предъявляет высокие требования к развитию творческого потенциала человека и уровню его образования. Эти требования являются конкретными проявлениями процессов, происходящих в государственной политике в сфере образования. И одним из приоритетных направлений этой политики является регионализация, как общеобразовательной, так и высшей педагогической школы, повышение требований к педагогу как носителю общечеловеческих ценностей и культуры, а также культуры и традиций региона.

Значимость регионализации образования обусловлена современной социокультурной и экономической ситуацией развития страны, сложностью процессов интеграции и дифференциации в различных ее сферах. Это нашло отражение в Концепции государственной региональной политики Российской Федерации в области высшего и среднего профессионального образования, которая отражает, во-первых, основное содержание объективного процесса регионализации системы образования, а, во-вторых, — идеологическую, нормативную базу и практику деятельности государственных органов власти и коллективов учебных заведений по планомерному воздействию на этот процесс» (74, с. 120).

Сущность процесса регионализации в развитии системы образования, в том числе и музыкально-педагогического, можно определить, если:

- ясна сущность понятия «регионализация»;
- выявлены противоречия процесса регионализации как движущей силы развития образовательной системы;
- определены тенденции направления развития региональной системы образования региона;

— разработан национально-региональный компонент образования Государственного стандарта высшего и среднего профессионального образования;

— имеются условия для развития региональной системы образования (наличие специалистов, материальной базы, учебно-методическое обеспечение и др.).

Исследователи, педагоги по-разному относятся к определению **сущности** регионализации образования. Некоторые ученые считают, что регионализация — это «развитие, укрепление экономических, политических и иных связей между областями или государствами, входящими в один регион; возникновение региональных объединений государств». Регионализация, по мнению этих ученых, представляет собой объективное историко-экономическое и историко-политическое явление со своими периодами активности и стагнации, характерное для конкретных этапов общественного развития (129, с. 22).

В других научных определениях понятия «регионализация» акцентируются изменения, происходящие на территории, ими охваченной, их цели и следствия. Например, «регионализация — процесс регионального структурирования пространства, а также повышения роли регионов в социально-экономической и политической жизни общества» (Там же).

По отношению к образовательному процессу понятие регионализация можно понимать как учет региональных особенностей (этнографических, социальных, демографических, историко-культурных и т.п.) в содержании и организации образовательных процессов — воспитании, обучении, развитии.

Современная модернизация образования, проходящая в России, обозначает грани понятия «регионализация», которое, в свою очередь, имеет два уровня обобщения:

1. «Стандартизация» (разработка и использование стандартов) понимается как реализация «региональных компонентов» содержания общего образования. Поэтому суть и результаты регионализации исследователи сводят к набору предметов РК (регионального компонента) базисного учебного плана образовательного учреждения, к региональному списку предметов для итоговой аттестации, к «региональному компоненту» дисциплин, входящих в федеральный базисный учебный план (130, с. 22). Это — подход

к регионализации образования, направленный на информационно-технологическую сторону.

2. Регионализация выступает как открытое противопоставление стандартизации (Э.Д.Днепров), либо связь с ней (Л.И.Андрюхина и др.), где доминируют прежде всего социокультурные и личностные аспекты. Э.Д.Днепров, считая регионализацию образования государственным, а не ведомственным делом, связывает с ней переход от образовательного унитаризма к образовательному федерализму, к единому комплексу разнообразных региональных образовательных систем (47, с. 298). В этом случае в регионах развивается своя система образования, которая отражает потребности и интересы данного конкретного региона. Таким образом, регионализацию образования можно рассматривать как «превращение образования в мощный фактор социокультурного развития регионов и превращение регионов в не менее мощный фактор образования» (Там же).

Если брать за основу позицию, согласно которой процесс регионализации есть одна из форм организации и самоорганизации пространства и населяющего его населения, то этот процесс затрагивает и социокультурное развитие региона, активизирует процессы формирования регионального самосознания, самоидентификации человека, складывание и укрепление местных традиций, исторической памяти и т.д.

Общеизвестно, что процесс формирования самосознания, любви к «малой родине» закладывается с самых ранних лет и огромную роль здесь играют семья, дошкольные образовательные учреждения, школы, учреждения среднего, высшего профессионального образования, СМИ и др. Следовательно, необходимы профессиональные педагогические кадры, готовые к формированию у учащихся регионального самосознания, способные привлечь к этому потенциал духовного, культурного развития данного региона, его культурные традиции, прошедшие вековой отбор по принципу наиболее устойчивых и востребованных на сегодняшний день.

Не менее важным в направлении регионализации образования является проблема построения управленческой стратегии с учетом регионального компонента содержания образования, отвечающего интересам каждой конкретной территории, обеспечивающего

квалификацию выпускников вузов, формирование их не только как граждан страны, но и носителей ценностей данного региона. В этой связи особое значение приобретает в системе образования организация работы, связанная с определением содержания регионального компонента, созданием региональных учебных программ, с подготовкой кадров, способных реализовать эти учебные программы. Для этого необходимо так снабдить будущего учителя музыки региональными учебными пособиями, чтобы он мог, исходя из интересов, склонностей учащихся, успешно обучать их. Такой подход предполагает больше возможностей для того, чтобы в процессе освоения регионального компонента (в силу близости местного, в том числе музыкального, материала к атмосфере жизнедеятельности обучаемых) удовлетворять их потребности в самоопределении, формировать мотивацию к дальнейшей самореализации.

Важным направлением и стимулом регионализации является выявление научных, профессиональных, культурных потенциалов регионов. В России уже на протяжении ряда десятилетий формируется инфраструктура региональных исследований (чего, к сожалению, нельзя сказать о музыкальном образовании, региональные аспекты которого наметились в последние годы). На рубеже 80-х годов начался процесс интеграции различных направлений региональных исследований и создание на этой основе *регионологии*. Региональные аспекты различных научных знаний как раз и составляют те национально-региональные особенности, которые должны учитываться в образовании (в том числе и музыкальном).

Остановимся более подробно на рассмотрении качественных различий регионов, которые, безусловно, должны учитываться при организации образовательных процессов.

Следует отметить, что в разных территориальных образованиях существуют серьезные различия — региональные и национальные *особенности жизни населения*. Понятие «образа жизни» (его идеальная модель) «включает такие характеристики, как трудолюбие, социальная активность, коллективизм, гуманизм, социальный оптимизм, патриотизм и интернационализм, физическое, нравственное и духовное здоровье, социальное благополучие, культура труда, отношений и общения» (82, с. 3).

Национальное содержание образа жизни проявляется в традициях, обычаях, особенностях языка и культуры, особенностях исторического развития, в уровне национального самосознания. Региональные особенности образа жизни определяются в условиях труда, на уровне жизни, качестве социально-бытовой инфраструктуры.

Образование и культура в регионе находятся в определенной зависимости от состояния его *социальной инфраструктуры*, а именно, от ЖКХ (жилищно-коммунальное хозяйство), просвещения, здравоохранения, культуры, спорта, т.е. от непроизводственной сферы и части торговли, общественного питания, бытового обслуживания, которая не входит в сферу материального производства» (7, с. 13).

Деятельность культурных и образовательных учреждений (в том числе и учреждениях музыкального образования) во многом зависят от демографической ситуации в регионе. От демографического состояния региона зависит не только планируемое количество обучающихся в учебных заведениях. Этнический состав влияет на формирование национально-регионального компонента образования. Так, например, в учебно-воспитательный процесс музыкального образования следует включать фольклор и произведения композиторов тех народов, которые проживают на данной территории.

Развитие музыкального образования в крае, регионе находится также в определенной зависимости от состояния библиотечного дела, роль которого состоит в обеспечении всесторонней информацией о различных сферах деятельности определенного территориального образования. Для музыкантов библиографическая информация чрезвычайно важна, так как от нее зависит пополнение репертуара исполнительских классов произведениями композиторов, связанных с краем, проведение различных исследований по краевой музыкальной культуре.

Учитывая существенные различия регионов — субъектов РФ по территории, численности и социально-демографическому составу населения, производственному и научно-техническому потенциалу, профессиональной культуре — региональная интеграция не может эффективно реализовываться по одной какой-то модели.

Таким образом, учитывая региональные особенности в музыкальном образовании, к которым можно отнести социально-исторические, географические, экономические, демографические, национальные, этнографические, культурные, языковые и др. качественные различия региона, а также характерные показатели состояния самой музыкально-образовательной системы территории (количество и профиль музыкальных образовательных, культурных и научных учреждений; спрос у населения на обучение тем или иным музыкальным специальностям, потребность в кадрах в регионе; кадровый состав музыкально-образовательных учреждений и т.д.), можно увидеть развитие модели музыкально-педагогического образования, характерной для данного региона.

В тесной взаимосвязи с вышеперечисленными национально-региональными особенностями музыкального образования находится региональное содержание образования, которое реализуется в учебном процессе в виде материала, относящегося к музыкальной культуре родного края (региона), являющегося частью музыкальной культуры страны и мировой культуры в целом. Он (региональный музыкальный материал) выступает как наглядность в обучении, способствует активизации мышления студентов, помогает уяснению сути теоретических положений и их связи с искусством, с жизнью, с практикой.

Рассматривая процесс регионализации, можно выделить несколько противоречий. Во-первых, одним из противоречий являются недостаточная научно-методологическая обоснованность процесса регионализации, а также недостаточная разработанность регионального компонента содержания общего образования. Во-вторых, — несогласованность и неравномерность развития региональной системы образования с разработкой регионального компонента содержания образования. В-третьих, — несогласованность между теоретической разработкой программы развития региональной системы образования и нормативно-правовой базой.

Представители различных отраслей научных знаний давно поняли важность принципа национально-регионального подхода. В отличие от общей педагогики и педагогики музыкального образования, региональные аспекты имеют гуманитарные, естественные и технические науки. Реализация данного принципа

в музыкальном образовании не может быть осуществлена вне музыкально-образовательного пространства региона и создающей его музыкально-образовательной системы региона, в сущности и определениях понятий которых следует разобраться.

Философско-социологические труды создают теоретическую основу для изучения регионализации музыкального образовательного пространства, рассмотрения объективно-субъективных взаимосвязей, раскрывающих ее сущность (работы А.М.Гендина, М.С.Кагана, И.С.Кона, В.А.Лекторского, Т.И.Любутина, А.Н.Фалалеева, Г.П.Щедровицкого). Методологические представления о том, как складываются региональные образовательные системы, основываются на идеях, изложенных в научных работах М.М.Бахтина, В.С.Библера, В.И.Журавлева, К.Ясперса и др.

В плане современного состояния образовательных процессов появились работы общепедагогического характера Ю.К.Бабанского, М.И.Кондакова, Л.И.Новиковой, З.И.Васильевой; также труды, посвященные управлению образованием Ю.Л.Загуменского, В.С.Ильина, М.М.Поташника, П.И.Третьякова, П.Т.Фролова. В решении сложной проблемы перевода эмпирического описания региональных процессов в теоретическое объяснение, вызывают большой интерес работы П.Р.Атутова, М.М.Будаева, С.Л.Зубаревой, В.С.Кошкиной, В.М.Петровичева, О.Ю.Стреловой. А при рассмотрении регионализации в музыкальном образовании — прежде всего, Л.А.Тарасовой, Н.Р.Туравец и др.

Анализ литературы показал, что хотя и существует теоретико-методологическая основа для изучения региональных процессов развития музыкального образования, в то же время отсутствует соответствующее социально-педагогическое осознание сущности этой проблемы.

Каковы же основы регионализации музыкально-педагогического образования?

Во-первых, на этот процесс влияют социальные факторы. Территория России как государства изначально, исторически формировалась из отдельных регионов, разнообразных по природно-географическим, национально-этническим характеристикам, по образу жизни и деятельности населения, по уровню своего экономического и культурного развития. Природно-географические (ландшафт, климат, полезные ископаемые и т.д.) и социально-

географические (численность и плотность населения, урбанизация, традиционные занятия жителей, связи с центром и другими регионами) особенности региона влияют на социально-экономические и культурные аспекты формирования человека. Социально-экономические и социально-демографические особенности региона обуславливают возможности людей в социальном и профессиональном самоопределении, формируют культурно-исторические традиции, стиль жизни.

Во-вторых, культурологические факторы. Исторические и культурологические особенности региона (нравы, обычаи, традиции праздники, фольклор, музыкальная культура, архитектура, интерьер и др.) представляют собой условия регионализации музыкального образования. В области музыкального профессионального образования культура представляет собой сконцентрированный опыт, представляющий иерархию субкультур. Существует культура любого сообщества, которая имеет свой особый язык, свои представления и традиции. В разработке концепции регионального компонента музыкального образования культура выступает как противоречивое единство целостности общей и личной культуры.

В-третьих, психолого-педагогический фактор регионализации музыкально-педагогического образования определен задачами подготовки профессиональных педагогических кадров с учетом регионального компонента, обладающих современными методиками по осуществлению музыкального образования с учетом национально-регионального компонента.

Введение понятия «регионализация» при исследовании развития системы музыкального образования позволяет рассматривать это понятие как вид исследовательской рефлексии, позволяет более точно анализировать содержание и структуру музыкального образования. Категория «регионализация» дает возможность проследить совокупность организационных процессов музыкальной деятельности как отдельных личностей, так и как представителей региона в целом, тем самым определяя уровень музыкального образования, Все это в конечном итоге позволяет проследить изменение структуры, содержания, направленности региональных музыкально-образовательных процессов.

Говоря о регионализации музыкального образования, следует остановиться на основных причинах необходимости регионализации музыкального образования, которые подробно рассмотрены в исследовании Л.А.Тарасовой (136).

Во-первых, как отмечает Л.А.Тарасова, регионализация музыкального образования есть процесс обеспечения полноты и непрерывности процесса музыкального образования конкретного человека, проживающего на данной территории. Полнота и непрерывность процесса образования подрастающих поколений возможна за счет системы образовательных учреждений региона, в совокупности образующие полный цикл образовательной деятельности. В этом плане регион имеет глубокие исторические, культурные (в том числе и музыкальные) традиции; обладает характерными социально-экономическими (демография, инфраструктура и др.), природно-географическими и прочими особенностями; содержит инновационный подход в решении образовательной политики, индивидуальный «рынок музыкального труда» и др. Все это в совокупности составляет свою специфику в отличие от общегосударственной федеральной системы образования и позволяет региону претендовать на развитие региональной системы образования. В этом заключается *первая причина* необходимости регионализации музыкального образования.

Вторая причина регионализации музыкального образования связана с необходимостью учета потребностей и возможностей в музыкальном образовании, что довольно неоднозначно проявляется в разных регионах.

Сейчас наметилось встречное движение в образовании. Необходимо, чтобы музыкальное образование помогало специалисту найти свое место в том региональном социуме, где он проживает в данный момент, а также максимально реализовать свои способности и свой потенциал, например, специальное музыкальное образование позволяло бы выпускнику вуза, колледжа, училища и т.д. быть обеспеченным работой. К тому же качество этого образования должно давать возможность свободно ориентироваться в мировой музыкальной культуре, а также культуре своего региона. В этом заключается *третья причина* регионализации музыкального образования. С позиций современных тенденций целесообразно организовать музыкальную образовательную систему таким

образом, чтобы сконцентрировать разные сферы общества в единое музыкально-образовательное пространство.

Отсюда вытекает *четвертая причина* регионализации музыкального образования — создание образовательной региональной среды за счет включения в нее других общественных сфер: музыкального производства, музыкальной науки, культуры, разных областей образования и др.

Пятая причина необходимости регионализации музыкального образования связана с неустойчивым госбюджетным финансированием образования. Поэтому привлечение материальной базы и средств региона по развитию сферы образования позволит усилить ее материальную базу, оптимально использовать материальные и финансовые средства и ресурсы.

Шестая причина регионализации музыкального образования связана с тем, что простое внедрение федеральной образовательной системы и образовательных технологий может вызвать определенное, порой негативное отношение в российских национальных регионах. Это напряжение может возникнуть вследствие того, что там существуют иные стандарты жизни, музыкальная культура (народная и профессиональная), ценности, национально-исторические традиции, специфический образ жизни. Поэтому музыкально-образовательная система должна иметь региональный характер, учитывающий всю культурно-национальную, историческую и экономическую и др. специфику региона.

Одним из важным направлением в развитии процесса регионализации образования можно считать концепцию непрерывного образования. Это одно из наиболее активно развивающихся направлений теории и практики образования, которое возникло в шестидесятых годах в Европе в «недрах» проблемы образования взрослых и представляет в настоящее время важный для анализа и оценки компонент образовательного пространства.

Традиционное понимание непрерывного образования основано на идее последовательного движения человека в рамках основного русла образования: дошкольное образование — начальная школа — средняя школа — высшая школа — повышение квалификации. Непрерывность понимается прежде всего как последовательная взаимосвязь этапов и звеньев. В аспекте целей и содержания в такой системе очевиден приоритет высшей школы,

которая фактически определяет деятельность всех остальных звеньев системы.

Высшая школа ориентирована на подготовку специалистов для государства и общества. Это обстоятельство при подчиненном положении средней школы в системе детерминирует трансляцию как ее основную функцию в настоящее время. Концепция непрерывного образования предлагает понимать непрерывное образование как систему, где «основной ствол» образования составляет единое целое со всеми параллельными образовательными структурами, которые уже существуют и имеют сильную тенденцию к развитию.

Рядом с основным стволом образования развиваются и будут развиваться широкие сети клубов, лекториев, библиотек, выставок, кружков, дворцов молодежи, секций, курсов и т.д., то есть все то, что в России именуется внешкольным, дополнительным образованием. И ведь именно здесь значительная часть учащихся находит удовлетворение своим интересам и способностям, а часто и будущую профессию.

Речь идет о создании «образовательной среды», в которую человек попадает с рождения. Эта образовательная среда объединяет все структуры образования и придает им равноправный статус, чего, к сожалению, в настоящее время не наблюдается.

Для определения сущности и структуры регионализации музыкально-педагогического образования мы обратились к понятию музыкально-образовательного пространства и музыкально-образовательной системы региона.

Для изучения построения местной образовательной сети и ее взаимосвязи с центром мы применяем парные категории «часть» и «целое». Эти категории указывают на то, как в процессе дифференциации из централизованного музыкального образования выделяются локальные, в известной мере, самостоятельные образовательные системы, которые интегрируются в новые региональные, целостные системы. Теоретическое объяснение дает возможность указать на новые средства, имеющиеся у складывающихся целостных региональных систем музыкального образования (разнообразные инновации в образовательном процессе, появление новых типов учебных заведений, появление новых иерархических связей в управлении образовательными учреждениями, делегирование центром некоторых полномочий на места и т.д.).

Для обозначения целого, имеющего интегративные качества, отличия его от любой из частей, вводится понятие «музыкально-образовательное пространство». Оно выражает сущность процесса регионализации образования, т.е. соединения и разъединения отдельных частей образовательного пространства России в соответствии с ментальными свойствами пространства — его непрерывностью и дискретностью.

Усложнение элементов музыкальной образовательной сети, перестройка структурных связей приводит к появлению локальных региональных систем образования, являющихся подсистемами более широкой целостности. Выделяется центральное звено — управляющий субъект, который своим воздействием оказывает влияние на формирование новых образовательных систем, учитывающих специфические образовательные потребности местного населения. Анализ исторического опыта развития музыкального образования в России и теоретические представления о зрелости регионализации позволяют рассмотреть регионализацию как расширение и усложнение музыкально-образовательного пространства, появление в нем более сложных сфер, связанных с созданием как общеобразовательного, так и высшего и среднего специального образования в регионах. В процессе регионализации образования серьезные изменения претерпевает момент управления этой сферой. Изменение политических и экономических условий, демократизация общества, децентрализация управления ставят субъект перед необходимостью полнее учитывать специфику местных музыкальных образовательных потребностей, исходя из которых, он (управляющий субъект) формирует определенную музыкально-образовательную систему региона.

Итак, формирование нового объекта — музыкально-образовательной системы — вызвало потребность в формировании адекватного субъекта управления, являющегося ее центром и способного воздействовать на ее развитие. С формированием нового объекта старые способы непосредственного управления образования в том виде, в котором они существовали в прошлом, постепенно исчерпали себя. Для управления системой потребовались новые приемы, формы и методы управления, которые должны быть присущи новому субъекту управления.

Анализ литературы показывает, что существует серьезная теоретико-методологическая основа для изучения национально-региональных процессов развития образования. Современные исследования, представляющие образование как сложную систему адекватных методов управления, отражены в трудах Ю.К.Контражевского, И.К.Шалаева, Т.И.Шамовой; идеи в области управления целостным образовательно-воспитательным процессом изложены в трудах М.И.Шиловой. Однако проблемы управления региональными образовательными системами педагогической наукой понастоящему не осознаны. В научной литературе они представлены в виде эмпирического описания некоторой совокупности фактических данных, а на практике управление осуществляется часто методом проб и ошибок.

Следует отметить, что попытка анализа основ управления регионализацией образования осуществлена в работах В.В.Сковородникова (124, с. 106). Так, В.В.Сковородниковым были выдвинуты предположения о том, что управление образованием в условиях регионализации будет активным, если:

а) выдерживается оптимальное соотношение федеральных и региональных компонентов управления образованием;

б) обеспечивается логика и поэтапность управленческого процесса, предполагающая следующие этапы:

— целеполагание;

— проектирование и планирование;

— организация контроля и корректирование;

в) реализуется программно-целевой подход к развитию региональной системы образования;

г) обеспечена аналитико-диагностическая деятельность, отслеживающая объективные изменения системы образования в регионе, на основе которых принимаются управленческие решения.

К этим положениям можно добавить и еще один существенный процесс, влияющий на создание единого образовательного пространства — процесс информатизации системы образования, который реализуется по двум основным направлениям:

- неуправляемая информатизация, которая реализуется снизу по инициативе педагогических работников и охватывает, по мнению преподавателя, наиболее актуальные сферы деятельности и предметные области;

- управляемая информатизация, которая поддерживается материальными ресурсами и в соответствии с общими принципами обладает концепцией и программой.

При выполнении этих условий формируется единое региональное образовательное пространство и обеспечено взаимодействие субъектов управления на разных этапах и уровнях. (123, с. 4).

Следует выделить приоритетное значение таких двух жизненно важных направлений регионализации образования, как *национальное и профессиональное музыкальное образование*, которые тесно взаимосвязаны друг с другом и разделяются условно. Национальное музыкальное образование в широком плане может рассматриваться как средство вхождения молодежи в культуру своего народа, а через нее — в поликультурное пространство России. Если национальное образование обеспечивает усвоение духовной культуры народа, то связанное с ним профессиональное музыкальное образование предполагает овладение знаниями о мировой музыкальной культуре (в том числе культуры родного края), приобретение жителями интересующих их музыкальных специальностей (востребуемых обществом).

При составлении национально-региональных программ развития музыкального образования очень важны критерии эффективности, позволяющие оценить управленческую деятельность субъекта. В нашем случае на эффективность указывает деятельность субъекта управления, вносящая качественные изменения в функционирование региональной системы. Такие изменения выступают в форме новых элементов образовательной системы — различных школ эстетической направленности (с углубленным изучением музыки), национальных школ (функционирующих с учетом особенностей культуры каждого этноса), гимназий, колледжей и др.; а также установление новых структурных связей между элементами (формирование системы национального, профессионального музыкального образования) внутри региональной образовательной системы.

Важной составляющей музыкально-образовательного пространства региона является его научное пространство, в которое входят научно-исследовательские институты, научные подразделения вузов, научные лаборатории при Управлении народного образования и Комитета по делам культуры и др.

Весомым направлением современной региональной политики в области интеллектуальной деятельности является разработка и реализация региональных и межрегиональных научных программ, направленных на развитие музыкальной культуры и образования, которые паритетно финансируются органами государственной власти субъектов Федерации и федеральными органами управления образованием и научной деятельностью.

В настоящее время учитель может сам выбирать программу, по которой он будет работать и сам может выбирать не только какие-то основные положения, но и музыкальный материал. «Учитель имеет право не только на выражение собственной позиции к той или иной учебной программе, но и ее изменение в соответствии с конкретными условиями, может выбирать наиболее импонирующий ему среди них вариант, а также принимать участие в разработке и внедрении “авторских программ”» (2, с. 180).

О необходимости постоянного пополнения и расширения музыкального материала писали О.А.Апраксина, Г.М.Цыпин и др. В процессе работы над внедрением регионального содержания образования большое внимание уделяется произведениям композиторов, органически связанных с родным краем, с его музыкальным фольклором. Опора на этот материал позволяет значительно обогатить педагогический репертуар вузов, средних учебных заведений и способствует патриотическому воспитанию средствами музыкального искусства. Д.С.Лихачев говорил, что «истинный патриотизм в том, чтобы обогащать других, обогащаясь сам духовно... Не обязательно сильный народ многочислен, а слабый малочислен. Дело не в числе людей, принадлежащих к данному народу, а в уверенности и стойкости его национальных традиций» (86, с. 69).

В последние годы все более важное значение приобретает включение в процесс музыкального воспитания и обучения музыкальных традиций народа и других особенностей музыкальной культуры региона. Применение музыкального материала края в учебно-воспитательном процессе воздействует на формирование личности учителя музыки, способного на преобразование окружающей действительности, на изучение и сохранение музыкальной культуры своего края.

Одним из мощных факторов развития музыкального образования региона является система повышения квалификации педагогов. Следует отметить, что за последние годы многие ученые и практики обращались в публикациях к проблеме развития системы повышения квалификации. Многие вопросы этой проблемы на различных этапах развития освещали Т.Д.Корнейчик, Н.П.Кузин, А.И.Пискунов, Э.И.Равкина, Н.Н.Шимбирева, С.А.Черник, Е.П.Тонконогая, В.М.Петровичев и др.

Взаимосвязи системы повышения квалификации и развития образования в регионе посвящено исследование И.А.Петрищенко (106). Так, она отмечает, что: «повышение профессиональной квалификации педагогических кадров становится фактором развития регионального образования при условии, если система повышения квалификации выступает как:

— развивающая подсистема образования региона и отражает общую направленность формирования и функционирования образовательного пространства;

— теоретически обоснованная и выстроенная модель повышения квалификации педагогов, реализуемая в научной и практической деятельности учреждений повышения квалификации;

— возможность личностно-ориентированного взаимодействия передовой педагогической науки и образовательной практики, удовлетворяющие образовательные запросы личности педагога;

— условие и источник научно-методического обеспечения инновационных процессов в учреждениях образования, направленных на выявление его идеологии, структуры и организации;

— научно-методический центр по проектированию и внедрению в практику новых образовательных моделей;

— единая региональная служба научно-педагогической экспертизы образовательных проектов» (106, с. 4).

Применительно к музыкальному воспитанию, ведущими условиями такой деятельности ИПКиРРО являются:

— переход от целей усовершенствования традиционной практики музыкального образования к целям качественного ее изменения;

— налаживание сотруднических отношений с педагогическими музыкально-образовательными и управленческими коллективами:

проектирование и реализация преобразовательных действий в регионе;

— приоритет в обеспечении и развитии инновационных и экспериментальных процессов в регионе.

Такого рода деятельность ИПК и РРО требует изменения характера его отношений с другими образовательными структурами и органами государственной власти и управления региона. В этом случае кабинет (кафедра) музыки института (академии) является координирующим центром, согласующим все музыкально-образовательные процессы в регионе; систематизирующим звеном, обеспечивающим регионализацию музыкального образования за счет создания региональной инфраструктуры и «выращивания» развивающей социально-педагогической среды.

Объектом деятельности кафедры (кабинета) музыки института выступает региональная сфера образования:

- музыкально-инновационная деятельность в регионе;
- социально-педагогическая среда;
- процессы управления развитием музыкального образования;
- деятельность по развитию самого кабинета (кафедры) музыки института.

Следует отметить, что большую научно-методическую и исследовательскую работу по вышеуказанным направлениям деятельности призваны выполнять создаваемые при кафедрах музыки лаборатории.

Лаборатории разрабатывают, а кафедры музыки внедряют в практику инновации, направленные на:

- изучение и прогнозирование ценностных ориентаций музыкального образования с учетом местных условий;
- переподготовку педагогов с учетом новых требований, научно-информационное обслуживание и программно-методическое обеспечение национально-регионального и школьного компонентов содержания образования;
- разработку систем управления деятельностью музыкально-образовательных учреждений различных типов.

Таким образом, деятельность кабинетов, кафедр, лабораторий музыки ИПКиРРО в условиях регионализации полифункциональна и многопрофильна.

Регионализация образования и создание национально-региональной музыкальной образовательной системы позволит осуществлять интеллектуальную передачу новых идей, разработок, инноваций из области музыкального образования в сферы науки, «музыкального производства» — это филармонии, театры, музеи, культурно-просветительские учреждения; музыкально-научные организации; учреждения общего образования и наоборот. Формирование единого музыкального образовательного пространства, материальная и финансовая поддержка, удовлетворение образовательных потребностей региона в высокообразованных кадрах, интеллектуальный обмен с центром и другими регионами и т.д. позволят прийти к взаимодействию разных общественных сфер через создание музыкально-образовательной системы региона.

Важность и значимость научного подхода к регионализации образования определяется как стратегическое направление реформирования высшей школы. В этой связи возникает необходимость научного сопровождения данного процесса, разработки научно обоснованных исследований регионального компонента музыкального образования всех уровней.

Следует отметить и необходимость разработки концепции региональной культурной политики, способствующей возрождению культуры края и областей страны, а, следовательно, и духовному возрождению России в целом. Однако, на сегодняшний день отсутствует целостная концепция возрождения духовного своеобразия отдельных локальных территориально-культурных образований, не разработаны и не обоснованы принципы функционирования учреждений культуры и народного образования в современных социокультурных условиях.

Целесообразность регионального подхода к исследованию проблем культуры обусловлена рядом причин. Во-первых, тем, что неравномерный экономический характер социального развития отдельных регионов России сегодня еще усугубляется под воздействием кризисных явлений в общественной жизни. В настоящее время, отдельные регионы страны, стремясь преодолеть былую унификацию, выходят из-под контроля «центра» и пытаются самостоятельно определить стратегию и тактику социального развития.

Во-вторых, стремление отдельных территорий к экономической самостоятельности неизбежно сопровождается повышением интереса проживающих здесь людей к собственной истории, культуре; желанием восстановить не только экономическую и культурную самостоятельность, но и духовную самобытность. Так происходит формирование локальной территориальной структуры, субъектом которой является население региона. Здесь вступают в силу известные науке положения о том, что любое постижение общих глобальных явлений возможно лишь через постижение отдельных частных явлений. Региональные культурно-исторические и духовные особенности являются тем фактором, который определяет плодотворное отношение жителей региона к общекультурным явлениям, связанным с функционированием общечеловеческих ценностей.

В-третьих, практическая реализация теоретических положений, способных привести в действие механизм возрождения духовной самобытности региона, становится возможным при условиях их соотнесения с социокультурной спецификой региона.

Не вызывает сомнения тот факт, что в духовном возрождении своеобразия культуры отдельных регионов страны должны принимать участие учителя музыки общеобразовательных школ, преподаватели вузов, работники учреждений культуры по принципу преемственной взаимосвязи. Однако, как показывает практика, они страдают ведомственной разобщенностью, отсутствуют диалектические связи в деятельности учебных заведений и учреждений культуры в решении общей задачи эстетического воспитания населения.

Отметим, что совокупный духовный опыт жителей региона возникает не просто в силу сходства условий, в которых они живут и действуют, а потому, что эти индивиды всегда взаимодействуют друг с другом в качественно определенном пространстве и времени, совместно вырабатывают идеалы, ценностные ориентации, критерии оценки и общественного явления. Основой подобного социально-психологического взаимодействия явлений выступают общечеловеческие ценности.

Духовное возрождение как целостный процесс восстановления, возрождения и актуализации ценностей культурного прошлого, ценностей опыта предшествующих поколений имеет главную

цель — восстановить верную смысловую связь между современностью и прошлым, т.е., «оживить» существенные связи между ценностями культуры прошлого и духовной жизнью наших современников.

В нашем исследовании мы опираемся на теоретические положения Л.А.Савенковой (118, с. 7). Так, мы используем ее определение «регионального культурного пространства», понимаемого как особое территориально-культурное образование, целостность которого определяют технологические, социально-психологические и духовно-личностные отношения, возникающие в локальной культуре населения под влиянием социально-экономических, природно-географических и культурно-исторических факторов.

На основании вышеизложенного, можно сделать следующие обобщения, носящие характер выводов:

— сущность новой государственной региональной политики РФ в области высшего и среднего профессионального образования состоит в переходе от преимущественно отраслевого к преимущественно региональному развитию системы профессионального образования и соответственно — от отраслевого федерального управления к совместному федерально-региональному управлению вузами и средними профессиональными учебными заведениями, расположенными на территориях субъектов РФ;

— взаимодействие и координация действий всех учреждений музыкального образования (вузов, училищ и т.д.), культуры (филармоний, клубов, библиотек, музеев и т.д.), науки (академической и вузовской) и др. создают единое музыкально-образовательное пространство региона. Иными словами, музыкально-образовательное пространство региона мы определяем как особое территориальное образование, складывающееся на качественно новом уровне, в соответствии с фундаментальными свойствами пространства;

— непрерывностью и дискретностью, в результате объединения музыкального учебного, научного и культурного пространства региона. Его фундаментом является система музыкального образования региона, которую можно определить как совокупность взаимосвязанных, организуемых по принципам системности и целостности учреждений, осуществляющих непрерывное музыкальное образование (общее, специфическое и профессиональное)

в регионе и управляемых и финансируемых на основе разграничения федерального и местного уровней. При этом ведущая роль отводится центральным органам управления;

— элементами этой системы являются находящиеся во взаимосвязи дошкольное, среднее, среднеспециальное, высшее, послебазовое музыкальное образование, органы управления, аспирантура, докторантура.

Музыкально-образовательная система региона обогащается за счет включения в нее других сфер жизни общества — культуры (в том числе музыкальной), науки, разных областей образования (имеется в виду не музыкальное образование) и др., в результате чего складывается музыкально-образовательное пространство региона.

Характерными признаками музыкально-образовательного пространства региона и образующей его музыкально-образовательной системы являются:

— необходимость структурной перестройки существующей сети профессиональных высших и средних специальных музыкальных учебных заведений из отраслевой в территориально-отраслевую систему, способную удовлетворить не только потребности региона в специалистах, но и запросы населения территории;

— разработка и утверждение программ развития музыкального образования территории на основе принципов учета национально-региональных особенностей в музыкальном образовании;

— необходимость подготовки и внедрение в содержание музыкального образования данного региона национально-региональных компонентов Государственного образовательного стандарта; складывание на этой основе устойчивой многоуровневой (федеральной, региональной, местной, не исключая коммерческую) системы финансирования музыкальных образовательных учреждений и научных организаций на программной основе;

— структурная перестройка сети образовательных учреждений региона, осуществляющих музыкальное образование — гимназий, лицеев, колледжей (на базе общих средних и среднеспециальных учебных заведений), университетов, академий, институтов;

— системная, структурная интеграция материальной базы, содержания направлений работы музыкальных учебных заведений

региона и образование на этой основе университетских учебно-научных комплексов многоуровневой подготовки специалистов;

— придание университетам статуса ведущих региональных центров образования, науки и культуры;

— создание сети информационных музыкальных центров и др. при библиотеках;

— интеграция научных, образовательных и культурных учреждений региона;

— реорганизация механизмов управления музыкального образования региона, которая характеризуется: с одной стороны, объединением в структурном подразделении административных единиц региона управленческих органов, обеспечивающих условия для развития культурной сферы территории, стирания ведомственных различий в деятельности учреждения культуры, образования и науки; с другой стороны — увеличением общественно-государственных органов управления;

— создание при Департаменте образования региона некоего координационного совета из числа экономистов, управленцев, а также ведущих ученых и педагогов-музыкантов и др. с целью определения долгосрочных перспектив развития музыкального образования региона.

Координационному Совету или другой подобной структуре при Администрации региона целесообразно взять на себя выполнение следующих функций и направлений деятельности:

1. Планово-экономическое обеспечение, которое состоит в определении годовых и перспективных планов развития музыкально-образовательных учреждений территории — школ, средних специальных учебных заведений, вузов (количество учащихся и студентов, штатное расписание, потребность в специалистах (количество, какие именно) и т.д.) и связанных с этим объемов финансирования.

2. Социокультурное обеспечение, направленное на повышение восприимчивости среды к различным инновациям, а также создание условий для внедрения инновационных разработок: изучение социокультурных и музыкально-образовательных потребностей региона; построение системно-деятельного представления о взаимосвязи различных образовательных и социокультурных процессов в регионе, их согласование; вовлечение субъектов

музыкально-образовательного пространства в проектирование и реализацию национально-региональной политики.

3. Методическое обеспечение, состоящее в системном проектировании преобразовательных процессов в регионе (аналитическая, информационная, прогностическая, проектировочная, экспертная функции), в разработке стратегических и тактических проектов и программ развития музыкального образования в регионе; в построении моделей функционирования различных региональных структур и процессов их управления, методические службы, базовый педагогический процесс и др.), в разработке культурно-деятельностных оснований и обеспечении критериальности как процессов развития в регионе в целом, так и деятельности субъектов музыкально-образовательного пространства.

4. Организационно-деятельностное обеспечение, предполагающее внедрение инновационных программ, проектов, разработок, а именно: изучение образцов инновационного педагогического опыта; запуск, поддерживание инновационных процессов; создание инновационных и экспериментальных площадок; обеспечение координации и экспертизы преобразовательных процессов в регионе; авторский надзор (курирование); организацию и координацию деятельности территориальных служб (центров) развития музыкального образования.

5. Кадровое обеспечение, состоящее в переподготовке педагогов, методистов, управленцев и других специалистов системы музыкального образования для реализации новых типов образовательной деятельности; в подготовке специалистов нового типа по экспериментальной и инновационной деятельности, по управлению учебными заведениями нового типа; в подготовке педагогических коллективов к инновационной и экспериментальной деятельности, специалистов для территориальных служб (центров развития музыкального образования).

6. Научно-методическое обеспечение (исследовательская, проектировочная функции), связанное с разработкой национально-регионального компонента стандарта музыкального образования, нового содержания музыкального образования, инновационных педагогических технологий.

Формирование музыкально-образовательной системы территории возможно на основе принципов учета национально-региональных

особенностей в музыкальном образовании и краеведческого аспектов. Разумеется, регионализация может быть эффективной только в системе государственного музыкального образовательного пространства, включающего межрегиональную и межгосударственную кооперацию в образовательной, научной, культурной и других сферах.

1.2. Содержание национально-регионального компонента в музыкальном образовании

О важности учета регионального компонента при подготовке специалистов говорится в Законе РФ «Об образовании» (ст. 29), в «Типовом положении о высшей школе». С 1996 г. действует «Положение о ГОС высшего профессионального образования» (№ 940 от 12.08.1994 г.), где наряду с федеральным учитывается и региональный компонент. Федеральный компонент ГОС профессионального высшего образования, как указано в п. 4 данного документа, устанавливает обязательный минимум содержания каждой основной профессиональной образовательной программы по специальностям. Региональный компонент Государственного стандарта высшего профессионального образования определяет содержание основных профессиональных образовательных программ с учетом регионального своеобразия и специфики подготовки специалистов различного профиля. Региональные стандарты и региональный компонент обеспечивают целостное представление о содержании образования. В вариативной части учебного плана, наряду с учетом интересов, потребностей и склонностей учащихся, учитывается местное своеобразие культуры, природы, экономики края, то есть заложены возможности для ознакомления с региональными проблемами окружающего мира как части мирового пространства. Это создает проблему создания на местах методических комплексов, которые могли бы обслуживать региональное содержание образования.

Введение регионального компонента музыкального воспитания и образования предполагает выполнение следующих функций:

- утверждение народной основы воспитания;
- выражение цели воспитания через идеал национального самосознания личности;

— приобщение участников воспитательного процесса к освоению культуры и духовного наследия народа, обеспечение преемственности как необходимого условия создания нового потенциала этнической культуры;

— определение основных направлений приобщения к межкультурным ценностям через изучение опыта народа, обычаев, образа жизни, через национально-культурные движения, самостоятельные, общественные, неформальные союзы, объединения, организации;

— формирование национально-педагогических систем, выражающих единство замысла, цели, содержания и форм процесса воспитания подрастающего поколения;

— развитие на основе народно-педагогического опыта новых форм музыкальной образовательно-воспитательной деятельности.

В настоящее время термины федеральный и национально-региональный компоненты широко вписались в теорию и практику образования. Эти термины рассматриваются как в контексте управления образованием, так и в контексте содержания образования. В ст. 7 закона РФ «Об образовании» закрепляется два компонента государственного образовательного стандарта, отражающие федеративный характер устройства России, — федеральный и национально-региональный, что предполагает два взаимосвязанных значения этого термина.

В первом случае федеральный и национально-региональный компоненты отражают разделение компетенции между субъектом Российской Федерации и федеральным центром в области разработки содержания образования. Это разделение выражается отношением общего числа учебных недельных часов в определенной пропорции между субъектом и федеральным центром. Федеральный центр и субъект федерации самостоятельно определяют содержание образования.

Во втором случае имеется ввиду конкретное содержание образования, где федеральный компонент Государственного образовательного стандарта устанавливает обязательный минимум содержания основной образовательной программы и требования к уровню подготовки выпускников, имеющие общекультурное значение, отражающие человеческий опыт и обеспечивающие единое образовательное пространство. Национально-региональный

компонент устанавливает обязательный минимум содержания основной образовательной программы и требования к уровню подготовки выпускников, обеспечивающие особые потребности и интересы отдельного субъекта РФ.

Положение Конституции РФ, закона «Об образовании», закона «Об основах местного самоуправления» позволяют определить сферу ведения Российской Федерации в области государственного образовательного стандарта следующим образом:

- принятие федеральных законов в области Государственного образовательного стандарта;

- формирование и осуществление государственной политики в области Государственного образовательного стандарта;

- установление статуса Государственного образовательного стандарта;

- определение порядка разработки, установления и введения Государственного образовательного стандарта;

- разработка и установление общей части Государственного образовательного стандарта, государственного базисного плана, федерального базисного плана, федерального компонента Государственного образовательного стандарта по каждой образовательной области федерального базисного плана;

- осуществление государственного контроля за исполнением Государственного образовательного стандарта;

- установление порядка и координации деятельности в области использования Государственного образовательного стандарта для аттестации и государственной аккредитации образовательного учреждения;

- информационное и научно-методическое обеспечение федерального компонента Государственного образовательного стандарта;

- создание единой для Российской Федерации государственной системы оценки достижения обучающимися требований государственного образовательного стандарта и осуществление государственного контроля за его исполнением;

- установление объема учебного времени, отнесенного к ведению образовательного учреждения, для разработки и реализации содержания образования, отражающего особенности природного, общественного и хозяйственного окружения образовательного учреждения, выбранного им направления образования.

К сфере ведения субъекта Российской Федерации целесообразно отнести:

- принятие и изменение нормативных актов субъекта Российской Федерации в области стандарта, контроль за их соблюдением;

- установление национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов;

- обеспечение соответствия законодательства субъекта РФ в области Государственных образовательных стандартов федеральному законодательству;

- осуществление предусмотренных федеральным законом обязанностей государства в области Государственных образовательных стандартов;

- разрешение споров в области Государственных образовательных стандартов, защита обучающихся от некачественного образования и педагогических работников — от некачественного контроля и оценки их труда;

- формирование и реализацию национально-региональной политики в области Государственных образовательных стандартов;

- формирование на территории субъекта федерации государственных органов управления в области контроля за исполнением Государственных образовательных стандартов (по согласованию с федеральными органами управления и контроля);

- использование Государственных образовательных стандартов для аттестации, лицензирования и государственной аккредитации образовательных учреждений;

- информационное и научно-методическое обеспечение национально-региональных компонентов Государственных образовательных стандартов, разработка соответствующих учебно-методических комплектов, участие в создании единой системы оценки и мониторинга исполнения государственных образовательных стандартов;

- организация подготовки, переподготовки, повышения квалификации педагогических работников в области Государственных образовательных стандартов и мониторинга, оценки качества подготовки обучающихся;

- оказание методической, финансовой и организационной поддержки в реализации образовательными учреждениями субъекта федерации федерального компонента базисного плана;

— контроль исполнения Государственных образовательных стандартов на территории субъекта федерации.

Второе значение термина «компонент» связано с его содержательным наполнением, т.е. граница между федеральным и национально-региональным компонентом стандарта проходит и в содержании образования. Например, в 1994 году в разработанном для Временного государственного образовательного стандарта базисном плане для общеобразовательных школ граница между федеральным и национально-региональным компонентами проходила не между группами образовательных областей, а внутри них. На практике данное решение выразилось во включении в базисный план дополнительной колонки «В том числе национально-региональный компонент», в которой указывалось учебное время для данного компонента в пределах времени, отведенного на изучение образовательных областей федерального компонента. Впоследствии оказалось, что и этот вариант был недостаточно оптимальным, т.к. субъект федерации получал время для введения собственного содержания, однако его структура оказалась обусловлена структурой федерального компонента (41).

Огромное разнообразие, природная, социально-экономическая, культурная несхожесть различных территорий страны гарантируют такое же многообразие национально-региональных компонентов стандартов. Это многообразие станет фактором единства образовательного пространства в случае выполнения двух условий: выполнение требований федерального компонента стандарта и формирование общего для всех понимания функций, языка и форм представления национально-регионального компонента.

Возможен вариант, когда субъект федерации все имеющееся в его распоряжении время отдаст на усиление федерального компонента и будет вводить национально-региональный компонент, например, в виде модулей к действующим курсам федерального компонента. Т.е., здесь имеется множество решений, которые относятся к компетенции субъекта федерации.

Результаты исследований последних лет говорят о том, что основными функциями национально-регионального компонента стандарта могут быть следующие:

— формирование и закрепление «регионального содержания» как компонента государственной политики и практики работы системы образования и образовательных учреждений региона;

— определение оптимального объема содержания, подлежащего обязательному усвоению учащимися региона;

— установление единых научно-методических подходов к наполнению регионального компонента стандарта и создание таким образом базы для разработки соответствующих учебно-методических комплексов;

— обеспечение вариативности учебных планов образовательных учреждений региона и преемственности обучения на различных ступенях;

— оптимизация и унификация с учетом федерального компонента средств контроля и оценки качества результатов обучения;

— повышение уровня образования путем дальнейшего углубления и расширения содержания федерального компонента.

При построении регионального компонента высшего профессионального образования нужно учитывать:

во-первых, принцип региональности (ориентация на особенности региона во всем учебно-воспитательном процессе);

во-вторых, принцип гуманизации (формирование гуманистического мировоззрения, создание условий для самопознания, самореализации личности);

в-третьих, принцип историзма (раскрытие исторической обусловленности явлений, процессов).

Анализируя литературу по проблеме построения образовательных систем региона, можно выделить исследование Л.Ф.Греханкиной, в котором определены следующие модели включения регионального содержания в образовательный процесс (42, с. 32—33).

1 модель — полипредметная базовая, которая предполагает обязательное включение регионального содержания в базовое путем равномерного распределения его по таким учебным курсам, как история музыки, класс основного и дополнительного музыкального инструмента, класс сольного пения, школьно-песенный репертуар. При таком построении программ региональный материал используется для углубления и расширения основных тем и разделов базового содержания. В процессе такого обучения используются такие установки, как следование от общего к частному

и наоборот, от эмпирической сущности явлений к их теоретическому осмыслению. Систематическое и целенаправленное включение регионального материала повышает эффективность учебно-воспитательного процесса, а также уровень знаний и познавательной активности учащихся.

II модель — полипредметная повышенная. Данная модель предполагает изучение регионального содержания за счет выделения дополнительных часов. Вопросы регионального компонента рассматриваются в русле общего содержания и рассредоточены по разным темам.

III модель — монопредметная углубленная. Эта модель представляет собой углубленное изучение регионального содержания на обязательных спецкурсах, специальных факультативах. Обычно это 1—2 предмета по выбору учащихся из вариативной части базисного учебного плана. Например, в учебном плане музыкально-педагогического факультета в условиях Ханты-Мансийского автономного округа это такие предметы, как «Песенные традиции обско-угорских народов», «Творчество композиторов уральской школы», «Музыкальный фольклор Сибири».

IV модель — монопредметная интегративная. Она ориентирована на подготовку комплексных курсов, в которых все аспекты регионального содержания находятся во взаимосвязи. Основой такой модели являются межпредметные связи, соединение разрозненных знаний в одно целое (47, с. 33).

Говоря о подготовке будущего учителя к реализации регионального компонента в музыкальном образовании, нужно выявить содержательную сторону регионального компонента как необходимого условия процесса регионализации музыкального образования.

Региональный компонент (в дальнейшем РК), впервые появившийся в 1989 г. в экспериментальном варианте базисного учебного плана, обусловил включение в содержание образования факторов, непосредственно связанных с социокультурными условиями конкретного региона.

РК Государственных образовательных стандартов, став важнейшим проявлением регионализации образования и призванный учитывать особенности образовательного пространства региона, выступает как важное условие развития профессионального музыкального образования в данном регионе.

Исходя из этого, можно сказать, что реализация РК в содержании музыкального образования есть конкретизация основных положений музыкального образования с точки зрения существования личности в данном регионе. Включение в учебный процесс таких принципов как: связь теории с практикой, с жизненным опытом; целеполагание; соответствие целей обучения, воспитания и развития содержательной стороне образовательного процесса данного региона — способствует более успешному развитию процесса регионализации.

Одним из направлений музыкального образования является музыкальная деятельность учащихся в различных его проявлениях (слушание музыки, ее исполнение и др.), направленная на усвоение содержания РК музыкального образования. Она способствует не только музыкальному развитию отдельно взятой личности, но и развитию музыкальной культуры региона в целом.

Исследуя содержание РК, мы выделили 3 уровня его применения в содержании музыкального образования:

1-й уровень — единичное использование музыкального материала данного региона в образовательном процессе;

2-й уровень — более или менее частое использование краеведческого материала как вспомогательного в изучении федерального компонента содержания образования для расширения и углубления полученных знаний;

3-й уровень — систематическое применение музыкального материала, отражающего региональный компонент.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «030700 — музыкальное образование» (который в настоящее время является основным нормативным документом, определяющим требования к подготовке учителя музыки) устанавливает следующие взаимосвязанные разделы подготовки: 1) гуманитарную, 2) естественнонаучную, 3) психолого-педагогическую, 4) предметную.

Л.Г.Арчажникова отмечает: «Профессиограмма понимается нами как первичная качественно-описательная модель учителя музыки, в силу своей гипотетичности она может быть существенно расширена и дополнена в дальнейших исследованиях» (2, с. 21—22).

Тем самым, допускается последующее творческое развитие модели учителя музыки, включение в нее новых, необходимых с учетом потребностей общества, аспектов деятельности, каким и является деятельность, направленная на реализацию национально-регионального компонента в музыкальном образовании.

Каковы же рекомендации и нормативы по внедрению национально-регионального компонента в учебные планы и программы вузов?

Во-первых, следует отметить, что разработку и внедрение национально-региональных компонентов государственных стандартов призваны обеспечить вузовские системы регионов.

Во-вторых, «дискуссионным остается вопрос о доле в учебных планах и программах учебных курсов, которая должна отводиться на национально-региональные компоненты государственных образовательных стандартов. По экспертным оценкам, эта доля может колебаться от 10% по естественным и техническим учебным дисциплинам, до 25% — по гуманитарным учебным дисциплинам. Но главное не в количестве академических часов, отводимых на национально-региональные компоненты, а в их перечне, содержании, научно-методическом и ресурсном обеспечении» (41, 149).

В-третьих, можно отметить, что при разработке основных профессиональных образовательных программ, которая должна осуществляться самими вузами, следует особо уделять внимание «учету национальных и региональных особенностей в подготовке специалистов. Они могут отражаться в рабочих программах дисциплин как заданных требованиями (т.е. госстандартом образования), так и устанавливаемых вузом.

В-четвертых, в п. 6.1.2. примечания к Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по специальности 030700 — музыкальное образование указывается, что «вуз, факультет) имеет право... осуществлять преподавание в форме авторских лекционных курсов и разнообразных видов коллективных и индивидуальных практических занятий, заданий и семинаров по программам, разработанным в самом вузе и учитывающим региональную, национально-этническую, профессиональную специфику, а также научно-исследовательские предпочтения преподавателей, обеспечивающих квалифицированное освещение тематики дисциплин цикла» (39, с. 22—23).

В-пятых, национально-региональный компонент образования не является изолированным блоком учебных дисциплин, он может внедряться во все виды подготовки учителя (общую и специальную), а также во все формы этой подготовки — основные и факультативные дисциплины; курсы по выбору студентов, устанавливаемые вузом; практику; внеаудиторную работу; дисциплины специализации; дисциплины дополнительной специальности.

Таким образом, на основе вышеизложенного можно отметить, что национально-региональный компонент образования разрабатывается самими вузами региона и не является изолированным блоком дисциплин. Он может внедряться во все виды, формы и методы подготовки студентов (общая и специальная подготовка; любые типы учебных дисциплин; аудиторная и внеаудиторная работа; дисциплины, предусмотренные госстандартом и предлагаемые вузом; традиционные и нетрадиционные инновационные методы обучения и др.).

Для успешной реализации регионального компонента в содержании музыкального образования должны четко проследиться организаторская, коммуникативная, гностическая, прогностическая, контрольная и другие *функции* управления образования. Это требует осуществления координированной деятельности органов территориального управления образования с вузами, ИПКиРРО и др. для изучения состояния проблемы, учета того, что уже наработано, анализа пакета документов, определяющих нормы и требования, отражающие специфические особенности региона, проверку знаний и умений учащихся по региональному компоненту содержания образования. Необходима работа по актуализации этой проблемы и созданию пособий, учебно-методических материалов по подготовке специалистов с учетом регионального компонента содержания образования.

Необходимо усовершенствовать методику и определить оптимальное соотношение федерального, регионального и местного уровней управления элементами музыкальной образовательной системы; разработать и принять критерии, используемые для анализа эффективности развития приоритетных направлений музыкального образования в регионе; продумать программно-целевой подход в управлении музыкальным образованием региона и края.

Однако, уже на сегодняшний день очевидно, что:

— управление музыкальным образованием в условиях регионализации обуславливает появление новых векторов управления (снизу — вверх), т.е. управление приобретает новое качество взаимного влияния субъекта и объекта друг из друга и приводит к субъектно-объектным отношениям в образовательной системе;

— регионализация образования предполагает объективную необходимость создания информационных аналитико-исследовательских центров, осуществляющих диагностику и прогнозирование музыкального образования как обязательного компонента и основы управления региональной системой.

Условием успешного процесса регионализации образования является также его кадровое обеспечение, связанное с разработкой и реализацией курсов подготовки и повышения квалификации работников образования региона. Педагог, способный органически связать федеральный и региональный компонент содержания образования, выявить и раскрыть социально-экономическую, культурную специфику региона — становится в настоящее время наиболее востребованным.

Глава 2

СОДЕРЖАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (на примере Ханты-Мансийского автономного округа — Югра)

2.1. Особенности регионального содержания в музыкально-педагогическом образовании

При подготовке учителя музыки национально-региональный компонент играет весьма существенную роль, т.к. культура и национальные особенности регионов, в условиях которых происходит музыкально-эстетическое развитие студентов, осуществляется обучение, весьма различны.

В своем исследовании Тарасова Л.А. предлагает два направления внедрения и развития регионального содержания музыкального образования:

1) в качестве национально-регионального компонента музыкально-педагогического образования, олицетворяющего собой особенности региональной системы подготовки специалистов (где происходит общее ознакомление студентов с основами музыкально-краеведческой работы, материалом музыкальной культуры родного края и др.); в данном случае музыкальное краеведение является частью формирования музыкально-педагогической деятельности учителя-музыканта широкого профиля;

2) в качестве специального музыкально-краеведческого образования, в процессе которого студенты овладевают новой квалификацией — учитель музыки и музыкант-краевед.

Анализ содержания музыкально-педагогического образования, осуществленный нами на основе Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности «030700 — музыкальное образование», показал, что основными задачами содержания общей подготовки учителя музыки в контексте анализа регионального содержания дисциплин является:

1) осуществление подготовки сознания студентов к восприятию регионального содержания образования.

2) ознакомление студентов с комплексом национально-региональных особенностей своего края в различных сферах жизни общества (демографических, экономических, эколого-географических, культурных и др.) в соответствии с принципом национально-регионального подхода.

Рассмотрим раздел ГСЭ — общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины (1500 ч.) Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования РФ.

Дисциплина ГСЭ.Ф.03 «Отечественная история». В рамках изучения истории России можно выделить тему об истории родного края, о политических, социально-экономических изменениях, происходивших на протяжении развития Российского государства.

Дисциплина ГСЭ.Р.01 «История Сибири». Данный курс направлен на изучение этнокультурных и социально-политических процессов в Сибири.

Дисциплина ГСЭ.Р.03 «Культура коренных народов Севера». В данном курсе студентам дается целостное представление об образе жизни коренных народов Севера, религиозных, культурных обычаях, об особенностях мировоззрения. При изучении курса, в контексте тем, рассматривающих историческое разнообразие культур, типологию цивилизаций, следует дать студентам представление о месте культуры своего региона в истории Российской Федерации.

Дисциплина ГСЭ.В.01 «Этика, эстетика». Целесообразно в контексте темы «Нравственная культура личности и ее формирование» коснуться особенностей нравственно-этических и моральных норм своего народа, а также объяснить студентам, что искусство региона также является предметом исследования этики, а также важным средством развития эстетической культуры личности.

Дисциплина ГСЭ.В.03 «Культурология». В рамках темы «Единство и многообразие культур» целесообразно на примере культуры народов, проживающих в данном регионе, показать огромное богатство и разнообразие прошлой и нынешней культуры человечества. В рамках темы «Религия и искусство» раскрыть национально-религиозные особенности своего народа, языческие верования и их влияние на формирование самосознания.

Дисциплина ГСЭ.В.04 «Экономика». В контексте темы «Современные экономические системы» можно на примере своего

региона рассмотреть основные структурные элементы экономической системы, их взаимосвязь и влияние на жизнь родного края.

В разделе «Общие математические и естественнонаучные дисциплины» (400 ч.) содержание регионального компонента проявляется в предметах, направленных на изучение экологии как мировой проблемы, так и проблемы регионального характера. Например, в дисциплине ЕН.Р.02 «Экологические проблемы ХМАО и рациональное природопользование» конкретизируются проблемы, касающиеся сохранения окружающей среды, рационального использования ресурсов на примере конкретного региона — ХМАО.

Раздел «Общепрофессиональные дисциплины» (1600 ч.) включает в себя предметы психолого-педагогической подготовки будущего учителя музыки. Эти предметы дают фундаментальные знания, знания основных принципов, методов в методологической и методической подготовке. Например, в рамках дисциплины ОПД.Ф. 04 «История музыкального образования» можно рассматривать также историю музыкального образования в регионе, отличительные особенности ее развития.

Дисциплина ОПД. Ф.08 «Методика преподавания музыки» дает возможность ознакомить студентов с содержанием, формами и методами внеклассной работы, построенной на музыкальном материале региона, а также предложить студентам написать курсовых работ по этой проблеме.

Дисциплина ОПД. Ф.09 «Музыкально-педагогические практики» предполагают на практических занятиях освоение методов и форм преподавания музыки, выработку навыков у студентов по разучиванию, слушанию музыки на музыкальном материале, в том числе и музыкальных произведений коренных народов Севера.

Дисциплины национально-регионального компонента общепрофессионального блока направлены на освоение проблематики, характерной для региона. В нашем случае, это, например, такая дисциплина как «Образовательная политика в ХМАО». Содержание данной дисциплины направлено на освещение таких тем как «Развитие образования в регионе», «Проблемы национальной школы коренных народов Севера вследствие кочевой жизни», «Освоение новых форм организации образовательного процесса жителей малочисленных народов», «Соединение и взаимодействие современной образовательной системы с особенностями

народной педагогики как одно из условий сохранения культуры коренных народов ханты и манси».

Дисциплина ОПД.Р.02 «Основы здоровья и профилактика болезней в условиях ХМАО» направлена на усвоение знаний, навыков и умений, необходимых для любого учителя, т.к. здоровье ребенка как физическое, так и психическое, эмоциональное является наиважнейшим условием деятельности учителя. Такие курсы как «Организация летнего отдыха детей и подростков», «Организация культурно-массовых мероприятий» могут дать будущим учителям навыки организации досуговой деятельности учащихся, применяя при этом традиционные формы праздников коренных народов ханты и манси, различные национальные игры и др.

В блоке «Дисциплины предметной подготовки» (4434 ч.) региональный компонент может проявляться в дисциплинах федерального компонента либо в виде отдельных тем в рамках изучаемого курса, либо и сквозной подачи материала регионального содержания. При этом будущий учитель музыки должен уметь применять полученные знания, умения и навыки в области специальных музыкальных предметов на музыкальном материале как композиторской, так и народной музыки данного региона.

В дисциплинах ДПП.Ф.01.02 «История музыки» целесообразно в процессе изучения материала по истории отечественной музыки приводить факты из истории музыки края, а также по возможности ввести темы по истории музыкальной культуры региона.

В дисциплинах ДПП.Ф.06 «Гармония», ДПП.Ф.07 «Полифония» возможно рассмотрение ладогармонических и полифонических особенностей национальной музыки своего региона (если таковые имеются), а также введение практических заданий на материале этой музыки.

В дисциплинах ДПП.Ф.04 «Сольфеджио», ДПП.Ф.08 «Анализ музыкальных произведений» возможно на занятиях использование музыкального материала родного края (для написания диктантов, анализа произведений, фактуры, формы и т.д.)

В дисциплине ДПП.Ф.12 «Хороведение и хоровая аранжировка» в процессе изложения курса возможно раскрытие наиболее ярких фактов, явлений хоровой культуры края, а также применение краевого (национального) музыкального материала в практической

работе (в переложении хоровых произведений для исполнения различными видами хоров и др.).

Анализируя программы национально-регионального компонента дисциплин предметной подготовки, такие как «Музыкальный фольклор Сибири», «Творчество композиторов уральской школы», можно отметить, что в основе этих курсов лежит изучение фольклора народов, проживающих в ХМАО, т.е. народного творчества сибирских казаков, украинцев, татар, башкир, дагестанцев и других народов. Но при этом не уделяется внимание музыкальному творчеству коренных народов Севера. Дисциплина ДПП.Р.02 «Творчество композиторов уральской школы» ставит задачу изучать также региональный компонент музыкально-педагогического образования, но при этом внимание уделяется только профессиональному творчеству композиторов, проживающих в Уральском регионе, т.к. среди хантов и манси практически нет профессиональных композиторов.

Одной из форм внедрения национально-регионального компонента в музыкальное образование являются курсы по выбору, факультативы регионального содержания, разработанные самим вузом. Например, факультатив ФТД.05 «Работа с вокальными ансамблями», в котором, используя региональный музыкальный материал, студенты приобретают профессиональные умения и навыки.

В дисциплинах предметной подготовки возможности внедрения национально-регионального компонента приобретают более специфический характер, благодаря внедрению в учебный процесс, в содержание курсов элементов музыкального краеведения. Одним из методов внедрения национально-регионального компонента в музыкально-педагогическое образование является метод расширения и обогащения репертуара исполнительских классов музыкальными произведениями данного региона. Конечно, репертуар таких предметов, как «Класс основного или дополнительного музыкального инструмента», «Класс хорового дирижирования и ЧХП», «Хоровой класс и практическая работа с хором», «Класс сольного пения» можно обогатить в основном за счет композиторских произведений, а также народных песен, бытующих в данном регионе. Но возникает сложность обогащения репертуара музыкальными произведениями коренных малочисленных народов ХМАО в силу отсутствия профессиональных композиторов

из числа хантов и манси, следовательно, отсутствие опубликованных музыкальных произведений народов ханты и манси.

Не составляет исключения и внедрение национально-регионального содержания в раздел ДПП.ДС «*Дисциплины специализации*», на которые в Государственном образовательном стандарте отводится 500 ч. Одной из возможностей возрождения и поддержания музыкальной культуры региона, в данном случае ХМАО, может явиться специализация, полностью посвященная музыкальной культуре коренных народов ханты и манси.

К методам освоения регионального компонента можно отнести исследовательский метод. Данный метод предполагает участие студентов в работе студенческих научных обществ, конференций, посвященных проблеме музыкальной культуры региона; участие во внеаудиторной деятельности (посещение концертов, музеев, знакомство, встречи с музыкантами региона).

Ориентация на использование материала, относящегося к музыкальной культуре региона, края и др., предполагает расширение содержания и структуры деятельности учителя музыки. Наряду с хормейстерским, музыковедческим, исполнительским, концертмейстерским, вокальным и другими видами профессиональной деятельности учителя музыки, выделяется музыкально-краеведческий вид и характеризует его как синтез педагогической, музыкальной и краеведческой деятельности.

Содержание музыкально-краеведческой деятельности учителя музыки, как утверждает Л.А.Тарасова, обладает своей спецификой, т.к. работа осуществляется на локальном музыкальном материале. В целом эта деятельность складывается из двух взаимосвязанных аспектов, которые направлены на овладение музыкально-историческим краеведением (т.е. деятельность по исследованию и сохранению музыкальной культуры родного края) и музыкально-педагогическим краеведением (работа методического характера по использованию добытых в процессе музыкально-краеведческого поиска материалов в учебном процессе).

Структура музыкально-педагогической краеведческой деятельности включает в себя:

1) Учебно-методическую музыкально-краеведческую деятельность. Она заключается в подготовке учителя к музыкально-краеведческой работе в школе и использовании материалов по

музыкальной культуре края на уроках и внеклассной работе. Данная подготовка осуществляется в двух взаимосвязанных направлениях: теоретическом и методическом.

Теоретическая подготовка включает в себя изучение источников по музыкальной культуре края, местного музыкального материала. Прежде всего, учитель должен сам изучить музыкальную историю своего края, интересоваться и пополнять свои знания по музыкальной культуре края. Интерес представляют не только сведения о творчестве музыкантов, связанных с краем, но и музыкальные произведения данного региона, музыкальный фольклор.

Методическая подготовка связана с овладением приемами изложения материала по музыкальной культуре региона, организации уроков и внеклассных занятий на основе данного музыкального материала, продумыванием и подготовкой наглядных пособий и технических средств обучения. Педагог занимается отбором, оценкой и методической обработкой материала краеведческого содержания; организует внеклассную музыкальную работу (кружки, концерты, фольклорные коллективы, музыкальные встречи с музыкантами, исполнителями и др.); знакомится с педагогическим опытом работы с краеведческим музыкальным материалом в других школах и т.д.

2) Деятельность по развитию музыкально-эстетической культуры, музыкальных и других способностей, навыков исследовательской работы учащихся средствами музыкально-краеведческого материала.

3) Деятельность, направленную на воспитание социально-ценных качеств личности учащихся средствами музыкально-краеведческого материала.

4) Просветительскую деятельность, осуществляемую посредством применения регионального музыкального материала.

5) Деятельность, направленную на изучение и сохранение истории музыки родного края, которая связана с исследовательской работой в библиотеках, музеях; сбором воспоминаний музыкантов, связанных с краем; написанием отчетов, статей, изучением истории музыкальных учебных заведений, жизни известных музыкантов-педагогов края и др.

6) Деятельность, направленную на изучение и сохранение музыкального фольклора, традиций родного края, в том числе

и музыки коренных народов Севера, что происходит в процессе участия в экскурсиях, фольклорных экспедициях, а также изучение письменных источников, в том числе репертуарных сборников.

В.А.Сластенин, характеризуя концепцию современного педагогического образования писал, что «выполняя прогностические функции, эта концепция строится на основе системного, культурологического, деятельностного и индивидуального подхода, обеспечивающего построение и функционирование целостного процесса формирования личности учителя» (126, с. 5).

С позиции системного подхода все звенья педагогического образования должны максимально стимулировать активное состояние всех основных структурных компонентов личности будущего учителя в их единстве. Культурологический подход требует создание предпосылок для самоопределения личности студента в культуре. Реализация деятельностного подхода предполагает моделирование в процессе профессионального обучения и воспитания студентов заданной структуры педагогической деятельности.

Проблеме формирования профессиональной подготовки учителя к педагогической деятельности посвящены работы Е.А.Антиповой, Н.И.Болдырева, А.В.Кан-Калика, Н.Н.Кузьмина, Ю.Н.Кулюткина и др.

Б.В.Асафьев, В.Н.Шацкая, О.А.Апраксина и др. заложили фундаментальные основы музыкального воспитания в нашей стране.

Л.Г.Арчажникова проанализировала структуру музыкально-педагогической деятельности учителя общеобразовательной школы, выявила основные компоненты и в связи с этим определила содержание профессиональной подготовки учителя музыки. По мнению Л.Г.Арчажниковой, профессионально-педагогическая деятельность учителя музыки имеет свою особую структуру, которая определяется спецификой музыкального образования, но подчиняется общим закономерностям теории деятельности. Специфика музыкально-педагогической деятельности состоит в том, что «она решает педагогические задачи средствами музыкального искусства» (13, с. 17—18).

Г.М.Цыпин исследовал проблему развивающего обучения музыке, предложил систему музыкально-дидактических принципов, эффективно способствующих всестороннему и гармоничному развитию учащихся в сфере музыки. Он проанализировал структуру

основных музыкальных способностей — музыкального слуха, музыкально-ритмического чувства, музыкальной памяти и рассмотрел пути их формирования в процессе музыкальных занятий (142).

Э.Б.Абдуллиным было проведено актуальное исследование, которое позволило решить задачу высшего педагогического образования — разработать пути и средства методологической подготовки учителя конкретной специальности (учителя музыки). Значение этой методологической подготовки «заключается прежде всего в создании необходимых условий для личностно-творческого развития будущего музыканта-педагога, выработке у него целостного, диалектического подхода к различным явлениям и фактам музыкально-педагогической действительности. Особые функции методологической подготовки состоят в ее направленности на установление системных, междисциплинарных связей, в том, что она помогает придать профессиональную направленность имеющимся у будущего учителя музыки философским и общенаучным знаниям» (92).

Проблеме формирования музыкальной культуры старших школьников, их музыкально-эстетического воспитания посвящены докторские диссертации Ю.Д.Алиева и В.И.Петрушина, анализ музыкально-творческой деятельности младших школьников проводился в исследованиях Г.С.Ригиной.

Г.С.Тарасовым был сформулирован общепсихологический подход к потребности в музыке. Он писал, что «музыкальная потребность определяется как устойчивое, личностное образование, детерминирующее и регулирующее процессы музыкального восприятия. На зрелой стадии развития эта потребность выступает как система обобщенных и художественно-коммуникативных побуждений, обеспечивающих реализацию и обогащение личностно значимого опыта в динамике психических состояний».

Многочисленные исследования и публикации свидетельствуют о большом внимании к поискам путей совершенствования учебно-воспитательного процесса на музыкально-педагогических факультетах (К.П.Матвеева, О.П.Соколова, К.А.Цатурян, И.М.Ройтерштейн др.), решению проблем формирования музыкальных способностей и отдельных видов музыкального мышления (В.И.Муцмакер, Н.П.Антонец); решение проблем обоснования

взаимосвязи специальных знаний и умений с общепедагогическими (О.А.Апраксина, Г.М.Цыпин, Н.К.Белова, и др.).

В последнее время активизировались исследования в области взаимосвязи региональной музыкальной культуры и профессиональной подготовки учителя музыки (И.С.Кобозева Л.А.Тарасова, Н.Р.Туравец), в области формирования интереса к музыке у школьников средствами фольклора различных народов (А.С.Карпова, З.М.Явгильдина и др.).

Проблема повышения качества профессиональной подготовки специалиста может быть эффективно решена при условии научного обоснования структуры педагогической деятельности учителя и содержания его профессиональной подготовки в соответствии с концепцией и целями педагогического образования, социальным заказом общества.

О специфике профессиональной деятельности учителя музыки, заключающейся в широком профиле работы, писали отечественные музыковеды, ученые, педагоги. Так, Б.В.Асафьев писал о необходимости музыкальному педагогу в общеобразовательной школе быть теоретиком, музыкантом, музыкальным историком, музыкальным этнографом, а также хорошо владеть инструментом (13, с. 52—68). Он ориентировал педагога-музыканта на пополнение собственных знаний, в том числе и истории музыки родного края, музыкального искусства края.

О важности «углубления теоретической емкости занятий, общей интеллектуализации этих занятий, использование в ходе урока возможно на базе широкого диапазона многообразной и многоплановой музыковедческой информации» (142, с. 27), писал Г.М.Цыпин. Из его слов становится очевидной целесообразность использования учителем материала по музыкальной культуре родного края и выдвигает следующие положения в учебно-воспитательной работе с учащимися на региональном музыкальном материале:

1. Введение учащегося-музыканта в новую для него звуковую атмосферу музыкальной традиции через погружение в звуковую атмосферу аутентичных образцов фольклора. Организация встреч учащихся с солистами и участниками ансамблей, являющимися носителями и хранителями народно-музыкальных традиций края.

2. Использование в процессе занятий высококачественных аудио- и видеозаписей; рассмотрение каждого фольклорного образца в контексте его реального существования в той или иной историко-этнографической среде.

3. Ориентация учебного курса на выявление специфики региональных традиций в области музыкальной культуры.

4. Практическая направленность обучения, выражающаяся в собственной исполнительской деятельности учащихся познания народных традиций.

5. Теоретическая направленность обучения, достигаемая изучением образцов музыки родного края, выполненных с использованием новейших технических средств и способов фиксации музыкальных образцов (143, с. 309).

Говоря о содержании деятельности учителя музыки, можно сказать, что содержание музыкального воспитания в первую очередь определяется тем, какая музыка используется на занятиях. От этого зависит и содержание деятельности учителя музыки. Включение в содержание музыкально-педагогической деятельности учителя музыкального материала регионального содержания значительно обогащает содержание этих занятий, выводит на качественно новый уровень решение задач музыкального воспитания. При этом нужно учитывать следующие особенности профессиональной подготовки учителя музыки, которые выявил Г.М.Цыпин (143) и могут быть использованы учебно-воспитательном процессе, направленном на подготовку будущего учителя к реализации национально-регионального компонента в музыкальном образовании.

Во-первых, изучение музыки регионального содержания нужно с приучения слуха учащихся к непривычной системе интонирования, метроритмической организации, непривычной тембровой окраски звучания, как инструментальной, так и вокальной музыки.

Во-вторых, опираться на взаимосвязь слухового и визуального направления познания. Учащийся в опоре на нотацию песен, выполненных им на практических занятиях, и слухового восприятия быстрее осознает специфику народной музыки, ее ладовые, метроритмические и текстовые особенности.

В-третьих, учитывать специфику учителя музыки влияющую на процесс освоения музыкального материала данного региона,

т.е. уметь анализировать материал, выявлять его особенности, адаптировать этот региональный музыкальный материал ко всем видам деятельности учащихся на уроке музыки (хоровое пение, слушание музыки, пластическое интонирование, музицирование, инсценирование музыкальных произведений и др.)

Таким образом, с появлением нового музыкального материала в связи с введением национально-регионального компонента образования предполагает и расширение содержания и структуры музыкально-педагогической деятельности учителя, а, следовательно, и соответствующих изменений в его профессиональной подготовке.

Л.Г.Арчажникова выделяет следующие компоненты структуры музыкально-педагогической деятельности учителя-музыканта: «конструирующий и организационный, коммуникативный, интеллектуальный, эмоциональный, исследовательский, художественно-творческий» (11). Деятельность, направленная на внедрение национально-регионального содержания в музыкально-педагогическое образование, пронизывает все компоненты музыкально-педагогической деятельности учителя.

Рассмотрим, как могут проявляться эти компоненты музыкально-педагогической деятельности в освоении национально-регионального содержания образования.

1. *Конструирующий и организационный компоненты* предполагают действия учителя по планированию целей и задач музыкального развития учащихся посредством включения в учебно-воспитательный процесс как музыки профессиональных композиторов, исполнителей данного региона, так и музыки коренных народов Севера. Конструирующая и организационная деятельность учителя заключается в наиболее эффективном для данного контингента учащихся выборе материала регионального содержания, методов его реализации, форм и средств организации учебно-воспитательного процесса на уроках и во внеаудиторной деятельности.

2. *Коммуникативный компонент* направлен на формирование отношений учителя с учащимися, формирование коллектива, а также с их родителями и коллегами по работе. При этом следует использовать воспитательные возможности музыкального материала

родного края для развития чувства патриотизма, любви к малой родине, уважения к старшим и т.д.

3. *Интеллектуальный компонент* связан с действиями учителя музыки, направленными на управление познавательной активности учащихся, а также повышение собственного интеллектуального уровня средствами музыкального материала своего региона.

4. *Эмоциональный компонент* связан с развитием у учащихся эмоциональной культуры средствами регионального музыкального материала.

5. *Исследовательский компонент* проявляется в опытно-экспериментальной деятельности учителя, направленной на совершенствование учебно-воспитательного процесса на музыкальном материале региона, повышение уровня своего профессионализма.

6. *Художественно-творческий компонент* проявляется, прежде всего: а) в творчестве учителя как руководителя процесса обучения, что выражается в творческом решении педагогических задач средствами музыкального искусства, в способности к педагогической импровизации, в эмоциональной наполненности урока; б) в творческой исполнительской и исследовательской работе педагога-музыканта, что выражается в интерпретации музыкальных произведений, воплощении художественного образа как композиторской музыки, так и народной.

В целостном виде для освоения учителем музыки национально-регионального компонента содержания образования характерна реализация:

а) *знаний*:

- теории музыкального образования;
- основ теории музыки, гармонии (в том числе и национальной), сольфеджио, анализа музыкальных произведений, истории музыки и современной музыкальной культуры;
- основ дирижерско-хорового и вокального искусства;
- возрастных и индивидуальных особенностей детского голоса;
- разнообразного репертуара (в том числе и произведений композиторов региона, музыкального фольклора родного края), способствующего развитию музыкального восприятия и выработке интереса к музыкальным занятиям с учетом возможностей данного контингента учащихся;

— истории музыкальной культуры родного края (профессиональной и народной);

— народных музыкальных традиций и музыкального инструментария своего региона;

— общей характеристики особенностей региона (географические, экономические, демографические, социальные и др.);

— основ этнопедагогики и этнопсихологии;

— методики применения регионального музыкального материала на уроках и внеклассных занятиях.

б) конструктивно-педагогических умений:

— наметить цель и задачи музыкальной деятельности учащихся, исходя из цели музыкально-эстетической и музыкально-образовательной деятельности по освоению регионального музыкального искусства;

— отобрать и организовать музыкальный, музыковедческий и литературный материал;

— составить исполнительский репертуар;

— планировать музыкальную деятельность детей на основе музыкального материала родного края;

— организовывать и проводить внеклассную работу, направленную на ознакомление с явлениями музыкальной культуры региона, музыкального фольклора края;

— находить новый музыкальный материал данного региона и проводить его обработку для использования в учебном процессе.

специальных профессиональных умений:

— вокально-хоровой и дирижерской работы в классе и с хорovým коллективом (выработка навыков дыхания, четкой и выразительной дикции, различные типы атаки звука, высокая позиция звука, работа над разнообразием тембрового звучания, владение навыками ансамблевого пения, воспитание у учащихся слухового контроля, выработка чистоты интонирования, управление динамическими и темповыми нюансами и т.д.)

— осуществления взаимосвязи изучения вокально-хоровых произведений со знаниями, полученными в процессе изучения дисциплин историко-теоретического, исполнительского и методического циклов;

— самостоятельной работы над музыкальным произведением;

— находить соответствующую национально-региональным особенностям интерпретацию народной музыки и произведений композиторов региона;

— доносить в доступной форме до учащихся музыкальный материал региона.

в) музыкально-исполнительских навыков:

— свободного владения музыкальным инструментом;

— сольного исполнения;

— аккомпанирования;

— чтения с листа;

— транспонирования;

— творческого музицирования.

коммуникативно-организаторских навыков:

— хорошо развитой выразительной речи;

— свободного владения материалом;

— развитого творческого воображения;

— артистизма;

— установления атмосферы эмоционального общения с учащимися;

— регулирования эмоционального состояния учащихся.

Любая деятельность, в том числе и музыкально-педагогическая, а также направленная на реализацию регионального компонента содержания музыкального образования, требует определенного комплекса способностей. К педагогическим способностям, которыми должен обладать каждый учитель музыки, следует отнести конструктивные, организаторские, коммуникативные способности, а также педагогическое воображение, наблюдательность, требовательность, педагогический такт, распределенное внимание. Данный комплекс способностей динамичен и в различных ситуациях названные способности играют различную роль.

Музыкальные способности включают в себя множество компонентов — музыкальный слух, ритм, музыкальную память, воображение, исполнительские способности и др. Все они необходимы для осуществления музыкально-педагогической деятельности, но в зависимости от опыта, направленности деятельности, индивидуальных различий имеют разный уровень сложности. Являясь продуктом музыкальной деятельности, специальные музыкальные способности учителя, такие как эмоциональная

отзывчивость на музыку, умение оперировать музыкально-слуховыми представлениями, в свою очередь, помогают развитию творческих способностей учителя музыки.

Способности, проявляющиеся в музыкально-педагогической деятельности должны быть направлены на выявление регионального музыкального материала. Сюда входят:

— составление репертуара (поиск и отбор произведений композиторов, связанных с регионом, музыкальный фольклор и др.)

— сбор материала о фактах и явлениях музыкальной культуры региона;

— работа с периодическими изданиями, библиографическими источниками по музыкальной жизни региона.

Определяя приоритетные профессиональные качества учителя музыки, Э.Б.Абдуллин к ним относит, прежде всего, музыкальность, которая проявляется во всех видах деятельности учителя музыки: в вокальном и инструментальном исполнительстве, в вокально-хоровой работе, в музыкально-пластической деятельности, в управлении инструментальным детским исполнительством, в собственной импровизации и др. Также к важным профессионально значимым качествам учителя музыки относит профессиональное мышление, которое представляет собой взаимосвязь музыкальной, психологической, педагогической сторон мышления, и самосознание, в основе которого лежит профессиональная рефлексия. (2, с. 206).

Следует отметить, что развитию профессионально-значимых качеств, необходимых будущим учителям для их практической работы в школе, способствует деятельность, направленная на реализацию регионального компонента в музыкальном образовании. Однако, эта деятельность, в свою очередь, активизирует формирование таких социально и профессионально-значимых качеств личности учителя, как гуманизм, патриотизм, нравственно-моральные качества и др. Музыка несет в себе множество функций, среди которых и такие, как коммуникативная, этическая, эстетическая, функция отражения действительности. Музыка родного края ярко и убедительно отражает связь музыки с жизнью, пробуждает любовь к прекрасному, возвышенному, имеет большие воспитательные возможности в силу своей близости человеку, проживающему в данном регионе.

В.А.Сластенин писал: «Высшую цель педагогического образования составляет непрерывное общее и профессиональное развитие учителя нового типа. В этой цели должен быть преодолен наблюдающийся разрыв между специалистом-человеком, гражданином, и его профессиональными знаниями, умениями, навыками. Речь идет о том, чтобы интегрировать в высшем синтезе личностную позицию будущего специалиста, его профессиональные знания и умения. Это единство представляет собой не суммативную категорию, а качественно новое образование, целостность и внутренняя структура которого задают цели подготовки и формирования личности учителя» (126, с. 4—5).

Концепция педагогического образования не может быть просто описанием существующей системы педагогического образования, она выполняет функцию опережения практических действий, развития модели педагога. Так, А.Н.Леонтьев утверждал, что любая опережающая модель должна быть в таком состоянии, чтобы позволить объекту активно видоизменять ее в соответствии с меняющимися условиями и накапливаемым опытом (84, с. 54). Т.е., концепция педагогического образования представляет собой универсальную модель, легко преобразуемая применительно к различным направлениям.

Следовательно, модель подготовки учителя любой специальности (в том числе «учителя музыки») постоянно совершенствуется, находится в состоянии непрерывного поиска, т.е. с учетом появившихся в музыкознании и музыкальной педагогике теоретических положений и методических новаций, социального заказа общества (в том числе регионализации), потребностей практики и др.

Предпринятый нами анализ музыкально-педагогической деятельности, направленной на реализацию регионального компонента в музыкальном образовании, позволил проследить взаимосвязь различных составляющих компонентов профессиональной деятельности учителя музыки в контексте обозначенной проблемы; выявить содержание, структуру, характерные знания, умения и навыки, а также способности к реализации регионального компонента, определить профессионально значимые качества личности будущего учителя музыки, которые формируются в процессе музыкально-педагогической деятельности.

2.2. Содержание и специфика музыкальной культуры Югорского края

Первостепенное значение для исследования имеет понятие «музыкальной культуры определенного территориального образования (края, региона и т.д.)», которое на сегодняшний день почти не разработано. До сих пор оно нередко смешивается с понятием «музыка», хотя их различие четко определил еще Р.Грубер, отметивший, что музыкальная культура гораздо шире собственно музыки, то есть музыкальных произведений, ибо «в нее не входят многообразные проявления как самой музыки в ее социальном обнаружении, так и область ее воздействия, словом — вся сфера музицирования, вся сфера музыкальной практики» (43, с. 7).

Следуя за М.С.Каганом, мы понимаем музыкальную культуру, в том числе и края, региона, как единство музыки и ее социально-функционального функционирования. Это — сложная система, в которую входят: 1) музыкальные ценности, создаваемые или сохраняемые в данном крае (регионе), 2) все виды деятельности по созданию, хранению, воспроизведению, распространению, восприятию и использованию музыкальных ценностей, 3) все субъекты такого рода деятельности вместе с их умениями, навыками и другими качествами, обеспечивающими ее успех, все учреждения и социальные институты, а также инструменты и оборудование, обслуживающие эту деятельность (66, с. 83).

В свою очередь, музыкальная культура выступает как подсистема по отношению к системам более высоких уровней: художественной культуре определенного территориального образования (края, региона), его духовной культуре и, наконец, культуре в целом.

Музыкальная культура духовно-материальна по своей природе. Основное содержание ее составляют музыкальные образы и другие явления общественного музыкального сознания (интересы, идеалы, нормы, взгляды, вкусы...). Но все они существуют для того, чтобы функционировать в обществе, должны быть овеществлены в различных формах фиксации как самой музыки (ноты, звукозаписи), так и отношения к ней, ее отражения и осмысления (устные и письменные высказывания о музыке, «музыкальное поведение» людей). К материальным носителям этой культуры принадлежат, кроме того, музыкальные инструменты, всевозможные

технические средства распространения музыки, помещения, в которых она используется и тому подобное.

С известной долей условности в музыкальной культуре можно различать объективную и субъективную стороны. Объективны потребности общества в музыке, средства и способы их удовлетворения. Остальные же явления и, прежде всего, интересы, взгляды и вкусы, управляющие деятельностью музыкантов и слушателей, образуют субъективную сторону.

Музыкальная культура практически любой территории (края, региона и др.) развивается эволюционно, проходит длительный путь развития от древнейшего музыкального прошлого до современности в процессе смены типов музыкальных культур. Древнейший из этих типов — первобытный. Его становление, иначе говоря — происхождение музыки как вида искусства, представляло собой длительный процесс постепенного «вызревания» музыки внутри практической деятельности людей и еще не выделившегося из нее первобытного синкретического комплекса «праискусства», таившего в себе одновременно зародыши музыки, танца, поэзии и других видов искусства. Сформировались первичные музыкально-звуковые системы, элементарные виды метра и лада и др. В период разложения первобытно-общинного строя, когда художественная деятельность постепенно отделяется от практической, а синкретический комплекс праискусства постепенно распадается, рождается и музыка как самостоятельный вид искусства. На практически любой территории России в разные периоды времени развивалось скоморошество, церковная музыка, светская музыкальная культура, любительское музицирование, народная и профессиональная музыкальная культура. Смена типов музыкальных культур происходит по закону преемственности: новая культура не зачеркивает всего, что было в старой, а удерживает часть ценностей и видов деятельности, оставленных в наследство, сохраняет некоторые учреждения и социальные институты. Все это — элементы музыкальной культуры и каждый из ее типов в отдельности.

Музыкальная культура края, региона и др. неоднородна по своему составу, она представляет собой совокупность различных музыкальных культур народов, населяющих данную территорию. Так, например, территорию Ханты-Мансийского автономного

округа населяют ханты, манси, русские, украинцы, башкиры, татары, дагестанцы, и др.

Безусловно, музыкальная культура любого края достойна сохранения, изучения, возрождения древних традиций, а музыкально-краеведческий материал должен использоваться в учебно-воспитательном процессе школ, вузов, средних специальных учебных заведений. Тем более, что, как известно, формирование музыкально-эстетической культуры личности происходит в результате целенаправленного перехода в нее музыкально-эстетической культуры общества (А.Н.Сохор, Н.Г.Коваленко и др.) Поэтому состояние и особенности музыкальной культуры края, в условиях которой протекает жизнь и пополняется эстетическая культура школьников и студентов, не могут не учитываться в учебно-воспитательном процессе школы и в подготовке учителя в вузе. Таким образом, возникает необходимость выдвижения и обоснования принципа учета национально-региональных особенностей в музыкальном образовании, о котором уже говорилось ранее.

Художественная культура, в том числе и музыкальная, в каждом регионе развивается по-своему. На это развитие влияет много факторов: географическое положение, экономические, социальные и другие факторы.

В условиях Западной Сибири большое влияние на развитие культурной ситуации оказывают географические факторы: северный климат, тайга и болота, занимающие обширные территории, бездорожье, низкая плотность населения, удаленность и труднодоступность многих населенных пунктов — все это создает специфику не только образа жизни, но и образа культуры.

Социокультурная ситуация в ХМАО представлена в виде очагов национальных культур, которые под влиянием региональных условий постепенно трансформируются. Осуществляется поиск оптимального пути развития духовной жизни. Созданы различные этнонациональные землячества и организации, пропагандирующие свою культуру. И хотя область традиционной культуры коренного населения значительно сократилась, нарушилось ее воспроизводство, вместе с тем сформировалось движение в ее защиту. Наличие в регионе разных субкультур (коренной и русскоязычной, сельской и городской, традиционной и индустриальной)

и совершенно различных образов жизни требует создания и поддержания климата сотрудничества и диалога.

Коренное население понимает культуру, прежде всего как национальные традиции, принадлежность к определенному языку, а также религиозным представлениям. Актуальны вопросы сохранения своей культуры, ее восстановления, поскольку и национальные традиции, и занятия, и ремесла, и язык, а часто и сам образ жизни — во многом уже забыты. Необходимо поддерживать новые культурные начинания, направленные на интеграцию различных субкультур, что является неотъемлемой частью происходящего сегодня процесса становления общества. Одним из элементов региональной культурной политики является предьявление культуры, взаимное предьявление разных культур и образов жизни, т.к. многообразие существующих в регионе культур дает возможность ценностного выбора, приобщения к традициям других народов. Для ХМАО актуальной является проблема возрождения культурных традиций коренных народов Севера, которое предполагает развитие народного искусства, ремесел, воссоздание праздников и ритуалов.

Говоря о музыкальной культуре ХМАО, можно сказать, что она проявляется в таких сферах социальной жизни населения, как сфера культуры и досуга, система музыкального образования, а также в творчестве коренных народов, музыкальной культуре народов, проживающих в данном регионе, СМИ.

Обращаясь к статистическим данным, характеризующим развитие сферы культуры округа, в том числе и музыкальной, можно отметить, что в период промышленного освоения Западной Сибири, в отношении развития музыкальной культуры округа, положение было плачевным. Осознавая эту проблему, Тюменское областное управление культуры стремилось решить ее с помощью мобильных концертных бригад. Организация гастролей тоже находилась в неудовлетворительном состоянии в связи с огромными расстояниями, отсутствием инструментов, несоблюдением температурного режима. Развитию музыкальной культуры региона должны были способствовать проводимые с 1972 года Дни советской музыки в Тюмени, Всероссийский фестиваль «Тюменский меридиан», организованный Министерством культуры РСФСР в 1981 г., а также Дни советских республик, окружные

фестивали искусств и фольклорные фестивали. Однако приезжие коллективы работали в основном в городах и не могли решить проблему развития музыкальной культуры в национальных поселках и деревнях, в которых не существовало даже клубных учреждений, а также квалифицированных специалистов.

В начале 80-х годов положение в сфере развития культуры, в том числе и музыкальной, было на том же уровне. Поэтому в сентябре 1981 г. был принят программный документ по развитию культурной отрасли. С учетом территориальных и демографических особенностей было предусмотрено решать задачи улучшения культурного обслуживания населения округа по двум основным направлениям — завершить формирование полноценного культурного центра и приступить к формированию региональных культурных центров в городах Сургуте, Нижневартовске, Надыме и Новом Уренгое. В этом документе было предусмотрено наряду с развитием сети учреждений культуры, увеличение контингента учащихся музыкальных школ, трудоустройство выпускников вузов культуры и искусства и ряд других мер. В этих условиях большое значение для развития музыкальной культуры имело открытие в Сургуте в 1972 г. музыкального училища. Оно стало методическим центром детских музыкальных школ Ханты-Мансийского и Ямало-Ненецкого округов. Прибывшие в начале 1970-х гг. молодые преподаватели из консерваторий Москвы, Ленинграда, Горького, Свердловска возглавили работу по пропаганде музыкальных знаний, регулярно проводили лекции-концерты, литературно-музыкальные композиции.

Одним из важнейших направлений развития музыкальной культуры региона стало формирование собственных профессиональных коллективов. Этому немало способствовало наличие кадрового потенциала, сложившегося на основе музыкального училища и музыкальных школ.

Наиболее развита на территории округа сеть культурно-досуговых учреждений — 276 клубных учреждений, в которых занимаются 28 тыс. человек. Однако нужно отметить, что в последние годы наблюдается сокращение числа традиционных учреждений сферы культуры (клубные учреждения, клубы по интересам и т.д.); на территории округа нет ни одной филармонии, ее функции выполняют Дворцы культуры или коммерческие агентства. Вообще,

во многих населенных пунктах именно Дворцы культуры являются многофункциональными учреждениями.

Наиболее благополучными в отношении развития музыкальной культуры являются большие города (гг.Ханты-Мансийск, Нижневартовск, Сургут). Например, в г.Нижневартовске, наряду с 16 учреждениями культуры имеются также Центр искусств, Детский Дом культуры, Центр досуга и творчества, где многие годы работают такие известные коллективы: хантыйский фольклорный национальный ансамбль «Хунзи», татаро-башкирский народный ансамбль «Шатлык», Дворец искусств, Дом молодежи, краеведческий музей, музей русского быта и т.д.

В г.Сургуте сеть учреждений сферы культуры несколько шире. Здесь имеется 4 детские музыкальные школы, государственное музыкальное училище, филиал Санкт-Петербургского хорового училища им. Глинки, школа русской культуры им. А.С.Знаменского, детская школа искусств, этнокультурный комплекс, существует муниципальный молодежный симфонический оркестр, ансамбль духовной музыки «Светилен» под руководством Е.Пахнюк и т.д., а также 5 крупных Дворцов культуры. Уже несколько лет в городе существует программа «Профессиональное искусство», цель которой — создание профессиональных коллективов. В связи с этим был заключен договор с Российской академией театрального искусства о наборе в это учебное заведение. Также более 40 учащихся обучались в музыкальных школах и музыкальном училище по индивидуальным программам, в Российской академии музыки им. Гнесиных, в Московской государственной консерватории им. П.И.Чайковского.

Практически в каждом городе сложились свои музыкальные традиции. Например, в г.Нижневартовске ежегодно проводится фестиваль «Самотлорские роднички», в котором принимают участие музыкальные коллективы дошкольных образовательных учреждений, различных учебных заведений и учреждений культуры. Более десяти лет проводится фестиваль «Театральная весна». В г.Лангепасе стал традиционным фестиваль искусств «Лангепасские зори»; в г.Мегионе — конкурс детских талантов «Музыкальная капель». Одной из задач подобных мероприятий является вовлечение в мир музыки большее количество детей, юношества, воспитание эстетически развитой личности.

Всего же в округе зарегистрировано 65 детских учебных заведений, в том числе 40 детских музыкальных школ, 19 детских школ искусств; в Сургуте на базах школы русской культуры и художественной школы открыты муниципальные колледжи (125, с. 76).

В 1997 г. в Ханты-Мансийске открыт уникальный Центр искусств для одаренных детей Севера, в составе которого имеется школа искусств с музыкальным, художественным и хореографическим отделениями, колледж искусств с теми же отделениями, а также отделение национальных инструментов.

К культурно-досуговым учреждениям относятся и национально-культурные центры, число которых постоянно увеличивается. Одной из основных задач таких центров является сохранение культурных традиций своего народа. Поэтому практически при каждом центре существуют ансамбли народного танца, народной песни. Эти общественные центры играют важнейшую роль в формировании музыкальной культуры региона, т.к. привлекают к своей разносторонней деятельности людей среднего возраста. Одной из проблем такого рода деятельности является кадровый вопрос, т.к. нужны специалисты-музыканты, имеющие навык работы с нетрадиционным музыкальным материалом, в том числе музыки коренных народов Севера.

Говоря о музыкальной культуре, нельзя не упомянуть о политике округа в развитии культуры. Существует несколько вариантов развития культуры ХМАО в зависимости от региональных особенностей: первый — развитие культуры ориентировано на западные образцы, при этом решение проблем коренного населения может пойти по пути создания обособленных зон, т.е. этнических парков. Второй — приоритетными являются интересы коренных народов Севера, задачи развития и сохранения национальных культур. Но при этом в стороне остается культура народов, поселившихся в эпоху бурного развития нефтяной отрасли промышленности.

Следовательно, необходима такая модернизация культурной политики, которая осуществлялась бы с учетом исторического опыта, традиций, интересов различных групп населения, а также гармонизация культурных интересов, предполагающая перенос на местную почву инокультурных образцов. Ведь чем больше содержится всевозможных вариантов, альтернативных форм,

учитывающих интересы различных слоев населения, тем эффективнее будет результат, т.е. создание культурного общества.

Анализируя разнообразие формы, виды культурной жизни, деятельности, нужно отметить, что одной из актуальных проблем является кадровый вопрос, решение которого возлагается на систему профессионального *музыкального образования*. Прежде чем говорить о содержании музыкального образования ХМАО и его задачах, следует выяснить, что представляет собой понятие «музыкальное образование».

В дефиницию «музыкальное образование» в советский период вкладывалось «развитие органов чувств и творческих способностей» (9, с. 5), а также «...умение сознательно слушать, понимать и творить музыку и умение самим участвовать в исполнении музыки (Там же, с. 10).

В научных справочниках, изданных в разные годы второй половины XX века, категория «музыкальное образование» определяется как «профессиональное обучение музыке (творчеству, исполнительству, музыкальной науке), а также как совокупность знаний, полученных в результате этого обучения» (97, с. 333) или как «Процесс усвоения знаний, умений и навыков, полученных в результате этого обучения, сама система организации музыкального обучения» (98, с. 763).

Т.о., категория «музыкальное образование» предстает в виде 2-х положений:

1. Процесс усвоения общих и специальных музыкальных знаний, умений, навыков.
2. Совокупность музыкально-образовательных учреждений, в которых происходит процесс музыкального обучения (общего и профессионального).

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что музыкальное образование какого-либо региона (в данном случае ХМАО) — это: во-первых, процесс усвоения общих и специальных музыкальных знаний в области мировой и региональной музыкальной культуры; во-вторых — совокупность музыкально-образовательных учреждений данного региона.

Говоря о музыкальном образовании в ХМАО как о системе, следует подчеркнуть, что на современном этапе оно представляет собой сложившуюся систему общего и профессионального

музыкального образования на всех уровнях — начальном, среднем и высшем звене. На данный момент в ХМАО имеются учреждения как общего музыкального образования, учреждения дополнительного образования (музыкальные школы, студии и т.д.), так и учреждения профессионального музыкального образования — педагогические колледжи с музыкальным отделением, музыкальные училища, филиалы высших музыкальных учебных заведений.

Поистине бурное развитие система музыкального образования в ХМАО претерпела за последние 30 лет в период промышленного освоения Западной Сибири и, как следствие этого, явилось развитие социальной инфраструктуры региона, направленное на удовлетворение различных потребностей населения.

Начиная с 1993 г. кафедра педагогики и психологии Тюменского государственного университета совместно со специалистами других кафедр, научным центром РАО и практическими работниками образования разрабатывали и совершенствовали программы развития области, Ямало-Ненецкого АО, Тюмени и Нижневартовска, Тюменского и Березовского районов (научные руководители — профессора Г.Ф.Куцев, В.И.Загвязинский), целевую программу «Одаренные дети» для Ханты-Мансийска (руководитель — доцент Ю.П.Строков). Кроме того, было составлено и осуществлено более 30 проектов развития отдельных образовательных учреждений разного уровня, профиля и типа. Среди них выделяется МОСШ № 31 г.Нижневартовска с эстетическим уклоном.

В.И.Загвязинский, анализируя образовательное пространство Тюменского региона, выделяет несколько этапов. Первый из них — период скрытого накопления инновационного потенциала, первых проб и заявок (1988—1992). Второй — это период бурного проявления и развития инновационных инициатив (1993—1996). За это время обнаружены сотни педагогов-новаторов. Однако выявлены и негативные явления: погоня образовательных учреждений за новым статусом экспериментальной площадки и имиджем, иногда спекуляция на новых идеях. После 1996 г. наступил период начинаний с учетом гармоничных, сбалансированных подходов, глобальных и отечественных ориентиров и ценностей, региональных традиций и возможностей (55).

В это же время начинается процесс диверсификации региональной системы образования в округе, связанный с переходом от унитарной системы образования к разнообразной по форме, структуре и организации. На этот процесс повлияли следующие факторы:

- наличие сформированной научно-педагогической и методической школы;
- исторические и культурные традиции;
- профессионализм педагогических и управленческих кадров, их способность видеть новые тенденции в образовательной системе.

Анализ образовательных систем ХМАО показывает, что в большей степени процессу диверсификации подвержены три компонента образовательного пространства:

- 1) сеть образовательных учреждений;
- 2) образовательные программы;
- 3) структура органов управления.

Современная региональная образовательная система Ханты-Мансийского автономного округа выполняет ряд значимых функций, отвечающих актуальным потребностям жизнедеятельности региона:

1. Устойчивое воспроизводство основ национальной культуры, языка, ремесел северных народов, являющихся для них адекватным предметом познания, эффективным средством практической деятельности и средством развития.

2. Воспитание и обучение, соответствующее потребностям и интересам народов, проживающих в ХМАО.

3. Ценностная ориентация на образование, профессиональное самоопределение и развитие.

4. Создание адаптивной образовательной среды, аналогичной этносреде жизнедеятельности, в которой происходят становление и развитие личности учащихся.

5. Воспитание коммуникативной культуры и способности интегрироваться в российскую и мировую культуру.

Одной из проблем развития региональной системы образования является развитие системы подготовки и переподготовки педагогических кадров с учетом своеобразия Ханты-Мансийского автономного округа. Одним из решением данной проблемы может стать программа переподготовки и повышения квалификации

кадров, которая позволила бы удовлетворить профессиональные потребности всех учителей округа в самореализации, внедрении инноваций. По структуре данная программа должна учитывать организационные аспекты процесса обучения в специфических условиях региона (процесс обучения может осуществляться в рамках районных, городских методических объединений или курсов ИПК и РРО, обеспечивать мобильность состава групп обучаемых, охват всех педагогов и пр.) и содержательными аспектами (отражение вопросов педагогики, психологии, культуры, истории, быта, традиций народов Севера, педагогических технологий и технологий профессионального самовыражения и педагогического мастерства).

Средством оптимальной реализации данной программы в округе может быть единая научно-методическая система, назначение которой состоит в том, чтобы добиться:

- стабильного повышения качества обучения специалистов;
- рационального использования времени и усилий обучающихся и преподавателей;
- преемственности содержания учебного процесса.

Большую роль в формировании единого образовательного пространства в ХМАО играет Институт повышения квалификации и развития регионального образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югра, который проделал определенную работу по внедрению национально-регионального компонента в Базисный учебный план образовательных учреждений округа, в том числе и по программе «Искусство». Кафедра художественного образования и эстетического воспитания ИПК и РРО была создана в 2001 году. Приоритетным направлением деятельности кафедры является повышение квалификации учителей, педагогов дополнительного образования. Однако, анализируя учебные программы, можно заметить, что преобладающее большинство этих программ отражает художественную направленность развития образования: «Актуальные проблемы преподавания изобразительного искусства в школе», «Теория и методика, программно-методическое обеспечение процесса преподавания изобразительного, декоративно-прикладного искусства», «Современные проблемы преподавания школьного курса образовательной области «Искусство» и др. (148, с. 12).

Довольно значительный вклад в развитие региональной системы образования может внести процесс совершенствования управленческой деятельности на всех уровнях окружной системы образования. Квалифицированное, грамотное управление такой серьезной и значительной сферы как образование влияет на все стороны жизнедеятельности округа. Резервами совершенствования управленческой деятельности системы образования округа служат:

- лицензирование образовательных учреждений, их аттестация и государственная аккредитация как факторы, соблюдающие образовательные стандарты;

- нормативно-правовое управление образовательной системой на уровне округа, муниципалитета и образовательного учреждения. Создание информационных центров с каталогами образовательных программ учреждений общеобразовательной и профессиональной школы, программ дополнительного образования;

- совершенствование сети образовательных учреждений, наиболее полно отвечающей образовательным запросам населения округа;

- разработка специальной процедуры отбора и фиксации всех нововведений, актуальных для округа как источника идей, методов, технологий и информации.

Одной из характерных особенностей образовательного пространства ХМАО, на которое указывает Г.Ф.Куцев, являлась «вынужденная образовательная миграция» из северных городов, вследствие отсутствия определенных образовательных услуг (направлений, специальностей) (81, с. 12). Поэтому одними из важнейших задач, поставленных Департаментом образования и науки Ханты-Мансийского автономного округа, являлись формирование региональной образовательной политики, создание системы среднего и высшего профессионального музыкально-педагогического образования в округе.

Подготовка музыкантов-педагогов среднего звена осуществляется в двух учебных заведениях — Ханты-Мансийском педагогическом и Нижневарттовском социально-гуманитарном колледжах.

Ханты-Мансийское педагогическое училище (колледж) — одно из самых первых учебных заведений округа, начавшее готовить педагогические кадры для школ и дошкольных учреждений.

Его музыкальное отделение было открыто 1973 году, Расцвет музыкального отделения приходится на конец 70-х — начало 80-х гг. В этот период оно становится центром музыкальной культуры г.Ханты-Мансийска. Результатом творческой работы педагогического коллектива музыкального отделения стало создание комплекта экспериментальных программ, учебных планов, творческих методик. Силами преподавателей и студентов подготовлены и даны десятки и сотни концертов.

В середине 90-х годах педагогический коллектив музыкального отделения трудился над разработкой и внедрением в практику экспериментальной программы по подготовке учителей музыки для национальных школ округа. Выполнение этой задачи усложнялось отсутствием начальной музыкальной подготовки у детей-представителей коренной национальности, что значительно затрудняло процесс обучения студентов, неразработанностью методической базы, неготовностью преподавателей к обучению игре на национальных народных инструментах, отсутствием самих музыкальных инструментов. Со временем трудности были преодолены, и задачи, выдвинутые перед коллективом отделения, были выполнены.

В 90-х годах, с открытием в г.Ханты-Мансийске филиала Нижневартковского государственного педагогического института, на отделении был разработан и внедрен новый учебный план, позволявший его выпускникам обучаться в вузе по сокращенной программе. С тех пор более 40 выпускников музыкального отделения продолжили обучение на музыкально- педагогическом факультете Ханты-Мансийского филиала НГПИ, а впоследствии — на факультете искусств Югорского государственного университета. Сегодня коллектив музыкального отделения продолжает искать, творить, экспериментировать. На отделении обучается 95 студентов, работают 25 педагогов. За годы существования музыкальным отделением подготовлено около 700 учителей музыки и музыкальных руководителей для дошкольных образовательных учреждений.

В течение 10 лет активную педагогическую, научно-исследовательскую и концертно-просветительскую деятельность осуществляет коллектив музыкального отделения Нижневартковского социально-гуманитарного (до 2000 года — педагогического) колледжа.

За этот период состоялось 7 выпусков, где 91 студент получили дипломы специалиста среднего профессионального образования. Сегодня кафедра музыкального образования Нижневартковского социально-гуманитарного колледжа представлена 20 преподавателями, двое из которых имеют ученую степень кандидатов наук, четверо являются соискателями лаборатории дидактики Института истории и теории педагогики РАО (г.Москва).

Если система дополнительного музыкального образования, система среднего профессионального образования имели довольно длительный путь развития, то вплоть до 1995 года в округе не было высшего учебного заведения с музыкальным направлением. Высшее образование Ханты-Мансийского автономного округа представляет собой формирующуюся систему. К 2001 году в округе насчитывается 6 вузов и 46 лицензированных филиалов. Но только в трех вузах, а именно — Югорский государственный университет, Нижневартковский государственный педагогический институт, Сургутский государственный педагогический институт — осуществляется подготовка учителей музыки высшей квалификации. В статье, посвященной музыкально-педагогическому образованию в Ханты-Мансийском автономном округе, Гильманов С.А., Текучев В.В. рассматривают направления научных поисков и перспективы развития музыкально-педагогических факультетов вышеупомянутых вузов.

Музыкально-педагогический факультет Нижневартковского педагогического института — первый в округе — был создан в 1994 году в г.Ханты-Мансийске. Его открытие было обусловлено острой нехваткой в регионе учителей музыки. В 1998 году, с официальным открытием Ханты-Мансийского филиала Нижневартковского государственного педагогического института набор на факультет стали проводить и в базовом вузе в г.Нижневартовске.

В настоящее время на дневном и заочном отделениях факультета обучается соответственно 42 и 27 студентов. Кафедра музыкального образования представлена доктором и двумя кандидатами наук, 4 преподавателя учатся в аспирантуре.

Коллектив кафедры музыкального образования работает над проблемами, связанными с совершенствованием методической подготовки студентов, отвечающей современным требованиям общества и новой стратегии модернизации образования. Эта задача

решается на основе разработки и целенаправленного внедрения в учебный процесс новых педагогических технологий в музыкальном образовании, овладения студентами инновационными компонентами профессиональной деятельности учителя. Преподаватели кафедры, определив свои научные интересы в сферах музыкальной эстетики, музыковедения и музыкальной педагогики, занимают активную творческую и исследовательскую позицию. Один из результатов их работ отражен в сборнике научных статей «Вопросы эстетики в музыкальном образовании», вышедшем в 2002 году. Доцентом М.Шевчук издано свыше 40 научно-методические работ, в т.ч. монография «Романтизм в культуре и музыке XIX века».

Диссертационное исследование и 15 публикаций заведующей кафедрой О.Рассохацкой посвящены освещению роли фольклора в формировании региональной культуры, истории развития музыкального творчества в округе. Старшим преподавателем Г.Агадиловой издано учебно-методическое пособие, являющееся важным подспорьем для студентов во время прохождения ими педагогической практики. Успех этой работы подтверждается, например, тем, что студентка Е.Королева стала затем дипломантом Второго международного конкурса им. Д.Б.Кабалевского «Учитель музыки XXI века» (Москва, 2004 г.).

Факультет искусств Югорского государственного университета был создан в 2002 году на базе музыкально-педагогического факультета Ханты-Мансийского филиала Нижневарттовского государственного педагогического института по специальности «Музыкальное образование».

На протяжении ряда лет подготовкой учителей музыки занимаются и приглашенные специалисты из других вузов России, Центра искусств для одаренных детей Севера, Ханты-Мансийского педагогического колледжа.

Основным направлением научно-методической работы кафедры является совершенствование вузовского обучения учителя музыки. Так, доцент Н.Провозина является автором более 50 публикаций, в т.ч. четырех учебных пособий по истории русской музыки и мировой художественной культуре XX века («Лекции по истории русской музыки (вторая половина XX века)», «Лекции по истории мировой художественной культуры конца XIX — первой

половины XX века», «Словарь терминов и понятий художественной культуры XX века», «История эстрадной и джазовой музыки»). Научные интересы доцента В.Текучева обращены к проблеме методики обучения игре на баяне. Его методическому пособию «Формирование основ профессионального мастерства учителя музыки в классе баяна» присвоен гриф Учебно-методического объединения по специальностям педагогического образования, допускающего использование данного учебного пособия в высших учебных заведениях при подготовке педагогов-музыкантов. Старший преподаватель, кандидат культурологии О.Скобелева исследует особенности русской хоровой культуры.

С проблемой профессиональной подготовки учителя музыки тесно связана и тематика выпускных квалификационных работ студентов: «Содержание, формы и методы изучения национальной музыкальной культуры в общеобразовательной школе», «Коммуникативные навыки дирижера как условие творческой деятельности Детского хора», «Народное действо» как вид творческой деятельности детей», «Возрождение традиций преподавания духовной музыки в школе» и др.

Большую исследовательскую работу среди будущих педагогов-музыкантов по выявлению и актуализации творческой индивидуальности осуществляет доктор педагогических наук, профессор С.Гильманов. Его статьи «Особенности самооценки студентов-исполнителей», «Оригинальность как качество творческой личности», «Влияние занятий музыкой на интеллектуальное развитие студентов» отражают тематику его научных исследований по проблемам музыкальной психологии.

Преподавателями кафедры музыкального образования разработаны новые учебные курсы, входящие в региональный (народное творчество и музыкальные инструменты ханты и манси, музыкальный фольклор Сибири, творчество композиторов уральской школы) и вузовский блоки дисциплин (игра по слуху, история эстрадной и джазовой музыки, методика преподавания музыкальных дисциплин в педучилище). Особое внимание кафедрой уделяется методике учебно-воспитательной работы в школе (учебные курсы методики изучения музыкальной литературы в школе, музыкально-просветительской работы в школе, работы с детским хором и вокальным ансамблем). По всем кафедральным

дисциплинам разработаны методические указания для студентов заочного отделения. Работающий на факультете доцент М.Довганич наряду с педагогической работой занимается композиторским творчеством. Он является автором трех сборников оригинальных хоровых произведений и обработок русских и украинских народных песен.

Одним из современных требований к теоретической и практической подготовке студентов-музыкантов является изучение региональной музыкальной культуры в учебном процессе на индивидуальных занятиях, групповых занятиях специального и общего блока, при выполнении курсовых, дипломных работ. Поэтому важной задачей является систематизация полученных знаний и навыков по региональному компоненту на занятиях и развитие практических умений и навыков у студентов самостоятельной работы по овладению музыкальной культурой, традициями народов ханты и манси, проживающих в данном регионе.

Готовность учителя музыки к педагогической деятельности по реализации регионального компонента характеризуется профессионально-педагогической направленностью личности; наличием целостного представления о музыкальном искусстве малочисленных народов Севера (ханты, манси), свободным владением различными видами музыкальной деятельности.

Такого рода деятельность предполагает работу по нескольким направлениям. Во-первых, нетрадиционность музыкального материала и информационная теоретико-содержательная новизна требуют от учителя-музыканта педагогических умений и навыков, определяющих успешность проведения работы. Данные умения и навыки должны целенаправленно вырабатываться на занятиях как психолого-педагогического блока, так и блока музыкальных дисциплин. К ним относятся конструктивно-педагогические умения; специальные профессиональные умения, прикладные умения, навыки воспитательной работы, музыкально-исполнительские навыки, навыки педагогической «импровизации». Во-вторых, — это практическая деятельность, направленная на освоение музыкальной культуры народов ханты и манси, с их обрядами, традициями, музыкальными инструментами и т.д. Этому предшествует большая подготовительная работа:

- 1) собрание этнографического музыкального материала;

- 2) создание библиотечного фонда;
- 3) собирание аудио- и видеоматериалов, музыкальных инструментов местных народов;
- 4) связь с общественными организациями и музеями;
- 5) обработка музыкальных произведений народов ханты и манси.

Исходя из этого, можно сказать, что в процессе становления профессионального музыкально-педагогического и музыкального образования, системы дополнительного образования недостаточно учитывались потребности коренного населения в развитии музыкальной культуры, которая в силу своих особенностей не вписывалась в общепринятые стандарты профессионального музыкально-педагогического и музыкального образования. Поэтому на данном этапе развития этих сфер образования в ХМАО как общего, так и профессионального, стоит задача сохранения, изучения и приобщения подрастающего поколения к культурным традициям коренных народов ХМАО.

Отметим лишь, что проблема регионализации музыкально-педагогического образования в условиях Югры до последнего времени не решается.

2.3. Особенности музыкальной культуры коренного населения Югры

Первые публикации по данной теме относятся к концу XIX века Н.Л.Гондатти, Н.Н.Харузина (93, с. 12). Особо стоит отметить работы А.Каннисто, посвященные драматическому искусству вогулов, культу медведя и медвежьему празднику манси (67). Исследователь К.Ф.Карьялайнен использует в основном хантыйские материалы. Кроме того, автор сделал попытку выделить основные части в обряде, посвященном медведю; выявлены особенности процесса проведения праздника в зависимости от территориальной принадлежности этнических групп обских угров. К.Ф.Карьялайнен считал, что почитание медведя — древнее наследие в культуре обских угров, а связанное с ним сценическое искусство — это результат развития этой культуры (96, с. 12).

Образцы фольклора были опубликованы, Б.Мункачи (1893), Й.Папай (1934), В.Штейницем (1939), М.Шатиловым (1931).

Финский ученый А.Вяйзьянен в 1937 году нотировал 208 мелодий и дал их музыковедческое описание. В.Штейниц дает нотировку мелодий северных хантов, записанных в 1920-х гг.

Следующим этапом в изучении обско-угорской культуры, в частности — медвежьих игрищ, связан с В.Н.Чернецовым, который опубликовал ряд статей (1965, 1968) посвященные обряду (96, с. 16).

С 1990-х гг. организация, запись, расшифровка и перевод на русский язык исполняемых произведений осуществляется представителями интеллигенции народов ханты и манси — Молдановым Т.А., Молдановой Т.А., Вагатовой К.И.

Исследования, посвященные художественной, музыкальной культуре, имеют огромное значение в плане понимания основополагающих принципов развития культуры ханты и манси, влияния их мировоззрения на музыкальное искусство. В первых работах финских ученых медвежья игрища трактовались как драматическое действо, в котором можно «...узреть скромное начало не только повествовательной драмы, но и оперы и балета, пантомимы и кукольного театра...» (67, с. 25), то А.Каннисто считал, что программа вогульской драмы или медвежьих игрищ — это всего лишь череда «...моментальных картинок из жизни вогулов» без малейшей сюжетной связи, шутка ради шутки (Там же).

В своих исследованиях Е.И.Ромбандеева подробно рассмотрела не только структуру Медвежьего праздника, но и другие жанры мансийского фольклора. Например, в работе «История народа манси (вогулов) и его духовная культура», Е.И.Ромбандеева представила свою классификацию жанров устного творчества манси. Среди них имеются: 1) мифические сказания; 2) героические песни, сказания; 3) призывные песни, посвященные духам-предкам; клятвенные речи, заклинания; 4) песни, посвященные воспеванию медведя, хозяину леса; 5) сатирические, юмористические песни, которые исполняются только на Медвежьем празднике; 6) лирические песни или «песни судьбы»; 7) сказки, в которых отражены героические дела предков или обучение людей мудрости на охоте; о нравах и обычаях людей; 8) детские сказки, знакомящие детей с действительностью окружающего мира; 9) загадки о животных, рыбах, растениях, о земле, духах и др.; 10) пословицы и поговорки; 11) нравоучения и запреты, направленные на сохранение здоровья человека, охрану окружающей среды (116, с. 119).

Каждый жанр устного народного творчества имеет свой стиль изложения, время и определенные условия исполнения. Рассмотрим кратко характеристику каждого жанра.

1. *Мифы* — это произведение, воплощающее мировоззрение о возникновении земли и жизни на земле. Мифы представляют собой прозаическое сочинение. Они исполняются очень редко и сказителей очень мало, причем женщины и дети не допускаются к слушанию отдельных частей повествования.

2. *Героические песни, сказания* — это исторические обрядовые произведения, которые могут исполняться как в прозе, так и в поэтической форме. Они, не фиксируя точной даты, отражают исторически реальное прошлое существовавших некогда людей, отличившихся чем-либо. Героические песни по своему серьезному и возвышенному содержанию, а также вследствие значительных размеров, требует от исполнителя особого вдохновения и напряжения. Поэтому исполняются крайне редко, всего несколько раз в году.

3. *Призывные песни* — это обрядовый жанр, который исполняется при строгом соблюдении правил и только определенные люди, посвятившие себя этому. Каждая песня посвящена определенному духу-предку и имеет свою мелодию.

4. *Медвежьи песни* — это обрядовые песни, которые исполняются перед началом представления. Количество их колеблется в зависимости от того, кого чествуют на празднике — медведя или медведицу.

5. *Сатирические, юмористические песни* — их содержание направлено на высмеивание каких-либо недостатков, т.е. имеют огромное воспитательное значение.

6. *Лирические песни* — это песни, в которых исполнители рассказывают о себе, о своих желаниях, надеждах, о любви, об окружающем мире. Сюда же относятся личные песни. Они могут быть веселые, грустные, шутливые. Каждый стремится сочинить свою песню.

7. *Сказки*. Большое значение в устном народном творчестве коренных народов Севера играют сказки. Сказители в своем повествовании должны были придерживаться установленных правил: рассказывать сказку, как рассказывали ее предки, а конструкция сказания была табуирована, то есть, определена сюжетом,

и закреплена его последовательностью. Нарушение сюжета в представлении ханты могло повлечь за собой изменение магии сказания, разрушить духовные связи человека с высшими силами.

Истинные сказители никогда не отступали от целого, не делали пропусков. За пропуски и отступления, за перепутывание имен сказители могут быть наказаны богами или «духами сказки» вплоть до лишения жизни. Но это, естественно, не означало механического пересказа сюжета. Истинный сказитель, сохранив основную канву сюжета, расцвечивал сказания своими индивидуальными красками, отчего сказания обогащались и приобретало новое звучание.

Т.Молданов в своей работе «Картина мира в песнопениях медвежьих игрищ северных хантов» рассмотрел особенности проведения медвежьих игрищ народа ханты как своеобразный вариант музыкальных сказок. Причем автор анализирует этот обряд в двух вариантах, проводимых в разных местностях по-своему — Юильские медвежди игрища и Полноватские игрища. В отличие от мансийского варианта этого обряда, Т.Молданов отметил присутствие у ханты в структуре обряда, где исполняются священные танцы.

Еман як` или «священные танцы», обычно исполняются перед песнями. Но из-за того, что их исполняет один и тот же танцор, эти танцы могут чередоваться со священными песнями. В каждом обряде количество танцев может меняться. Если священные символизируют предков отдельных социальных групп, покровителей рода, то танцы с куклами демонстрируют создание верховным божеством первых людей, сотворение Земли. Эти танцы раскрывают сущность мировоззрения, его особенности у северных ханты.

Исследуя музыкальное наследие коренных народов Югорского края — ханты, манси, вогулов, остяков и др., можно сказать, что их объединяет то, что музыкальное искусство, как отдельное направление художественного творчества не представлено. Инструментальная музыка, песни, сказания — это элемент действия, обряда.

Краевед Г.Н.Тимофеев в книге «Музы народов Югры» передал высказывания профессора М.Е.Бударина: «Несмотря на беспросветную нужду и вечный гнет местных чиновников фольклор и изобразительное искусство — большое богатство северных народностей, их устное творчество было представлено былинами,

песнями, сказками, которые теперь питают молодую национальную литературу. Бесписьменные народы Севера пользовались так называемым изобразительным письмом: символическими знаками. Искусство занимало большое место в духовной жизни» (139, с. 15).

Хранительница и пропагандистка древних хантыйских форм художественного творчества М.К.Вагатова-Волдина в одном из своих стихотворений-песен так характеризовала земляков: «Сколько небо имеет красок и их сияний, слияний — все это есть у них в сердцах. Сколько земля имеет красивых узоров, украшений, их слияний, сияний — все это в душе светится» (28, с. 23). Во всех архаических видах самовыражения очевидна тематическая связь художественного творчества обских угров со средой обитания. «Танцевание» издревле не обходилось без музицирования. Самый распространенный музыкальный инструмент хантов наркас-юх (иногда его называют: нарс-юх, по-мансийски инструмент называется: санквылтап). В краеведческой литературе инструмент называют угорской цитрой (лирой). По способу игры, положению во время игры на коленях наркас-юх напоминает русские гусли. Это чисто мужской музыкальный инструмент, до недавнего времени как атрибут медвежьих игрищ, стал исчезать. В наши дни его звучание можно услышать на праздниках в Ханты-Мансийске. При Центре искусств одаренных детей Севера создан класс игры на этом древнейшем музыкальном инструменте обских угров.

Говоря о жанровой системе музыкального фольклора можно выделить две основные формы — пение и игра на музыкальных инструментах. Кроме того, можно выделить факультативную (дополнительную) форму музицирования, достраивающую систему интонационной культуры: возгласы, сигналы, голосовые звукоподражания, о которых упоминалось выше.

К сожалению, музыкальная фольклористика еще недостаточно внимательна к песенным жанрам ханты и манси. Среди исследований особое место занимает работа Солдатовой Г.Е., в которой предпринята попытка наиболее полной классификации вокальной и инструментальной музыки, ее стилистических, исполнительских особенностей народа манси.

Исполнение каждой песни — это особый творческий акт, требующий концентрации памяти, внимания, эмоционального подъема. В пении исполнитель использует традиционные поэтические формулы, судя по которым мы можем сказать, что музыка ханты и манси за последние несколько веков практически не изменилась.

Прежде всего, стихийное интонирование как звуковое самовыражение зафиксировано в «личных» мелодиях, в жанре личных песен. В них выражение эмоциональных состояний преобладает над поэтическим осмыслением. От «несмысловой» стадии развития музыкальной лирики в архаических песенных жанрах обских угров закрепились женские (колыбельные, прощальные, вдовьи), мужские (охотничьи, дорожные) напевы. «Допесенный феномен, — по мнению И.И.Земцовского, — возникает в итоге длительного исторического развития музыкального интонирования в период складывания искусства» (57, с. 15). В архаических песнопениях личное самовыражение (чувство, оформленное словами) соседствует со звукоподражательной практикой (звуками природы). Целые фразы без вербально-смыслового оформления имеют закреплённые за исполнителями по социальному статусу конкретные фольклорные мелодии («именные» песни: жениха, невесты, «ласкательные» песни замужней женщины, матери, бабушки).

Это же явление обнаруживается в обрядовых напевах: по случаю рыбалки, охоты, жертвоприношения, медвежьих игрищ, праздника вороны и др. Хранителями достаточно большого запаса бытовых мелодий изначально были пожилые люди стойбища, а сакральных мелодий — шаманы. Интересной особенностью песенного творчества обских угров является то, что словесный текст личных песен — это всегда индивидуальная смысловая характеристика бытия (вариации), а «тембрально-горловая палитра», т.е. припевы типа «а-у-э, а-у-э», «эйя-эйя», «хыт-тыя, хыт-тыя» и другие прочно закреплены за конкретной мелодией. Их смысл не могут объяснить даже исполнители: «Так всегда пелось».

Таким образом, в традиции личных песен можно обнаружить, что слово вторично, первично же само исполнение (пение) в стиле закрепившегося жанра. И здесь без преувеличения можно обнаружить профессионализацию песенного фольклора. Наследование именных песен до недавнего времени было широко распространено в семьях ханты и манси. На основе напевов-импровизаций

складывались образцы для подражания, нередко эти образцы закреплялись как устойчивый элемент семейного или родового праздника. Так, видимо, закрепилась знаменитая «Куренька» как песня танцующих женщин с устойчивой структурой на субэтнических территориях ханты, где обозначен процесс индивидуализации мелодической лексики, музыкального мышления. В мелодических универсалиях обских угров обнаруживается музыкально-словесное мастерство, которое проявляется в эталонах напевности и своеобразной звуковой орнаментации, метафоричности. Поэтический текст личных песен насыщен образами природы, личные чувства показаны через описание природных явлений, нередко они обращены к духам природных стихий, деревьев, птиц, животных, личные настроения сравниваются со временами года, состояниями ландшафта, небесной сферы.

Кроме лирического пласта песенного творчества у обских угров развит эпический пласт. Эти былинные распевы, музыкально-драматические «баллады» зафиксированы С.К.Паткановым в книге «Остяцкие молитвы». Устойчивость сюжетных линий, ритмическая организованность текстов, наличие мелодических строфтирад и другие признаки профессионализации эпических жанров, которые анализировал угровед в 80-е годы XIX века, убедительно доказывают, что обские угры вплотную подошли к этапу рождения в их среде профессиональных деятелей искусства (103).

Каждый певец, используя формулы, вставляет свои детали, конкретизирующие то или иное событие, изложенное в песне.

Категория эрыг является основной для всей вокальной музыки манси, у ханты — ар, арэ. Она применима к любому поющему тексту, а названия различных песенных жанров появляются путем добавления к эрыг (песня) дополнительного определения.

Говоря о жанровой характеристике музыки ханты и манси, можно выделить два направления — обрядовые и необрядовые жанры.

Песни обрядового направления имеют несколько разновидностей:

— уй эрыг — «звериная песня» — определение, касающееся всех неинсценируемых мифоэпических песен медвежьего праздника;

— кастынг эрыг — «призывающая песня» — мифологическая песня — заклинание духов. С помощью этих песен духи призываются на место проведения ритуала;

— тулыглап эрыг — «представляемая (изображаемая) песня» — общее название песен, сопровождающих драматические представления на медвежьем празднике;

— холи эрыг — «утренняя песня» — песня пробуждения духа медведя;

— ялпынг эрыг — «священная песня» — заключительная песня медвежьего праздника;

— ныйт хум эрыг — «песня колдуна» — общее название произведений шаманского вокального фольклора;

— сатхатнэ эрыг — «проклинающая песня» — песня-проклятие, исполняемая в случае нарушения запрета.

Необрядовые вокальные жанры — наиболее значительная по объему и неоднородная по составу часть музыкального наследия хантов и манси. К ним относятся:

— эрыг (песня) — категория, под названием которой закрепляются лирические и лирико-эпические песни;

— эргынг мойт¹ — «поющая мойт» — необрядовая мифо-эпическая песня;

— амки эргум — «моя (собственная) песня» — личная песня в авторском исполнении;

— улилап эрыг — хвалебная или благопожелательная песня.

Основной составляющей необрядовой песенной культуры являются лирико-нарративные жанры — лирические песни, песни судьбы, личные песни, отражающие лишь отдельные стороны явления. Поэтому предпочтительнее их называть индивидуальными песнями. Среди них можно выделить эпические песни, повествующие об истории жизни, сватовства автора песни, а также описание каких-либо важных событий. Есть также песни лирического характера — похвальные песни, песни-жалобы, где главными героями выступают сам автор, любимый человек, родственник, животные и др.

Особое значение имеют личные песни, которые называются амки эргум — «моя песня». Они сочиняются в любом возрасте, обычно в переломные моменты, такие как женитьба (замужество), рождение детей, предчувствие скорой смерти, иногда приобретают черты исповеди и в этом случае круг слушателей значительно

¹ Мойт — сказка, сказание, быль.

сужается. Поэтический текст отличается обилием уменьшительно-ласкательных форм слова, украшающих и определительных эпитетов.

Интересной особенностью песенного творчества обских угров является то, что словесный текст личных песен — это всегда индивидуальная характеристика бытия, а тембрально-горловая палитра, т.е. припевы типа «а-у-э», «эйя-эйя», «хыт-тыя» и др., как упоминалось выше, прочно закреплены за конкретной мелодией. Наиболее удачные песни запоминались и впоследствии исполнялись родственниками или слушателями, при этом оговаривая, что песня принадлежит другому автору. Наследование личных песен до недавнего времени было широко распространено в семьях ханты и манси. На основе напевов складывались образцы для подражания и нередко закреплялись как устойчивый элемент семейного или родового праздника.

К жанру индивидуальных песен относятся также улилап — песни, обращенные к ребенку или животному (в повелительном наклонении), к любимому (в условном наклонении). Песня-благопожелание может расцениваться как оберег для ребенка, а для животного — как заговор для приручения. В музыкальном отношении строится подобно женским лирическим песням — широкий диапазон (в пределах октавы), с опорой на 1-ю и 5-ю ступени лада, тирадная форма, состоящая из двух типов строк.

Персонажами эпического жанра эргынг мойт являются мифологические фигуры разного ранга: Тагт-котиль ойка (Сосьвинский старик), Порыг-панэква (Женщина-лягушка — покровительница селения Хулимсунг) и др. Эти песни не приурочены к каким-либо обрядам, но они осознаются как достоверная информация (сказание о далеком прошлом).

Исследуя музыкальную культуру ханты и манси, нельзя не обратить внимание на обрядовую форму музыкальной культуры, представляющей собой самостоятельную, специфическую отрасль духовной культуры.

Шаманство как наиболее распространенная и древняя обрядовая традиция в настоящее время прекратило свое существование. Последний ритуал приходится на 50—60-е годы XX века. Шаманство подразумевает определенную иерархию по роду своей деятельности: шаманы исцеляющие, шаманы-прорицатели, шаманы-

разрушители, колдуны. Несомненно, что первыми профессионалами были авторы магических ритуалов. В родовой социальной организации обских угров такими профессионалами были шаманы. Магические действия любого содержания облекались в форму устойчивой театральности (народной драмы). И в ней элементами синтетических, а порой синергетических построений презентировались временные формы художественного творчества (словесное, музыкальное), а также пространственные (живопись, скульптура и архитектурный декор).

Ритуально-магические «представления», с одной стороны, имели достаточно устойчивую форму, неоднозначность содержания, с другой стороны, были ориентированы на восприятие — нуждались в публичности. В магических культах наблюдается отрыв пассивного начала от активного. Активная роль принадлежит магу — шаману. Пассивность — удел созерцающих соплеменников, членов рода и богов, духов, которые не способны разрушить традиционную структуру магического действия, данного предками и подчиненного профессиональному продолжателю традиций.

Кстати, «специфика» шамана по профессиональным качествам зафиксирована в языке. Ел-та-ку (с хантыйского: ворожкой занимающийся человек) был посредником между людьми и духами, между рациональным (бытийным) и иррациональным (духовным) в полифункциональном значении, в том числе эстетическим). Старый шаман знал правила изображения природной реальности, трактовал мифы, сказания, синкретические виды архаического проявления художественного творчества. Его толкованию доверялись сны, предчувствия, капризы погоды и т.д. Особенность шаманизма обских угров заключалась в том, что знаток духовной сферы рода-племени не имел привилегий, за свои способности получал вознаграждение, но подчинялся общинным порядкам, был под контролем. Шаман, как все мужчины традиционного поселения, охотился, рыбачил, был в какой-то мере на самообеспечении. Еще одна важнейшая черта шаманизма обских угров заключается в том, что ведуны хантов и манси исконно имели «узкую специализацию». Один шаман рода знал сказки (Мантьеку — «Сказка-человек»), другой предсказывал и трактовал сны (Уломверта-ку — «Сон делающий человек»), третий хранил песни,

мог ими излечивать (Арехта-ку — «Песня-человек») и т.п. Специализация, в несвязанной с хозяйством сфере, по нашему мнению, важное подтверждение древнейшей профессионализации культурных традиций хантов и манси.

В художественном акте синкретичного творчества магов, шаманов по нашим современным представлениям еще нет искусства. Синкретизм народных художественных форм достаточно изучен. Уже на ранних стадиях функционирования художественного творчества можно обнаружить относительную самостоятельность развития видов искусств. И эта самостоятельность у обских угров выявляется в «профессиональной специализации» шаманов, магов, повествователей, певцов, мастеров-рисовальщиков и резчиков, а также в специфике поставленных обществом задач перед результатами деятельности исполнителя «общественного заказа».

Согласно преданиям средством для вхождения в контакт с духами считалось пение. Песня-призывание духов («кай сов») имеет то же мелодическое начало, что и призывная песня медвежьего праздника.

Еще одной разновидностью шаманского фольклора является песня-проклятие и песня-заклинание. Они отличаются узким диапазоном мелодии (в пределах малой терции), одностроичной формой, отсутствием слоговых распевов, что, видимо связано с их обрядовой функцией.

Центральным обрядом, отражающим систему мировоззрения хантыйского и мансийского народа, как уже отмечалось, является «Медвежий праздник». Музыкальная составляющая активизируется в моменты наиболее значимые, причем степень музыкального наполнения обряда так высока, что исследователь обско-угорской культуры еще с XVIII века характеризовали игрища как «драматическое искусство», «музыкальный театр». В этом обряде формы музицирования — пропеваемые тексты, фальцетное и речитативное интонирование игровых сценок, звукоподражания, инструментальное музицирование — организованы в особую интонационную культуру. Наиболее общие закономерности драматургии медвежьего праздника сводятся к диалогу сакральных и профанных обрядовых событий. Этот диалог отражается и в выборе музыкально-выразительных средств. Все, что касается сакральной сферы — совершенно, по мнению участников игрищ,

стабильно, неизменно, что выражается в использовании долгих протяженных звуков, стабильности напевов, наличие мелодических распевов, использование тембровых особенностей интонирования. А профанный тип интонирования, который характеризует мир людей и низших богов, отличается краткостью напевов, отсутствием распевов, тембральных особенностей, использованием коротких длительностей, вариационностью. Мазур О.В., исследовавший «Медвежий праздник» казымских ханты, сакральную сферу обряда с его художественными средствами, принадлежащими высшей ступени в культуре ханты, отнес к аполлоническому элементу игрищ, т.е. к сфере священной игры. Дионисийский же элемент игрищ исследователь связал с профанной сферой, где культивировалось веселье и пародийное начало, «...перемещением процесса священной игры в мир людей, созданием ритуального смехового контекста в ходе праздника» (98, с. 24). Эта система диалога сакрального и профанного в игрищах отражает картину мироздания у обско-угрских народов, а включение в репертуар праздника от 360 песен и более в ранее существующих обрядах, отражает потребность народа в символизации любого значимого факта своей культуры.

Жанровая схема обряда представляет собой определенную структуру, которая упорядочивает огромное количество музыкальный текст обряда.

Структура медвежьих игрищ казымских ханты

- Алан ар (песня-пробуждение)
- Кайеян (призывная песня)
- Лунгул тупты ар (песня-представление)
- Ушьхул ар (шуточная песня)
- Рахты ар (назидательная песня)
- Печар ар (песня печорских)
- Пупи хот ар (медвежьего дома песня)
- Якты ар (песня-танец)
- Тарнынг ар (богатырская песня)
- Лонг хо ар (песня духа)
- Моньч ар (песня-сказка)
- Миш ар (песня миш)

Вон ар (великая песня)

По якты ар (песня-поклонение)

Улты ар (песня, усыпляющая медведя)

Каждая сфера обряда — сакральная и профанная — имеют свои характерные черты в музыкальном отношении. Музыка, относящаяся к сакральной сфере, отличаются секундовыми и терцовыми мелодическими ходами в пределах кварты, напевы преимущественно одностроочные, мелодическая строка совпадает с границами стиха, ритмическая сторона напевов однообразна. Напевы профанной сферы отличаются широким диапазоном, мелодической выразительностью. Характерно наличие мелодического и ритмического варьирования, наличие развернутой формы. Уникальным является единственный пример ансамблевого пения в музыкальной культуре этих народов исполнение медвежьего эпоса уй эрыг и заключительной священной песни — ялпынг эрыг. Кроме вокального жанра здесь представлена и инструментальная музыка, выполняющая несколько функций — служит призыванию духов, сопровождает танцы (мужские, женские, пляски «масок»).

Для каждого игрища производится отбор напевов, песен и наигрышей из большого количества произведений одного жанра с учетом календарного цикла и других норм культуры ханты и манси. Поэтому, каждый обряд имеет свой музыкальный текст, свои интонационные особенности.

Т.о., музыка как вокальная, так и инструментальная, пронизывает все действо и служит связующей нитью между его частями.

Говоря о жанровых разновидностях вокальной музыки обско-угорских народов, можно выделить работу Солдатовой Г.Е., которая выявила характерные черты музыкального стиля, такие как звуковысотная, метрическая организация, особенность исполнительских приемов.

Анализируя обрядовые и необрядовые жанры вокального фольклора, Солдатова Г.Е. отметила следующее (137, с. 15):

— в эпических необрядовых песнях обнаруживаются ладовые образования в объеме квинты — сексты, а в лирических женских песнях диапазон более широкий, в объеме октавы;

— существуют несколько опорных звуков — 1-я и 5-я ступени, либо 1-я, 2-я и 4-я ступени;

— в мелодике песен преобладает поступенное движение с многократным повтором секундовых и терцовых тонов;

— строго разделены начальная и конечная функция тонов. Инициальным (зачинным) тоном всегда является верхняя опора мелодии, а финальным тоном — нижняя опорная ступень;

— в напевах мифологического блока объем достигает октавы с числом тонов от 4-х до 8-ми;

— мелодическое движение в произведениях обрядового жанра более разнообразно — поступенное нисходящее движение, квартовый восходящий и нисходящий шаг, репетиции;

— среди исполнительских приемов в вокальном жанре присутствуют коррелирующий ларингальный вибрант, глоттализация, тремолирование. Однако тембровые различия зависят не от жанровой характеристики тех или иных исполняемых произведений, а являются визитной карточкой самого исполнителя.

Одним из важнейших пластов музыкальной культуры народов Югры является инструментальная музыка. Ю.И.Шейкин (146, с. 45), исследуя музыкальную культуру народов Сибири, в том числе и народов ханты и манси, выделил основные жанровые сферы бытования музыки:

1. Звуковые и музыкальные инструменты.
2. Звукоподражание и сигналы.
3. Напевы и песни.
4. Музыкальный эпос.
5. Музыка шаманства.
6. Музыка Медвежьего праздника.
7. Танцы.

Инструментальная культура народов Югры представляет собой один из наиболее развитых и широко известных феноменов культуры народов Сибири. Современная музыкальная этнография располагает сведениями о 27 фоноинструментах у ханты и 18 инструментов у манси. В основном исследования музыкальных инструментов касались таких инструментов как югорская арфа и цитра. Обращалось внимание также и на обрядовые инструменты: шаманские погремушки, бубен. Инструменты, связанные с хозяйственной деятельностью (манки), детские звуковые игрушки слабо отражены в научной литературе и информации о них почти нет.

Кратко охарактеризуем специфику музыкальных инструментов югорских народов.

Югорская цитра — один из самых распространенных музыкальных инструментов народов Западной Сибири. У каждой ветви ханты и манси имеется собственное название этого инструмента: у ваховских и васюганских ханты — это *панэн јув*, у сургутских — *наркис јув*, у березовских — *нарс јув*, что в переводе означает «ручное» или «играющее дерево». У манси этот инструмент называется *санквылтан* или «звнящая доска». По виду этот инструмент напоминает маленькую лодку и известен только в 5-струнном варианте. Практика звучания этого инструмента связана не только с медвежьими играми и шаманским ритуалом, но также использовался во время гонок на лодках. Во время гонки каждый музыкант на лодке играл свою мелодию и задавал темп гребцам.

Югорская цитра преимущественно связана с традицией художественного музицирования. Ее обрядовый смысл имеет дополнительное значение.

В наши дни югорская цитра сохранилась в исполнительской практике немногочисленных народных музыкантов. У каждого из исполнителей существуют принципиальные отличия интонирования на данном инструменте. Например, каждый исполнитель выбирает ту или иную настройку инструмента $T — T — 1/T — T$ или $T — 1/T — T — T$. Причем один и тот же наигрыш могут исполнять в разных настройках, что подразумевает не всегда существенное значение ладовой основы.

Отличительной чертой мансийской игры на цитре является мелодико-орнаментальный стиль, основанный на сольном изложении мелодии строфически-куплетной формы.

Стиль инструментального музицирования на цитре у ханты отличается тем, что к мелодической линии в партии инструмента добавляется фоновое звучание (аккомпанемент).

Югорская арфа известна почти всем локальным группам ханты и манси. Отсюда и различные названия этого инструмента: *та-рыб-сын-йив*, *тарэг* — *јуб*, *тоорооп* — *јуб* и др.

Наигрыши, являющиеся инструментальной версией напева, всегда имеют мифологическую либо эпическую программу (о богах и духах Хонт-Торуме, Товлыне, Пасыте и др.) либо лирическую

основу, связанную с родным краем (Обью, Пимом, деревня Тугияны и т.д.).

Инструментальная музыка Югры формируется в двух направлениях: обрядовой и нарративной. Обрядовость проявляется в их магической приуроченности к ритуальному действию (шаманство, «Медвежий праздник», священные места). Нарративность инструментальной музыки проявляется в том, что наигрыши повествуют о мифах, о лирических, сказочных, бытовых обрядах.

Цитра и арфа используются в качестве обрядовых инструментов. Исследователи музыкальной культуры обско-угорских народов, такие как Солдатова Г.Е., Мазур О.В., выявили следующие жанровые разновидности цитровой и арфовой музыки:

1) программный наигрыш, связанный с персонификацией богов и духов с функцией презентации персонажа и призывания его, например, именные инструментальные мелодии духов «Пупыг тан», которые являются музыкальными символами того или иного духа;

2) наигрыш улилап тан «хвалебная песня», адресованный мифологическому персонажу;

3) наигрыши, сопровождающие индивидуальные и групповые танцы, которые исполнялись по завершении обязательных ритуалов;

4) инструментальные произведения ханты и манси, которые составляют программно-изобразительные вставки в эпических текстах жанра «мойт». Так, в структуре мойт «Хонт Торум ойка», посвященном Богу войны, есть наигрыш, иллюстрирующий игру мыши на сангвылтапе.

Немного другую жанровую характеристику инструментальной музыке предлагает в своей работе Гиппиус Е., которая выделяет шесть разновидностей инструментальной музыки манси (96, с. 13), а именно:

1) инструментальные наигрыши, сопровождающие зоо- и орнитоморфные танцы и пантомимы медвежьего праздника, ритмика и танцы которых синхронно подражают ритму движений зверей (медведь, волк, лиса, заяц) и птиц (сорока, журавль, филин и т.д.).

2) Инструментальные наигрыши, сопровождающие коллективные мужские и женские танцы медвежьего праздника и названные по определенным местностям.

3) Инструментальные наигрыши, сопровождающие такие же коллективные танцы, но названные по имени человека из определенной местности.

4) Инструментальные наигрыши, сопровождающие индивидуальные мужские и женские танцы медвежьего праздника, в которых изображаются предки отдельных родов.

5) Инструментальные наигрыши — заклинания для духов мифологических существ, предшествующие «танцам духов» на медвежьем празднике.

6) Программные инструментальные пьесы эпического характера с определенным сюжетом.

Характерной особенностью инструментальной музыки хантов и манси является мелодии наигрышей, диапазон которых чаще всего в объеме квинты, что зависит от особенностей строения музыкального инструмента сангвылтап. В качестве наиболее распространенных звукорядов используется диатонический пентакорд и тетракорд с двумя вариантами терции (малая и большая). Наигрыши имеют монодическую фактуру. Но многие музыканты используют квартовые созвучия, реже — секундовые, которые используются как фоновое звучание для основной мелодии.

Если обрядовая функция цитры и арфы является их основным предназначением, то у варгана основная сфера применения — необрядовое женское музицирование. Игра на варгане требует определенных умений и тренировки. Владение искусством игры на варгане и техника его изготовления отражает этапы взросления мансийской девушки и ее социальный статус.

Лирическое, камерное начало связано в инструментальной музыке связано с игрой на однострунном смычковом инструменте *нэрнэ йив*. Это чашечная шейковая лютня со смычком. Динамические возможности этого инструмента скромны, поэтому репертуар этого инструмента в основном составляют песенные мелодии.

Кроме собственно музыкальных инструментов, у обско-угорских народов имеются фоноинструменты прикладного значения. Это — бубен, а также инструменты, используемые на охотничьем промысле, и детские игрушки.

Основной шаманский инструмент — бубен, называемый койп, куйп, коюп. Это односторонний рамный барабан круглой или овальной формы с колотушкой, обтянутой кожей. Использование

этих инструментов в качестве ритуальных имеет глубокие корни и широко распространено в культуре обско-угорских народов.

Помимо бубна, существуют другие фоноинструменты, такие как *тай* (черпак), который выполняет функцию звукового орудия при жертвенных обрядах; *силынг тор* (платок с бубенчиками) — атрибут драматического представления в честь богини Калтась на медвежьем празднике.

Эти примеры говорят о том, что обычные бытовые предметы, при оснащении их специальными звуковыми деталями, приобретают сакральный статус, становятся атрибутами каких-либо обрядов.

Особый класс звуковых орудий представляют собой манки, применяемые на охотничьем промысле и свистки.

Тесно связаны с практикой инструментального музицирования традиции звукоподражания и оленеводческие сигналы.

У народов Югры оленеводческие сигналы выявлены у казымских, сургутских ханты и северных манси. Эти сигналы имеют прикладное (практическое) значение — команды оленьей упряжке. Каждая команда имеет свою интонацию, мелодический оборот, тембровые слоги (хо-хой-я, хоу-хоу-хоу, хат-хат-хэт и др.), ритмическую структуру.

Оленеводческие сигналы отразились в инструментальной музыке в виде звукоподражательных интонаций в процессе музицирования. Но различие вхождения в инструментальную музыку коснулось подвесок — погремушек на оленях. Примером влияния сонорной практики погремушек на музыкальное мышление является наигрыш на цитре «Олененок».

В систему звукоподражательного искусства народов ханты и манси входят сигналы — подражание птицам или по-другому — *ономатопеи* (подражание гагаре, кукушке, филину и др.). Практически каждый сигнал-звукоподражание крику птицу имеет ритуальную основу еще с древних времен, т.к. у каждого народа ханты и манси существует комплекс представлений, связанный с образами птиц, от сакрального до бытового. Образы птиц в интонационной культуре является едва ли не самыми ранними.

Влияние православной христианской культуры, а вместе с ней и европейской композиторской музыки на фольклорную культуру коренных народов Западной Сибири было почти незаметным.

В Сибири, по причине удаленности (географического положения) происходит консервация традиционных культур, что благоприятно сказалось в отношении сохранения в неизменном виде основных жанров хантыйской и мансийской народной музыки.

К сожалению, в нашей отечественной музыке хантыйский фольклор недостаточно изучен.

На данный момент наблюдается проблема с нотированными записями песен, инструментальных наигрышей коренных народов Севера, что создает определенную проблему в изучении музыкальной культуры коренных народов.

Т.о., можно сделать вывод, что музыкальная культура ханты и манси представляет собой хорошо организованную многоуровневую систему, а музыкально-обрядовый фольклор является центральным элементом данной системы. Все выше сказанное о рождении некоторых жанров музыкального искусства, функционирование его в традиционной среде обских угров говорит об авторстве, тематической дифференциации жанров и служит доказательством явленной самодостаточности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данном исследовании на материале музыкальной культуры, музыкального искусства ханты и манси изучена актуальная проблема современного музыкально-педагогического образования — его национально-региональный компонент.

Анализ исторического опыта развития музыкального образования в России позволяет рассмотреть регионализацию как углубление и расширение музыкально-образовательного пространства, проявление в нем новых сфер, связанных со спецификой профессионально-педагогического образования в регионах, в том числе в ХМАО.

Проведенный анализ культурологической, психолого-педагогической, искусствоведческой и музыкально-педагогической литературы позволяет нам сделать вывод о том, что процесс регионализации играет огромную роль в развитии системы высшего музыкально-педагогического образования, т.к. способствует развитию музыкальной культуры региона, сохранению, развитию, трансляции самобытной музыкальной культуры региона, в том числе Ханты-Мансийского автономного округа — Югра.

При разработке концепции регионального компонента в профессиональном музыкально-педагогическом образовании нужно учитывать региональные особенности музыкальной культуры, музыкального искусства коренных народов ХМАО, а также культурологические и психолого-педагогические факторы регионализации высшего музыкально-педагогического образования в условиях Югры.

В связи с этим, в данной работе раскрыто содержание музыкальной культуры ХМАО, музыкального искусства народов ханты и манси. Данное исследование выявило, что, во-первых, одной из особенностей музыкальной культуры Западной Сибири является замкнутость традиционных культур по причине своего географического местоположения. Здесь складываются наиболее благоприятные условия для сохранения основных жанров музыкальной культуры ханты и манси. Показательно, что при довольно существенном различии между языками ханты и манси и их отдельными диалектами (например, между диалектами восточных и северных ханты и др.), мелодии этих разных и численно небольших

народностей схожи между собой. Также их объединению способствует создание единой системы музыкальных инструментов, что позволяет сделать вывод о существовании *югорской музыкальной общности*. Значительный вклад в создание единой музыкальной культуры югорских народов внес ритуально-мифологический комплекс медвежьего праздника.

Во-вторых, культурная политика Советской России в отношении малых народов в начале XX в. способствовала разрушению практики сакральных и обрядовых жанров традиционного фольклора народов ханты и манси. В это же время музыкальная культура малочисленных народов Севера не могла адаптироваться к новой интонационной культуре профессионального музыкального искусства. В связи с этим одной из задач профессионального музыкально-педагогического образования является воспитание профессиональных музыкантов, способствующих взаимодействию двух различных интонационных культур, различных культурных аспектов.

В-третьих, на современном этапе развития музыкальной культуры ХМАО общество стало обращать особое внимание на ценности музыкальной культуры коренных народов Севера как одной из уникальной и самобытной области народного творчества обско-угорских народов.

В данном исследовании предпринята попытка анализа системы профессионального музыкально-педагогического образования с учетом регионального компонента в специфических условиях данного региона, а именно, в условиях Ханты-Мансийского автономного округа — Югры.

Анализ содержания регионального компонента в системе профессионального музыкально-педагогического образования показал недостаточность использования произведений музыкального искусства коренных народов Югры в сегодняшнем учебно-воспитательном процессе, а также слабую методическую оснащенность в плане формирования у учащихся музыкальной культуры ханты и манси.

С культурологической точки зрения исследованы общие закономерности и специфика содержания музыкальной культуры ХМАО.

Регионализация музыкально-педагогического образования осуществляется с учетом традиций коренных народов Ханты-Мансийского автономного округа с активным привлечением музыкальных произведений ханты и манси, как вокальных, так и инструментальных.

Исследование показало, что освоение музыкальной культуры региона как один из путей приобщения к ней личности, является наиболее эффективным способом формирования общей и профессиональной культуры будущего учителя.

В свою очередь, освоение музыкальной культуры региона будущим учителем музыки, позволяет начать целенаправленное освоение школьниками музыкальной культуры ХМАО.

Осуществленное нами исследование далеко не исчерпывает содержание обозначенной проблемы и может быть продолжено в других направлениях.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1990. 208 с.
2. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. Учебник для студ. высш. учеб. заведений. М., 2004. 336 с.
3. Азадовский М.К. История русской фольклористики. М., 1963. Т. 2. 363 с.
4. Алиев Ю.Б. Формирование музыкальной культуры школьников-подростков: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1987. 380 с.
5. Андриянов И.Н., Прокофьев Ю.А. Студент как объект и субъект учебно-воспитательного процесса // Пути и методы совершенствования самостоятельной работы студентов: Тез. докл. науч.-практ. конф. преподавателей. Новгород, 1988. С. 28—30.
6. Анковцев П.С. С любовью к родному краю // Музыка в школе. 1990. № 3. С. 33—34.
7. Антипин В.Н., Архипов Н.В. Региональные особенности формирования населения и трудовых ресурсов. Якутск, 1980. С. 10—14.
8. Амонашвили Ш.А. Здравствуй, дети! Пособие для учителя. М., 1988. 347 с.
9. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. М., 1983. 224 с.
10. Апраксина О.А. Современные требования к учителю-музыканту и задачи музыкально-педагогических факультетов // Музыка в школе. 1983. № 2. С. 30—35.
11. Арчажникова Л.Г. Профессия — учитель музыки: Книга для учителя. М., 1984. 111 с.
12. Арчажникова Л.Г. Совершенствование подготовки учителя музыки в условиях высшего заочного педагогического образования: Методические рекомендации. М., 1985. 46 с.
13. Асафьев Б.В. Музыка в современной общеобразовательной школе // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Ред. Е.Орлова. М.; Л., 1965. С. 52—68.
14. Атутов Р.Р., Будаева М.М. Методологические проблемы национально-регионального образования // Педагогика. 2001. № 2. С. 48—60.
15. Бабанский Ю.К. Выбор методов обучения в средней школе. М., 1981. 17 с.
16. Бабанский Ю.К. Педагогика. М., 1984. 308 с.
17. Бажина И.А. К методике использования местного материала в процессе обучения // Химия в школе. 1981. № 2. С. 16—19.

18. Бахтигулова Л.Б. Национальная музыка (народная и композиторская) в нравственном воспитании младших школьников (на примере уроков музыки в школах Казахской ССР): Дис. ...канд. пед. наук. М., 1986. 114 с.
19. Балашова С.С. Изучение музыкального фольклора с учетом специфических противоречий учебного процесса: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1988. 16 с.
20. Барток Б. Народная музыка Венгрии и соседних народов. М., 1966. 178 с.
21. Беляев В.М. О музыкальном фольклоре и древней письменности. М., 1971. 234 с.
22. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. 297 с.
23. Бодак А.В. О месте и значении профессионально сориентированной практики в образовательно-воспитательном процессе педагогического учебного заведения // Воспитательно-образовательный процесс: устремление к идеалу: Сборник науч. трудов / Под ред. П.В.Конаныхина. М.; Серпухов, 1996. С. 35—37.
24. Бондарчук Ю.В. Формирование творческих начал в процессе подготовки учителя // Развитие творческого мышления студентов на основе диалоговых методов обучения: Тез. докл. III межвуз. науч.-метод. конф. Калинин, 1990. С. 27—29.
25. Булгаев В., Горленко О. Разработка региональных компонентов государственных образовательных стандартов // Высшее образование в России. 1996. № 3. С. 70—75.
26. Бухвалов В.А. Алгоритмы педагогического творчества. М., 1993. 96 с.
27. Булгаков Т.Д. Типология музыкально-речевого интонирования в нанайском фольклоре: Автореф. ... дис. д-ра искусствоведения. Л., 1985. 38 с.
28. Вагатова М.К. Маленький Тундровый Человек. Тюмень, 1996. 89 с.
29. Василенко В.А. Традиции русской народно-песенной лирики в Сибири и современная хоровая самодеятельность (на материалах Омской области): Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. М., 1956. 15 с.
30. Вендрова Т., Саркитов Н., Шмагина Т. Творчество учителя // Музыка в школе. 1990. № 3. С. 2—7.
31. Веллугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. М., 1968. 445 с.
32. Виноградова Л., Верещагина А. Живут народные традиции // Музыка в школе. 1990. № 6. С. 62—64.
33. Вопросы профессиональной подготовки студентов на музыкально-педагогическом факультете / Отв. ред. Г.П.Стулова. М., 1985. 138 с.

34. Вульф Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя. М., 1995. 244 с.
35. Выготский Л.С. Анализ эстетической реакции (Собрание трудов). М., 2001. 480 с.
36. Герасимова Е.М. Музыкально-художественное воспитание студентов педагогического факультета как диалог с индивидуальностью // Развитие творческого мышления студентов на основе диалоговых методов обучения. Калинин, 1990. С. 63—64.
37. Гиляров Н.Н. Народная музыкальная культура Мещеры (исторические предпосылки и современное состояние традиции): Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. М., 1985. 19 с.
38. Горюнова Л. Мир народного творчества // Музыка в школе. 1990. № 1. С. 3—6.
39. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: Государственные требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности «030700 — Музыкальное образование» (квалификация учитель музыки; третий уровень высшего профессионального образования). М., 2000. 24 с.
40. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования // Региональная политика РФ в области высшего образования. Саранск, 1995. Вып. 4. С. 62—90.
41. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика / Под ред. В.С.Леднева, Н.Д.Никандрова, М.В.Рыжакова. М.; Воронеж, 2002. 384 с.
42. Греханкина Л.Ф. Региональный компонент в структуре содержания образования // Педагогика. 1999. № 8. С. 30—34.
43. Грубер Р.И. История музыкальной культуры. М.; Л., 1941. Т. 1. 549 с.
44. Грубер Р.И. Из области изучения музыкальной культуры современности // Музыказнание: Сборник статей. Л., 1928. С. 144—167.
45. Дадажанова С.М. Совместная работа педвуза и школы по ориентации на педагогическую специальность «Учитель музыки»: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Алма-Ата, 1988. 25 с.
46. Джердималиева Р.Р. Реализация принципа самостоятельности в процессе методической подготовки студентов на музыкально-педагогических факультетах: Дис. ... канд. пед. наук. К., 1981. 128 с.
47. Днепров Э.Д. Современная школьная реформа в России. М., 1998. 242 с.
48. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1983. 411 с.

49. Дьябелко Л.А. Фортепианная культура Сибири и Дальнего Востока: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. М., 1989. 19 с.
50. Дьякова Н.И. Теоретические и практические основы формирования музыкальной культуры младших школьников на материале регионального искусства: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2001. 19 с.
51. Егорова О.К. Фольклорные традиции в творчестве марийских композиторов: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Казань, 1978. 16 с.
52. Ельчева И. Из мансийской лирики. М., 1986. 19 с.
53. Жукоцкая З.Р. Музыка и телевидение: Учебное пособие к спецкурсу «Искусство XX века». Нижневартовск, 1999. 96 с.
54. Загвязинский В.И. Методология и методика педагогических исследований. Тюмень, 1976. 85 с.
55. Загвязинский В.И. Проектирование региональных образовательных систем // Педагогика. 1999. № 5. С. 8—13.
56. Зверева И.А. Организационно-педагогические основы регионализации высшего профессионального образования (на примере Нижегородской области): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2003. 25 с.
57. Земцовский И.И. Песня как исторический феномен // Народная песня. Проблемы изучения. Л., 1983. 96 с.
58. Зубарева С.Л. Специфика образования народов Севера в Ханты-Мансийском автономном округе // Педагогика. 2003. № 7. С. 37—43.
59. Институт повышения квалификации и развития регионального образования Ханты-Мансийского автономного округа: Информационно-аналитический сборник / Под ред. Е.Г.Мазуровой. Ханты-Мансийск, 2004. 164 с.
60. История и культура хантов. Томск, 1995. 161 с.
61. Исходные предпосылки и научное обоснование концепции региональной культурной политики. Тверь, 1995. 291 с.
62. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя. М., 1984. 264 с.
63. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? М., 1974. 256 с.
64. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления. М., 1986. 125 с.
65. Кабалевский Д.Б. О творческой свободе учителя // Музыка в школе. 1984. № 4. С. 2—5.
66. Каган М.С. Философия культуры. М., 1987. 268 с.
67. Каннисто А. Статьи по искусству обских угров. Томск, 1999. 52 с.
68. Келдыш Ю. Очерки и исследования по истории русской музыки. М., 1978. 509 с.

69. Квятковский Е.В. Профессиональная деятельность учителя музыки // Советская педагогика. 1985. № 1. С. 47—49.
70. Кобозева И.С. Дидактические требования к учителю в контексте национально-регионального подхода к музыкальному образованию // Музыкальное образование: проблемы методологии, национально-региональный подход, педагогические технологии. Межвузовский сборник научных трудов / Под ред. И.С.Кобозевой. Саранск. 1997. Вып. 1. С. 54—66.
71. Кобозева И.С. Национально-ориентированное музыкальное образование: теоретико-методологический аспект. Саранск, 2003. 181 с.
72. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М., 1955. 290 с.
73. Ковалев В.В. У истоков национальной музыкальной педагогики // Проблемы реформы музыкального воспитания в общеобразовательной школе: Материалы конференции. Минск, 1990. С. 10—14.
74. Концепция государственной региональной политики РФ в области высшего и профессионального образования // Региональная политика РФ в области высшего образования. Свердловск. 1994. Вып. 3. С. 120—160.
75. Классификатор направлений и специальностей высшего профессионального образования // Региональная политика РФ в области высшего образования. Саранск, 1995. Вып. 4. С. 14—18.
76. Косенок С.М. Проблемы развития образовательной системы Ханты-Мансийского автономного округа: технологические аспекты их разрешения // Реализация управленческих и педагогических технологий в практике управления развитием учреждений образования: Тезисы окр. научно-практ. конф. Нижневартовск, 1998. С. 8—11.
77. Кулемзин В.М. Игры детей обско-угорских народов. СПб., 1999. 32 с.
78. Культура и искусство ХМАО: состояние и перспективы. Ханты-Мансийск, 2003. 36 с.
79. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций // Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Сухобской. М., 1981. С. 19—34.
80. Куперт Т.Ю. Музыкальная культура городов Западной Сибири в конце XIX — начале XX века: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. М., 1986. 24 с.
81. Куцев Г.Ф. Сургут — город университетский // Сургутский университет: очерки истории становления. Год первый. Сургут, 1994. С. 11—13.
82. Левыкин И.А. Региональные и национальные особенности советского образа жизни (методология изучения) // Региональные и национальные особенности образа жизни и использование бюджета времени и населения СССР: Тезисы. М.; Улан-Удэ; Л., 1988. С. 2—6.

83. Легенды и были Деревянной речки. Полевой дневник / Ред. А.А.Мирзоева, Л.Д.Макеева. Мегион, 1999. 99 с.
84. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 346 с.
85. Ливанова Т.Н. Из прошлого советской музыкальной культуры. М., 1975. Вып. 1. 201 с.
86. Лихачев Д.С. Заметки о русском. М., 1981. 71 с.
87. Мазель Л. Музыказнание и достижения других наук // Советская музыка. 1974. № 4. С. 24—35.
88. Мазин В.А. Эволюция природосообразных традиций обских угров в контексте с цивилизацией: Автореф. дис. ... канд. культурологии. Нижневартовск, 2003. 26 с.
89. Мазуров Б.Ф., Мазурова Е.Г. От локального к единому образовательному пространству Ханты-Мансийского автономного округа // Северный регион: наука, образование, культура. 2002. № 1. С. 47—53.
90. Малинковская А.В. К вопросу моделирования структуры деятельности педагога-музыканта // Актуальные проблемы музыкальной педагогики: Труды ГМПИ им. Гнесиных. Вып. 62. М., 1982. С. 9—30.
91. Мартынова Е.П. Очерки по истории и культуре хантов. М., 1998. 235 с.
92. Методологическая культура педагога-музыканта: Учебное пособие / Под ред Э.Б.Абдуллина. М., 2002. 272 с.
93. Молданов Т. Картина мира в песнопениях медвежьих игрищ северных хантов. Томск, 1999. 141 с.
94. Молданов Т.А. Орнамент хантов Казымского Приобья: семантика, мифология, генезис. Томск, 1999. 261 с.
95. Музыкаведческая подготовка школьного учителя: Межвуз. сборник научных трудов МГПИ / Под. ред О.А.Апраксиной. М., 1984. 112 с.
96. Музыка и танец в культуре обско-угорских народов / Под ред. Н.В.Лукиной. Томск, 2001. 68 с.
97. Музыкальное воспитание в школе / Сост. О.А.Апраксина. М., 1961. С. 1—16.
98. Музыкальная энциклопедия: В 5 т. / Гл. ред. Ю.В.Келдыш. М., 1976. Т. 3. 835 с.
99. Муцмахер В.И. Формирование профессионально-значимых качеств личности будущего учителя музыки общеобразовательной школы в процессе его специальной подготовки: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 32 с.
100. Образование в 21 веке: тенденции развития региональных систем общего и профессионального музыкального образования: Мат-лы Всероссийской научно-практ. конф. Саранск, 2000. 133 с.

101. Образование Югории // Бюллетень № 4. Ханты-Мансийск, 2001. 152 с.
102. Онина С.В. Вопросы и задания по материальной и духовной культуре обско-угорских народов. Ханты-Мансийск, 2003. 48 с.
103. Патканов С.К. Соч.: В 2 т. Т. 1: Остяцкая молитва. Тюмень, 1999. 159 с.
104. Песни реки Аган. Региональный историко-культурный и экологический центр. Мегион, 2003. 87 с.
105. Петрищенко И.А. Повышение профессиональной квалификации педагогов как фактор развития регионального образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 16 с.
106. Полуянова О.Ю. Формы реализации регионального компонента содержания образования в профессиональной подготовке будущего педагога-музыканта // Мира не узнаешь, не зная края своего. Материалы 8-х краеведческих чтений. Нижневартовск, 2004. С. 125—131.
107. Польшинская И.Н. Приобщение школьников к национальной культуре хантов на уроках изобразительного искусства. Нижневартовск, 2001. 149 с.
108. Проблемы реформы музыкального воспитания в общеобразовательной школе: Материалы конференции. Минск, 1990. 19 с.
109. Психология и педагогика: Учебное пособие / Под ред. А.А.Бодалева, В.А.Сластенина. М., 2002. 585 с.
110. Пшеничников В. Здравствуй, край Югорский. М., 1997. 120 с.
111. Рагс Ю.Н. «Модель специалиста» как задача развития системы музыкального образования // Проблемы высшего музыкального образования: Сборник трудов. М., 1975. Вып. 19. С. 5—12.
112. Региональное управление. Методология и моделирование. Харьков. 1991. 95 с.
113. Регионология и современная региональная политика в РФ // Регионология: Научно-публицистический журнал Госкомитета РФ по высшему образованию. 1992. № 1. С. 6—2.
114. Роменская Т.А. Музыкально-просветительская деятельность декабристов в Сибири: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Новосибирск, 1971. 25 с.
115. Ройтерштейн М.И. Основы музыкального анализа: Учебник для студ. пед. высш. учеб. заведений. М., 2001. 112 с.
116. Ромбандеева Е.И. История народа манси (вогулов) и его духовная культура. Сургут, 1993. 208 с.
117. Русская мысль о музыкальном фольклоре. М., 1979. 367 с.
118. Савенкова Л.А. Духовное возрождение — как феномен культурной жизни региона: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1993.

119. Самарова Н.А. Формы использования краеведческого материала в процессе инструментальной подготовки будущего учителя музыки // *Мира не узнаешь, не зная края своего. Материалы 8-х краеведческих чтений. Нижневартовск, 2004.* С. 121—124.
120. Северная Сосьва (исторические и современные проблемы развития коренного населения). Шадринск, 1992. 74с.
121. Серов А.Н. Музыка, музыкальная наука, музыкальная педагогика // *Избранные статьи: В 3т. М., 1957. Т. 2. С. 187—217.*
122. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. М., 1971. 205 с.
123. Сковородников В.В. Социально-педагогические основы управления регионализацией образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 1995. 16 с.
124. Сковородников В.В. Учебно-научно-педагогический комплекс Алтая в режиме развития // *Региональные проблемы информатизации образования: Тезисы респ. конф. народного образования в рамках регионализации региональной комплексной программы развития образования на Алтае // Региональные проблемы информатизации образования: Тезисы респ. конф. Пермь, 1994. 106 с.*
125. Скульмовская Л.Г. Культурное пространство Югры: новые годы. Екатеринбург; Нижневартовск, 2000. 248 с.
126. Слостенин В.А. Педагогическое образование как объект эвристического моделирования // *Учитель советской школы: Межвузовский сборник научных трудов / Ред. В.А.Слостенин. М., 1991. С. 3—15.*
127. Слепенкова Р.К. Если моя песня-сказка дальше пойдет. Ханты-Мансийск, 2003. 218 с.
128. Слонимский А.Н. Региональный научный комплекс. Минск, 1990. 314 с.
129. Современная региональная политика в области высшего профессионального образования // *Регионология: Научно-публицистический журнал Госкомитета РФ по высшему образованию. 1992. № 1. С. 30—75.*
130. Соколов В.И. Региональный компонент в образовании: опыт и проблемы // *Региональный компонент в гуманитарном образовании: Тезисы докладов межрегиональной научно-практической конференции / Под ред. Н.И.Булаева. Рязань, 1997. 139 с.*
131. Солдатова Г.Е. Обрядовая музыка манси: функционирование, контекст, структура: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Новосибирск, 2001. 24 с.
132. Стрелова О.Ю. Национально-региональный компонент гуманитарного образования: проблемы проектирования и реализации в контексте гуманистической парадигмы образования. М.; Хабаровск, 2001. 241 с.

133. Стрелова О.Ю. Разработка национально-региональных компонентов: вариативность // Высшее образование в России. № 4. 2001. С. 43—49.
134. Судаков В.Ф. Музыкальные олимпиады // Музыкальное воспитание в школе. 1987. № 1. С. 4—10.
135. Сухомлинский В.А. Музыка выпрямляет душу человека // В.А.Сухомлинский о воспитании. М., 1973. С. 170—176.
136. Тарасова Л.А. Теория и практика музыкального краеведения в системе современного музыкального образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 49 с.
137. Ташлыкова М.И. Развитие классической музыкальной культуры в Сургуте в 1965—2000 гг. // Северный регион: наука, образование, культура. 2004. № 1. С. 126—134.
138. Терентьева Н.А. Теоретические основы высшего музыкально-педагогического образования. СПб., 1996. 79 с.
139. Тимофеев Г.Н. Музы народов Югры. Сургут, 1997. 150 с.
140. Туравец Н.Р. Региональный компонент профессионального музыкального образования: методология, теория, практика: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 48 с.
141. Хомляк Л.Р. Если моя песня-сказка дальше пойдет. Ханты-Мансийск, 2002. 205 с.
142. Цыпин Г.М. Проблема развивающего обучения в преподавании музыки: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1978. 28 с.
143. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений. М., 2003. 368 с.
144. Шаховский А.П. Музыка моего народа // Музыка в школе. 1973. 206 с.
145. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. М., 1975. 200 с.
146. Шейкин Ю.М. История музыкальной культуры народов Сибири: сравнительно-историческое исследование. М., 2002. 716 с.
147. Штурба В.А. Регионализация образования Кубани: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1995. 16 с.
148. Югорский государственный университет. Томск, 2003. 36 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Регионализация музыкально-педагогического образования как педагогическая проблема.....	6
1.1. Культурологические и теоретико-педагогические основы регионализации музыкально-педагогического образования	6
1.2. Содержание национально-регионального компонента в музыкальном образовании	29
Глава 2. Содержание регионального компонента в музыкальном образовании (на примере Ханты-Мансийского автономного округа — Югра).....	40
2.1. Особенности регионального содержания в музыкально-педагогическом образовании.....	40
2.2. Содержание и специфика музыкальной культуры Югорского края.....	57
2.3. Особенности музыкальной культуры коренного населения Югры.....	74
Заключение	93
Библиография	96

Научное издание

Хазеева Ирина Наильевна

**РЕАЛИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА
В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ
(на примере Ханты-Мансийского автономного округа — Югра)**

Монография

Книга издается в авторской редакции

Художник обложки Л.П.Павлова

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 20.05.2009

Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов

Гарнитура Times. Усл. печ. листов 6,5

Тираж 500 экз. Заказ 917

Отпечатано в Издательстве

Нижевартовского государственного гуманитарного университета

628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11

Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru