

Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

ФУ СЯОЦЗІН

УДК: 378.12+72+378.14+74.2.+477+510

**МЕТОДИКА КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ УКРАЇНИ І КИТАЮ**

13.00.02 – “ Теорія та методика музичного навчання ”

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
РЕБРОВА Олена Євгенівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент

Одеса – 2012

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ІСТОРИЧНІ Й КУЛЬТУРНО-НАЦІОНАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОГО ВИКОНАВСТВА ТА ЙОГО ОСОБЛИВОСТІ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ УКРАЇНИ І КИТАЮ.....	11
1.1. Особливості становлення та специфічні ознаки концертмейстерського виконавства в музичній культурі та народному мистецтві Китаю.....	11
1.2. Ретроспективний аналіз розвитку і становлення концертмейстерського мистецтва в професійній і народній творчості України.....	34
Висновки до першого розділу.....	57
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	60
2.1. Зміст компонентної структури концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики.....	60
2.2. Сутність та складники експериментальної методики концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю.....	86
Висновки до другого розділу.....	111
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ УКРАЇНИ І КИТАЮ.....	115
3.1. Дослідження стану концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю	115
3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю.....	156
Висновки до другого розділу	188
ВИСНОВКИ.....	191
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	196
ДОДАТКИ.....	228

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Входження українського освітнього простору до світової спільноти, зокрема, приєднання до Болонської конвенції, актуалізувало питання підготовки спеціалістів, які відповідають критеріям фахової компетентності та конкурентоспроможності на ринку праці, у тому числі й світового рівня. Зокрема, це стосується і вчителів музики, оскільки традиції музичної освіти України визнані в усьому світі, що переконливо доведено збільшенням потоку іноземних громадян, які отримують освіту у вищих мистецьких закладах, інститутах мистецтв педагогічних університетів України.

Становлення фахівця найбільш ефективно здійснюється в процесі практичного опанування ним фахових дій. Діяльнісний підхід у психолого-педагогічній науці пов'язаний з іменами Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна та інших науковців. Він знаходить найбільш виразне підтвердження у підготовці вчителів музики, в якій однією з найбільш істотних складових їх професійного навчання у ВНЗ є виконавська підготовка. В еволюції музичного мистецтва та музичної освіти виконавство відіграло найважливішу роль у суспільному житті України і Китаю, поступово створюючи національні культурні традиції музикування (А. Гуменюк, Н. Жайворонок, В. Кучерук, Лю Бінцян, Сунь Цзінань, Сяо Ян Хі, Чень Мін До). У цьому контексті сучасна підготовка вчителя музики має відповідати як національним, так і світовим художнім пріоритетам та цінностям. На це вказують вчені Вей Тінге, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, Чжу Фан, О. Щолокова, В. Шульгіна та ін.

До структури виконавської підготовки вчителя музики органічно входить фортепіанне виконавство, яке в наукових дослідженнях висвітлено в багатьох напрямках та аспектах, саме: формування музично-виконавського мислення (О. Бурська, Ге Де Юуй, В. Крицький, Лін Чженьган, Цзен Шаої), застосування історико-стильового підходу (В. Буцяк, Чжу Юнбей, О. Щербініна), компетентнісного підходу (Н. Васильєва, Лю Цинган, Лю Цяньцян,

М. Михаськова, Н. Цюлюпа, Ши Цзюнь бо), дослідження інтонаційної природи фортепіанного виконавства (А. Малінковська), методики формування художньої техніки вчителя музики, піаніста (Ван Бін, Чжао Сяошень), педагогічна спрямованість виконавства, самостійність та готовність студентів до фортепіано-виконавської діяльності (Т. Гризоглазова, Л. Гусейнова, І. Мостова). Звертаємо також увагу на історичні ракурси фортепіанного виконавства Китаю (Бянь Мэн, Нью Дунь Ян, Хоу Ює), України (Н. Гуральник) та їх взаємозв'язку (Лоу Вей, Чжу Чанлей).

Визначаючи важливість та пріоритетність національних художніх традицій у фортепіанному виконавстві, звертаємо увагу на такий його різновид, як концертмейстерство, мистецтво акомпанементу. Існують певні національні та народні традиції у концертмейстерському виконавстві; їх витокami є спільні для України та Китаю стародавні форми музикування, співу та танцю під акомпанемент народних музичних інструментів. Крім того, концертмейстерська підготовка є важливою складовою фахової підготовки майбутнього вчителя музики, оскільки забезпечує гнучке та мобільне використання різноманітних виконавських умінь в музично-педагогічному процесі.

Науково-предметна проблематика концертмейстерської діяльності представлена в різних аспектах: історичному (К. Adler, В. Бабюк, Є. Басалаєва, Н. Кашкадамова, Т. Молчанова, А. Філяєва), творчому, художньо-естетичному (Н. Горошко, Кон Іє, Се Жебан, С. Саварі, Л. Повзун, М. Петренко, Н. Фролова), комунікативно-діалогічному (А. Давидова, І. Доля, М. Моїсєєва, Е. Економова, Л. Лузум), музично-педагогічному, методично-кваліфікаційному (Н. Борисова, М. Воротной, Л. Живов, Т. Карпенко, О. Коробова, Є. Кубанцева, Л. Мартинова, І. Могилевська, В. Общанський, В. Саранін, М. Смеловська, В. Фуксман, Р. Хавкіна-Трахтер, Хоу Ює, Ху Пін), виконавсько-технологічному (І. Бутова, Жао Чан, І. Крюкова, І. Михайлов, Д. Науказ, В. Подольська, О. Попова, М. Савельєва, М. Смирнов, І. Статика, Г. Ципін), інноваційному (R. Dannenberg, Н. Mukaino, Он Ян Юн, М. Pollock, Цзян Чін жон, М. Черна, Г. Шатковська). Незважаючи на широко представлену

проблематику концертмейстерської підготовки фахівця в науковій та науково-методичній літературі, концертмейстерство як навчальна дисципліна не має такого провідного статусу в професійній підготовці майбутнього вчителя України та Китаю. Про це свідчить кількість відведених на нього навчальних кредитів у рекомендованих державних навчальних планах України і відсутність дисципліни з концертмейстерської підготовки в педагогічних університетах Китаю.

Якщо в питаннях підготовки студента-музиканта методичні дослідження проводяться більш активно, то питання методики концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики вважаються поки недостатньо розкритими. У цьому напрямку дуже важливо враховувати специфіку професійної діяльності вчителя в школі, а в разі навчання китайських студентів – домінуючу роль співу дітей на уроці, національну систему нотації, особливості репертуарної політики в підготовці вчителя музики для китайських шкіл, зокрема, започаткування практики проведення уроку Пекінської опери. Між тим, теорія і практика застосування концертмейстерського мистецтва в реаліях сучасного музично-педагогічного процесу виявляє низку суперечностей, що загострюють актуальність концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю, як-от між: а) історично зумовленими, національно орієнтованими аспектами концертмейстерського виконавства та відсутністю їх концептуальних узагальнень у теорії та методиці музичного навчання; б) високим суспільним попитом до кваліфікованого вчителя, який володіє специфікою концертмейстерської діяльності відповідно до шкільної музично-педагогічної практики та другорядним ставленням до дисципліни «Концертмейстерський клас» у практиці підготовки майбутніх учителів музики; в) різноманітними можливостями концертмейстерського мистецтва відповідати сучасним вимогам та традиційним підходом до впровадження цієї дисципліни в практику підготовки вчителів музики; г) прагненням китайських студентів досягти високого рівня виконавської майстерності за європейськими стандартами та відсутності в них мотивації

щодо концертмейстерської підготовки, визнаної в мистецькому Європейському просторі висококваліфікованим видом виконавства.

Зазначені суперечності, недостатня теоретична та методична розробленість проблеми концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики на основі національних, народних мистецьких традицій, інноваційних підходів як в Україні, так і в Китаї, зумовили вибір теми дослідження: *«Методика концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідної роботи кафедри музичного мистецтва та хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» і складає частину наукового напрямку «Методологічні та методичні основи модернізації фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін». Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (протокол № 4 від 25 листопада 2010 р.)

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України та Китаю.

Об'єкт дослідження – процес удосконалення виконавської підготовки майбутнього вчителя музики України та Китаю.

Предмет дослідження – методика концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України та Китаю.

Завдання дослідження:

- здійснити ретроспективний аналіз становлення та розвитку концертмейстерського мистецтва як феномену культурних традицій, академічної та народної творчості України і Китаю;
- уточнити сутність поняття «концертмейстерська підготовка майбутнього вчителя музики», розкрити її зміст та компонентну структуру;

- обґрунтувати методику концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України та Китаю на основі національних традицій та інноваційних тенденцій музичного навчання;
- розробити критерії, показники, методику педагогічної діагностики для оцінювання стану концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю за традиційною методикою;
- перевірити ефективність запропонованої методики в умовах формувального експерименту.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: концептуальні положення філософських, історико-культурологічних, національних засад освіти, зокрема, діалогу культур «Схід-Захід» (Е. Кучменко, І. Наместнікова, Он Ян Юн, М. Титаренко, В. Шестаков, В. Феоктістов, Хе Сі Ган, Цяо Ян, Ян Сюйжун); психолого-педагогічних основ діяльності та розвитку творчих здібностей особистості (Л. Бочкар'єв, Л. Виготський, Дон Бо, Лю Цюлін, В. Петрушин, С. Рубінштейн, Б. Теплов, Чень Сяньнянь); принципів гуманістичної педагогіки у формуванні майбутнього вчителя музики (Н. Боревська, Н. Гузій, С. Горбенко, І. Зязюн, А. Козир, Лі Яньхуэй, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Падалка, Чжу Фан, О. Щолокова); особливостей культурних надбань, музики та музичної освіти Китаю (Вей Дзюнь, Сунь Цзинань, У Чжао, Лю Дон Шен, В. Виноградов, Лю Бінцян, Лю Цинган, О. Михайличенко, Хо Лу-тін, Н. Шахназарова, Г. Шнеєрсон), України (Н. Гуральник, В. Кучерук, В. Шульгіна), їх порівняння з українською музичною спадщиною на методологічному, мистецтвознавчому та музично-педагогічному рівнях (Ван Бін, Ву Го-Лінг, Ма Вей, О. Маркова, Чжан Яньфен), питання історії та методики виконавської, зокрема, концертмейстерської підготовки (А. Алексеєв, Бянь Мэн, Ван Сяовэй, Н. Горошко, Цзян Хена, Жао Чан, Н. Кашкодамова, Кон Іє, Лю Цинган, І. Могилевська, Т. Молчанова, Л. Повзун, Сунь Цзінань, Ху Пінь, Хо Ює, Цзян Чін жон, Цюй Бін, Чу Ван-хуа, Чжан Сяофі, Є. Шендерович, Ши Цзюнь бо).

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз психологічної, філософської, культурологічної, музикознавчої, педагогічної, навчально-методичної літератури; аналіз нотного матеріалу, систем нотацій; класифікація, порівняння, історичний аналіз; теоретичне та графічне моделювання; *емпіричні:* узагальнення виконавського концертмейстерського досвіду, особливостей концертмейстерської діяльності вчителя музики; педагогічне спостереження, опитування, анкетування, бесіди, завдання на самооцінку, експертна оцінка; навчальні тести, творчі завдання, експеримент (пілотажний, констатувальний, формувальний); *статистичні:* шкалування, застосування формул середніх показників, кореляція, доведення результативності за коефіцієнтом Фішера.

Наукова новизна дослідження визначена тим, що *вперше:*

- концертмейстерська підготовка майбутніх учителів музики розглянута у контексті міжкультурного діалогу в проекції «Україна–Китай» на основі компаративістського, культурно-національного та інноваційного підходів;
- обґрунтовано методику концертмейстерської підготовки вчителя музики України та Китаю, що базується на принципах: синкретизації концертмейстерської діяльності; поєднання національного та академічного, традиційного та інноваційного, акмеологічного і технологічного; «хуасі–сіхуа»; педагогічних умов та вправ-тренінгів спрямованих на формування почуття музичного часу, швидкість реагування, гнучкість ансамблево-рольових дій як спеціальних якостей вчителя музики-концертмейстера;
- розкрито поняття «концертмейстерська мобільність вчителя музики» з урахуванням поліфункціональності й багатовекторності концертмейстерської діяльності вчителя музики в сучасних школах України і Китаю; введено в науковий термінологічний обіг поняття «концертмейстерська інноватика», розкрито його сутність.

Уточнено: поняття «концертмейстерська підготовка майбутнього вчителя музики», «концертмейстерська діяльність».

Подальшого розвитку дістала ідея співтворчості музикантів як різновиду педагогіки співробітництва у художньому колективі; художньо-

комунікативного потенціалу концертмейстерської діяльності вчителя музики, художньо-діалогічної природи концертмейстерства.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці методики констатування стану концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики та його рівнів; ефективних педагогічних умов; в можливості використання матеріалів розробленого авторського спецкурсу-практикуму «Основи концертмейстерської діяльності вчителя» в навчальних закладах музично-педагогічного та музично-академічного напрямку; пропонувані вправи-тренінги покращують не лише концертмейстерську підготовку, але й виконавську підготовку в цілому та сприяють розвитку музичних здібностей. Пропонувані методи можуть бути застосовані під час самостійної роботи студентів з фортепіанного виконавства та підготовки до педагогічної практики.

Результати дослідження *впроваджено* в навчальний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського (довідка № 962 від 25.04.2012), Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10 / 915 від 23.04.2012), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка 06/2118 від 16.11.2011), Одеської державної музичної академії імені А.В. Нежданової (довідка 305 від 27.04.2012).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та методичні положення дисертації пройшли апробацію на міжнародних наукових конференціях: «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2009); «Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі» (Одеса, 2009); «Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції» (Суми, 2010); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2011); «Сучасні освітні технології в професійній підготовці майбутніх фахівців» (Львів, 2011); на всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Тенденції сучасного культурного розвитку народів світу та проблеми художньо-естетичного виховання молоді» (Одеса, 2010); «Художньо-естетичне виховання молоді в умовах сучасних інформаційних процесів і технологій» (Одеса, 2011) та на

щорічних звітних наукових конференціях аспірантів і науковців інституту мистецтв Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

Вірогідність і аргументованість результатів дисертаційного дослідження забезпечується методологічним і теоретичним обґрунтуванням його основних положень; музикознавчим, мистецтвознавчим, психолого-педагогічним, виконавсько-методичним аспектами; застосуванням комплексу взаємопов'язаних методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; результатами кількісної та якісної експериментальної перевірки розробленої методики, яка включає чітко оформлену мету, наукові підходи, враховані фактори, педагогічні принципи, педагогічні умови, поетапну послідовність їх запровадження, методи та серію вправ-тренінгів; отриманими позитивними результатами, що підтверджуються математико-статистичною обробкою даних.

Публікації. Основні положення дисертації, її результати та висновки подано у 10 одноосібних публікаціях автора, 5 з них у провідних наукових фахових виданнях з педагогіки.

Структура дослідження. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, переліку використаних джерел (281 найменування, з них 47 іноземними, в тому числі 42 китайською мовами). Загальний обсяг дисертації становить 274 сторінки, з них основного тексту – 188 сторінок. Робота містить 8 таблиць, 14 рисунків, що разом з додатками складає 54 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ІСТОРИЧНІ Й КУЛЬТУРНО-НАЦІОНАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОГО ВИКОНАВСТВА ТА ЙОГО ОСОБЛИВОСТІ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ УКРАЇНИ І КИТАЮ

1.1. Особливості становлення та специфічні ознаки концертмейстерського виконавства в музичній культурі та народному мистецтві Китаю

Історіографічний ракурс концертмейстерства охоплював розвиток цього виду музичного виконавства в Україні (ширше – в Європі і країнах з європейською культурою) та в Китаї, що дало можливість визначити самобутні шляхи його становлення та відзначити національні особливості, а також сферу взаємовпливу східної та західної культур (Е. Кучменко [82], В. Феоктистов [185]). Історичному аспектові концертмейстерського мистецтва присвячені роботи Т. Молчанової [114], І. Польської [146], А. Філяєвої [187]; частково А. Алексєєва [4], Н. Кашкадамової [64], В. Общанського [132], В. Виноградової [28], Г. Шнеерсона [223].

У більшості праць автори визначають приналежність концертмейстерського виконавства до ансамблевого різновиду виконавської діяльності музиканта. Між тим, ансамблеве музикування як виконавський феномен та концертмейстерська діяльність, особливо в контексті професії вчителя музики, мають суттєві розбіжності. Історичний погляд на становлення функцій концертмейстера дає можливість усвідомити особливості концертмейстерської підготовки вчителя, зокрема, таких її компонентів, що набували актуальності в процесі еволюції ансамблевого музикування та поступово виокремили концепцію фахової підготовки концертмейстера, а не лише учасника ансамблю [191, 304].

Осмилення специфіки ансамблевого виконавства триває, на думку Л.Повзун, вже три століття. Це пов'язано з розвитком клавірного мистецтва. Однак, якщо звернутися до специфіки концертмейстерської діяльності вчителя та нагадати про дві основні функції: акомпанування дитячому співу та акомпанування власному співу вчителя [142, 185], що визначає основний напрям концертмейстерства як підтримки музичного звуку, який народжується в процесі співу, тобто в голосі людини, стає зрозумілим стародавнє походження цього виду музикування. Саме в прадавню добу, коли різні види мистецтва розвивалися як одне ціле, тобто синкретично, перші музичні звуки на примітивних інструментах вже підтримували голосові звуки людини. Це були переважно, ритуальні дійства. Однак, мали місце і суто художні артефакти, які виконували комунікативну функцію. А коли якийсь жест або вигук містив у собі афективне значення, тобто виникав внаслідок емоції, бажання щось виразно повідомити, – то виникали «дії підтримки»: удари, «улюлюкання», стук, плескання тощо. «Відбивання ритму руками, ногами, плескання в долоні – рухи, якими зазвичай супроводжувалися виконання пісень чи танців, а також використання предметів може розглядатися як одна з форм примітивного акомпанування, пише Т. Молчанова [114, 9]. З цього робимо висновок, що з виникненням перших артефактів художньо-виразного мовлення виникають й елементи його підтримки. До оформлення акомпанементу в самостійний вид художньої творчості ще дуже далеко, але ж важливо підкреслити, що виникнення бажання підтримати людську емоцію – це перший чинник становлення концертмейстерської професії як в Китаї, так і в Європейських державах, зокрема, в Україні.

Незважаючи на значну кількість літератури, присвяченої мистецтву Китаю, частина досліджень музики є досить незначною. Можна назвати роботи наступних авторів: В. Виноградов [28], О. Глухарьова і Б. Денніке [34], М. Кравцова [74], М. Михайлов [107], С. Сєрова [170], Н. Шахназарова [219], Г. Шнеєрсон [223].

Більшість авторів намагалися створити загальну картину музичної культури Китаю, при цьому вузькопрофесійні аспекти висвітлені недостатньо. Сучасний етап досліджень китайської музичної культури звернений у бік професійних музично-виконавських і музично-педагогічних проблем (О. Маркова [100], О. Реброва [155; 156]). У цьому зв'язку слід назвати роботи китайських учених, що навчалися в Україні, дослідження яких не лише висвітлюють конкретні музично-професійні аспекти, але й перебувають у руслі компаративістського підходу і міжкультурного діалогу «Схід – Захід»: в галузі мистецтвознавства – Лю Бінцян [88], Ма Вей [97], Чжу Чанлей [215]; музичної педагогіки – Лю Цяньцян [92], Цзінь Нань [206], Цой Сяо Юй [207], Чжан Яньфен [214]. Такий аспект питання фортепіанної виконавської підготовки висвітлений вкрай недостатньо. Можна назвати дослідження Ван Бін [25], Ши Цзюнь бо [222]. Практично відсутні дослідження щодо концертмейстерського мистецтва Китаю і, зокрема, підготовки вчителя музики. Між тим останнім часом з'являються окремі статті в періодичних виданнях Китаю стосовно концертмейстерського мистецтва або наближених до нього видів музикування [246; 248; 249; 256; 261].

Розглядаючи концертмейстерське мистецтво в проекції музично-культурної спадщини Китаю, ми звернули увагу та такі явища, які найбільше співвідносяться з концертмейстерською підготовкою майбутніх учителів музики: це інтонаційна природа китайської мови і музики, його метро-ритмічна основа, особливості вокалу й інструментального виконавства, народні інструменти, оркестр, вокальні жанри, пісенні оповідання, опера і танець; імпровізаційна природа акомпанементу, джерела ансамблевого музикування і навіть ораторського мистецтва.

З наведеного ряду досліджень звертаємо увагу на монографію Лю Бінцяна «Музично-історичні типології в мистецтві Китаю і Європи» [88], що відрізняється найбільшою спрямованістю до вивчення музичного мистецтва Китаю та Європи на основі компаративного підходу. В роботі усі явища китайської культури знаходять ту або іншу паралель з культурними

європейськими традиціями. Інтерес дослідників до китайської культури існує дуже давно, а останнім часом відбуваються явища, які можна назвати синтезом східної і західної цивілізацій. Чжу Чанлей називає такі явища «конвергенцією західної і східної художніх традицій» [215], Ху Пін – «естетичною конвергенцією Заходу і Сходу» [203].

Ще в ХІХ столітті російський дослідник І. Коростовець здійснив подорож у Піднебесну і написав книгу «Китайці та їх цивілізація» [73], де торкається багатьох проблем розвитку культури та освіти. У тому ж ХІХ столітті в Росії було розпочато спробу перекладу китайського збірника пісень і віршів «Шіцзін» – «Переклад і тлумачення «Шіцзіна» [107, 4]. Головна заслуга дослідників (М.Михайлов, І.Коростовець), крім вивчення і популяризації китайського мистецтва, полягає в тому, що вони звернули увагу на етимологічну і семантичну сутність мовних і мелодійних інтонацій, їх взаємозв'язок, складність освоєння східної мовної і музичної систем для «нечутливого» європейського вуха. В жодній мові немає «таких тісних і міцних зв'язків між національним мелосом і розмовною мовою, як це має місце в китайській мові. Інтонація, мовний наспів є найважливішим елементом вимовного китайського слова. За допомогою інтонації китаєць відрізняє однакові за складу звуковим складом слова. У китайській мові є всього лише кілька сотень фонетичних складів-слів (у пекінському наріччі – близько 420, у кантонському – близько 700). Складова інтонація в китайській мові є невід'ємною частиною слова, що визначає його смислове значення і вимагає відповідного графічного написання. Звідси зрозуміло, якого величезного значення набула в народній мові **інтонація-наспів**; звідси – уроджена інтонаційна чуйність китайського народу, його здатність до точної фіксації майже неловимих для вуха європейця інтонаційних особливостей. Таких основних інтонацій у китайській мові чотири: висхідна, нисхідна, рівна і нисхідно-висхідна [223, 24]. Ця чуйність не завжди виявляється в освоєнні інтонацій інших мовних і музичних культур. Тому китайські студенти часто зазнають труднощів у період навчання в європейських ВНЗ.

Особливості китайської мовної інтонації роблять зв'язок музики і поезії більш тісним, оскільки вона несе певне змістове навантаження, на відмінність від мови європейських народів, де мелодія зумовлена, головним чином, емоційною сферою. Поезія й музика тісно зв'язані, що визначає особливості акомпануючої ролі музики: вона точно дублює інтонації поезії. Це має враховувати концертмейстер під час роботи з вокалістом [264; 271; 275].

Музикознавці згадують Шен Ює (441-513 рр. н. е.), який на той час науково довів не лише інтонаційний зв'язок поетичного слова і пісні, їх ритмічну взаємозалежність, але також показав нерозривний зв'язок інструментальної музики з народною мовою, зв'язок між словом, музикою і жестом [223; 261; 275].

Г. Шнеерсон вважає цілком закономірним припущення, що вироблення ладового мислення китайського народу відбувалося в безпосередній залежності від розвитку мови, що відбір і закріплення опорних звуків ладу і стійких зв'язків між тонами китайської гами були спаяні з установленою у віках інтонаційною основою китайської мови» [223, 25].

На відміну від ладової системи не можна те ж саме сказати про гармонію китайської музики. Дотепер ця галузь музичної науки є найменш вивченою. Система акордів і гетерофонна комбінація голосів – як і раніше відмітна риса китайської музичної творчості. Акомпанемент, як правило, повторює мелодійну лінію, а акордіка, в основному, будується на принципах, викладених ще в трактатах ученого XVI століття Цзай Ю: «до складу акорду входять три звуки (з чотирьох – «чжень», «інь», «хуа» і «чжунь»). «Чжень» позначає основний звук, що збігається зі звуком мелодії, на якому побудований акорд. «Інь» – той само звук, «який відповідає першому», тобто октава. Звуки «хуа» і «чжунь» відповідають квінті або кварті. Таким чином, акорди ці квінтово-квартової будови, що не мають певного ладо-тонального зафарблення» [107, 29].

Говорячи про комбінацію мелодії і гармонії в контексті створення акомпанементу, слід відзначити, що гармонія в китайській музиці не відіграє першорядного значення: на першому місці стоїть мелодія. У своїй основі

китайська народна музика одноголосна, народні пісні співаються, як правило, в унісон; такий само унісонний характер носить й інструментальний супровід. Але вплив європейської культури, активно проникаючої в музичну культуру Китаю, настільки великий, що **сучасна** китайська пісня нерідко буває багатоголосною (2, 3, 4 голоси). Характерним наслідком цього, з точки зору музичної педагогіки, є народжуваний інтерес до хорового мистецтва й освоєння спеціалізації диригента-хормейстера серед китайських студентів, що навчаються в Україні. Ґрунтуючись на європейській гармонійній системі, використовуючи характерні для китайської музики кварто-квінтові комбінації голосів, китайські композитори, що пишуть пісні, створюють хорові твори і роблять багатоголосні обробки народних пісень. Таким чином, створення національного гармонійного ладу є одним з перспективних творчих завдань китайських композиторів [223, 110]. Цей факт, безумовно, актуалізує і проблему підготовки кваліфікованого концертмейстера, що вміє читати хорові партитури, є компетентним щодо роботи з хоровим колективом і диригентом.

З історичної точки зору цікавим є те, що в Китаї існувало схоже на європейське розуміння і трактування суспільної ролі музики, її безпосереднього зв'язку зі світом людських емоцій. Звідси й віра в те, що музика здатна впливати на психіку людини, «приводити в гармонію її почуття і розум». Ці думки ми знаходимо в одному прадавньому документі, на який посилається В.Рубін [161]: це старокитайський трактат «Юецзі» («Записки про музику») Гунсунь Ні-Цзи, учня Конфуція. Він писав: «Коли почуття всередині вас порушені, вони проявляються в звуках голосу, і коли ці звуки утворюють комбінації, виникає те, що ми називаємо мелодіями. Музика виникає з руху душі людини... Коли в світі панує порядок, то мелодії спокійні, і тим самим виражається радість з приводу гармонійності правління; коли в світі панує безладдя, то в мелодіях звучить невдоволення і тим самим виражається гнів з приводу того, що правління порочне; в державі, яка гине, мелодії сумні, і в них виражається переживання народами труднощів. Таким чином існує взаємозв'язок між мелодіями пісень і характером керування країною. ... ми

повинні вміти розрізняти музику для того, щоб знати характер правління, тоді ми повністю опануємо методами підтримки гарного порядку» [161].

Така настанова діяла на розум людей довгий час, і тому фільтрація виразних засобів, що відбувалася століттями, призвела до ладових, мелодійних і гармонійних канонів, що складають сьогодні основу китайської народної музики. Навіть сучасний погляд на китайське мистецтво свідчить про те, що в ньому надається перевага музичним інструментам з високими тембрами, а в співочій культурі – високим голосам, що працюють за методикою фальцетного співу. «Звучання традиційного китайського оркестру є незвичним слуху європейця. Воно вражає своєрідністю тембрів, різкістю звучання, перевагою високих регістрів, кількістю дзвенячих і гуркітливих інструментів. Незвичним є для нас і традиційний китайський спів – також у найвищих регістрах, з характерною мелізматикою і сповзанням голосу від звуку до звуку. Відомо, що традиційний китайський театр не допускає жінок-акторок і вимагає від співаків фальцетного співу, приблизно в межах 1-ої і 2-ої октав» [223, 32]. І це притому, що вся друга половина ХХ століття, можна сказати, пройшла під прапором інтегрування із західною цивілізацією. Проте головний принцип освоєння західної культури в Китаї – це принцип «хуасі», згідно якого «західне» не запозичувалося, а покликано було поліпшити «китайське». У цьому напрямку працювали і багато композиторів Китаю. Європейське проникало до Китаю не тільки у вигляді інформаційних джерел, таких як література, кіно, музика, театр, аудіо- і відеозапису та ін., але й впливало на сферу освіти, в тому числі й музичної. Європейські інструменти вливалися в оркестри народних інструментів, створюючи особливу, неповторну комбінацію тембрів.

Оскільки в традиційному китайському уявленні про акомпанемент домінують народні інструменти [261; 271;], зокрема флейта (Лю Ханію [256]), барабан (Сяо Ян Хі [270]), буде логічним згадати про різновиди їх акомпануючих властивостей, бо саме з ними пов'язане зародження й розвиток концертмейстерського мистецтва в Китаї.

Вже біля XIII-XIV ст. у Китаї налічувалося більше 100 різновидів музичних інструментів, причому багато з них були завезені з інших держав. Починаючи з XIX століття, в Китаї стали з'являтися європейські інструменти, в тому числі й фортепіано, а в XX столітті – всі різновиди електромузичних інструментів. Але, тим не менш, пріоритет китайських інструментів зберігається в культурі Китаю й досі.

Китайський народ завжди відрізнявся здатністю запозичити корисне в інших народів. З часів династії Хань (206 до н. е. – 220 н. е.) із західних країв були завезені, наприклад, флейта і «шукунхоу» (вертикальна цитра), а в епоху династії Мін (1368 - 1644 рр.) – цимбали і «сона» (китайський кларнет). Ці інструменти в руках майстрів ставали досконалішими і поступово стали відігравати важливу роль в оркестрі китайської народної музики. Струнні інструменти в історії розвитку китайських народних музичних інструментів з'явилися значно пізніше ударних, духових і щипкових.

Китайські народні музичні інструменти, як і європейські, можна розділити на кілька видів. Причому дослідники по-різному поділяють їх на види і групи. Для нас цілком незаперечним є факт існування **струнних, духових і ударних**. Г. Шнеерсон, наприклад, бачить «чотири основні групи інструментів: струнні, духові дерев'яні, духові металеві й ударні. В середині кожної групи існують підрозділи: струнно-щипкові й смичкові, духові з мундштуками і безмундштукові, ударні самозвучні й ударні з мембраною і т. п.» [223, 52]. Існує й інша класифікація – в працях китайських музикознавців – залежно від матеріалу, з якого вони зроблені. Таких класів вісім: камінь, метал, шовк, шкіра, дерево, мідь, гарбуз, земля (глина). Кожний клас має символіку й обрядове призначення [223, 32].

Струнні інструменти відрізняються гарними мелодійними звуками з великою виразністю. Струнні широко використовуються як сольні інструменти й у складі ансамблів; як акомпануючі інструменти вони входять до складу оркестрів. *Китайські щипкові* музичні інструменти діляться на поперечні («чжен», «гуцінь» (7-струнний щипковий інструмент), «янцінь» (цимбали) та

ін.) і поздовжні («піпа» (лютня), «жуань», «юєцінь» (мандоліна з круглою декою), «саньсянь» (китайська балалайка), «люцінь» (домбра). Звук видобувається за допомогою накладних нігтів або плектра. Щипкові інструменти звичайно мають проникливий звук, чистий і дзвінкий тембр. Мелодії, що виконуються на них, мають виразну ритміку і мало мінливу динаміку. Усі види щипкових інструментів мають багаті обертони і, за винятком однострунних, майже всі здатні видавати два звуки, акорди і звуки діапазоном у кілька інтервалів. Усі ці інструменти придатні для акомпанування одному голосу або ансамблю голосів. *Духові інструменти* в основному виконані з бамбука або дерева і діляться на три групи. Перша група: інструменти, в яких повітря, що вдувається через мундштук, викликає вібрацію трубостойки (флейти «сяо» і «ді»); друга група: звук видобувається за рахунок вібрації трубостойки, викликаної повітрям, що вдувається через отвір («сона» і «гуаньцзи»); третя група: відтворюють звуки за рахунок вібрації трубостойки, викликаної влученням повітря через язичок (як «шен» і «бау»). Згідно з китайською міфологією, легендарним прабатьком китайської музики був Лінг Лун, який створив бамбукові дудки, настроєні для наслідування звуків птахів. З тих часів музичні інструменти Китаю набули значного різноманіття, але дерев'яні духові займають серед них одне з найпочесніших місць. В європейській і українській традиціях також існують різні флейти і дудки, що мають звуконаслідувальні властивості. Акомпануючі функції духових проявляються лише в ансамблевому музикуванні. *Ударні музичні інструменти* – це найчисельніша й найдавніша група народних інструментів. Вони широко використовуються в китайських оркестрах, які виконують як народну, так і європейську музику. Ударні інструменти, кожна окрема група яких може становити самостійний ансамбль, підкреслюють ритм музики, надають їй більшої сили і різноманітності. Ударні інструменти – одні з перших, знайдених під час розкопок найдавніших шарів китайської культури. Ударні інструменти бувають: мідні – це гонги, тарілки, дзвін «пенлін» (корейський барабан

подовженої форми); дерев'яні – «бань» (тріскачки), стукалки «банци» і «мууй»; шкіряні – великий і малий барабани, барабан «сянцзяогу».

Виняткова різноманітність ударних інструментів китайського оркестру говорить про велике значення ритму. Конфуцій описує виконання прадавнього гімну, вказуючи при цьому на строге співвідношення числа ударів великого дзвона, літофонів, барабанів та інших дзвенячих і стукаючих інструментів. У книзі Г. Шнеерсона наводиться думка Конфуція про акомпанемент: на кожне слово пісні доводиться один удар дзвону, два удари літофонів, чотири удари барабану і т. п. [223, 61]. У виставах ударні утворюють ритмічне тло і задають темп усього дійства, створюють відповідний настрій, характеризують діючих осіб та їхні вчинки, передають усілякі умовні сигнали, що повідомляють глядачеві про початок вечора, про світанок, що наближається, про вихід героя тощо. Таким чином, у виставах музичний акомпанемент відіграє важливу драматургічну роль, він – не просто супровід, він – герой-оповідач, що налаштовує глядачів на сприйняття образу.

Слід зазначити, що з усіх розглянутих інструментів тільки струнно-щипкові й ударні здатні повною мірою акомпанувати солістові або ансамблю солістів. Характерно, що саме ці інструменти є близькими до струнно-ударній природі сучасного фортепіано. Такий погляд на китайські народні інструменти дозволяє з нової позиції підійти до розвитку концертмейстерського мистецтва в Китаї.

Акомпануючу роль у китайському музичному мистецтві відіграє також оркестр. У першу чергу потрібно сказати, що китайські народні оркестри були величезними за численістю й складом інструментів – до 1500 осіб! Усі вони повинні були грати струнко та злагоджено. Іноді оркестр такого розміру збирався лише для того, щоб спільно зіграти лише один звук, але ідеально чисто (що не так просто на стародавніх інструментах з недосконалим настроюванням)! Досягти подібного результату можна було тільки за наявності декількох умов: а) високого професіоналізму; б) так званого «почуття ліктя», достатньо розвиненого в сучасних оркестрантів; в) чудового

ансамблевого чуття. Переводячи ці якості в площину музично-педагогічних понять, це – співтворчість, співробітництво й висока ансамблева культура.

Традиційний вокальний акомпанемент виглядає досить своєрідно: інструменти можуть виконувати дві ролі: шумове тло, що слідує за вокальною партією або створює для неї «заставку» чи «кінцівку». Ця характеристика є дуже показовою для нашого дослідження, тому що багато в чому пояснює процес так званого «настроювання» або «підготовки» до співу дітей учителем музики на уроці в загальноосвітній школі. На цей факт звернула увагу у своїй дисертації Ван Бін [25, 116-117]. Це говорить про важливість не стільки тонального або інтонаційного імпульсу для початку співу, скільки ритмічного і загальноемоційного.

Говорячи про оркестровий акомпанемент і акомпанемент у театрі, зокрема в народній опері, слід сказати про істотну відмінність його від європейської традиції, як пише Г. Шнеерсон: «Якщо в європейському музичному театрі співак і танцюрист в основному йдуть за оркестром, підкоряючи свій спів і рухи музичному малюнку партитури, то в китайському театрі справа полягає саме навпаки. Оркестр, що сидить завжди на сцені, підкорює свою гру діям акторів, ритму їхніх рухів, акцентам емоційних зльотів і падінь» [223, 61]. *Акомпанемент* не виконується по заздалегідь приготовлених нотах, а *створюється відразу, по ходу дії, тобто імпровізаційно*. Це ще одна важлива для концертмейстерської підготовки вчителя музики риса – уміння імпровізувати.

Науковці та музиканти-практики стверджують, що однією з найважливіших концертмейстерських якостей є почуття ритму і здатність концертмейстера йти за ритмом соліста (Сон Ян [264], Цюй Бін [261], Т. Молчанова [115], Л. Повзун [142;143], Р. Хавкіна-Трахтер [200] та ін.). А найтіснішим образом з ритмікою пов'язаний танець. «Спів, супроводжуваний грою на інструментах і танцювальними рухами – це і є музика» (прадавня канонічна книга І Цзі) [цит. по 223, 31]. Китаєць співає, танцюючи, і танцює, наспівуючи. Нагадаємо, що духовним каноном життя Прадавнього Китаю є так

зване «П'ятикнижжя» («У-Цзін»): Ші-Цзінь (Книга пісень), І-Цзінь (Книга змін), Чунь-Цю (Книга літописів), Шу-Цзінь (Книга історій, переказів), Лі-Шу (Книга ритуалів). Таким чином, спів, танець включені до структури духовного канону, тому широко підтримуються державою й донині.

Звертаємо увагу на ілюстрації картин у Додатку А. На ілюстрації №1 зображена група танцюючих, співаючих і одночасно граючих на музичних інструментах людей. На ілюстрації № 2 зображений універсальний музикант, що володіє безліччю інструментів: і духових, і ударних; він же, ймовірно, і співак. На ілюстрації №3 зображена група музикантів, що акомпанує співакові на струнних і духових інструментах. Розуміння музики як синтетичного мистецтва звуку, слова і жесту пронизує всю китайську філософію мистецтва протягом усієї багатовікової історії китайської культури і зберігає своє значення у наш час.

Характерно, що образ китайського вчителя музики асоціюється із зображеннями на картинах, оскільки китайське мистецтво є не тільки синтетичним – воно є синкретичним. Сьогодні вчитель музики, акомпануючи дітям у школі, співає, грає, диригує й обов'язково жестикулює; не виключена й участь міміки обличчя. Тобто це ті параметри, які свідчать про синкретичну природу як музичного мистецтва Китаю, так і педагогічної діяльності сучасного вчителя музики. Це підтверджується включенням до робочих планів підготовки майбутніх учителів музики в Китаї таких дисциплін, як хореографія, техніка танцю [92]. Невипадково в періодичних наукових виданнях зустрічаються окремі роботи, присвячені концертмейстерству в хореографії [252].

Однією з основних ознак імовірного існування в Китаї концертмейстерського мистецтва є жанрова різноманітність музичної творчості. Процес її тривалого розвитку поступово призвів до формування *п'яти основних видів* традиційної китайської музики: а) пісня, що відрізняється величезною різноманітністю змісту: епічна, обрядова, трудова, історична, героїчна, ремісників, пастухів, міської бідноти, вантажників, човнярів тощо; б) танцювальна музика; в) музика пісенних розповідей; г) народна опера в її

численних історичних і локальних варіантах; д) інструментальна музика – від найпростіших наїграшів до розгорнутих віртуозних творів часто програмного характеру. Всі вони продовжують жити в сучасній китайській музичній культурі, поступово завойовуючи світову відомість і популярність [28, 15; 107, 6].

Репертуар і програма навчання музики в школі сьогодні також включають зразки творів різних жанрів: тут і пісні, і танці, і фрагменти опер, й інструментальна музика. Не відображений лише в чистому виді жанр розповіді. Цей жанр був широко розповсюджений у Китаї і пов'язаний з **мистецтвом «шошудів»**. Це народні оповідачі казок, співаки, яки читали завжди співучо *під акомпанемент барабану або бубну* [223, 81]. Шошуди Південного Китаю звичайно співали свої балади під акомпанемент хуціня або піби. Доба Китайської народної республіки характеризувалася використанням творчості шошудів з агітаційно-пропагандистською метою. Нові шошуди – «сіншошуди», як їх називали, – читали народу книги і вірші революційних поетів, співали нові пісні, читали газети і листівки [223, 82]. Інакше кажучи, це народні оратори, майстри ораторського мистецтва, що несуть у життя найпередовіші і найреволюційніші думки й ідеї.

Сьогодні вчитель музики під час проведення уроку в школі щодня фактично виконує *ораторські функції*, при цьому він має виконувати музику почергово з ораторським словом, що актуалізує потребу у таких уміннях та навичках, як-от: гра під час розмови, пояснення, гра у півоберту тощо [25].

Із п'яти названих музичних жанрів чотири потребують акомпанементу. Пісні часто виконувалися під акомпанемент струнного інструменту; у розповідях спів перемежовувався з декламацією й акомпанементом на струнних інструментах або бубні, причому виконавець був одночасно й співаком, і декламатором, і акомпаніатором. Місцеві опери виконувалися під акомпанемент ударних інструментів, струнних і духових. Але головна роль приділялася все-таки ударним. Характерно, що супровід до вокальних номерів в операх музиканти створювали «на ходу», тобто імпровізували.

Вивчаючи музичну культуру Китаю, синкретичну за своєю природою, ми не можемо не звернути увагу на те, що ряд явищ, які були спочатку злиті й нероздільні, поступово виокремлюються із синкретичного середовища і набувають певної самостійності. Саме самостійність і подальший розвиток таких елементів, як танець, пісня, інструментарій, інструментальне виконавство, мистецтво масок і гриму тощо значною мірою вплинули на зародження, становлення і розвиток концертмейстерського мистецтва в Китаї як самостійної спеціалізації. Сам характер концертмейстерського мистецтва обумовлений особливостями китайської музики, які на підставі узагальнення наукових джерел [28; 34; 74; 89; 170; 201; 219; 223; 260; 265 та ін.] можна охарактеризувати наступними позиціями:

– Музика складала найважливіший елемент виховання і входила до числа наук, обов'язкових для вивчення. «Музика безпосередньо впливала з ритуалу, була невід'ємна від етики й усього того, що ми називаємо внутрішньою красою або шляхетністю». *Музична освіта* розглядалася як вищий результат розвитку культури [89; 265; 213; 94; 105].

– Характерні риси давньокитайської народної музики – багатство і своєрідність мелодики; швидкі переходи з високого регістру в низький і навпаки; тісний зв'язок національної мовної і музичної інтонацій; наявність у китайській мові чотирьох основних інтонацій: висхідної, нисхідної, рівної і нисхідно-висхідної [98; 107; 223; 161]. Китайська мелодія *раціональна*, залежить від змісту, на відміну від європейської, що народжується в емоційній сфері, акомпанемент повторює мелодійну лінію, у гармонії – акорди кварто-квінтової будови в діапазоні октави.

– Використання фальцету в співі, домінування високих регістрів; суміщеність танців і співу, нероздільна єдність поетичного тексту і музики, а також зв'язок музики з жестом, взаємозв'язок вокальної музики з фонетикою народної мови, що знаходять відголоски й у сучасній практиці музикування» [97; 201; 214; 223]. Нерозривний зв'язок інструментальної музики з народною мовою, словом, жестом, елементами ораторського мистецтва [95; 96, 209, 223].

– Своєрідний метро-ритм; продумана структура, застосовувана з більшою майстерністю: дев'ятитактова будова періоду, варіантне повторення мелодії, подальший розвиток первісного мелодійного образу у заключній фразі.

– Різноманітність музичних інструментів та їх тембральне багатство. Перевага групи ударних у порівнянні з іншими інструментами; здатність до співтворчості і співробітництва у величезному колективі (до 1500 чоловік оркестру); імпровізаційна природа оркестрового акомпанементу в народній китайській опері.

Усі визначені властивості музичного акомпанементу зумовлюють і вимоги до опанування концертмейстерськими вміннями вчителя музики, оскільки його діяльність в школі здебільшого спирається на розмаїття музичного акомпанементу дітям під час їх співу або танців.

Китайська музика сьогодні, хоча й зберігає багаті традиції стародавності, відчутно еволюціонувала в більш сучасні форми вираження. Наприклад, розповсюджується електронна музика, що виконується китайськими діджеями і за звучанням нічим не відрізняється від європейської або американської, давно існує поняття «китайський хіп-хоп», «китайський тріп-хоп», «китайський джаз» (народжений ще у 30-ті рр. ХХ сторіччя), «китайський рок», «китайський реп» (група «Black Head»), «китайський синтіпоп» (група IGO). Деякі виконавці, такі як Дейв Лінг, традиційні китайські інструменти обрамляють сучасним електронним і хіп-хоп-звучанням, прагнучи з'єднати культуру Сходу і Заходу; Вань Сяолі, що створює авторські композиції, які мають цінність у сучасному мистецтві. Авторськими є слова, музики і аранжування; Ю Фей Мен і Ло Чжісян працюють на перетині сучасних стилів. За оцінками деяких фахівців із сучасної поп-музики в Китаї навіть раніше, ніж в Україні і Росії, з'явилися деякі різновиди хіп-хопу [68].

Під час аналізу концертмейстерської проблематики музикознавчої і музичної педагогічної думки Китаю, зокрема фортепіанної, виявилось те, що практично відсутні уявлення про фортепіано як акомпануючий інструмент. Ми звернули увагу на дослідження Сюй Бо, яке розкриває китайський

фортепіанний феномен [178]. Автор представляє свої узагальнення інших досліджень з фортепіанного виконавства Китаю, зокрема, дисертації Бянь Мен [23], Ван Сяо-вей [267], Лоу Вей [86], Хоу Юе [202], Хуан Чжу Ліп [204] та ін. Ознайомившись з працею Сюй Бо, з дослідженнями згаданих учених, ми констатували відсутність в їхніх роботах згадування про концертмейстерську діяльність піаністів у Китаї. Винятком можна вважати дисертаційну роботу Ван Бін, в якій чітко зазначені особливості концертмейстерських навичок майбутніх учителів музики – піаністів [25]. Причину слабого інтересу до концертмейстерської проблематики з боку вчених можна пояснити стійкими традиціями національного акомпанементу на народних інструментах. З іншого боку, як констатує Сюй Бо, «фортепіанний китайський бум» свідчить про усвідомлений характер процесу культурної адаптації країни до європейського і світового культурного простору, й у той же час демонструє нові темпи і нові шляхи асиміляції неєвропейського типу культури, прагнучи досягти зі своїми учнями тих видатних успіхів, які висунули Китай на одне з лідируючих місць у світовому виконавстві [178]. Концертмейстерство як мистецтво не може запропонувати Китаю пріоритетність світового визнання, оскільки концертмейстер завжди перебуває в стані співтворчого підпорядкування. Слід також звернути увагу на особливості китайської музики і тенденцій її розвитку, які певним чином впливають і на музичну освіту, і, зокрема, на підготовку майбутніх учителів музики, яка в Китаї відрізняється ще більшою синкретичністю своєї діяльності, ніж в Європейських країнах і в Україні. Розглянемо деякі особливості, що виявляють найбільший вплив на концертмейстерську підготовку студентів.

Педагогіка давньокитайської цивілізації являла собою систему навчання і виховання, яка склалася «в другій половині 1-го тисячоліття до нашої ери на території Китаю, ідеологічним вираженням якої були виникненні в 1-му тисячолітті до нашої ери даосизм і особливе конфуціанство, а пізніше й буддизм» [145]. У роботі О. Михайличенко і О. Шрестха робиться посилання на те, що на думку істориків педагогіки Мао Лі Жуй, Чжунь Ань Го та інших, а

також видатного англійського фахівця з історії освіти в Китаї Г. Голта (H. Galt), «перші навчальні заклади в Китаї з'явилися на початку періоду Шань-чань (1766-1122 pp. до н. е.), що майже на три тисячоліття випереджає європейську систему освіти! У цей час вони мали назви: Сінь, Сюй, Сюе. Зміст навчання в школах прадавнього Китаю припускав вивчення шести предметів (мистецтв «Люч»): етикет, писемність, рахунок, музика, стрілянина з лука і керування колісницею» [105, 5]. За іншими відомостями [52, 638], педагогіка прадавнього Сходу (а Китай вважається частиною давньосхідних цивілізацій, таких як шумерська, єгипетська, індійська, перська та ін.) як синтез освіти, виховання і педагогічної думки виникла набагато раніше – в V-III тисячоліттях до н. е. Хоч хронологічно педагогічні моделі Прадавнього Сходу й не збігалися, їм була властива подібність структур і завдань. Наприклад, «китайським педагогічним ідеалом є виховання начитаної, зовні поважної особистості, яка володіє внутрішньою рефлексією, уміє підтримувати гармонію і лад у душі» [52, 639].

Характерно, що основу і зміст освіти складала не науки або сформовані навчальні дисципліни, а мистецтва: на першому етапі – шість мистецтв, на другому – ще чотири. Перші шість мистецтв, як згадувалося, – це мораль, музика, письмо, стрілянина з лука, рахунок, верхова їзда. Пізніше переходили до етикету, політики, літератури, мови [52]. Звернемо увагу на те, що на першому місці стоять практичні навички. Уже в ті далекі часи проявлялася психологічна **настанова на «роблення»**, яка є властивою культурі китайського народу взагалі і переросла згодом у здоровий *прагматизм*, який у дослідженні визначено у якості принципу. Представлений набір обов'язкових для вивчення мистецтв нагадує античну систему освіти: «сім вільних мистецтв», що ділилися на дві частини – так званий «тривіум» і «квадривіум». Незважаючи на відмінності античної і давньокитайської систем освіти, загальним все-таки було обов'язкове навчання музики як мистецтва, що відбивало найпотаємніші рухи душі. Цій якості музики особливу увагу приділяли східні філософи, зокрема, Конфуцій. Музика, з одного боку була інструментом визначення настроїв народу, з іншого – інструментом впливу на суспільну свідомість. Тобто,

китайські мудреці відзначали також соціально-політичну функцію музики. На це звертали увагу й античні мислителі. Як Квінтіліан (автор посібника з ораторського мистецтва) вважав неможливою кар'єру політика без музичної підготовки, так і китайські філософи вказували на взаємозв'язок музичної підготовки і державної служби. У Китаї навіть сформувався «своєрідний культ освіченої людини-державного службовця» [52, 639].

Лян Цічао (1873 - 1929), один з перших реформаторів вищої і середньої школи, бачив завдання освіти у підвищенні культурного рівня народу, вихованні талантів [262; 265]. І першорядна роль у цьому приділялася школі за прикладом Європи, Америки і Японії [266]. Поступово синтез національного і західного прийшов і до музичної освіти та художньої творчості (Лю Цин [91], Цзинь Нань [206], Цой Сяо Юй [207], Чжан Яньфен [214], Чжу Чанлей [215], інші). У програму музичного виховання школярів стали включатися зразки західноєвропейських, російських, а останніми роками й українських вокальних і танцювальних жанрів.

Особливо зміцнилися міжнаціональні культурні й освітні контакти з Україною, що знайшло відображення і в компаративістських підходах формування компетентного майбутнього вчителя музики (Ван Бін [25], Лоу Вей [86], Лю Цяньцян [92], У Іфан [182], Ши-Дзюнь-бо [222] та ін.

У цьому вбачається значний крок уперед у порівнянні з «закритою» національною школою, у якій, незважаючи на те, що учні всебічно навчалися, головною метою навчання вважалося освоєння ієрогліфів і конфуціанських канонів.

Одне зі значних місць у системі освіти Китаю займає музика. Якщо простежити в історичній перспективі як змінювалася система освіти в Піднебесній, можна здивуватися винятковою сталістю присутності музики у всіх навчальних програмах. Це пов'язано з настановою на виховання високоосвіченої особистості державного службовця, духовною культурою народу, його здатністю чуйно асимілювати музичні досягнення сусідніх

народів, переймати, вбирати і реалізовувати отримані знання і досвід на практиці.

Багато років система музичної освіти в Китаї страждала відсутністю єдиного наукового методу. І незважаючи на те, що основою музичної освіти в початковій і середній школі був спів, викладання гри на національних музичних інструментах і формування вокальних навичок проводилося поза школами і консерваторіями силами окремих викладачів. Про це писав ще Г. Шнеерсон у роботі «Музична культура Китаю» в 50-х роках ХХ ст. [223, 228-229]. Але навіть такі невеликі можливості локалізувалися у великих містах Китаю, залишаючи неохопленими провінції. У наш час ситуація з музичною освітою значно покращилася: її розвиток належить до серйозніших завдань будівництва музичної культури Китаю. Однак доля приватної (позашкільної) підготовки, як і раніше, велика, в той час як *потреба в кваліфікованих, спеціально підготовлених учителях музики постійно зростає*. Про це, зокрема, пише Лю Цін, представляючи періодизацію музично-педагогічної освіти в історії Китаю. Автор нагадує лютий 1908 р., коли в місті Тянь Цзінь був відкритий державний навчальний заклад – спеціальна школа, в якій уперше почали готувати вчителів гімнастики і музики. Таким чином, 1908-й рік можна вважати роком, з якого веде відлік музично-педагогічна освіта Китаю [91]. Якщо взяти за основу періодизацію Лю Ціна, то відзначимо наступне:

– *перший період* (1912 - 1949 рр.), коли уроки музики в школі з факультативних переходять у розряд обов'язкових, що обумовило необхідність підготовки відповідних учительських кадрів. Процес навчання включав такі дисципліни, як музичний інструмент (фортепіано, скрипка, віолончель та ін.), сольфеджіо, гармонія, теорія музики, теорія композиції, хор і хорове диригування, історія музики, слухання музики (останнє – з метою прилучення до європейської культури);

– *другий період* (рр. з 1949 – року утворення Китайської Народної Республіки (КНР) по 1966 – рік початку «культурної революції») – введення в школах по всій країні уроків музики і образотворчого мистецтва як

обов'язкових, а в спеціальних навчальних закладах – факультативних занять з музики; визнання музики як провідного предмета естетичного виховання (в цьому зв'язку підготовка вчителів музики з вищою освітою набувала особливого значення). З 1949-го до 1956-го рр.. вища музично-педагогічна освіта опиралася на досвід СРСР і безпосередню допомогу радянських фахівців;

– *третій період* включає роки після «культурної революції» і охоплює період з 1977 року по 90-ті роки ХХ століття включно. У цей час активно відкриваються вищі навчальні заклади. Пріоритетна увага надається активізації науково-методичної діяльності викладачів ВНЗ, становленню системи підготовки вчителів музики, яка в Китаї характеризується більшою інтегрованістю, оскільки опирається на глибокі національні традиції;

– *четвертий період* – з кінця 90-х років ХХ ст. по теперішній час – характеризується тенденцією до модернізації музично-педагогічної освіти в цілому і підготовки вчителя зокрема.

Модернізація розвивається за двома основними напрямками: оволодіння комп'ютерними технологіями, освоєння матеріалу дисциплін за допомогою комп'ютерних технологій [90].

Ми спеціально звернули увагу на четвертий етап, який охоплює проблему комп'ютеризації діяльності майбутнього вчителя музики, виведення його до інновації в галузі музичної освіти. У цьому зв'язку слід відзначити, що практика китайського музичного виховання дуже тісно поєднує дві змістовні складові: національну пісенну й оперну традицію (уроки пекінської опери в школі) і сучасну пісенну субкультуру, в тому числі й естраду. Серед молоді дуже популярним стає караоке. Володіння новими звуковідтворюючими, особливо акомпануючи ми, засобами міцно входить до професійної ментальної підготовки майбутнього вчителя музики.

Тим часом, запит на вчителя музики став настільки вагомим, що вже сьогодні музично-педагогічні вузи Китаю не можуть забезпечити необхідними кадрами школи і коледжі країни. Тому китайські студенти приїжджають в

Україну, щоб оволодіти професійними навичками, педагогічними методологіями, новими методиками побудови і розробки курсів, щоби навчатися самим і навчати інших, опираючись на кращі досягнення української і світової педагогіки, особливо музичної.

Навчаючись професії вчителя музики в Україні, студенти з Китаю освоюють і європейську традицію концертмейстерства. Це, в свою чергу, викликає деякі протиріччя з розумінням мистецтва акомпанементу в Китаї. У цьому зв'язку представимо кілька історичних прикладів.

Звертаючись до історії музичної культури, зокрема палацової, звертаємо увагу на те, що палацові оркестри склалися, переважно, з народних інструментів, серед яких було багато мідних духових. В оркестр входило 500-900 музикантів. Звичайно, таку кількість музикантів було потрібно спеціально навчити; для них створювалися спеціальні школи при палацах богдыханів. Так, «Школа грушового саду» була організована в 714 р. і розташовувалася в палацовому саду богдыхана Сюань-Цзуна (713-756 рр.) [107, 8]. Майбутні артисти для оперних вистав повинні були навчатися протягом 8-10 років! Ця практика збереглася до сьогоднішнього дня. Тому не дивно, що всі артисти Шанхайського театру вільно володіють мистецтвом вокалу, декламації, хореографії, віртуозної акробатики, жонглювання, фехтування шаблями і спицями. Абсолютно вільно всіма цими видами мистецтва володіють і жінки [107, 15].

Цілком справедливо виникає питання: якщо артистів готують 10 років, то чому музикантів спеціально не навчають мистецтву акомпанементу? Відповідь може бути тільки така: необхідність виникла лише останніми роками у зв'язку з поширенням та популяризацією фортепіанного мистецтва, європеїзацією вокального мистецтва і модернізацією всієї системи освіти. Крім того, володіння грою на народних та ударних інструментах (барабани, бубни тощо) для китайців з дитинства було обов'язковою справою, на рівні освоєння ієрогліфів, а мистецтво акомпанементу мало імпровізаційну природу. Однак, не можна сказати, що в Китаї взагалі не приділяється увага концертмейстерству,

досить назвати імена Лі Фейлана, Жао Чана [278], Лу Цзя [257], Цзян Чін жон [249]. Привертає до себе увагу ще одне дослідження, яке підтверджує нашу позицію про домінуючу акомпануючу роль народних музичних інструментів, а не фортепіано. Мова йде про роботу Ван Іна «Перетворення особливостей гри на національних духових інструментах у китайській фортепіанній музиці» [26], в основі якої полягає ідея про необхідність розвитку навичок імітації різних, зокрема народних інструментів, у фортепіанній літературі. Така музика пишеться, з одного боку, для передачі значення народного музичного інструментування, з іншого боку – оволодіння навичками імітувати на фортепіано акомпанемент народних інструментів. Характерною відмінністю в концертмейстерській підготовці європейської традиції є оволодіння навичками імітації оркестрових інструментів, що обумовлено роллю концертмейстера в співтворчості з вокалістом (І. Могилевська, Л. Повзун). У цьому зв'язку найбільш істотним стає освоєння тембральних особливостей звучання інструментів і технік виконання на них.

Сучасний погляд на європейське мистецтво має свою мету, про яку пише Хо Лутін: «Ми вивчаємо сучасну музичну науку і музичну майстерність для того, щоб розвинути свою сучасну науку і музичну культуру. Для цього, насамперед, потрібно звертати увагу на використання цієї науки і майстерності в китайській музиці. Так, наприклад, європейська система нотозапису цілком прийнятна для нас: усі європейські музичні інструменти придатні для виконання китайської музики, отже, теж цілком прийнятні для нас. Вивчаючи їх властивості, ми можемо з більшою впевненістю підійти до реконструкції наших музичних інструментів» [201, 60].

На початку ХХ століття видатний китайський демократ і революціонер Сунь Ятсен писав: «Китай має в своєму розпорядженні достатні можливості вирватися вперед не тільки в порівнянні з Японією...», «...зміна мислення відбувається з незвичайною швидкістю і, судячи з цих темпів, по закінченні десяти-двадцяти років буде неважко зрозуміти західну цивілізацію і повністю опанувати нею, а можливо, і перевершити її, що не є дуже складним» [цит. 58,

65]. Високий ступінь адаптивності китайської культури у відносинах з іншими культурами, її здатність до самовідновлення багато в чому пов'язані з тим, що в Китаї з часів Конфуція здатність людини до навчання і самовдосконалення розглядається головним критерієм цивілізованості й моральної самооцінки. Китайська цивілізація виробила методологію сприйняття закордонного досвіду і механізми його синтезу зі своєю культурою. Саме це забезпечує збереження самобутності китайської культури і можливість укорінення в національний ґрунт передових досягнень закордонних культур. Ця методологія, як було показано вище, ґрунтується на філософському принципі китаїзації («хуасі»).

Принцип хуасі – «переварювання» чужорідних культур, китаїзації західного, а не сіхуа – вестернізації Китаю – діє й у системі освіти. Але російсько-китайські, україно-китайські, в свій час радянсько-китайські відносини будувалися саме на взаємодопомозі (скоріше, на допомозі Китаю), на творчому обміні, братерстві. Таким чином, ми звертаємо увагу на цей принцип і вводимо його в свою методику. Його основа – методологія сприйняття закордонного (європейського, українського) досвіду шляхом китаїзації.

Прагнення китайських студентів освоїти європейську культуру, отримати європейську освіту, навчитися мислити по-європейськи – і є прояв принципу «хуасі» в дії. При цьому слід відзначити, що китайська культура не впливає на європейську, а лише демонструє усьому світу плоди своїх старань і поліпшених західним впливом китайських національних культурних явищ. І в цьому смислі **будемо вважати принцип «хуасі» не агресивним, а надзвичайно перспективним і прогресивним.** Цей принцип можна назвати і методом, коли справа стосується неопрацьованих галузей знання й освіти в Китаї. Завдяки цьому методу китайські студенти освоюють зовсім нову для них фортепіанну спеціалізацію – мистецтво акомпанементу, концертмейстерську майстерність; вони вчаться акомпанувати не тільки на зразках європейської і слов'янської музики, але також і китайської.

Національна музика не є незмінною, застиглою. Вона повинна розвиватися, збагачуватися новим змістом, новими прийомами композиції у

своєму національному стилі [201, 62]. Хо Лутін вважає, що працівники мистецтва повинні не тільки вивчати свою національну музику і досягати високої техніки, але й опанувати знання в галузі західної музики і використовувати ці знання для більш успішного розвитку національної культури Китаю [201, 71].

Таким чином, крім відзначених особливостей музичної культури Китаю, що вплинули на формування концертмейстерського мистецтва, досить явно прослідковуються і більш спеціальні, *принципи* (комплементарності, діалогічності, імпровізаційності, «хуасі» (що практично став методом) і *методи* цієї професії (прагматизм і метод компаративного засвоєння художньо-творчого матеріалу), а також вузькопрофесійні *функції*, а саме: комунікативна, ораторська, функції співробітництва, взаємодії, діалогу культур.

1.2. Ретроспективний аналіз розвитку і становлення концертмейстерського мистецтва в професійній і народній творчості України

Говорячи про українську музику, український фольклор, музичні інструменти, український народ і про все, що ми називаємо українським, ми маємо на увазі етнічну, а не державну приналежність. Між тим, під час міграції прадавні слов'янські, або «протослов'янські» племена збагачували свій лінгвістичний і культурний запас за рахунок контактів з іншими народностями. Нас проблема періодизації і діахронізації цікавить лише в зв'язку з визначенням часових меж зародження української музичної культури і визрівання в її надрах традиції інструментального акомпанементу. Якою би прадавньою ця традиція не була, точкою відліку вважається перша письмова згадка про неї. У Китаї, наприклад, перше письмове свідчення – це збірник пісень «Шіцзін», датований V-VI ст. до н.е. Українських письмових свідчень настільки раннього періоду не існує, а перша згадка в текстах Візантійського письменника Прокопія відноситься до VI століття, про що говорить

М. Грушевський [41, 35]. У його роботі «Ілюстрована історія України» читаємо цитування Прокопія: «Без пісні, танців, гри не обходилася ніяка okazія». На ігрищах між селами влаштовувалися «плясання й усякі бісівські пісні», пов'язані з язичеством. «Із плясанням, гуденням (музикою) і плесканням» святкувалися весілля... У київських військах військові цілі ночі проводили в музиці і танцях» [41, 35-36]. Більш пізні літописні джерела грецького походження, зібрані грецьким імператором Костянтином Порфірородним, про які згадує М. Грушевський, відносяться до IX-X століть [41, 31]. З наведених рядків ми можемо зробити висновок про жанрову різноманітність музичного мистецтва прадавніх українців: це, в основі своїй, – пісня, танець, гра. Якщо пісня могла існувати а capella у вигляді одноголосся, гетерофонії і навіть хорового багатоголосся, то танець обов'язково передбачав супровід – ударно-ритмічний або інструментальний. Плескання у долоні, відбивання ритму ногами, використання дерев'яних предметів, що видають різні по висоті і гучності звуки – ложки, бубни, тріскачки – усе це перші спроби акомпанементу. Як і в Китаї, перші акомпануючі інструменти – ударні. У словах літописця «в музиці і танцях» ми бачимо ясний натяк на інструментальний супровід, тому що не було сказано «в піснях», але було сказано «в музиці». Серед пісень можна виділити: побутові, обрядові (весільні), військові. Подібний поділ на пісенні жанри існував й у китайському мистецтві. До обрядових пісень можна також віднести й поховання, тому що прадавні поховання знаходять і зараз, і, як можна судити по оформленню могил, ці церемонії були досить пишними. До речі, саме з обрядом поховання пов'язані знахідки перших музичних інструментів – дзвонів – і в Китаї.

У всіх літописних джерелах згадується про те, що на території нинішньої України квітла торгівля, а також швидко будувалися міста, серед яких головним був Київ. Торговельні стосунки з іншими країнами сприяли не тільки економічному, але й культурному росту країни. Особливо різко ситуація змінилася з X століття, коли у 988р. Київська Русь прийняла християнство. На слов'янській землі стала поширюватися візантійська культура, а разом з нею і

писемність, наука, храмобудування, музика. Одні з перших літературних пам'яток – «Повість временних літ», «Повчання Володимира Мономаха», «Слово о полку Ігоревім», «Літописні повісті про монголо-татарську навалу», «Слово про погибель Руської землі» та інші в адаптованих перекладах Д. Лихачова, Л. Дмитрієва, Д. Буланіна – відносяться саме до цього періоду – до X - XII століть. У них зустрічаються короткі згадки про музичну творчість: про оповідачів казок, баяни, гусярів. Найбільш яскравим свідченням музичного життя прадавньої України є фрески Софіївського собору в Києві, на яких зображені скоморохи, танцюристи, акробати, виконавці на окремих інструментах і цілі музичні ансамблі. У цьому бачиться подібність з розвитком музичної культури Китаю: та ж роль танцю, акторства (лицедійство як мистецтво міміки і жестів), інструментального виконавства, розвиток акробатичного мистецтва як прояв вищої форми спритності, гнучкості і володіння тілом. Розвиток ринкових відносин, контакти з різними народами і культурними співтовариствами відбилися і на створенні музичних інструментів. Як і в Китаї, в Україні досить багато запозичених інструментів. До них належать гітара, мандоліна, балалайка, гармонія, баян, волинка, дрімба, ліра, цимбали, флейта Пана (кувиці, або сопілка), окаріна, у більш пізній час – класичний зразок скрипки, виготовлений італійськими майстрами, та інші. Проте одні з них використовувалися народом у музичному житті епізодично (гітара, мандоліна, балалайка), а інші поступово удосконалилися і стали українськими (цимбали, волинка, скрипка, ліра, сопілка, дрімба, а згодом – і баян). Як і китайські музичні інструменти, українські діляться на основні групи: духові, струнні й ударні. Дослідники В. Кучерук, Л. Черкаський дають вичерпну класифікацію різновидів українських музичних інструментів [81; 209]. Серед духових визначені: сопілка, волинка, дуда, коза, денцівка, півтораденцівка, дводенцівка, дубденцівка, жоломіга, зозулка, зубівка, козацька труба, коса, дудка, кувиці, лігава, най, інші; серед струнних: бандура, басоля, бийкоза, гудок, гуслі, домра, кобза, кобза ладкова, козобас, ліра колісна, скрипка, торбан, цимбали, цитра; серед ударних: батіг, барабан, барабан з

тарілкою, бербениця, било, біка, вертушка, бочка, брязальниця, брязкальця, бубончик, бубон, інші. На Україні народне музичне мистецтво представлене більшістю духових та ударних, що пояснюється розвитком військової справи та участю музикантів у бойових походах.

У процесі вивчення народних музичних інструментів двох країн ми чітко бачимо подібність деяких з них, наприклад, китайського струнно-щипкового інструмента Гу-Чен і українських Гуслей; китайської Шен і української Сопілки; китайської Сяо і європейської поздовжньої флейти; китайських і української тарілок; китайської скрипки Ерху й українського Гудка, або Смика; китайських і українських барабанів. Це не просто констатація подібності конструкцій, звукових параметрів і виконавських технік; це – подібність типологічного мислення двох народів, що дозволяє не сліпо запозичати культурні традиції, а співробітничати в плані взаємопроникнення двох культур; це – можлива подібність шляхів розвитку інструментального супроводу і мистецтва акомпанементу.

Вивченню взаємозв'язків народного музичного інструментарію і концертмейстерської майстерності також приділяли увагу Т. Молчанова [114] і Л. Повзун [142] у своїх монографіях. Т. Молчанова звертає увагу на фактор подібності музичних інструментів різних культур. Так, вона вказала на подібність слов'янських струнних інструментів за темброво-регістровим звучанням, основними виконавськими прийомами і функціональним значенням їх в ансамблі до деяких більш досконалих європейських зразків не лише за звучанням, а й за конструкцією й виразними можливостями, наприклад український гудок – віолончель; смик – скрипка; гуслі, кобза – арфа.

Таким чином, прослідковується подібність не лише на рівні регіональному, але й на міжконтинентальному. Не зважаючи на зовнішній вигляд, матеріал виконання загальним виявляється принцип обладнання того або іншого інструменту. Однак Т. Молчанова зробила акцент, переважно, на розвитку музичної культури західних регіонів України, а Л. Повзун приділила увагу роботі концертмейстера зі специфічними тембрами народних

інструментів та їх імітації на фортепіано. Обидві роботи відрізняються методичною ясністю й інформативністю, але не повною мірою, на наш погляд, висвітлили суть взаємозв'язку народного інструментарію і розвитку концертмейстерського мистецтва. Взаємозв'язок українського інструментарію і мистецтва акомпанементу простежили Л. Черкаський у роботі «Українські народні музичні інструменти» [211] і А. Гуменюк у роботі з такою самою назвою «Українські народні музичні інструменти» [43]. В останній пишеться про те, що на фресках Софійського собору збереглося зображення скомороха, який грає на плоскому грушовидному струнному інструменті з коротким грифом-шийкою (гудок, або смик – Ф. С.). Струн на інструменті було три, і грали на них дугоподібним смичком. Мелодію вигравали лише на одній струні, але, торкаючись водночас двох інших струн, смичок викликав їх постійний (бурдонний) акомпанемент. На гуслах, що мають до чотирнадцяти струн, грали пісні, танці, акомпанують власному співу. В репертуарі гусярів було багато українських пісень. А камер-гусяр царського двору В. Ф. Трутовський, який народився на Харківщині, робив нотні записи російських і українських пісень у супроводі гусел і наприкінці XVIII століття вперше в Росії видав збірку цих пісень [211].

Дублювання мелодії на подовжній флейті теж мало під собою певні підвалини: її гучний звук підсилював звучання основної мелодії, доносив до танцюристів, надавав їй яскравого колориту. Можна здогадатися, що на лютнеподібному інструменті міг виконуватися простенький гармонічний супровід. Адже танцювальні мелодії з давніх - давен мають квадратну структуру, чітку ритміку і гомофонно-гармонічний склад, який вимагає відповідного супроводу і точно визначеної форми. У танцювальних мелодіях легко визначається на слух басова партія, основа гармонічного супроводу, яку виконували на сопелях. Таким чином, перед нами вже справжній інструментальний ансамбль з цілком визначеними функціями окремих його інструментів. Музика у виконанні такого ансамблю звучала повно, злагоджено і колоритно, у ньому ясно можна було почути мелодію та її гармонічний

супровід. Як свідчать численні писемні джерела, такі й подібні за складом інструментальні ансамблі грали в основному музику до танців. Але ці ж танцювальні п'єски в зразковому виконанні могли бути й музикою для слухання. Немає сумніву, що музика, яку в XI ст. виконував ансамбль, мала вокальну основу.

На малюнку від кінця XVII ст. з відомого «Азбуковника Каріона Істоміна» зображено квартет у складі гусяра (він і тут у центрі ансамблю, сидить на спеціальному художньо оздобленому кріслі, поставленому на підвищенні, що нагадує диригентську підставку), бандуриста, скрипаля та виконавця на духовому інструменті. Ліворуч від цього малюнка – замальовки трьох книг: псалтиря (закрита книга) та двох відкритих псалмовників. Це свідчить, що зображені тут музиканти були професіоналами високої кваліфікації і, очевидно, музично грамотними, бо в розкритих книгах видно нотні записи лінійною нотацією. Вся художня композиція носить назву «Псалтир. Музика. Спів солодкий». Ця назва свідчить, що інструментальний квартет виконував не музику до танцю, а призначений для слухання «спів солодкий». Отже, функція інструментального ансамблю в музичному житті народу вже в XVII ст. значно змінилась. Якісно нову функцію інструментального ансамблю слід вважати вищим етапом розвитку [43].

Прихильність народів до певних видів інструментів, як видно, передається на генетичному рівні від покоління до покоління і проявляється вже на ранніх стадіях дитячої музичної творчості. Звідси особлива любов дітей до спонтанної творчості в супроводі найпростіших музичних інструментів: сопілочок, сопілок, окарин, бубнів і струнних, що бряжчать (типу гуслей). Діти як в Китаї, так і в Україні віддають перевагу імпровізованим шумовим оркестрам і ритмічно організованим композиціям танців. Ці два напрямки стали визначальними і для розвитку концертмейстерських навичок майбутніх учителів музики.

Акробатика, скомороство, лицедійство – артистичні види мистецтва, що розвивалися як у Китаї, так і в Україні. Зображення на стародавніх китайських

полотнах і фресках Софіївського собору є яскравим тому підтвердженням. Характерно, що названі види народної творчості поєднувалися з музичним інструментальним супроводом, що також є однією зі стародавніх форм мистецтва акомпанементу. У Китаї ці види досягли найвищого рівня і стали однією зі складових китайської народної опери; в Україні ж вони розвилися кожний окремо і сьогодні представлені у вигляді циркового (акробатика, клоунада), театрального (костюми, грим, перевтілення), танцювального (з елементами театральності, акторської майстерності) й інструментального (аж до XVI століття скоморохи залишалися основними майстрами гри на домрі, гусях, сопілці та інших народних інструментах) мистецтв.

Мабуть, саме з цього моменту виникнення відмінностей починається й виокремлення напрямів розвитку концертмейстерського мистецтва в Україні і Китаї. У Китаї ще довго головну роль продовжують відігравати національні види творчості, національний інструментарій і народне музикування; в Україні ж відбувається переорієнтація на європейські інструменти і європейські види мистецтва, а виконавство і композиція поступово переходять у сферу професіоналізму. Цьому сприяло кілька історичних факторів: прийняття християнства (православ'я) і проникнення візантійської культури, починаючи з X століття, а трохи пізніше, з XIV по XVI століття, – польсько-литовське панування і впровадження в західних областях католицизму з властивими йому музичними жанрами й інструментарієм. Характерно, що «Мусикійська граматика» Дилецького спочатку була видана саме польською мовою в м. Вільно. І лише через два роки, в 1679 році, була перекладена самим же автором на старослов'янську (адаптовану російську). Період XIII-XIV століть опускаємо як регресивний, пов'язаний з татаро-монгольською навалою, і відзначений загальним занепадом економічного і культурного рівня України. Культурний період, починаючи з XVI століття, пов'язаний із зародженням в Україні козацького руху і загальною орієнтованістю на дружні відносини з православним сусідом – Російською державою; звідси й характерні для того часу музичні жанри історичних військових пісень, кантів, псалмів, що

виконуються як а *capella*, так і під акомпанемент, а також знаменний спів і крюкова нотація. Цей період хронологічно збігається з європейським розквітом жанру мадригалу у творчості К. Монтеверді й розвитком ансамблевого музикування, зародженням опери («Флорентійська камерата») і затвердженням головної ролі органу в культовому богослужінні, розвитком світського музикування під акомпанемент лютні, клавикорда або клавесина, віоли і гітари.

У цей же час виникають теоретичні трактати Д. Ортіс, Х. Бермудо, Т. де Санта-Марія, Дж. Дірута, М. Преторіус, К. Пауман, Г. Фінк та ін., присвячені проблемам музичного інструментарію, композиції, імпровізації, вокально-хорового й інструментального виконавства, правилам створення і виконання фантазій і транскрипцій. Наприклад: «*Declaracion de instrumentos musicales*» (1555), Хуано Бермудо; «*Arte de taner Fantasia*» (1565), Томаса де Санта-Марія; «*Practica Musica*» (1556), Германа Фінка. Теоретичне обґрунтування в трактатах одержує і професійне танцювальне мистецтво (трактат Гульємо Ебрео «Трактат про мистецтво танцю»). Танцювальна музика була невід'ємною частиною й українського побуту; були широко поширені такі танці як гопак, метелиця, горлиця, зуб, санжарівка, третяк, гайдук, козачок, журавель, сопілочка, коломийка [114, 53]. Серед акомпануючих інструментів найбільшого поширення набули бандура, кобза, ліра, скрипка, басоля, цимбали, дримба, сопілка, волинка, трембіта, барабан, бубон, тулумбас [114, 52]. У 1586 р. англійська королева Єлизавета подарувала російському самодержцеві... органі й клавесини [114, 51]. З кінця XVI та аж до кінця XVII сторіччя в Україні в різних регіонах, спочатку в Правобережній, а потім і в Лівобережній, почали з'являтися музичні цехи: в 1578 р. – в Кам'янець-Подільському, в 1580 – в Львові, в 1614 – на Волині, в 1672 – у Києві, в 1686 – на Полтавщині, а в XVIII столітті – на Чернігівщині (1765) і Харківщині (1780) [191, 53]. Саме в середовищі цехових музикантів розвивалися різні види сольного й ансамблевого виконавства і зароджувалися нові жанри. В середині цехів відбувалося і навчання обдарованої молоді. Завдяки роботі цехових музикантів поступово розвинувся імпровізаційний тип акомпанементу *ad libitum*, багато в

чому пов'язаний не лише з вокальними, але й з танцювальними жанрами. І в цьому також вбачається подібність з поетапністю розвитку концертмейстерського мистецтва в Китаї: імпровізаційність була однією з основних рис інструментального супроводу в китайській музиці.

Музикант в XVI-XVII століттях був різнобічною особистістю: як правило, він володів не одним, а декількома інструментами; функції композитора і виконавця були нероздільні; і цей синтез досягався завдяки мистецтву імпровізації. Імпровізація в народній творчості існувала завжди, продовжує жити і сьогодні. «Розповідачі казок, билин, рапсоди, середньовічні мандрівні музиканти – все це не тільки виконавці, але й автори або співавтори виконуваних творів. Кожен з них під час повторного виконання вносив дещо нове» [4, 7]. Імпровізація вважалася вищим досягненням виконавця, а імпровізатор ставився нескінченно вище за звичайного виконавця, здатного зіграти тільки завчені ноти. Але імпровізація розглядалася і як мистецтво, якому можна й треба було вчитися, і навчання це було пов'язане з текстом твору та теорією музики. В якості тренувального матеріалу пропонувалися фантазії на теми хоралів і гармонізація гам. «Своєрідною формою імпровізації був за старих часів і акомпанемент» [211, 8], який не фіксувався, а складався «на ходу». Таким чином, ми бачимо справжні джерела концертмейстерського мистецтва, загальні як для східної, так і західної музичних культур: ці джерела лежать у площині музичного фантазування й імпровізації. Не менш важливим для нас є також теза про можливість навчання такому складному для сучасних виконавців мистецтву імпровізації. Вирішуючи проблему навченості імпровізації, ми виходимо на рівень спеціальної концертмейстерської підготовки музикантів, зокрема, майбутніх учителів музики.

У зазначений період в українській, як, втім, і взагалі в європейській музиці, набув розвитку акордовий супровід мелодії [114, 54]. Акордова фактура розвивалася й у Китаї; однак акордові функції східної і західної культур були діаметрально протилежні. На відміну від китайської пентатоніки і «порожніх» акордів в Україні складався тип гармонійного акордового акомпанементу з

опорою на мажоро-мінорну систему. І якщо в китайській музиці ми зустрічаємо винятково високі регістри і «безтемброві» інструменти, то в європейській і українській традиціях ми зустрічаємося з обов'язковою опорою на бас, що дає основу гармонії, струнними інструментами басової групи (контрабас, віолончель, гамба; на Україні – басоля, козобас), духовими низькочастотних тембрів (фагот, тромбон). Ту ж басову функцію часто виконували й інструменти клавірної групи: орган, клавесин, клавикорд. Тут ми близько підійшли до історичного факту прояву в концертмейстерському мистецтві двох традицій: народної і професійної. Перша продовжувала опиратися на мистецтво імпровізації, використання струнних і духових інструментів, синтетичну єдність поняття автор-виконавець, друга – розвивається в палацах і аристократичних салонах, будучи пов'язаною з клавесином і клавикордом, поступово відходить від імпровізаційної основи й наближається до виконання фіксованого композитором тексту. Відмінності позначилися й у жанровому відношенні: з одного боку – народні пісні й танці, з іншого боку – «висока» музика (арії, духовні пісні) і балет (класичний танець).

Подальший розвиток концертмейстерського мистецтва був пов'язаний з технікою генерал-баса – *basso-continuo*. Супровід до сольного вокального або хорового твору оформлявся у вигляді лінії баса, над якою проставлялося цифрове позначення гармоній. Виконавець на свій розсуд заповнював гармонійний кістяк фігураціями, реалізуючи, таким чином, свою фантазію і проявляючи творчу ініціативу. Згодом бас віднайшов самостійну мелодійну лінію. Як правило, функцію акордового супроводу виконували інструменти клавірної групи: орган, клавесин, клавикорд. Нерідко до них приєднувалися й інші басові струнні інструменти, такі як контрабас, віола, гамба, віолончель. Однак найчастіше роль акомпануючого баса в XVII-XVIII століттях доручалася клавесину. «Клавіріст, що виконував партію *continuo*, був не тільки акомпаніатором. Він був керівником ансамблю. Цю партію звичайно виконував капельмейстер або диригент оркестру» [4, 17]. Ми бачимо, як в надрах зародження і розвитку концертмейстерського мистецтва ще з давніх часів

формується й основні якості, які повинен мати концертмейстер і сьогодні: здатність до імпровізації, диригентське начало.

«Органному мистецтву, – писав органіст середини XVI століття Е. Аммербах, – треба віддати перевагу перед іншим, тому що воно застосовується не тільки на одному інструменті. Хто добре володіє ним, може використовувати його і на позитивах, регальях, на клавикордах, верджіналах, харпсіхордах та інших подібних інструментах» [4, 14]. Клавійні інструменти стають лідерами в практиці супроводу сольних номерів у XVIII столітті завдяки здатності відтворювати акорди в одночасності, універсальному діапазону і тембральному розмаїттю (як, наприклад, у органа). Сьогодні ми також спостерігаємо процес масової зацікавленості універсальним інструментом, але вже нового покоління – синтезатором або електричним фортепіано. Один з аргументів такої уваги – темброві можливості.

Починаючи з XVIII століття, мистецтво акомпанементу асоціюється в Україні з клавійною творчістю і стрімким розвитком камерно-вокальної і камерно-інструментальної музики, що був спочатку невід’ємною частиною прийнятих на Україні форм домашнього музикування. Не секрет, що форму домашнього музикування клавійне мистецтво могло прийняти лише в заможних і досить забезпечених будинках, де були дорогі нові європейські інструменти – клавикорди і клавесини або ж представники їх сімейства. Поступово зі сфери народного і спонтанного музикування концертмейстерство в професійну галузь і стає невід’ємною частиною роботи музиканта. В Україну клавійне мистецтво, що інтенсивно розвивалося, прийшло через південно-східні країни Європи – Чехію і Польщу. Помітно вплинуло також музичне мистецтво Англії, Франції і Німеччини в особі найбільш яскравих представників (Андреа і Джіованні Габріелі, Джіроламо Фрескобальді, Самуїла Шейдта, Іоганна Фробергера, Іоганна Пахельбеля, Дитріха Букстехуде, Луї і Франсуа Куперена, Жана-Філіппа Рамо, Луї Дакена, Алессандро і Доменіко Скарлатті, Вільяма Бьорда, Джона Булла, Орландо Гіббонса, Генрі Перселла). Далі помітний, навіть винятковий вплив виявили І. С. Бах, Ф. Е. Бах, Г. Ф. Гендель, а також

композитори-віденські класики. Разом з інструментами в Україну приїжджали і клавіристи-педагоги, що навчали учнів з числа розбагатілої української знаті. Обдаровані молоді люди, що отримали початкову музичну освіту, продовжували навчання в консерваторіях Європи, а трохи пізніше – і в Росії. Клавір широко став використовуватися не тільки в навчанні сольному виконавському мистецтву. Практика навчання мистецтву гармонізації за цифрованим і нецифрованим басом стала невід’ємною частиною виховання музиканта. Також головні позиції клавір зайняв і у навчанні ансамблевому виконавству. Пальма першості належить клавіру й у театральному мистецтві: від розучування партій з солістами до акомпанементу речитативним епізодам. До речі, практика клавірного супроводу в речитативах актуальна й у сучасному театрі. Розвиток світського мистецтва загострила роль клавіру, оскільки саме ця лінія виявилася найбільш перспективною для виникнення й розвитку концертмейстерського мистецтва.

Починаючи з XVIII століття, мистецтво акомпанементу стає найважливішим компонентом професійної діяльності музиканта. Зв’язок з розвитком жанру концерту і сонати (тріо-сонати) збільшив долю спільного музикування; роль клавіристу у виникаючих ансамблях стала більш ніж значною; крім камерних складів з кількістю учасників від 3-х людей, стали формуватися й ансамблі дуетного типу: голос – клавір, скрипка – клавір, флейта – клавір та ін. У цей же період активно розвивається жанр світського романсу, що сформувався з міської пісні. Романс виконувався в умовах домашнього музикування або палацових зібрань. Головними особливостями романсу були невігядлива мелодія, що не вимагала вокальної аріозної віртуозності, опора на почуття і романтичний настрій та нескладна партія клавірного акомпанементу, яка ускладнювалася й імпровізувалася на розсуд акомпаніатора. При цьому рівень підготовки клавіриста мав бути настільки високим, щоб він зміг спонтанно, без репетицій, «з листа» виконати незнайомий твір, уперше зустрівшись з солістом прямо перед публікою. Так поступово формувалася один з основних принципів ансамблевого музикування – діалогічність. З часом

концертмейстерська діяльність усе більше переходила до сфери професійної, тобто вимагала спеціальної підготовки, репетицій, шліфування деталей. Разом з тим, закладалися основи особливих взаємин між вокалістом і концертмейстером. Концертмейстер стає для співака не просто акомпаніатором і ансамблістом, але, що ще більш важливо – педагогом і репетитором. Так, М. Крючков у роботі «Мистецтво акомпанементу як предмет навчання» [77] згадує про професію концертмейстера-художника (*il maestro*) по типу «вихователя співака» на вищих етапах його професійного розвитку [114, 75]. Подібна практика була невід’ємною частиною італійської оперної трупи, і ця посада досить довго, аж до ХХ століття, зберігалася в оперних театрах. Не була винятком і трупа Одеського оперного театру. Такий один зі шляхів формування концертмейстерської спеціалізації.

Говорячи про розвиток концертмейстерства в Україні, Т. Молчанова відзначає зв’язок з народним співом а *сарелла*, досить розвинену лірницьку традицію, ансамблеве виконавство музикантів-«троїстів» і хорове виконання кантів і псалмів [114, 72-73]. Характерно, що основна тематика народних пісень, кантів і псалмів була пов’язана як з побутовими, календарними, так і духовними текстами. Народні мотиви також проникали й у професійну творчість, це підтверджено достатньою кількістю прикладів у творах і росіян, і українських композиторів. Таким чином, основними принципами формування концертмейстерського мистецтва в Україні можна вважати принцип *запозичення, тріалогічності, народності і сакральності, крім європейських діалогічності та імпровізаційності.*

Паралельно з розвитком концертмейстерського мистецтва формувалося й зведення теоретичних правил, що регламентували діяльність акомпаніаторів. Так, основними вимогами вважалися вміння імпровізувати, читати з листа, транспонувати, володіти технікою генерал-баса, зберігати звуковий і динамічний баланс із солістом, а також володіти тілом і мімікою обличчя. Ці постулати викладені в трактатах європейських майстрів Ф. Куперена «Мистецтво гри на клавесині» («*L’art de toucher le clavecin* », 1716-

1717), Ж. Ф. Рамо «Demonstration du principe de l'harmonie, servant de base a tout l'art musical, theorique et pratique...», 1750), Ф. Джемініані «The art of accompaniment», 1756-1757, К. Ф. Є. Баха «Досвід правильного способу гри на клавирі» («Versuch uber die wahre Art das Klavier zu spielen», 1753-1756), Д. Г. Тюрка «Коротке наставляння щодо гри по генерал-басу» («Kurseanweisung zum Generalbaspeilen», 1791) [64].

З появою у ХІХ столітті відомого нам сьогодні фортепіано, починається золоте століття розквіту концертмейстерського мистецтва на всій європейській території, а також у найбільших містах Російської імперії (Україна, як ми вже говорили, набула самостійного державного статусу лише наприкінці ХХ століття). Розквіт оперного мистецтва, камерно-вокальної і камерно-інструментальної творчості композиторів Німеччини, Франції, Польщі, Італії, Чехії, Росії, України (у складі Росії) підняв значення і роль акомпаніаторської діяльності на небувалу висоту. З домашніх і придворних віталень музичне мистецтво виплеснулося до концертних залів, піднялося на високий професійний рівень і стало не привілеєм маленької жменьки аматорів «високої» музики, а надбанням широких мас. Партія акомпанементу вже мала вигляд не цифрованого басу, а докладно виписувалася композиторами, що ставило перед виконавцем конкретні художні завдання. Фортепіанна техніка досягла віртуозних висот і вплинула на ускладнення партії акомпанементу, наприклад, у піснях і романсах Ф. Ліста, С. Рахманінова, П. Чайковського, Р. Шумана, Й. Брамса та ін. Уривки з оперно-симфонічних і кантатно-ораторіальних творів виконувалися у концертному викладі зі сцени; великого розвитку набула й віртуозна інструментальна мініатюра, нав'яна творчістю Н. Паганіні. Усе це вимагало серйозної професійної підготовки і багатогодинних вправ у тому або іншому виді техніки, а також у розучуванні тепер уже фіксованих авторських текстів. Сьогодні жоден концертмейстер не може собі представити свій репертуарний арсенал без вокальних творів В. А. Моцарта, Дж. Верді, Масканьї, Г. Доніцетті, Дж. Россіні, Ж. Бізе, Ш. Гуно, Мейєрбера, Р. Вагнера, П. Чайковського, М. Мусоргського, Н. Римського-Корсакова, С. Рахманінова,

М. Кюї, А. Бородіна, М. Балакірева і багатьох інших композиторів. Важко собі представити світову камерно-вокальну спадщину без романсів Ф. Шуберта, Р. Шумана, Ф. Ліста, Е. Гріга, П. Чайковського і С. Рахманінова. Піднесення концертмейстерського виконавства спричинило і розвиток концертмейстерської педагогіки. Видатні акомпаніатори стали і видатними педагогами, що навчають не тільки вокалістів, але й піаністів. До таких майстрів можна віднести Е. Фоміна і Д. Кашина. Треба сказати, що традиція навчання і передачі концертмейстерського досвіду не тільки вкоренилася в Україні, але й продовжилася у вигляді виділення даного сегмента в самостійну спеціалізацію [114].

Характеризуючи шляхи розвитку концертмейстерського мистецтва до XVIII століття, ми говорили про поділ на світське музикування і народну творчість. Протягом XIX століття також спостерігається дуалізм явища: професійне мистецтво і народне (аматорське, вуличне музикування). Другий напрямок охоплював розвиток міського романсу, танців і танцювальних мініатюр, обробки народних пісень під простенький акомпанемент будь-яких народних інструментів. Треба відзначити, що елементи української народної творчості з властивим йому мелодизмом, виразними інтонаціями, гумором та іскрометною жвавістю танцювальних рухів невпинно й органічно вливалися в професійне музичне мистецтво, породжуючи самобутні зразки оперної і камерно-вокальної творчості. У цих творах відобразилися й історичні, і побутові сцени життя українського народу; саме в Україні з'явився унікальний оперний жанр – дитяча казка. Яскравими прикладами української оперної творчості є опери М. Лисенка «Наталка-Полтавка», «Тарас Бульба», «Пан Коцький», І. Гулака-Артемівського «Запорожець за Дунаєм», Аркаса «Катерина», що є частиною репертуару і сучасних театрів та ін. Приголомшливої краси народні пісні оброблялися для сценічного виконання під фортепіано: «Чорнії брова...», «Ніч яка місячна...», «Місяць на небі...», «Несе Галя воду...» та ін. Однак відокремити українське від загальноросійського у ті часи, як і раніше, було непросто. Часто навіть якщо

твір не був безпосередньо українським (за національністю композитора), він опосередковано мав відношення до української культури: сюжет, тематизм, мелодика і т. д. Такі твори П. Чайковського, Н. Римського-Корсакова та ін. Особливо часто українське у свідомості професіоналів і меломанів асоціювалося з ігровими побутовими гумористичними сценами. Досить згадати популярну сцену Одарки і Карася з опери Гулака-Артемівського «Запорожець за Дунаєм». Звідси логічно було б вивести ще один принцип розвитку концертмейстерського мистецтва в Україні – *гра, ігрова природа ансамблевих відносин*.

У той час як у Європі й в Україні спостерігається значне піднесення професійного концертмейстерського виконавства, у Китаї акомпанемент розвивається на рівні народного музикування [252; 256]. Той величезний стрибок, який зробила китайська культура за кілька тисячоліть до нашої ери і перше тисячоліття нового часу, перейшов у фазу тривалої стабільності аж до початку ХХ століття. Шлях сходження, який пройшла українська музична культура від народної творчості до професійного концертного виконавства у ХІХ столітті, китайська музична культура почала «освоювати» лише в середині ХХ століття. Українська, а ширше – слов'янська музика – пройшла шлях від знаменного співу до гармонійного хорового і від крюкової нотації перейшла до п'ятилінійної європейської, що у величезному ступені забезпечило досить швидкі темпи розвитку. Китайська ж музика, маючи як 12-ступеневий звукоряд, так і пентатоніку, зберегла в якості основної цифрову нотацію, зручну і демократичну, та ієрогліфічну систему запису текстів, і лише наприкінці ХІХ століття познайомилася з нотацією європейською. З одного боку, такий замкнений простір сприяє збереженню національних культурних цінностей, але з іншого боку – перешкоджає проникненню свіжих ідей і нових знань. Саме тому в ХХ столітті Китай кардинально змінив спрямованість культурної політики: основним шляхом стала китаїзація європейського. Позитивним у цій ситуації є те, що освоївши європейські традиції, Китай зберіг і свої національні. І навпроти, слов'янська музика, переорієнтувавшись на

європейську систему, зовсім втратила живу практику крюкового письма, надавши їй музейного статусу.

XX століття в європейському, американському, російському, українському мистецтві, можна навіть сказати – в християнській музичній культурі, став апогейним у розвитку фортепіанного концертмейстерського мистецтва. Концертмейстерство виявилось найбільш затребуваною спеціалізацією як у концертній, так і в навчальній діяльності музикантів. Найвидатніші піаністи XX століття були причетними до цього виду діяльності. Про цю особливість концертмейстерського мистецтва писали багато музикантів: Дж. Мур, В. Чачава, Є. Шендерович, Л. Гаккель, Т. Молчанова [114, 81]. Крім того, багато суто концертмейстерських технічних навичок стають актуальними й у питаннях фортепіанної культури в цілому. Так, наприклад, навичка читання з листа розглядається в роботах Р. Верхолаз, Д. Науказ, Л. Ніколаєва, В. Подольської, К. Цатуряна, Г. Ципіна, інших музикантів; навички ескізного програвання тексту – в роботах Г. Падалки, В. Шарабурова, Е. Федорова та ін.

Причина такого стрімкого розвитку цього мистецтва полягає, на наш погляд, у своєчасному усвідомленні *першорядної ролі методики підготовки* даних фахівців. Саме методично грамотний підхід до виховання майбутніх концертмейстерів дозволив навчальним закладам України і Росії в досить короткий термін підняти концертмейстерське мистецтво на високий рівень світового фортепіанного виконавства. Грамотна концертмейстерська підготовка майбутніх учителів музики дозволила в цілому підняти рівень загальної музичної культури українського народу, оскільки концертмейстерська діяльність несе в собі величезний просвітницький потенціал: читання партитур і клавирів, залучення дітей до нескладних видів музичної діяльності та інше.

Різні аспекти концертмейстерської підготовки відображаються в наукових дослідженнях, а не тільки в методичних розробках. Так, наприклад, реалізація принципу цілісності у концертмейстерській підготовці вчителя музики представлено в дослідженні І. Могилевської [112], теоретико-методичні

основи формування ансамблевої компетентності майбутнього вчителя музики презентовано і в дослідженні М. Моїсєєвої [113], ансамблева культура в концертмейстерській підготовці – А. Давидової [47], спільна діяльність концертмейстера і вокаліста – предмет дослідження Е. Економової [51]; формування інтерпретаційних умінь у концертмейстерському виконавстві – М. Петренко [140], взаємодії соліста і концертмейстера, критерії його оцінювання – у дослідженні і Н. Горошко [37]. Не можна не звернути увагу на музикознавчі дослідження, які є методологічним базисом методики концертмейстерської підготовки. Так, зокрема, у дослідженні Л. Повзун [143] представлений глибокий аналіз генезису концертмейстерського мистецтва як різновиду фортепіанно-ансамблевої творчості, який обумовлює художньо-комунікативний контекст концертмейстерської підготовки музиканта.

Незважаючи на такий широкий спектр дослідницьких питань відносно концертмейстерського мистецтва, у китайську наукову теорію і практику ця проблема входить повільно; між тим, тенденція китайської політики в галузі фортепіанної освіти спирається на кращі традиції європейської фортепіанної школи.

З цього робимо висновок, що мистецтво концертмейстера в Китаї відноситься до стійких національно-усталених досягнень, тому важко піддається «європейським перетворюванням».

Говорячи про загальні тенденції, варто зауважити на акомпануючої ролі вчителя дітям. В українській і російській музично-педагогічній літературі цьому питанню приділено достатню увагу в роботах О. Апраксиної, Д. Кабалевського, Е. Абдулліна, Г. Падалки, В. Шульгіної, Н. Тимошенко, Г. Ципіна, В. Муцмахера і багатьох інших учених. При цьому вчені підкреслюють значення просвітницької функції граючого вчителя, художньо-пізнавальну роль самого фортепіанного репертуару (Е. Кубанцева, Н. Горошко, М. Воротний).

Н. Борисова говорила про специфічний зміст уроків з концертмейстерства на музично-педагогічних факультетах, акцентуючи при цьому увагу на роботу з

дитячим репертуаром [17]; Т. Карпенко розглядає концертмейстерство вчителя музики з точки зору компетентнісного підходу [63]. Специфічні особливості виконавської активності вчителя музики-концертмейстера в методичному аспекті висвітлено в дослідженні О. Попової [147].

Китайські вчені зосереджують увагу на імпровізаційних навичках концертмейстера на клавіатурі. Так, наприклад, Цзян Чін жон [249] враховує і клавіатуру електронних інструментів. Кон Хе [251], Кон Іе [252], Чжу Цзе [281] досліджують роль концертмейстерства в хореографії. Безпосередньо фортепіанному акомпанементу присвячена робота Жао Чана [278]. Поступово з'являються статті, що порушують питання техніки концертмейстерства в класі вокалу, це такі вчені і музиканти, як Чжан Сяофі [277], Чжан Хещан [275], Ян Нан [273], інші. Говорячи про наявність дослідницької літератури відносно імпровізаційних навичок концертмейстера, слід згадати досвід викладання імпровізації в класі концертмейстерства доцентом М. Демидовою (ПНПУ імені К. Д. Ушинського), доцентом І. Статикою (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького) [176], а також роботи А. Маклігіна [99], І. Крюкової [76], Г. Шатковського [218] та інших.

Привертає увагу напрям методичних робіт з концертмейстерського класу для майбутніх учителів музики вчених і викладачів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького: О. Бурцевої [20], В. Митлицької, Т. Гердової [109; 110], І. Статики, О. Статики [176], в яких методичний аспект концертмейстерської діяльності представлений відносно до різних видів творчості концертмейстера-учителя. Методично спрямованих робіт китайських авторів нам не зустрілося. Виключенням є фрагментарне згадування про акомпануючу техніку вчителя музики у дослідженні Ван Бін [25]. Тому одне із завдань китайських фахівців – використовувати досвід українських колег і домогтися таких само результатів на китайському культурному ґрунті. Разом з тим, китайські музиканти готові до діалогу і передачі багатовікових східних традицій.

Під час дослідження ми з'ясували, що в китайській та українській музичних культурах багато відмінностей, але при цьому є й риси подібності. Те ж саме можна сказати і про музичну освіту: незважаючи на достатню кількість діаметрально-протилежних філософсько-естетичних настанов і не схожих одна на одну систем загальної освіти, ми бачимо риси, які логічно зумовлюють процес розробки і впровадження спільної програми музично-педагогічної підготовки. Історія свідчить, що музично-педагогічна освіта України, яка входила до складу СРСР, з середини ХХ століття була скоординована не тільки між найбільшими містами самої України, але й зі столичними ВНЗ Росії, Білорусі, Молдавії, Прибалтики, Казахстану, Узбекистану, Закавказзя. Однак визнаними центрами освіти вважалися Москва, Ленінград (нині Санкт-Петербург), Київ, Одеса і Харків. Це забезпечувало певні стандарти освіти і високий рівень підготовки вчителя. Перші кроки китайської музичної освіти за підтримки Радянського Союзу також були орієнтовані на ці стандарти. Тому між освітою в Україні і Китаї існують визначені риси подібності. Тим часом, відносно концертмейстерської підготовки в роботах китайських учених висловлюються опосередковані ідеї того, що піанізм, з одного боку, – явище міжнаціональне, з іншого боку, – національно-регіональне. Так, зокрема, у статті Нью Дунь Ян «Риси генезису фортепіанного мистецтва Китаю» [129, 123] це висловлено таким чином: «...китайське фортепіанне мистецтво як завжди орієнтується на збереження західноєвропейського мистецтва», у той же час: «...фортепіанна творчість... як художнє явище підтверджує тезу про неможливість виникнення якого-небудь нового виду музичного мистецтва поза єдиним творчим процесом, що поєднує національні музичні традиції і досягнення світового музичного мистецтва». Скоріше до цього другого висловлення відноситься стійка тенденція національної точки зору на фортепіанний акомпанемент, що імітує народні китайські інструменти.

Узагальнюючи ретроспекцію становлення і специфічних особливостей концертмейстерського мистецтва в проекції «Україна – Китай» визначимо ряд *функцій* концертмейстерської діяльності, які є *універсальними* для двох культур.

1. *Функція міжкультурного діалогу.* Специфіка музично-педагогічної діяльності вчителя музики стикається з інтернаціональним набором музичних творів: це музика різних часів і народів; п'єси композиторів Європи й Азії, Америки, Латинської Америки, Росії, Закавказзя, Прибалтики, України. Останнім часом, в межах співробітництва навчальних закладів, все частіше доводиться зустрічатися й з музикою Китаю. У зв'язку з тим, що світ стає більш відкритим для всіх, доля міжнаціонального спілкування у соціумі збільшується. Це проявляється й в інтернаціональному складі шкільного класу, студентської групи, і навіть первинної ланки будь-якого суспільства – родини. Діалог можливий лише тоді, коли обидва його учасники володіють необхідним понятійним апаратом і готові до спілкування. Готовність до спілкування для вчителя музики – це, насамперед, поінформованість про ті культурні традиції, які близькі співрозмовникові, орієнтування в специфічних музичних жанрах, прилучення до інтонаційно-ладової будови мелодій, до тієї музичної мови, якою виражається національне «Я» співрозмовника. Також ця готовність виражається й у здатності вчителя музики, зорієнтувавшись у мелодико-гармонійних і метро-ритмічних властивостях наспіваної мелодії, відтворити її на фортепіано з імпровізованим акомпанементом у стилі національної традиції. Саме тому функція міжкультурного діалогу є важливою і необхідною в практиці концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музики. Ця функція прослідковується практично у всіх дослідженнях і роботах концертмейстерів-практиків (К. Виноградов, М. Крючков, Е. Кубанцева, М. Моїсєєва, Т. Молчанова, Л. Повзун, Дж. Мур, Є. Шендерович, Е. Економова та інші).

2. *Художньо-просвітницька функція* прямо пов'язана з функцією міжкультурного діалогу. Одержуючи нові знання, збагачуючи свій репертуарний багаж, розширюючи свій кругозір і засвоюючи нові музично-теоретичні системи, вчитель музики не тільки підвищує свій рівень, але й проектує отримані знання на педагогічну, а в рамках педагогічної – і на концертмейстерську діяльність. Акомпануючи солістові, групі солістів, хору

або інструментальному ансамблю, вчитель музики реалізує музичне втілення художнього образу, зачіпаючи, таким чином, ще й інтерпретаційні аспекти концертмейстерської діяльності, про які писали в своїй роботі Н. Горошко, М. Петренко, С. Саварі, Т. Карпенко, інші.

3. *Функція художньо-творчої взаємодії.* Акомпануючи виконавцям того або іншого твору, концертмейстер включається в систему особливих взаємодій, у яких дійовими особами є виконавець, концертмейстер і композитор, а також «учасники» другого плану – так звані традиційні уявлення про виконання того або іншого твору, сучасна епоха і сучасний інструментарій. Таким чином, виконуючи стародавній твір сьогодні, в сучасній молодіжній аудиторії, засобами, приміром, сучасного електронного музичного інструмента, але орієнтуючись на певні традиції, створені видатними виконавцями минулого, ми одержуємо своєрідну проекцію того художнього образу, який міститься у виконуваному творі. Причому ця проекція стала результатом творчої взаємодії всіх перерахованих категорій учасників. Цей аспект освітлений у роботах М. Моїсєєвої, М. Петренко, І. Могилевської, І. Статики та інших учених.

4. *Комунікативна і художньо-комунікативна функції.* Вибудовуючи систему художньо-творчих взаємодій, вчитель музики виконує ряд значущих функцій, серед яких найважливішою є художньо-комунікативна. Спілкування з солістами припускає як мінімум два його типи: безпосереднє і опосередковане; причому опосередковане спілкування відбувається через комплекс художньо-виразних засобів і образів, закладених у творі, що спільно виконується. Тут також включаються механізми інтерпретаційно-комплементарного порядку, що зобов'язують концертмейстера ухвалювати художню концепцію соліста. Безпосереднє спілкування відбувається як у повсякденному навчальному процесі, так і в момент самого виступу. Комунікативні функції виконуються вчителем музики під час фестивалів, конкурсів, свят, концертів (А. Березняк, А. Давидова, Т. Молчанова, Ван Бін, Лю Цяньцян та ін).

5. *Музично-дидактична функція* виконується вчителем музики безупинно на всіх етапах спілкування з учнями: починаючи з перших уроків ознайомлення

з музикою і закінчуючи концертними виступами. Характерно, що саме ця функція багато в чому переплітається з концертмейстерською функцією вчителя музики і педагогічною функцією концертмейстера. Акомпануючи, вчитель музики не просто супроводжує виконання солістів, але й навчає їх, спрямовує хід їх думок, сприяє вихованню певних навиків і гарного смаку. Найтісніше з цією функцією сполучається педагогічна. *Педагогічна функція* – одна із ключових у діяльності вчителя музики. Це одна із найскладніших і об'ємних функцій, оскільки працює на будь-якому рівні виконавської, музично-виховної і музично-дидактичної діяльності. Аспект, що цікавить нас, – педагогічна функція концертмейстера, який за різних умов є не тільки виконавцем, ансамблістом, партнером, але й обов'язково – педагогом (Н. Крючков, Т. Молчанова, І. Могилевська, С. Саварі, Ван Бін, Н. Борисова).

6. *Функція підтримки і стимулювання дитячої творчості* обумовлена всіма перерахованими вище функціями. Величезну роль в її здійсненні відіграють евристичні й емпіричні принципи. Це одна з найгуманніших функцій усього навчального процесу. Вона полягає в будь-якому заохоченні різних видів прояву дитячої фантазії і творчої ініціативи, а також у залученні до навчального процесу різних інноваційних засобів з метою досягнення бажаного результату. Не секрет, що саме діти часто підштовхують педагогів до пошуку нових рішень. Педагог, що керується принципами підтримки і стимулювання дитячої творчості, завжди відгукнеться на імпульсивне бажання дитини рухатися вперед більш швидкими темпами або новими шляхами (В. Мітлицька, Т. Карпенко, М. Моїсєєва).

7. *Інноваційно-технологічна функція* пов'язана з попередньою і працює тоді, коли вчитель музики розширює свій кругозір, розбудовує навички користування сучасними інструментами, такими, наприклад, як синтезатор, застосовує у своїй роботі новітні досягнення комп'ютерних технологій і, завдяки сучасним рішенням, сприяє пробудженню в учнів інтересу до предмета музики і бажання самовиразитися за допомогою музичних звуків. Інноваційно-технологічна функція виявляється і заключною, і центральною одночасно,

оскільки пов'язує між собою всі перераховані вище функції: ні міжкультурне спілкування, ні комунікація різних рівнів, ні художньо-творча взаємодія, ні педагогіка, ні дидактика сьогодні не обходяться без комп'ютерного оснащення і сучасних технічних засобів. Звукозаписуюча і звуковідтворююча апаратура, мікрофони, камери, караоке, відео, підсилювачі, синтезатори – все це становить сьогодні щоденний арсенал будь-якого учня. І зовсім природно, що вчитель музики, котрий бажає створити навколо себе поле взаєморозуміння і творчу атмосферу, повинен вільно володіти цими технічними засобами. Саме за таких умов педагог виконує свою інноваційно-технологічну функцію (І. Бутова, І. Статика, О. Статика, Цзян Чін жон та ін.).

Висновки до першого розділу

Підводячи підсумки першого розділу нашої роботи, ми робимо наступні *висновки*:

Ця робота є першим досвідом комплексного дослідження процесу виникнення, становлення і розвитку концертмейстерського мистецтва в Китаї й Україні. Розвиток концертмейстерського мистецтва в Китаї ніколи раніше не був предметом наукового дослідження. Про це свідчить аналіз спеціальної, історичної й методичної літератури. Шляхи розвитку концертмейстерського мистецтва в Україні, як і в інших європейських країнах, вивчалися в наукових працях (Т. Молчанова), але ніколи не зіставлялися з аналогічними процесами в Китаї, що робить дослідження актуальним і своєчасним.

Народно-творче, інструментально-виконавське, танцювальне мистецтво Китаю стало ґрунтом для розвитку концертмейстерського мистецтва. Основою послужили: інструментальне багатство, різноманітність пісенно-танцювальних жанрів, імпровізаційна основа інструментального акомпанементу до народних опер і розповідей, нерозривний зв'язок музичної інтонації і слова. Розгорнута система освіти, зокрема, музичної в Прадавньому Китаї, а потім і в більш пізні часи – аж до ХІХ століття, а також орієнтація на європейські освітні системи

дозволили виокремити концертмейстерство в якості самостійного сегмента підготовки майбутнього вчителя музики. При цьому, в питаннях професійної підготовки концертмейстера зберігається усталена тенденція підтримки національно-народних традицій. Це стосується і концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики.

Розглянуто особливості музичного мистецтва Китаю; показано його зумовленість адміністративною практикою та етичними нормами китайської цивілізації. Доведено, що властиві китайській суспільній практиці та філософії *раціоналізм та прагматизм* певним чином вплинули і на розвиток музичного мистецтва. Так діяльності акомпаніаторів, які супроводжували суспільні події, народні свята, танці, розповіді грою на народних інструментах тощо застосовували раціональний підхід до розподілу музичної тканини: дублювання вокальної мелодії та ударна імітація звуків природних явищ. Це позначилося на старовинному традиційному типі написання нотного тексту – цифрового нотопису, який сучасний вчитель-концертмейстер мусить опановувати, зберігаючи стародавні традиції музичної грамотності. Виявлені риси й особливості китайської музики, народної музичної творчості в цілому, які сприяли формуванню специфічної культури акомпанементу, повинні стати визначальними й у створенні навчальної методики для майбутніх учителів музики, оскільки мати уявлення про китайську музику лише як про пентатонну систему виявляється зовсім недостатньо. Ці знання необхідні як для китайських студентів, що навчаються в музично-педагогічних ВНЗ України, так і для українських фахівців, які все частіше виїжджають у Китай для педагогічної роботи. Здійснено теоретичне обґрунтування розробки методики концертмейстерської підготовки вчителів музики Китаю на основі дуалізму принципів «хуасі–сіхуа», що відповідає процесу сприйняття та прийняття іншої культури, зберігаючи свої національні надбання. Це виявляється через прагнення майбутніх учителів музики з Китаю навчитися «мислити по-європейськи» в галузі мистецтва.

Стосовно концертмейстерської підготовки музикантів в Україні, яка здійснюється на основі європейської традиції концертмейстерського мистецтва, визначено, що вона ґрунтується на ґрунті академічної музики: оперного, вокального мистецтва, інструментальних ансамблевих жанрів; щодо вчителів музики, концертмейстерська підготовка враховує різновиди дитячої творчості, що зумовлює її більшу гнучкість, мобільність та багатофункціональність. Визначено принципи, за якими еволюція концертмейстерського мистецтва в Україні відрізняється від його становлення в Європейській музичній культурі. Це принципи запозичення, тріалогічності, народності і сакральності, ігрової природи ансамблевих відносин.

Незважаючи на тисячолітній розрив між китайським і українським музичним мистецтвом, шляхи їх розвитку багато в чому перегукуються: те саме запозичення і розмаїття музичних інструментів, різноманітність пісенно-танцювальних жанрів, багатофункціональність діяльності концертмейстер як виконавця – співака – декламатора – акомпаніатора – танцюриста і т. п. Усі позначені фактори близько підводять до думки про необхідність і можливості створення загальної адаптованої методики концертмейстерської підготовки фахівців для навчальних закладів Китаю й України. Загальними з точки зору компаративного підходу є також і основні педагогічні принципи, що лежать в основі концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики: співтворчості, співробітництва, групового музикування, а також концертмейстерські функції вчителя: функція міжкультурного діалогу, художньо-просвітницька, художньо-творчої взаємодії, комунікативна і художньо-комунікативна функції, музично-дидактична функція, педагогічна функція, функція підтримки і стимулювання дитячої творчості, інноваційно-технологічна функція.

Теоретичний аналіз і отримані результати, висвітлені в даному розділі, знайшли своє віддзеркалення в наступних фахових виданнях автора: [190; 191; 193; 194].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

2.1. Зміст компонентної структури концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики

Поняття концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музики в науковій літературі не сформульоване остаточно, між тим воно використовується досить широко у практиці; у науковій літературі – апріорі. У той же час поняття «концертмейстерство», «акомпанемент», «мистецтво концертмейстера», «концертмейстерська діяльність» більш точно визначені в науковій літературі і не викликають суперечливих тлумачень, однак, і не є однозначними за складом. Так, зокрема, *концертмейстер* (нім. *Konzertmeister*) має кілька значень. Найпоширеніше з них відноситься до діяльності скрипаля – соліста симфонічного або оперного оркестру, який виконує функцію концертмейстера всього оркестру й іноді *замінює диригента*; також це художній і музичний керівник у струнному ансамблі. Друге значення співзвучне з уже названим і відноситься до головної функції музиканта всередині видової інструментальної групи оркестру. І третє значення, що найбільш відповідає розглянутій нами спеціалізації, – це «піаніст, що допомагає вокалістам, інструменталістам, артистам балету розучувати партії, акомпанує їм на репетиціях і в концертах» [122, 270]. В іншому джерелі читаємо: «Концертмейстер – піаніст, який співробітничав з індивідуальними або ансамблевими виконавцями (співаками, інструменталістами, артистами балету, іншими в процесі розучування і виконання партій і концертних номерів» [117, 126]. На думку В. Сараніна та П. Євтихієва, визначити розбіжності між термінами «концертмейстер» та «акомпаніатор» важливо саме в контексті вдосконалення концертмейстерської підготовки вчителя, оскільки він в процесі педагогічної діяльності виконує обидві ролі [168].

«Концертмейстер» в науковому розумінні – це не тільки визначення спеціалізації; це цілий комплекс завдань, умінь, навичок і, зрештою, талантів. Ми в теоретичному дослідженні виділили функції концертмейстера. З ними пов'язані і ролі, які він виконує в процесі концертмейстерства: наприклад, роль *диригента* для групи інструменталістів, а під час вокально-хорової роботи з дітьми вчитель музики найчастіше виконує й роль *хормейстера*. Роль *режисера*, оскільки концертмейстер часто складає і вибудовує програму виступу як режисер та драматург. Роль *педагога*, оскільки концертмейстер не тільки вивчає текст із виконавцем, але й стежить за якістю виконання. У разі виникнення труднощів – підказує, виправляє недоліки. Роль *психолога*: адже саме концертмейстер психологічно і морально підтримує виконавця, знаходить потрібні слова, створює атмосферу релаксації в моменти підвищеного хвилювання і тривоги.

Психологічний аспект діяльності концертмейстера в музично-педагогічному процесі докладно представлений у дослідженні О. Островської [136]. На думку вченої, «концертмейстерство, сформувавшись як самостійний вид діяльності в процесі практики акомпанування і художньо-педагогічної корекції ансамблю зі співаками або виконавцями-інструменталістами, представляє вдалий приклад універсальної комбінації в рамках однієї професії елементів майстерності педагога, виконавця, імпровізатора і психолога» [136, 5]. Привертаючи увагу до психологічного аспекту концертмейстерства, вчена апелює до роботи Н. Горяніної «Психологія спілкування» [38], стверджуючи феномен впливу ментальності на загальний тонус концертмейстерського мистецтва. Зокрема, говорячи про особливості російської традиції концертмейстерства, вчена стверджує, що посилення психологічного начала в професії було обумовлено особливостями російського «*музичного менталітету*». «З перших кроків становлення російська концертмейстерська школа перебувала під впливом естетики *народнописенної і романсової культури* (курсив наш) – її образно-поетичного начала. Наспівність виконання, тонкий ліризм, безпосередність і теплота щирого висловлювання, проникливість

інтонування – ці якості визначили ознаки не тільки співака, але й акомпаніатора» [38, 7]. Загострюючи увагу на висловленій тезі, ми також прагнемо підкреслити вплив «китайського музичного менталітету» на концертмейстерське мистецтво Китаю, його зумовленість домінуванням народних інструментів і представленням їх пріоритетності в акомпанементі. Ця позиція підкреслює подвійність або культурну діалогічність концертмейстерського мистецтва як самодостатнього виду музичного виконавства: воно є художньо полімодальним, полікультурним, глибоко діалогічним. У цьому полягає не тільки його психологічний зміст, але і культурологічний, і педагогічний.

Діяльність концертмейстера суттєво відрізняється від будь-якої іншої музичної діяльності. Її характерна риса – сумісність. Сумісна виконавська діяльність дуже співпадає з сумісною діяльністю викладача та учня за принципами її реалізації. Т. Г. Борисенко з цього приводу стверджує, що саме в сумісній навчальній діяльності здійснюється **найважливіший педагогічний принцип** – *гуманізація освіти*. Результативність освіти, пише автор, націлена на розкриття внутрішніх потенційних можливостей дитини, яка буде здатна до самореалізації в будь-яких соціально-економічних умовах, тому сума знань – не єдиний фактор, що визначає майбутнє людини-суб'єкта будь-якої сфери діяльності та міжособистісних відносин. Звідси визначене одне з головних педагогічних завдань – забезпечення умов для становлення кожного учня в якості повноцінного суб'єкта навчання. Саме такою умовою є сумісна навчальна діяльність вчителя та учнів [16]. У процесі сумісної музично-виконавської діяльності формується музично-естетична культура як у плані виконавства, так і в широкому сенсі цього поняття. Така діяльність дає можливість поширити музичну і навіть художню компетентність через ознайомлення з більш різноманітним репертуаром.

Враховуючи актуальність діалогічності концертмейстерства, розглянемо його в контексті теорії діалогу. Почнемо з того, що одне з перших дисертаційних досліджень концертмейстерської підготовки, виконане

М. Моїсеєвою, розкриває концертмейстерську підготовку студента з точки зору спільної музично-творчої діяльності. М. Моїсеєва виділяє наступні *особливості спільної музично-виконавської діяльності*:

1) Просторова і часова співприсутність учасників, що надає можливість безпосереднього контакту, який виражається в комунікації, перцепції й інтеракції (взаємодії);

2) Наявність єдиної мети діяльності і загальної мотивації;

3) Рухомий рольовий статус партнерів під час планування, контролю, корекції і координації загальних й індивідуальних дій;

4) Розподіл єдиного процесу спільної музично-виконавської діяльності між учасниками, що зумовлений характером мети, засобами й умовами її досягнення, складом і рівнем кваліфікації виконавців;

5) Встановлення міжособистісних відносин між виконавцями, які здійснюють спільну музично-виконавську діяльність, яка утворюється на засадах наочно визначених функціонально-рольових взаємодій, але з часом набувають відносно самостійного характеру [113].

Такий підхід сьогодні актуалізований активним впровадженням у педагогічний процес гуманістичного принципу діалогу культур. Із філософської точки зору, як пише І. Наместнікова, діалог характеризується виникаючою смисловою або соціальною цілісністю [124]. О. Зиміна розглядає діалог як компонент підготовки майбутнього вчителя музики у ВНЗ [59]. У дисертаційному дослідженні О. В. Бочкарьової використовується поняття дидактичного діалогу у професійно-педагогічній підготовці вчителя музики у ВНЗ [18]. Що стосується художньої творчості, то тут діалог спрямований на створення цілісної художньо-образної концепції, своєрідного концептуального образного поля в інтерпретації твору. В цей же час увага вчених акцентована на діалогічності художньої комунікації (М. Каган, О. Рудницька), адже художня комунікація є квінтесенцією музичного виконавства, а проблема діалогу в художній творчості і педагогічній діяльності майбутнього вчителя музики є

найбільш актуальною. У свою чергу, концертмейстерська діяльність музиканта може бути охарактеризована як найбільш діалогічна [190].

Уточнюючи технологію концепції діалогу в практиці, а саме аналізуючи діалогу культур «Захід – Схід», М. Наместнікова пише, що «істотна риса діалогу полягає в тому, що жодному з мовців не дозволяється займати в бесіді центральне положення, тобто, монополізувати право на висловлювання (або на завершення судження). В іншому разі діалог більшою або меншою мірою набуває рис асиметрії, і відповідно, набуває тенденції до перетворення в монолог. Тому діалог – це визнання рівноправності частин виникаючого цілого» [124]. Відомим є історичне походження слова «діалог» і його значення у філософії античної Греції. Досить згадати «Сократівські діалоги», які, до того ж, філософ використовував і як навчальний метод. Буквально «діалог» з грецької Dialogos переводиться як dia – через, logos – мова. Поступово популярність діалогів як форми викладу філософської думки (Протагор, Сократ, Платон) переходить у функцію спілкування. Діалог стає формою спілкування людей. У цій новій функції, за словами О. Козакової, в центр уваги ставився вільно мислячий суб'єкт, який за допомогою діалогу не тільки виховував уміння висловлювати й обґрунтовувати свою точку зору на речі і явища, але й здійснював у пошуку «діалогічної істини» розвиток власних сутнісних сил: розуму, почуття, волі, здатностей [62, 14].

З антропологічної точки зору з поняттям «діалогу» зв'язане поняття «іншого». Це поняття символізує актуалізацію уваги до можливих інших цінностей, думок, світогляду, носієм яких є «не Я». Ця категорія стала центральною у концепціях таких філософів як З.Фрейд, Ф. Ніцше, Ж. Лакан, М. Мерло-Понті, Е. Гуссерль, М. Хайдеггер.

Ідеї діалогу осмислюються і китайськими філософами. У Пекіні в 1997 і 2001 роках було проведено дві конференції з питань обговорення таких документів, як чиказька «Декларація глобальної етики» і «Загальна декларація обов'язків людини». Ці концептуальні документи обговорювалися крізь призму китайських філософських шкіл, зокрема, конфуціанства. У конфуціанстві було

визначено основну тезу, яка, на наш погляд, є стратегічною для реалізації «діалогу культур», а саме: «єдності у розмаїтті» або «гармонія через відмінності». В епоху Чунцю був використаний термін «хе», що означає єдність, яка виникає в результаті зіткнення полярних сил. Докладно про це показано в тексті Конфуція «Луньюй» («Бесіди і судження»), в якому філософ стверджує, що «нападати за інакомислення – згубно».

Пізніше, в буддійській школі Чань, було використано метод «парадоксальних діалогів», який являв собою обмін енігматичних висловлювань, реплік, вигуків, питань – загадок, що мають езотеричний зміст. Своєрідним прочитанням теорії «іншого» стала філософія «женьшенгуань» («життєспоглядання», «життєсприйняття», «світобачення»), яка в концепції китайського філософа Чжан Цзюньмая символізувала відносини між «я» (внутрішній світ) і «не-я» (зовнішній мир) [244].

Таким чином, бачимо: як в західних, так і східних філософських школах поняття діалогу виникло в глибоких прадавніх шарах культури і розвивалося в міру розвитку людських взаємин, відносин між людиною і природою, їх філософського осмислення.

Сучасні педагогічні дослідження також застосовують поняття «діалогу». Так, наприклад, у дослідженні Чой Су Єн діалог між представниками різних культур розглядається як фактор ціннісного самовизначення студентів; автор використовує поняття «міжкультурного діалогу», спрямованого на видобування користі «для себе» із зіткнення з «чужим» [216].

Гуманістична освітня парадигма діалогу розглядає його як основний механізм, метод, технологію організації спільної діяльності вчителя і учня. Діалогічне спілкування в спільній діяльності, як пише О. Рудницька, визнає рівноправність суб'єктів, незалежно від їхнього віку, рівня знань і досвіду. Тому стиль такого спілкування, орієнтований на взаємне збагачення партнерів, одержав назву демократичного або стиль співробітництва [164, 54]. Діалогічність, на думку О. Рудницької, є невід'ємною частиною художньої

освіти. Вона пронизує і реальні діалогічні відносини «з приводу мистецтва», і внутрішні процеси осмислення набутих художніх вражень [164, 54].

Конкретизуючи комунікативність художньо-педагогічного процесу з формування досвіду учнів, І. Сипченко використовує поняття «художнього спілкування». У загальному плані воно виступає як «здійснення інтелектуально-творчого «діалогу» автора і реципієнта та передачі останньому обробленої, організованої, скріпленої художньою комунікацією інформації про світ. Характер і результат «діалогу» залежить не тільки від того, що автор втілює у художньому тексті, але й від культурно-рецептивної підготовленості й активності сприймаючого, тобто його художньо-естетичного досвіду [172, 12].

З педагогічної точки зору, діалог як «художнє спілкування» розвиває таку якість, як комунікативність, комунікабельність. Найдієвішим засобом її розвитку в професійному становленні майбутнього фахівця-музиканта стає мистецтво. «Художні твори, – пише О. Рудницька, – відтворюючи різні типи взаємин людей, моделюючи сам процес їх відносин, досягають виняткової глибини і повноти в розкритті способів спілкування, психологічного аналізу його (спілкування Ф.С.) самоцінності. ... мистецтво в своїй сутності саме є спілкуванням, тому що структура художнього твору передбачає контакт із реципієнтом, а тому являється діалогічним по своїй природі» [164, 50].

Процес професійного становлення майбутнього вчителя музики включає комунікативний потенціал концертмейстерської підготовки. Концертмейстерство – яскравий приклад співтворчої діяльності, діалог декількох музикантів, у результаті якого створюється художньо цілісна інтерпретація музичного твору. Рефлексія творчого виконавського процесу для концертмейстера зумовлена розумінням «інших»: авторів (композитора, поета, лібретиста, постановника), виконавця (артиста-вокаліста, учня – співака, інструменталіста, хореографа), слухача, який індивідуально інтерпретує музику, яку сприймає.

Мова може йти про своєрідний художній полілог, а не лише діалог. Таким чином, діалогічність концертмейстерського мистецтва – його природна

особливість, зумовлена сутністю групового художньо-творчого процесу (В. Молчанова, Л. Повзун, О. Попова, інші науковці). Цей фактор обумовив дослідницьку зацікавленість концертмейстерством саме як спільною творчою діяльністю у роботах М. Воротного [30], Н. Горошко [36], Е. Економової [51], Н. Лузум [87], М. Моїсєєвої [113], О. Островської [136].

Діалогічний аспект концертмейстерської підготовки в системі діалогу культур «Схід – Захід» трактується як феномен, найбільше наближений і відповідний до реалій полікультурності. Концертмейстерство формує навички «розуміння іншого», тобто вводить у «простір діалогу культур», створює умови для активного розвитку художнього кругозору, знайомить студентів з більш широким колом музичної культури в різних стилях і жанрах Китайської та Європейської музичної спадщини.

Функції концертмейстерства визначені у першому розділі, зокрема функції вчителя музики, усі містять комунікативний сегмент, діалог. Це особливо важливо для професійного становлення майбутнього вчителя, педагогічне спілкування для якого – основа оволодіння педагогічною технікою в цілому. Педагогічне спілкування під час спільної музично-виконавської діяльності не лише розвиває комунікативні якості вчителя-виконавця, але й активізує його творчий потенціал, тому що функції «режисера» нерідко стимулюють творчу ініціативу з боку концертмейстера, оскільки нерідко сам вокаліст захоплений технологічними аспектами виконавства.

Крім того, не можна не сказати і про розвиток «сенсорної культури» (Н. П. Тимошенко), яка найбільш активно розвивається в ансамблі, у спільній творчій виконавській діяльності [180]. Така сенсорна культура покликана формувати готовність до художнього діалогу, а саме: уміння співпереживати героєві, переживати однакові художньо-емоційні стани, спостерігати за партнером, координувати виконавські інтонаційно-агогічні нюанси, коригувати власне виконання залежно від загального задуму. Важливим концептуально-діалогічним аспектом концертмейстерської діяльності ми вважаємо й її психологічну складову: адекватність психологічного сприйняття

партнерів, мотивацію до творчого спілкування, акцентуацію уваги, психологічну свободу в спілкуванні, психологічну установку на сприйняття – слухання і слухання іншого. Усі ці якості, безумовно, актуальні для майбутнього вчителя музики, ефективно розвиваються саме в концертмейстерському класі.

Але діалогічність і художня комунікативність – не єдина особливість концертмейстерської підготовки. І. Бутова справедливо стверджує, що основною відмітною рисою роботи концертмейстера є багатопрофільність і поліфункціональність, які виражаються в розмаїті видів і складів виконавських колективів, з якими працює концертмейстер (солісти-вокалісти й інструменталісти, хорові, танцювальні, театральні колективи), в різноманітності виконуваних ним функцій (виконавець, репетитор і старший наставник, організатор і керівник репетиційного процесу) [21, 4]. У цьому й полягає принципова відмінність понять концертмейстер і акомпаніатор.

Акомпаніатор (від франц. *accompagner* – супроводжувати) у відмінності від концертмейстерської діяльності більше обмежений широким спектром завдань. Якщо концертмейстер бере участь у розробці тематичних планів і програм, проводить індивідуальні і групові заняття з учнями, у ході яких формує в них виконавські навички, навички гри в ансамблі, формує художній смак, підвищує ерудицію, виховує творчу індивідуальність, розучує з солістами партії, направляє їх у художньо-творчому втіленні задуму композитора, виконує педагогічні функції стосовно солістів, учнів, колективу, виходить на сцену й виконує твір, то акомпаніатор виконує лише малу певну частку того, що робить концертмейстер: акомпаніатор зіграється з солістом і виконує з ним уже вивчені концертмейстером (або самим солістом) твори. Тобто, завдання акомпаніатора – локальне, а концертмейстера – багатофункціональні. У цьому полягає головна відмінність двох синонімічних, на перший погляд, визначень.

За визначенням І. Долі, концертмейстер – це художник у прямому сенсі. Лише усвідомивши себе таким, він може вирішувати ті різноманітні і складні завдання, які виникають у процесі його творчості [49]. У цьому зв'язку

хочеться згадати і фокус «договорювання» в партії акомпанементу того, що не висловлене солістом. Про цей феномен зокрема пише Є. Шендерович з приводу роботи над вокальними циклами Д. Шостаковича і Г. Свиридова [220; 221].

Вважаємо за доцільне уточнити поняття «концертмейстерське мистецтво». Його можна визначити як вищу форму втілення комплексу знань, навичок, умінь і здібностей, що дозволяють музиканту-піаністу займатися своєю професійною діяльністю на високому артистичному рівні, реалізовувати власні професійні амбіції музиканта, вести виступ соліста, бути ведучим і введомим водночас, залишаючись при цьому на другому плані, про який може здогадуватися лише досвідчений слухач. Поняття «концертмейстерське мистецтво» може відноситися до виконавців на різних інструментах (баян, гітара), якщо в процесі роботи необхідно вирішувати і педагогічні, і ансамблево-виконавські завдання. Слід нагадати, що спочатку концертмейстерами йменувалися скрипалі в симфонічному оркестрі, що очолювали струнну групу і відповідали за якість її звучання. Ця традиція збереглася й донині [136]. Практично кожна група інструментів симфонічного оркестру, зокрема струнно-смичкова група, має свого концертмейстера, який буквально веде за собою всю групу.

Головне, пише І. Доля [49], що відрізняє концертмейстера високого фаху, може бути виявлено у таких характеристиках:

- розвиненість художнього мислення;
- багатство і різноманітність емоційної сфери;
- багатогранність комплексу обдарувань.

Безліч вокальних та інструментальних творів мають дуже складну партію фортепіано. Для виконання таких партій потрібна не тільки піаністична майстерність, яка допомагає з легкістю долати технічні труднощі, але й диригентські, ансамблеві навички, що дозволяють при цьому стежити за партією соліста, звуковим балансом, побудовою драматургії твору, словом – контролювати все музично-сценічне дійство під час виступу.

Ці функції концертмейстера-виконавця, що явно свідчать про багатoproфільність і універсальність цього виду діяльності, перейшли й у сферу музичної педагогіки. Учитель музики в школі повинен бути, насамперед, чудово підготовленим концертмейстером, здатним поєднувати різні ракурси цієї професії. На це особливу увагу звернув Е. Абдулін; говорячи про компоненти музично-педагогічної діяльності, він виокремлює: музично-конструктивну діяльність; музично-виконавську діяльність; музично-комунікативну діяльність; музично-організаційну діяльність [2]. Ми, зі свого боку, вважаємо, що практично в усі види діяльності, названі вченим, входить концертмейстерський сегмент. Так, музично-конструктивна діяльність вчителя може здійснюватися в підготовці до уроку, під час якої він завжди ознайомлюється з акомпанементом пісень, здійснює ескізне ознайомлення з творами для ілюстрації тощо; музично-виконавська діяльність вчителя, окрім безпосередньо гри на фортепіано, містить спів та диригування, під час яких він активно застосовує концертмейстерські дії в ускладненому режимі; музично-комунікативна діяльність пов'язана з концертмейстерською, оскільки вона є найдіалогічнішою формою музикування; музично-організаційна діяльність нерідко пов'язана з керуванням процесом проведення музичних занять, під час яких вчитель застосовує також свої концертмейстерські навички.

Отже, порівнюючи сутність діяльності концертмейстера з акомпаніатором, ми говоримо про їх спільність та розбіжність. Спільність стосується безпосередньо музично-виконавського аспекту, їх розбіжності зумовлені саме функціональними завданнями: так акомпаніатор виконує локальні завдання, здійснює музично-інструментальний супровід солістові; а концертмейстер виконує багатofункціональні завдання: бере участь у розробці тематичних планів та програм, проводить індивідуальні та групові заняття з учнями, формує в них виконавські навички, навички гри в ансамблі, розвиває художній смак, підвищує ерудицію, виховує творчу індивідуальність, розучує з солістами партії, спрямовує їх в процесі художньо-творчого втілення задуму

композитора, виконує педагогічні функції у відношенні до солістів, учнів, колективу.

Концертмейстер повинен мати загальну музичну обдарованість, що передбачає обов'язкову наявність розвиненого *музичного слуху* – вокального, тембрального, інструментального; стійкого і сформованого *почуття ритму*, певного *артистизму*, художньо-образної *уяви*, *фантазії*. Концертмейстер повинен мати здатність *пріоритетного мислення*, мати *силу волі* і *сценічну витримку*; він повинен мати риси *харизматичної особистості*: не так вже й легко перебувати завжди на другому плані і залишатися при цьому авторитетним виконавцем. У концертмейстера мають бути дуже важливі для професійної діяльності якості – *мобільність* (І. Бутова [21]), *швидкість*, *активність* (О. Попова [147]), *здатність до імпровізації* (Кон Хе [251], Н. Лузум [87], Т. Молчанова [115], А. Маклігін [99], Цзян Чин жон [249]).

Концертмейстер, крім усього іншого, повинен бути досить *ерудованою й освіченою* особистістю, що дозволяє йому здійснювати інтерпретаційну діяльність (М. Петренко [140]), а не лише виконувати супровід. Він повинен знати основи вокальної техніки, особливості виконавства на різних інструментах (нотопис, штрихи, артикуляція), особливості роботи з хором. Концертмейстер повинен уміти читати з листа й транспонувати, розуміти диригентський жест і розбиратися в теоретичних аспектах музики.

Таким чином, у контексті професійної підготовки майбутніх учителів музики на музично-педагогічних факультетах концертмейстерська діяльність проявляється у декількох аспектах, а саме:

- безпосередньо в аспекті виконавства, технологічності процесу спільної гри, яка потребує уважного слухання і себе, і партнера або соліста;
- у психологічному аспекті, що передбачає комунікативність, особистісне прийняття один одного, що сприяє мотивації творчого сумісного розвитку;
- в аспекті педагогічного спілкування, що проявляється як функція введення, підтримки, показу та інше;

– в аспекті поширення художнього кругозору через виконання перекладень симфонічної, балетної, оперної літератури, а також особливої частки музичної спадщини, яка присвячена саме ансамблевому музикуванню [196, 232].

Отже, ми виокремлюємо особливий педагогічний аспект в концертмейстерській діяльності майбутнього вчителя музики, якій реалізується через принцип педагогіки співпраці. Осмислення спадщини таких науковців та педагогів сучасності та минулого як Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, В. Шаталов, Є. Ільїн, О. Потапова, В. Сухомлинський та інших дозволяє визначити, що принцип співпраці у вихованні реалізується: через бажання педагога до співпраці; через усвідомлення ним дій, що спрямовані на співпрацю; через активізацію міжсуб'єктних зв'язків у позаурочний час (спільні прогулянки, дні праці тощо); через створення колективу учнів як спільноти однодумців, що мають спільну мету з викладачем; через діалогічну взаємодію, яка виявляється на усіх рівнях спілкування: пізнавально-інтелектуальному, психологічному, емоційно-почуттєвому, діяльнісно-продуктивному, творчому тощо. Усе це стає характерною ознакою концертмейстерської діяльності саме вчителя музики.

Професіоналізм вчителя знаходиться в прямій залежності від уміння співробітничати з дітьми, творити разом з ними. Концертмейстерський клас як навчальна дисципліна найефективніше готує студентів до реалізації принципів педагогіки співпраці, оскільки є, *по-перше*, формою колективного музикування; *по-друге*, має широкий потенціал для творчої свободи всіх учасників виконавського процесу; *по-третє*, формує навички «розуміння іншого», тобто вводить у «простір діалогу культур»; *по-четверте*, створює умови для активного розвитку художнього кругозору, оскільки саме в цьому класі студент має можливість не просто удосконалювати свою виконавську майстерність, а й ознайомитися повніше з кращими зразками музичної і художньої культури. Звідси виникають і методичні завдання для концертмейстерського класу:

– підвищення ефективності навчання на основі розвитку комплексу виконавських навичок, необхідних у подальшій педагогічній діяльності:

читання з листа, вміння слухати, відчувати метро-ритмічні коливання виконавця в його інтерпретації образу, транспонування тощо;

– активізація творчого потенціалу студента, адаптація його до творчої колективної музичної діяльності, вміння знайти в ній своє творче місце для самореалізації так, щоб не порушити творчого натхнення іншого;

– спрямувати педагогічний процес на зростання компетентності майбутнього вчителя в репертуарному колі музичної спадщини різних інструментів, вокальних жанрів, хорових, танцювальних, навіть спортивних;

– розвиток музично-перцептивної, емоційної мобільності [196, 232-233].

Безумовно, вибираючи професію концертмейстера, потрібно володіти багатьма якостями, дуже любити виступати на сцені, спілкуватися з людьми або з дітьми (якщо це – робота в школі). У концертмейстера не повинно бути остраху сцени, мають бути сформовані вміння «виходити» з нестандартних сценічних ситуацій (коли соліст раптом втрачає частину тексту). Також важливо пам'ятати, що працювати концертмейстером – це, найчастіше, бути на других ролях.

Слід зробити ще одне порівняння, що має професійно спрямоване значення: мова йде про порівняння академічної підготовки концертмейстера і концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музики. Характерно, що пропоновані вимоги до концертмейстерських навичок дещо відрізняються у представників виконавських і педагогічних вузів. Покажемо це в *таблиці 2.1.* на сторінці 74.

Наведена таблиця показує також спільні та відмінні риси в спрямованості концертмейстерської підготовки студентів виконавських і педагогічних вузів. Окрім спільності основних напрямів підготовки відчутні й відмінності, що позначаються в більш широкому спектрі вимог, пропонованих до концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики.

Концертмейстерство сьогодні – одна з найбільш популярних і найбільш затребуваних видів піаністичної професії. Навіть камерний ансамбліст не має такої кількості спеціалізацій, як концертмейстер.

Таблиця 2.1

**Вимоги до концертмейстерських навичок
у представників виконавських і педагогічних вузів**

Педагоги виконавських вузів	Викладачі педагогічних вузів
1. Читання з листа.	1. Читання з листа.
2. Транспонування.	2. Транспонування.
3. Навички ансамблевої гри.	3. Навички ансамблевої гри.
4. Диригентське начало.	4. Диригентське начало.
5. Читання хорових партитур.	5. Читання хорових партитур.
6. Технічні навички.	6. Технічні навички.
7. Володіння туше.	7. Володіння туше.
	8. Навички з суміжних спеціалізацій: а) вокальні; б) хормейстерські, диригентські; в) навички імпровізації; г) навичка організаторської роботи; д) звукорежисерські.

Перелічимо основні ракурси: робота в хореографічному колективі; робота в хорі; робота в класі оперно-симфонічного диригування; робота з вокалістами; робота з інструменталістами. Вчитель музики як концертмейстер має ще й додаткові можливості створення музичного супроводу на клавішних електронних інструментах, оволодіння акомпануючими можливостями шумових дитячих інструментів тощо. Слід наголосити, що кожен з видів має безліч характерних підвидів. Наприклад, робота в хореографічному колективі передбачає і класичний балет, і модерн, і народний колектив, і поп-колектив; при роботі з інструменталістами також виникає безліч специфічних особливостей залежно від інструмента; спів також може бути класичним, народним, естрадним; хорові колективи відрізняються як напрямком роботи

(академічний хор, оперний хор, камерний, народний, джазовий), так і складом. Можливі й інші градації концертмейстерської діяльності, чого не можна сказати про діяльність піаніста-соліста.

Отже, концертмейстерська діяльність вчителя музики набагато складніша за функціональним критерієм, але може бути простішою за репертуарним критерієм. Дійсно, сучасному вчителю музики не треба виконувати складні арії, але треба підібрати на слух весь можливий репертуар, який можуть співати діти в позаурочний час, вміти підібрати супровід до пісень, котрі співають діти іноземною мовою, вміти самостійно зробити аранжування супроводу, володіти декількома інструментами, вміти створити дитячий ансамбль, виконувати ансамблеву музику навіть на шумових інструментах, створювати нетрадиційні музичні ансамблі за принципом бажання стати учасником творчого колективу.

Не можна не звернути увагу на особливий імпровізаційний тип акомпанементу, що потрібен естрадному співу; ним також має володіти вчитель музики, оскільки естрадний спів стає популярнішим серед дітей та молоді. Усе це доповнюється ще дуже важливим аспектом – концертмейстерською компетентністю вчителя музики. Відносно поняття концертмейстерської компетентності, введеного в науковий термінологічний словник Т. Карпенко [63], то його сутність і структура представлена в дослідженні крізь призму «професійно-педагогічної компетентності педагога-музиканта в діалектиці частки і цілого».

Концертмейстерська компетентність – це інтегративна здатність особистості педагога-музиканта, яка забезпечує готовність і успішність здійснення ним акомпаніаторсько-виконавської діяльності на високому якісному рівні. Концертмейстерська компетентність базується на емоційно-ціннісному ставленні педагога-музиканта до майбутньої діяльності; на культурологічних, музично-естетичних, музично-психологічних, музично-педагогічних, музично-теоретичних, музично-виконавських знаннях; на системі узагальнених музичних умінь і професійно значущих концертмейстерських умінь; особливостях музичного сприйняття, виконавських і піаністичних

здібностях; на професійно-значущих особистісних якостях, що формуються у процесі підготовки у вищому навчальному закладі – музичності, яка інтерпретує здібності, рефлексії, артистизмі, музично-педагогічній інтуїції, музично-професійному мисленні, етично-вольових якостях [63]. Погоджуючись з таким формулюванням, звертаємо увагу на включення в його зміст серйозного інформаційно-пізнавального багажу для концертмейстера, що є основою його компетентності. Це й знання репертуару, стилів, особливостей звучання музичних інструментів, нотація і ключі для запису текстів і багато чого іншого.

Концертмейстерська компетентність в нашій інтерпретації представлена як фахове утворення, якість виконавської, зокрема концертмейстерської підготовки, що ґрунтується на знаннях специфіки концертмейстерського виконавського процесу в різних формах музикування, вміннях використовувати музичний інструмент (переважно фортепіано, або баян-акордеон) та сучасні електронні інструменти, цифрові звуконосії, технічні прилади як музичний супровід під час формування музичної культури школярів, їх творчого розвитку; готовності вчителя до художньо-творчого діалогу з учасниками ансамблевого виконавського процесу.

Для цього вчитель має бути особливо поінформованим та виконавсько-мобільним до практичного застосування основного та додаткових музичних інструментів [191]. Додамо до цього пояснення Л. Повзун щодо поінформованості концертмейстера-піаніста. Автор стверджує, що поінформованість піаніста-концертмейстера, що визначає професійну готовність до окреслення специфіки своєї діяльності, стосується знань історично-настановчих позицій клавирності в ансамблях-сонатах, що склали основу інструменталізму [142, 51]. Ми ж вважаємо, що поінформованість концертмейстера-піаніста, майбутнього вчителя музики не може бути обмеженою знаннями особливостей ансамблів-сонат. Як показала коротка історична ретроспектива становлення концертмейстерського професіоналізму, витоки його багатофункціональності закладаються на всіх етапах, починаючи з

прадавніх часів протокомунікативного супроводу до сучасного використання цифрового музикування, до застосування комп'ютерних технологій.

З метою більш повного розкриття сутності концертмейстерської підготовки розглянемо основні фахові якості вчителя музики-концертмейстера та результати їх дослідження в працях учених.

Дослідження О. Попової присвячено *активності* у концертмейстерському виконавстві, яке «за змістом представляє собою психофізіологічну емоційно-вольову якість особистості, що поєднує володіння конкретним видом музично-виконавської діяльності і потребу самостійно інтерпретувати музику і на цій основі забезпечує особистісний розвиток майбутнього вчителя музики, а за структурою включає мотиваційний, когнітивний, емоційний і дієво-практичний компоненти» [147]. Проблема виконавської активності пов'язана з тим, що в сучасних умовах учителі музики частіше звертаються до альтернативних видів звукового акомпанементу. Ми вважаємо, що таке явище дійсно присутнє, але воно має зайняти певне місце у цілісній концертмейстерській підготовці вчителя для того, щоб воно було кваліфікованим і художньо виправданим.

Різноманітність, поліфункціональність концертмейстерської діяльності спонукало І. Бутову ввести до наукового обігу поняття «концертмейстерська мобільність» [21]. На відміну від діяльності сольного виконавця, де творчий процес планується і реалізується самим музикантом-солістом, концертмейстерська робота багато в чому залежна від зовнішніх обставин, пов'язана з мінливістю контексту і умов діяльності, що проявляється в постійній зміні творчих партнерів, репетиційних і сценічних майданчиків, прискорених термінах підготовки концертних програм, широкому діапазоні часто виникаючих нестандартних ситуацій у процесі концертних виступів, які вимагають швидкого реагування (Н. Крючков, Н. Лузум, Є. Шендерович). У концертмейстерській діяльності професійна мобільність є основним чинником, що забезпечує стабільність творчого процесу і досягнення художнього результату [21, 3]. Автор уточнює сутність і зміст поняття «професійна

мобільність музиканта-концертмейстера», в дослідженні це комплексна інтегральна характеристика особистості, яка базується на когнітивно-діяльнісному фундаменті музичних знань, виконавських умінь і навичок, припускає емоційно-артистичну реактивність, соціально-творчу адаптивність, репетиційно-сценічну поведінкову варіативність і забезпечує ефективне виконання поліфункціональної і багатопрофільної діяльності концертмейстера.

Компонентами розглянутого феномену є:

- когнітивно-діяльнісний компонент (спеціальні концертмейстерські знання в галузі музичного, хореографічного, театрального мистецтва; виконавські вміння читання з листа, транспонування, аранжування, імпровізації, добору на слух; навички ансамблевого виконавства);

- особистісно-психологічний компонент (мотивація і ціннісне ставлення до концертмейстерської діяльності, емоційно-психологічна рухливість, швидкість реакції, переведення уваги, операцій і дій);

- соціально-комунікативний компонент (соціально-артистична спрямованість, музично-комунікативна ініціативність, професійно-творча адаптивність; рольова варіативність моделей поведінки і готовність до швидкої зміни виконуваної функції) [21, 6-7].

Отже, концертмейстерську мобільність можна розглядати як основу концертмейстерської діяльності взагалі; уточнимо наше уявлення про її сутність з метою визначення поняття «концертмейстерська мобільність учителя музики». У практичному розумінні й у широкому смислі слова, **концертмейстерська діяльність** – це реалізація на практиці комплексу концертмейстерських знань, умінь, навичок, набутих шляхом навчання і постійного підвищення кваліфікації на основі розвитку спеціальних здібностей та якостей, що здійснюється в умовах педагогічного, репетиційного або сценічного дійства, під час якого виникає потреба в музичному супроводі. За думкою Т. Карпенко, концертмейстерську діяльність, безпосередньо пов'язану з виконанням, можна представити у трьох аспектах: як діяльність музиканта-піаніста, постійно виступаючого на концертній естраді партнером солістів; як

діяльність піаніста, що розучує партії зі співаками в оперному театрі; і як навчально-професійну діяльність, здійснювану в рамках спеціальної підготовки студентів-музикантів [63].

Враховуючи складність і поліфункціональність концертмейстерської діяльності вчителя музики, ми уточнюємо поняття «концертмейстерська мобільність» відносно майбутнього вчителя музики: воно *інтерпретується як якісна складова його виконавської підготовки, що забезпечує успішність загального творчого процесу з солістами всіх типів виконавства з урахуванням академічного, народно-творчого, сучасного, дитячого, музично-виконавського процесів на основі швидкого переформування концертмейстерських умінь в залежності від типів сольних партій, ансамблів, стилів та мінливо виникаючих педагогічних завдань, що зумовлюють зміну ролей в ансамблевій творчості.*

Що стосується інтерпретаційних умінь як характерної складової концертмейстерської діяльності і підготовки в цілому, то для уточнення цього феномену звернемося до тлумачення М. Петренко. *Цінним вважаємо концептуальне положення про те, що вчитель-концертмейстер реалізує свої художньо-інтерпретаційні інтенції по відношенню до виконавської діяльності школярів.* Це знайшло відображення й у визначенні ключового поняття. У дослідженні автор розуміє інтерпретаційну концертмейстерську діяльність як процес створення й узгодження зі співвиконавцями-школярами оригінальної виконавської концепції вокально-інструментального твору для дітей, результатом якого є педагогічно спрямоване ансамблево-майстерне виконавське втілення [140, 14].

Усі представлені позиції вчених з питань сутності концертмейстерської діяльності, майстерності, творчості, активності, мобільності, діалогічності тощо були покладені в основу визначення нашого розуміння концертмейстерської підготовки та її компонентної структури.

Аналіз літератури дозволив нам сконцентрувати увагу на найважливіших тезах: *по-перше*, процес концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики – це цілеспрямований керований педагогічний процес, у результаті

якого студент одержує необхідну кваліфікацію; *по-друге*, концертмейстерська підготовка є складною поліфункціональною структурою, що охоплює різні напрямки як самої спеціалізації, так і суміжних мистецтв; *по-третє*, практика професійного становлення повинна відповідати існуючим реаліям, навчання повинне бути як традиційним, так й інноваційним; *по-четверте*, концертмейстерська підготовка майбутніх учителів музики повинна бути обґрунтована метою і необхідністю, певними педагогічними умовами, мати чітку компонентну структуру; *по-п'яте*, концертмейстерська підготовка повинна вирішувати не тільки чисто професійні завдання, але також і загально-естетичні, психологічні, виховні, комунікативні та багато інших.

Дотримуючись цих тез, ми й будемо обґрунтовувати нашу думку щодо концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики.

Підготувати професіонала – значить навчити його всім тонкощам професії, враховуючи індивідуальні здатності, ступінь обдарованості, рівень підготовки і знань, психологічний тип і національно-культурну приналежність. У центрі цієї багаторівневої системи підготовки майбутнього вчителя музики – продумана, перевірена практикою й апробована в різних умовах методика, вироблена під впливом соціокультурних, культурно-національних, спеціальних багатофункціональних факторів, обумовлена дією зовнішніх і внутрішніх (вузькопрофесійних) принципів і підготовлена деякими суспільно-значущими і науковими підходами. Усе це в комплексі вплинуло на виявлення компонентів, з яких і складається концертмейстерська підготовка майбутніх учителів музики.

В якості найважливіших і визначальних ми називаємо наступні компоненти: «Художня жанрово-стильова компетентність»; «Виконавська мобільність»; «Ансамблево-рольовий компонент»; «Інноваційно-педагогічний компонент».

Художня жанрово-стильова компетентність забезпечується посиленням мотивованим інтересом студентів до цього виду діяльності і в першу чергу, охоплює орієнтацію в області виконавських традицій, властивих тій або іншій епосі, припускає орієнтацію студента в правилах виконання мелізматики,

різних видів акомпанементу, педалізації на фортепіано, компетентність у питаннях акомпанування голосу, ансамблю солістів, хору, струнних або духових інструментів, знання діапазонних і тембрових характеристик різних типів голосів, у тому числі й дитячого голосу, знання особливостей штрихової техніки різних інструментів і способів її реалізації. Така інформація, необхідна студентові для повноцінного включення цього компонента до роботи, отримується не лише на індивідуальних заняттях у класах концертмейстерства, але також з лекційних курсів з історії музики, історії виконавства, гармонії, методики викладання, з аналізу науково-методичної літератури і прослуханих аудіо записів, з інших виконавських дисциплін. Крім того, діяльність концертмейстера універсальна: потрібні виконавські уміння і навички, диригентські, імпровізаційні; уміння і навички вокалізування, моторно-рухових дій, психологічні імення під час спілкування; навички володіння комп'ютером і електронними музичними (клавішними) інструментами; знання особливостей звучання різних інструментів; знання гармонії, властивостей акустики і багато чого іншого. Тому в курсі концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музики головний напрямок спрямований на універсалізм такого фахівця.

Елементами цього компоненту визнані:

- Орієнтація у жанрах, стилях, репертуарі, який охоплює концертмейстерська підготовка;
- Поліmodalність концертмейстерського досвіду, в розумінні синкрезису кількох модусів – спектрів діяльності.

Виконавсько-мобілізаційний компонент відповідає за формування в студентів специфічних концертмейстерських умінь і навичок, таких як читання з листа, транспонування, здатність підбирати на слух і імпровізувати, уміння користуватися, якщо буде потреба, різними типами акомпануючої фактури, що дозволяє імітувати звучання окремих інструментів, різних за складом оркестрів. Також сюди відноситься й уміння вчителя проявляти особливі, властиві тільки цій спеціалізації якості: уміння вести бесіду під час гри, грати у пів-обороту до

аудиторії, спілкуючись з групою й водночас диригувати і тактувати ногою, уміння виділяти окремі елементи музичного тексту з метою більш виразної підтримки одного з голосів або цілої вокальної групи. Такі вміння і навички напрацьовуються винятково на індивідуальних заняттях під безпосереднім контролем педагога, а також у процесі ретельної самопідготовки. Цьому аспекту має приділятися особлива увага.

Елементами зазначеного компонента пропонується:

- Спеціальні концертмейстерські виконавські уміння.
- Специфічні концертмейстерські уміння вчителя музики.

Ансамблево-рольовий компонент відповідає за специфічні навички роботи в ансамблі, уміння слухати солістів та інших ансамблістів, виконуючи при цьому свою роль і свої функції, які у разі необхідності міняються із другорядних на провідні. Цей же компонент відповідає за артистизм, прояв музикальності і здатності гармонічного єднання з солістом у момент сценічного виступу.

Ми виходили з того, що концертмейстер, особливо в галузі музично-педагогічної діяльності, виконує безліч функцій, одночасно сам: грає, співає, диригує, тактує (однією рукою або ногою), контролює ситуацію в класі, мімікою обличчя підказує учням настрій, необхідну інтонацію або технічний прийом (із закритим ротом, «на посмішці», «витагнути» ротом, «піднявши брови» – висока позиція та ін.), дає оцінку їхньому співу (кивком голови), грає у пів-обороту до аудиторії і виконує інші дії; створює ансамблі, розписує партитури, транспонує текст відповідно до теситури голосу, залучає аудіо-, відеотехніку, різноманітні акустичні прилади для організації і проведення якісного уроку або виступу. Адже вчитель музики в школі – це не тільки педагог, концертмейстер, але й музичний керівник. Іншими словами, виконує кілька функцій – виконавську, організаційну і комунікативну одночасно. І в цьому сенсі ансамблево-рольова діяльність концертмейстера є синкретичною.

Елементами цього компоненту були:

– Усвідомлення і практичне застосування рольової поліфункціональності концертмейстера.

– Художньо-артистична відповідність колективно-творчому процесу.

Інноваційно-педагогічний компонент розглядався нами в контексті інноваційних, полікультурних тенденцій виконавської діяльності, тому містив у собі діалогічність як стале явище спільної творчої діяльності, і як *інноваційне, спрямоване на здійснення концертмейстерських функцій у модернізованій шкільній системі, в можливих полікультурних реаліях та нових інформаційно-технічних умовах*. У контексті сучасних комунікативних процесів та діалогу культур зазначений компонент відповідав за вміння спілкуватися, слухати, проникати в духовний світ і переживання соліста, розуміти точку зору іншого, співпереживати, гнучко вловлювати художню концепцію виконуваного твору, бути контактним, толерантним. Ці сучасні якості вчителя трансформовані в якості концертмейстера. Для вчителя музики це ще означає й установлення прямого контакту з аудиторією, настроювання на загальну хвилю сприйняття того або іншого твору, підпорядкування поставлених перед групою завдань єдиній меті досягнення бажаного результату. Сюди ж можна віднести колективність творчості і колективність мислення.

Інноваційно-педагогічний компонент припускає вміння гнучко використовувати не лише наявний арсенал традиційних педагогічних прийомів, але й залучати до роботи не використовуваний раніше багаж технологічних знань, комп'ютерних нововведень і досягнень з метою осучаснення методики навчання, підготовки й виховання майбутніх учителів музики. Це, насамперед, залучення технічних засобів підготовки навчального матеріалу, використання сучасних акустичних і відео-засобів, електронних інструментів – з усім багатим і різноманітним набором тембрів, регістрів, спецефектів.

Елементами цього компонента визнані наступні взаємозалежні складові, а саме:

- Полікультурно-освітня акцентуація концертмейстерської підготовки.
- Інноваційно-технологічна компетенція.

Компонентна модель представлена на Рис. 1.



Рис. 2.1 Компонентна модель концертмейстерської підготовки вчителя музики.

У розробці моделі концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музики, ми виходили: з розуміння багатоплановості і поліфункціональності концертмейстерських навичок та їх специфіки у навчально-виховному процесі на уроках музики; усвідомлення художньо-стильового і жанрового розмаїття концертмейстерського репертуару, особливих артистичних якостей концертмейстера і діалогово-комунікативної сутності цього виду виконавської творчості, з сучасних реалій інформаційного і комп'ютерно-технологічного

забезпечення уроків музики. Весь цей комплекс не може бути здійснений лише за рахунок ресурсу дисципліни «концертмейстерський клас», необхідні знання, уміння і навички, досвід їх застосування, що в сукупності складає концертмейстерську компетентність, набутих в ряді дисциплін, які потенційно включені в процес концертмейстерської підготовки, оскільки розвивають необхідні уміння та навички. На Рис. 2.2 ми представили нашу спектральну модель концертмейстерської підготовки.

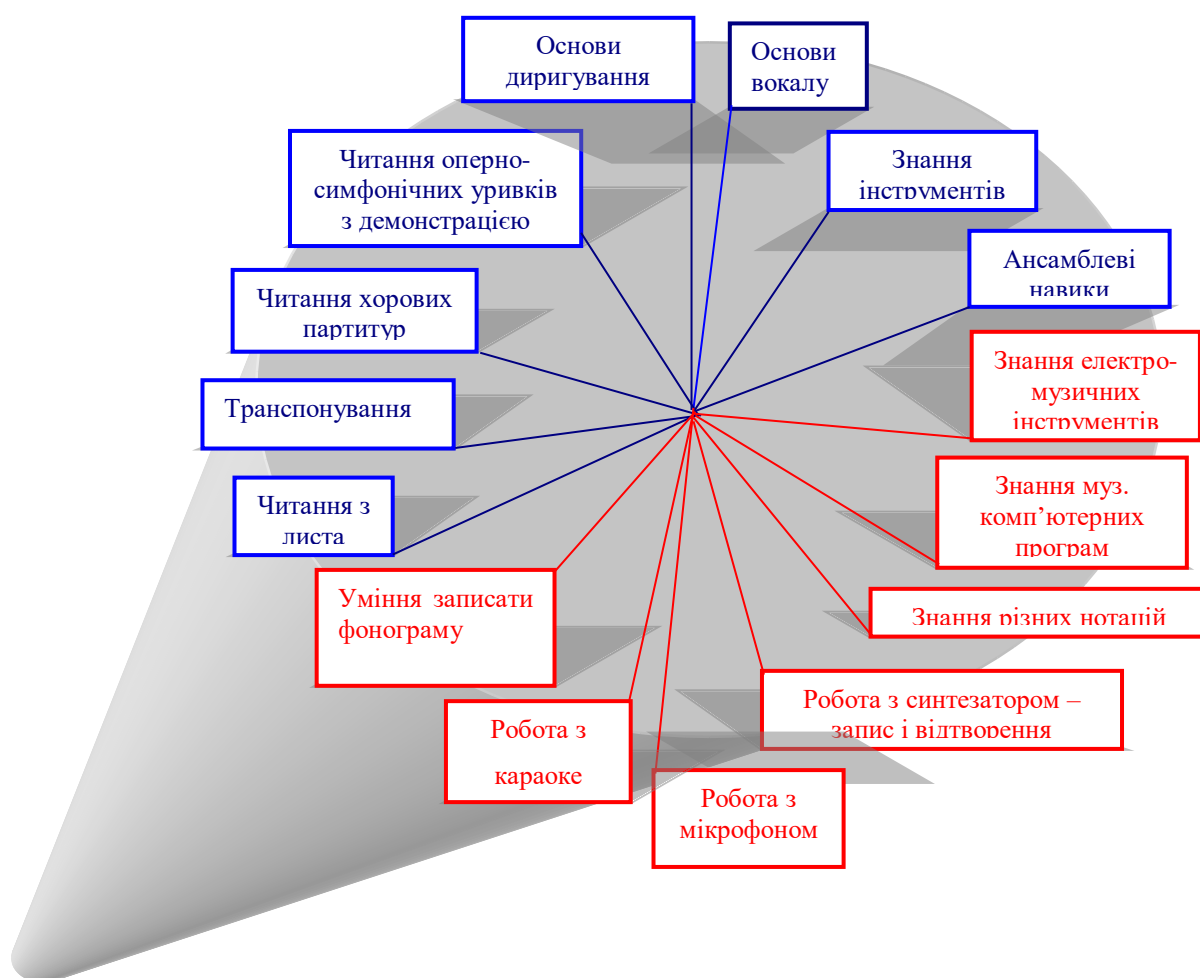


Рис. 2.2 Спектральне коло концертмейстерської підготовки.

Коло, що символізує досконалу, ідеальну схему концертмейстерської підготовки сучасного вчителя музики, ми розділили на два спектри, кожний з яких відповідає певному завданню. Синім ми заштрихували ті сегменти, які розроблені і впроваджені вже сьогодні в навчальний процес; червоним – сферу інноваційного ракурсу концертмейстерської підготовки, який, за нашою

концепцією, сформованою на основі узагальнення педагогічних спостережень здійснюється хаотично, самотійно на основі стохастичних процесів.

Отже, *концертмейстерська підготовка майбутнього вчителя музики розуміється як самодостатній складно-інтегрований комплекс, який є процесом і результатом формування фахових якостей, опанування спеціальними виконавськими вміннями для здійснення функціональних завдань музичного супроводу у різних формах творчої взаємодії та художнього діалогу з іншими учасниками музично-педагогічного та інтерпретаційно-виконавського процесів.* Цей комплекс реалізується на основі цілеспрямованого педагогічного керування процесом набуття концертмейстерських умінь та навичок, а також на основі самотійного переведення набутих в інших фахових дисциплінах та стохастично опанованих у позанавчальних процесах умінь музичного супроводу у спеціальну площину концертмейстерської діяльності. Результатом концертмейстерської підготовки стають сформовані якості: комунікативність, толерантність, поважне ставлення до іншого, гнучкість мислення, операційність діяльності, виконавська прагматичність та раціональність, почуття музичного часу, швидкість реагування, відчуття музичного ансамблю, що забезпечують формування таких умінь, як слухання іншого під час виконавства, досягнення художньо-інтерпретаційного компромісу у випадках плюралістичного підходу щодо інтерпретації творів; ведення соліста у виконавському процесі; орієнтації у форс-мажорних ситуаціях концертного виступу, вміння абстрагування від повноти та фактурної точності тексту у вирішенні завдань музичного навчання.

2.2. Сутність та складники експериментальної методики концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю

За концепцією дослідження, методика підвищення стану концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики має ґрунтуватися

на педагогічній сутності цього виду діяльності вчителя. Пропонована методика спрямована на визначену мету: підвищення значущості концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музики, переведення її в ранг фахових пріоритетів та забезпечення успішності здійснення концертмейстерської діяльності на основі пропонованих педагогічних принципів, педагогічних умов та за допомогою вправ-тестів та вправ-тренінгів, що підвищить у сукупності стан концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики.

Досягненню поставленої мети сприяє вибір таких методичних засобів, які дозволяють: закріпити мотивацію, виховати в студентів стійкий інтерес до концертмейстерської діяльності; оволодіти спеціальними навиками читання з листа і транспонуванню (причому тексти, що читаються, значно розширюються та ускладнюються порівняно з традиційними вимогами); вільно оперувати як п'ятилінійною, так і літерною, цифровою та брайлевською нотацією; транспонувати за допомогою сучасних електронних інструментів; сформувати адекватне відчуття звукового балансу, який може змінюватися в різних виконавських комбінаціях солістів, кількості їх учасників, від акустичних властивостей приміщення; виробити художню компетенцію в галузі концертмейстерського мистецтва (необхідний багаж знань, репертуарний багаж, тезаурус); виховати здатність проникнення в художньо-сміслову образність музичного твору, в глибини інтонаційного синтезу слова і музики, в таємниці інструментально-мовленнєвого інтонування; навчити використовувати різноманітні електронно-технічні аудіо- і відеозасоби для досягнення найбільшої результативності як у самостійній підготовці, так і в наступній концертмейстерській практиці, підвищити художню якість пропонованого електронного супроводу; навчити студентів справлятися з нестандартними сценічними ситуаціями; виховати толерантне ставлення до партнерів по ансамблю, до представників різних культур і музичного мистецтва різних національних культур.

Музично-педагогічний процес у вищій школі представлений в наукових джерелах як відкрита педагогічна система. Про це пишуть О. Олексюк, М. Ткач

[134], А. Кірьякова [66], інші вчені. Зокрема, А. Кірьякова пише про велику кількість компонентів цієї системи, їх розвиток, збереження, реорганізацію, інтеграцію, інших структурних утворень, що впливають на формування ціннісного образу світу [66]; про формування професійної картини світу як результату дії педагогічного процесу пише О. Артамонова [6].

Можна відзначити кілька напрямів, сукупність яких складає цілісну систему взаємозалежних процесів становлення особистості майбутнього вчителя музики, як-от: моделювання напрямів розвитку особистості фахівця – музиканта, учителя, педагога (А. Караковський, О. Бондаренко, А. Кірьякова, інші); розвиток духовної сфери у процесі професійного становлення, у тому числі й соціально-світоглядні інтенції (О. Горожанкіна, О. Олексюк, О. Реброва, Л. Романова, М. Ткач, Б. Целковников, інші); організація сфери діяльності майбутнього фахівця, в тому числі, навчальної, виконавської, творчої, наукової, а також її методологічне забезпечення (Е. Абдулін, Л. Арчажникова, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, інші), процес формування художньої культури особистості (О. Бочкарьова, О. Щолокова, Л. Шевнюк, інші). Узагальнення наукових досліджень показує, що проблема організаційно-методичного забезпечення процесу формування майбутнього вчителя музики як фахівця припускає сукупність наступних атрибутивних складових цієї системи: форм організації процесу, принципів, педагогічних умов і методів, їх сукупність та зміст визначаються чітко усвідомленою педагогічною метою.

Ми не ставили за мету визначити цілісну організаційно-методичну модель підготовки майбутнього вчителя музики, а вибрали лише таку її складову, як концертмейстерська підготовка, спрямовану на формування самодостатньої комплексної освіти у виконавській професійній підготовці, що включає синтез узагальнених уявлень про художньо-творчі закономірності концертмейстерської діяльності і сформованих концертмейстерських навичок, як загальних, так і специфічних, необхідних учителям в школі.

Побудована компонентна модель концертмейстерської підготовки, до якої було включено художню жанрово-стильову компетентність, виконавсько-мобілізаційний компонент, ансамблево-рольовий, інноваційно-педагогічний, зумовила необхідність підійти *комплексно* до розробки методики концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музики. Методика вирішувала паралельно ряд завдань, серед яких: заглиблення в художньо-смыслову образність синтезу музики і слова; створення творчого художнього колективу, ансамблю; урахування специфіки роботи концертмейстера з різними типами солістів і ансамблів; розвиток спеціальних навичок концертмейстера (особливо читання з листа і транспонування); формування навичок звукового балансу; художня компетентність в області концертмейстерського мистецтва (тезаурус, необхідний багаж знань, репертуарний багаж).

Розкриємо більш конкретно основні наукові підходи та педагогічні принципи, які склали ґрунт експериментальної методики.

Відомо, що мистецтво акомпанементу існувало за часів античності. У Стародавній Греції відомими були особи, які поєднували у собі творчість поета, композитора, співака, акомпаніатора. Такий комплексний підхід до творчої діяльності був дуже актуальним на той час. Сьогодні соціокультурна ситуація дещо складніша, тому вимагає більш складного комплексу вмінь, навичок, якостей вчителя музики. Впровадження *комплексного підходу* до музично-виконавської діяльності забезпечує модернізацію професійної підготовки майбутнього вчителя. До недавнього часу вважалося, що до комплексного підходу доцільно прилучити практику гри на декількох інструментах. Це дає можливість студентові бути більш мобільним в умовах, що змінюються. Між тим, аналіз літературних джерел показує, що соціокультурна ситуація, яка ускладнюється, висуває і більш складні вимоги до фахової музично-виконавської підготовки вчителя. Саме концертмейстерська підготовка стає цією домінантою виконавської діяльності, яка підносить останню на відповідний сучасності рівень. Тому підготовка студентів до концертмейстерської діяльності також передбачає комплексний підхід до

розвитку психолого-педагогічних і спеціальних знань і вмінь, створення методичної і практичної бази. Саме в умовах концертмейстерського класу найбільш ефективно може бути реалізований весь спектр психолого-педагогічних якостей, необхідних вчителю: співчуття, вміння слухати та допомагати, розвиненість емпатії, вольові та пізнавальні якості, педагогічний артистизм. На цьому наполягають такі науковці-музиканти, як В. Буцяк, Н. Згурська, А. Каузова, В. Муцмахер, Г. Найдъонишева, Т. Самойлович, М. Різоль та інші. Тому комплексний підхід підказує нам необхідність наповнення занять у концертмейстерському класі різноманітністю форм та видів діяльності. Мова йде про розвиток комплексу спеціальних навичок (читання з листа, транспонування, добір акомпанементу, імпровізація, технічна досконалість, яка дозволяє виконувати партитури оркестру та хору); комплексність у функціональній множині діяльності концертмейстера: вміння реалізовувати знання та виконавські навички в різних за функціями процесах музично-виконавської діяльності, а саме в процесі ансамблевого музикування, у процесі співтворчості з інструменталістами, вокалістами, диригентом, у процесі виконання прикладної функції супроводу з танцюристами [115, 6].

Наступний підхід, який було включено до методики – це *суспільно-потребовий*. Прокоментуємо його в нашому розумінні. У ХХІ столітті вчені різних галузей знань заговорили про неймовірно швидкі темпи розвитку науки, техніки, економіки, культури тощо стосовно діяльності людини. Настільки швидких, що професійні знання втрачають актуальність кожні 2-4 роки (Н. Морзе, П. Ухань [116], І. Ракітов [153]). Для того, щоб успішно протистояти нестачі кваліфікованих фахівців, потрібні нові підходи до організації освіти і професійної підготовки.

На перший погляд, це може не стосуватися музичного мистецтва, оскільки методика навчання гри на музичних інструментах залишається незмінною протягом декількох століть: візуальний контакт і передача досвіду від учителя до учня. Однак навіть у такій тонкій області помітні значні зміни: комп'ютерні технології проникають у суть самого навчального процесу і

стають однією з ланок складного ланцюжка «учитель – учень». Йдеться про інформаційне поле, що дозволяє орієнтуватися не тільки на досвід педагога, але й на досягнення інших майстрів. Можливості власного аудіо- і відеозапису, компакт-диски, можливості прослуховування записів в інтернет-мережі, усілякі види фонограм та інші технічні нововведення – все це так чи інакше впливає на суть професійної підготовки в галузі музики. Особливо відчутні зміни і факти «запізнення» професійної підготовки музично-педагогічних кадрів для загальноосвітніх шкіл. Що означає для ВНЗ «йти в ногу з часом»? Насамперед – відповідати потребам сучасного суспільства, готувати фахівців, які будуть затребувані на ринку праці по закінченню навчального закладу. Це означає, що, здійснюючи підготовку конкурентоспроможного фахівця, ВНЗ сам є конкурентоспроможним. «Ступінь конкурентоспроможності вузів можна оцінювати, виходячи з констатації вигравів або програшів вузів у суперництві за досягненням основного результату – ступеня конкурентоспроможності випускників, освоєння ними базових професійних компетенцій у контексті інтересу до них з боку роботодавців» [138, 8]. Ця ситуація забезпечує успіх тому навчальному закладу, який першим почне підготовку фахівців за модернізованими програмами, врахує особливості сучасного підходу не тільки до технічних засобів навчання і відтворення музики, але й до психологічного їх сприйняття самими студентами. У даному контексті ми говоримо про конкурентоздатність майбутнього вчителя музики, яка зумовлена готовністю молодого фахівця забезпечити потреби суспільства, зокрема в художньо-естетичному вихованні підростаючого покоління. А діти, як показує практика, особливо в галузі музичного мистецтва, проявляють певну інноваційно-технологічну спрямованість. У цьому плані поділяємо точку зору А. Паршина і В. Харченка стосовно того, що навчальний процес у ВНЗ може сформувати потрібну для суспільства особистість із заданими параметрами конкурентоспроможності, якщо перетворити його в суб'єкт важливих для суспільства потреб із суспільно-цінним предметним змістом. Це говорить про те, що до змісту навчання мають бути включені такі об'єкти (предмети, явища),

які складають основний предметний зміст потреб кожного члена суспільства як громадянина. Для цього в ході освітнього процесу повинні бути створені належні умови, що породжують щире зацікавлення студентів у навчанні, задоволення, радість, джерелом яких є елементи змісту навчання» [138, 30].

Сьогодні будь-який студент музично-педагогічного ВНЗ певною мірою володіє комп'ютером, засобами відео- і звукозапису; однак далеко не все знайомі з електронними музичними інструментами, їх можливостями й технологією створення фонограм (так звані «-», «+»). Найгірше – немає досвіду володіння методикою використання цих знань у комбінації з традиційними методами навчання і компонуванням їх можливостей у ході музичної підготовки учнів різного віку. В цьому сенсі нова методика вкрай важлива і необхідна як в Україні, так і в Китаї. Поява нової програми й введення її до курсу підготовки фахівця створить належні умови сучасного навчання, що дозволять студенту знаходити практично необхідні навички, які він зможе застосувати відразу ж після закінчення навчання. Володіючи новою методикою, студент не буде відчувати свій професійний багаж старомодним і неактуальним. Тільки усвідомлюючи паралельний рух векторів навчання і реальної діяльності, студент виявить щире зацікавлення у навчанні. *Сфера професійних потреб студента – ось точка відліку пошуку нових рішень у створенні навчальних програм.* Таким чином, орієнтуючись на *соціально-потребовий підхід*, ми актуалізуємо й необхідність *інноваційного підходу* до концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музики, що забезпечує його готовність до *концертмейстерських інновацій*. Під цим терміном ми розуміємо *альтернативні засоби музичного акомпанементу, доведені концертмейстерськими функціями до високого художнього рівня.*

На основі вищезначеного ми припустили доцільність впровадження педагогічної умови, яку сформулювали таким чином: **підвищення мотивації щодо концертмейстерської підготовки на основі усвідомлення власної конкурентоспроможності в подальшій фаховій діяльності вчителя музики.**

Говорячи про сферу потреб особистості й суспільства, що прямо стосується потреби особистості в творчій самореалізації ми за акцентували на *акмеологічному підході* (А. Козир [70]), який дозволяє оптимізувати розвиток творчих якостей учителя в концертмейстерській діяльності і його професійну самореалізацію. Цей підхід забезпечує можливість використання досить широкого спектру індивідуальних ресурсів: від музичних здібностей (слух, почуття метро-ритму, форми, музичної інтуїції, креативності й артистичності) до комунікативних особистісних якостей і компетенції в області музично-технологічних інновацій. Таким чином, цей підхід ми пов'язуємо з полімодальністю концертмейстерської діяльності, що у свою чергу дозволяє використовувати *полімодальний підхід* у концертмейстерській підготовці. У цьому випадку ми відходимо від звичного в музикознавстві поняття модальності як принципу ладу, центральною категорією якого є звукоряд, хоча визнаємо, що в діяльності концертмейстера цей процес використовується досить часто (транспонування, читання табулатур, інше). Натомість використовуємо його в психологічному значенні як якість визначеності відчуттів різних органів чуття. Так, концертмейстер повинен мати і розвивати не тільки музичний слух, але й кінестетичні відчуття під час акомпанементу в класі хореографії, візуальні – під час різних художніх ілюстрацій у театральних студіях. Він повинен також мати високий ступінь когнітивності в отриманні нових знань, пов'язаних з різними видами мистецтва та його модерністичними тенденціями.

Полімодальність по-своєму загострює питання розвитку музичних здібностей в контексті до концертмейстерської діяльності. Конкретизуємо це положення на прикладі найбільш важливих музичних здібностей.

Музичний слух. Ця здібність передбачає не тільки здатність розрізняти ладове забарвлення співзвуч, висоту звуку, тембр, але його якість: здатність чути градації звукової позиції: «висока позиція», «низька позиція», «чистота інтонування» (аспекти, що відносяться до діяльності соліста-інструменталіста, соліста-вокаліста, хорових партій, ансамблю); наявність «вокального слуху» –

здатність відрізнити спів «на подиху» від «горлового співу», вільний звук від затиснутого, рівний звук від тремолоючого, політний від приглушеного; те саме у площині рівності, свободи, звуковедення можна віднести й до «інструментального» слуху. Далеко не всі, навіть дуже добре підготовлені музиканти, здатні відрізнити перераховані нюанси звукових характеристик. Тому ми акцентуємо саме на здатностях.

Ритм. Одне з основних першорядних якостей ансамбліста будь-якого рівня у кожній з галузей концертмейстерської діяльності – будь це робота з вокалістами або інструменталістами, з хором, з симфонічними диригентами або хореографічними колективами. Почуття ритму закладене в людині від природи, отже, його можливо розвивати. Але ми наголошуємо на здатності відчувати не тільки свій власний ритм, а ритм партнера по виконанню. Ритм і ритмічний малюнок музичного твору – це те загальне, що поєднує партнерів у музичному ансамблі, але кожний з ансамблістів має свій власний життєвий ритм, і ми саме це маємо на увазі під здатністю чути ритм партнера. Це пов'язано й зі здатністю *чути* не стільки себе, скільки соліста.

Почуття часу. Воно, як і почуття такту в етиці відносин є вродженою якістю. Безумовно, воно піддається розвитку й вихованню, але в основі лежить природний фактор відчуття руху і композиції. Почуття часу навіть на підсвідомому рівні має бути пов'язане точкою відліку й одиницею виміру. У процесі професійної діяльності почуття часу пов'язане з темпом, артикуляцією, фразуванням і здатністю втримувати у пам'яті первісний темп (Темпо I) після значних відхилень.

Пам'ять. Специфіка концертмейстерської роботи саме й полягає в тому, що немає необхідності відіграти твір напам'ять. Однак це зовсім не означає, що мати гарну природну пам'ять не обов'язково. Необхідно досконально знати твір, представляти в голові докладний план виконання, володіти композицією цілого настільки добре, що концертмейстер, немов навігатор, вільно «прокладає» виконавський «шлях» для будь-якого соліста, не втрачаючи при цьому головного «маячка» – авторського контексту.

Швидкість реакції. Цю якість ми також відносимо до однієї з найважливіших природних здатностей, тому що концертмейстер повинен мати швидку реакцію в роботі з солістом, особливо в умовах сцени, коли при будь-яких несподіваних ситуаціях (втрата солістом музичного або словесного тексту, неполадки з голосом або інструментом та ін.) концерт не може перерватися, а соліст повинен одержати тайм-аут для повернення в нормальний сценічний стан. Інакше кажучи, виконуючи свої безпосередні професійні функції на сцені, концертмейстер повинен разом з тим постійно контролювати виконання соліста і моментально відреагувати на форс-мажорну ситуацію на сцені (урятувати концерт).

Для прикладу полімодального підходу пошлемося на роботу Кон Іє «Концертмейстерство у навчанні китайським народним танцям» [252]. У Китаї активно висвітлюється концертмейстерська діяльність у танцювальних класах. Як відомо, танець для китайської культури й освіти відіграє величезне естетичне і виховне значення. Враховуючи, що Китай населяє більше ста народностей, підтримувати культурні традиції й розбудовувати етнічну самобутність кожної народності – не тільки загально-естетичне і культурологічне, але й державне завдання. Так, Кон Іє пише, що «у Китаї концертмейстер танцю існує не багато часу, поки не сформована повна стандартизація і наукова обґрунтованість системи, відсутня база і досвід інтенсивних теоретичних досліджень». Науковець називає конкретні якості, якими повинен володіти концертмейстер у класі танцю: *почуття ритму, знання стилістики китайської мови і музичної системи Китаю, знання етнічних особливостей народних танців і володіння подихом, уміння самостійно ставити композиції й імпровізувати акомпанемент, враховуючи всі названі раніше особливості, знання специфіки народних ударних інструментів, рухливої моторики пальців, володіння афектами.* Ось цитати з цієї роботи: «Концертмейстерство – допоміжна дисципліна для танцювального навчання в університеті; ... зміцнює музично-танцювальне виховання студентів; прискорює успішне завершення навчання. Китайський народний танець

представлений всіма жанрами народних етнічних танців. Музика танців відображає стиль мови музичної китайської системи. Тому моделювання композицій має відмітні національні особливості. Акомпанемент повинен відбивати національний стиль і етнічні особливості. Музика – душа танцю; ритм – хребет танцю. Ритм, відповідно до різних етнічних груп, має різні характеристики: є Хан, уйгурські, тибетські, монгольські, корейські і т.д. Точне розуміння ритму важливо для здійснення танцювальних рухів» [252]. Автором конкретизуються рекомендації щодо того, як відіграти той або інший танець (*Додаток Б*). Рекомендації стосуються ритму, мелодії, гармонії, фактури, які повинні були втілюватися у виконанні концертмейстером акомпанементу до танців різних народів. Подальші зауваження стосуються подиху, яким концертмейстер повинен уміти користуватися правильно: «Тренування експресії подиху – важливий зміст навчання народним танцям. Якщо експресія і подих відсутні, виразність буде загублена. Концертмейстер дає підказку експресії й подиху. Наприклад: концертмейстер дає ясний ауфтакт, чітко відіграє головний ритм, добре підтримує настрій виразністю виконання мелодійних оборотів. Студенти відчувають момент подиху, пальці спокійно торкаються клавіші, грають м'яким тоном».

Щоб точно виражати музичні образи, концертмейстер повинен добре знати народну пентатоніку і гармонію та виражати їх у концертмейстерській фактурі. Загалом, дії концертмейстера повинні бути погоджені з викладанням китайського народного танцю, мають ідеально поєднувати музику і танець. Для цього концертмейстер задіє весь модальний спектр здатностей і почуттів.

На наведеному прикладі ми актуалізуємо і значення *компаративістського підходу*, який ми використовували в розробці нашої методики. Ми не тільки вважаємо за необхідне порівнювати й зіставляти різні методичні погляди українських і китайських викладачів, але й готувати студентів до виконання концертмейстерських функцій з урахуванням різноманітних народно-етнічних реалій.

Цей ракурс зумовлює також і застосування *полікультурного підходу*, який дозволяє враховувати можливість роботи в різних полікультурних умовах освіти. Крім того, важливим вважаємо більш широке застосування *культурологічного підходу*. Він містив у собі врахування сучасних вимог до концертмейстера відповідно до розвитку мистецтва в суспільстві в цілому й для дитячої аудиторії зокрема, що обумовлює й добір репертуару, й орієнтацію студентів у сучасному звуковідтворюючому обладнанні.

З останніми явищами ми також пов'язуємо *стохастичний підхід*, оскільки вважаємо, виходячи з практики, що студенти самостійно, несистемно і без спеціального керування оволодівають різними альтернативними системами звукового акомпанементу, однак, переклад цього процесу в кероване русло дозволяє використовувати альтернативні музично- акомпануючі обладнання на більш високому художньому рівні.

Усі вище названі підходи обумовили й вибір педагогічних принципів. У свою чергу принципи, на які ми спиралися, сприяли реалізації висунутих педагогічних умов.

Педагогічна спрямованість й комплексний підхід зумовив застосування *принципу співробітництва*. Цей принцип свого часу був запроваджений в практичній діяльності та набув теоретичного узагальнення в працях таких видатних вчителів, педагогів, як Ш. Амонашвілі, С. Лисенкової, В. Шаталова, Є. Ільїна, Є. Потапової, В. Сухомлинського. Його основною сутністю є прагнення до співробітництва; побудова на цій основі стратегії усвідомлених дій; він дає можливість активізувати міжсуб'єктні взаємини не лише в урочний час, а й в позаурочній роботі. Застосування принципу співробітництва сприяє створенню колективу односторонців (вчителя та учнів), поєднаних спільною метою, яка досягається в різних аспектах діалогічної взаємодії та спілкування. Принцип співробітництва доповнює реалізацію іншого важливого принципу – *гуманізації освіти*, зокрема музичної (Т. Затяміна [57], Г. Падалка [137], О. Ростовський [160], О. Щолокова [229], С. Горбенко [35]).

Т. Борисенко з цього приводу стверджує, що саме в сумісній навчальній діяльності здійснюється найважливіший педагогічний принцип – *гуманізація освіти*. Результативність освіти, – пише автор, – націлена на розкриття внутрішніх потенційних можливостей дитини, яка буде здатна до самореалізації в будь-яких соціально-економічних умовах, тому сума знань – не єдиний фактор, що визначає майбутнє людини, суб'єкта будь-якої сфери діяльності та міжособистісних відносин. Звідси визначене одне з головних педагогічних завдань – забезпечення умов для становлення кожного учня в якості повноцінного суб'єкту навчання. Саме такою умовою є спільна навчальна діяльність вчителя та учнів [16].

Говорячи про принцип співробітництва, ми акцентуємо увагу на виконавський діяльнісний процес, який для вчителя музики має свою специфіку. Так, у дослідженні Ван Бін, присвяченому проблемі розвитку виконавської техніки майбутнього вчителя музики, виділені специфічні особливості цього комплексу. Автор, зокрема, виділяє наступні специфічні технічні навички, які, на нашу думку, більш відповідають саме концертмейстерській підготовці вчителя:

- читання з листа, добір на слух під час співу пісень учнями, які виконуються спонтанно, за їхнім бажанням;
- акомпанемент у позиції півоберту; гра з одночасним поясненням;
- гра однією рукою під час диригування іншою рукою в напівоборотній позиції до інструмента;
- володіння навичками сумісного музикування, гри в ансамблі з дітьми [25, 116-117].

Враховуючи специфіку виконавської діяльності вчителя музики-концертмейстера, ми ввели й відповідний до цього положення принцип – *орієнтацію на специфіку виконавської діяльності вчителя музики*. На підставі цього принципу було за акцентовано на особливих уміннях: спів під власний акомпанемент з одночасним вистукуванням ритму ногою, акомпанемент

солістові або групі солістів, ілюстративні вміння: читання клавирів опер, балетів; уміння виділити вокальну партію певного голосу у хоровій партитурі та інше. Опанувати концертмейстерськими навичками такого порядку студент може в процесі вивчення основного і додаткового музичних інструментів, диригування, сольфеджіо, гармонії й аранжування. Цьому сприяє *принцип інтеграції знань і видів діяльності*, а також міждисциплінарного синтезу, які активно впроваджуються в усі сфери професійної освіти.

Однією з проблем підготовки фахівця є усунення фрагментарності навчання шляхом використання інтеграції як методу. Так, В. Новоблаговіщенська описує досвід організації підготовки диригента-хормейстера на основі методу інтеграції, поєднуючи, погоджуючи програми таких дисциплін, як «Історія музики», «Диригування», «Хоровий клас», «Фортепіано», «Читання хорових партитур». У цьому процесі інтегруючу функцію виконує художньо-історичний принцип викладання дисциплін. В інших випадках аналогічні функції можуть виконувати курси «Гармонії» і «Аналізу музичних форм». Їх основні теми здатні виступати в якості смислових опор, що допомагають студентам на заняттях з інших навчальних дисциплін глибше вникнути в музичну мову, у специфічні особливості засобів музичної виразності [128]. Відповідно до зазначеного, окремі концертмейстерські уміння можуть розвиваються на заняттях диригування під час читання партитур, підготовки дитячого пісенного репертуару. Однак, як правило, викладачі диригування не звертають або майже не звертають уваги на концертмейстерські завдання у процесі навчання. Це відбувається тому, що фортепіанна гра в таких умовах – лише засіб для досягнення суто професійних диригентських або методичних навичок.

Володіння інструментом у межах занять з гармонії й аранжування створює той базис, який необхідний для добору на слух, на практичних заняттях з сольфеджіо студенти можуть опанувати вміння грати розспівку. Таким чином, можливості розвитку концертмейстерських умінь та навичок досить різноманітні. Однак цілеспрямованого виокремлення цього сегменту в

системі професійного музичного навчання майбутніх учителів музики практично не спостерігається. Ми вважаємо, що за акцентувати увагу самого студента на можливості опанування концертмейстерських умінь у додаткових умовах – дуже важливе педагогічне завдання.

Вищезгадані принципи сприяли реалізації однієї з педагогічних умов: **концентрація уваги на концертмейстерському сегменті комплексу фахових дисциплін**. Вона відіграла важливу методичну роль, оскільки стимулювала самостійно використовувати потенціал інших навчальних дисциплін у підвищенні рівня концертмейстерської підготовки. Повертаючись до нашої спектральної моделі (рис. 2.2), ми звертаємо увагу на цілий комплекс спектрів концертмейстерської діяльності, який забезпечується різними навчальними дисциплінами, однак той процес здійснюється спонтанно, хаотично і нецілеспрямовано. А головне – не осмислюється студентами.

Комплексний підхід до підготовки майбутнього вчителя музики дуже близько примикає до ще одного найважливішого принципу – *поліфункціональності* самої концертмейстерської діяльності в її різних проявах, а також *принципу синкретичності*. Можливо, в цьому й полягає суть спектрального аналізу – виділяти найтонші спектри, найтонші зрізи й укрупнювати їх для детального дослідження. Синкретизація концертмейстерської діяльності як процес існувала протягом досить тривалого періоду. Про це свідчать і теоретичні роботи концертмейстерів-практиків Є. Шендеровича [220], К. Виноградова [29]. Багатопрофільність і багаторівневість підготовки концертмейстера (в плані його підготовленості до найнесподіваніших і неординарних ракурсів професійної діяльності) – головний критерій характеристики цього принципу.

Синкретизм (з грецьк. *Synkretismos* – поєднання) — 1) злитість, нерозчленованість, що характеризує первісний, нерозвинений стан, наприклад, синкретизм первісного мистецтва, в якому танець, спів і музика існували в єдності, нерозчленовано; 2) у філософії – різновид еklektизму; комбінація різнорідних суперечливих поглядів, несумісних один з одним [173, 594].

У першу чергу, ми вбачаємо, важливу ознаку синкретизації (синкретизація як процес) концертмейстерської діяльності в тому первозданному, первісному смислі щодо мистецтва, коли явища не розчленовані, а існують цілісно, неподільно: як спів, танець і музика (гра на інструменті) у первісному мистецтві. Деякі дослідники говорять про синтез різних комплексів умінь у концертмейстерській діяльності. Ми говоримо про інтеграцію різних видів знань і діяльності [189]. Інтеграція і синтез (як терміни) мають деяку подібність понять: об'єднання, заповнення й з'єднання, комбінація, складання. Однак усе це вказує на окремі елементи, розчленовані по своїй природі. Синкретизм же більше відповідає нашому розумінню суті концертмейстерської діяльності як цілісності і нерозчленованості.

Опера – синтетичний вид мистецтва, у якому поєднуються і спів, і танець, і музика. Однак усі ці дії виконуються різними людьми, і ніхто з солістів, танцюристів або музикантів не виконує ці дії одночасно особисто. Такою є європейська опера. Зовсім інша справа з китайською національною оперою: тут артисти виконують усі дії (спів, танець, розмова, міміка) самотійно, навіть акробатичні трюки. Такого роду синкретизація також забезпечується музичним супроводом, який відіграє певну символічну роль, і потрібен високий рівень концертмейстерської компетентності музикантів для участі у цьому художньому синтезі. Якщо прийняти, що синкретизм – первісна форма існування явища в його нерозчленованому, нерозвиненому вигляді, то нове явище, **новий стан професіоналізму концертмейстера, що** пройшов шлях від ранньої форми явища, його часового розпаду на складові з метою всеосяжного розвитку, збагачення новими знаннями й умінями до кінцевого синтезу – можна назвати **неосинкретизмом** (якщо мова йде про явище). Проте ми говоримо про процес і метод, тому термін «синкретизація» найбільш доречний у нашому випадку. Тим часом, говорячи про принцип, доцільно використовувати й поняття неосинкретизації концертмейстерської діяльності, оскільки сьогодні, в умовах модернізації не тільки музично-освітнього середовища, але й мистецтва в цілому, концертмейстерство може виступати й

конгломератом різновекторних явищ мистецтва акомпанементу. Поняття синкретизації концертмейстерської діяльності не вводилося до наукового термінологічного обороту, однак, воно найбільш точно відповідає сучасним вимогам до вчителя музики-концертмейстера. Під даним поняттям ми *розуміємо виконавський комплекс у підготовці вчителя музики, що поєднує традиційні й інноваційні процеси акомпанементу в поєднанні зі специфікою виконавських дій учителя музики під час уроків і в позаурочних музично-творчих формах роботи з дітьми.* У цьому контексті представляється доречним нагадати про ті суперечливі і різнопланові явища, які складають зміст *концертмейстерського синкрезису.* Подальше висвітлення педагогічних принципів буде стосуватися таких із них, які сприяють з'єднанню різних полюсів діяльності або різних художньо-ціннісних традицій.

Отже, наше бачення проблеми концертмейстерської підготовки полягає в орієнтуванні на внутрішні фактори: розробка і побудова індивідуальних програм навчання, індивідуальний добір досліджуваного репертуару. Говорячи про репертуарну політику, ми орієнтувалися на принципи *культуровідповідності, а також єдності національного та художньо-світового.* Ці принципи дозволяли акцентувати увагу студентів на поповненні свого концертмейстерського багажу, орієнтуючи їх на різні умови роботи, в тому числі й полікультурні, необхідність акомпанувати народним інструментам і народному співу [240;268]. У межах принципу культуровідповідності, як пише Г. Падалка, здійснюється й акцентуація на національну основу музичного навчання [137]. Крім того, репертуар повинен бути розвиваючо-орієнтованим і педагогічно-перспективним. Наприклад, у роботі з китайськими студентами слід ураховувати національну специфіку, а також те, що уроки музики в Китаї – це, насамперед, уроки співу. А практика концертмейстерської підготовки вчителів музики в університетах Китаю практично відсутня (Ван Чу-Хуа [240]). Навчаючи концертмейстерству китайських студентів, доцільно включати такі елементи: створення розспівування на основі народних ладів або китайських народних пісень; добір репертуару, що найбільш часто виконується в Китаї;

регулярне читання з листа пісенного китайського репертуару; добір по слуху найбільш популярних дитячих китайських пісень; створення репертуарного багажу для акомпанементу народним пісням і танцям.

З принципом культуровідповідності на рівні *синкрезису* кореспондується принцип діалогу культур, представлений у першому розділі *принцип «хуасі»* і протилежний йому «сіхуа». Ми підкреслюємо особливу перспективність висунутого китайськими вченими принципу «китаїзації європейського», оскільки він стимулює свідомість студента до ретельного і всепоглинаючого засвоєння спадщини європейської музичної культури. Той само прогресивний шлях відкритий і для європейських студентів, і назва йому – принцип «сіхуа», тобто європеїзації китайського. У процесі ретельного вивчення східної культури європейська і, зокрема, українська музична культура, значно збагатить свої уявлення про світову музичну культуру взагалі. Саме під час застосування цього принципу значно ефективніше працює й принцип діалогу культур. У спеціальній музичній літературі цей принцип не висвітлювався. Ми вперше вводимо в музично-педагогічний обірт висунутий філософами термін «хуасі» і «сіхуа».

З принципом «хуасі – сіхуа» дуже тісно стикається принцип *єдності національного і художньо-світового*. Сьогодні ми живемо у відкритому світі, де прояви національного шовінізму розцінюються як рудиментарна спадщина від нецивілізованого минулого. Це не означає, що національне нівелюється й ігнорується у сучасному суспільстві. Навпроти, на тлі калейдоскопічного розмаїття світових культур самотутнє розглядається як дорогоцінний камінь серед строкатості змішаних форм і стилів. Однак національне стає яскравішим і сильнішим від спілкування з високими досягненнями світової культури: збагачуючись новими гармоніями, новими формами, новими акустичними ефектами, воно дарує світу нові шедеври, відкриває нові імена.

У своїй практиці вчитель музики повинен уміти гармонійно поєднувати зразки національного й інтернаціонального мистецтва, при цьому обов'язково враховуючи інтернаціональний склад аудиторії, повинен уміти виявити у

творах композиторів-емігрантів риси первинної і вторинної культур, а також створити в групі сприятливу атмосферу для рівноцінного засвоєння зразків національної і світової музичної культури.

Продовжує почату лінію *принцип культуровідповідності*. Так само, як і принципи діалогу культур, «хуасі – сіхуа», єдності національного і художньо-світового, цей принцип відповідає за загально-естетичні, педагогічні і навіть гуманістичні параметри виховання особистості, тим самим, він стає інтегрованим, генералізованим у нашому дослідженні. У контексті озвучених стратегій на діалогічність було впроваджено ще одну педагогічну умову: **акцентуацію художньо-діалогічної основи концертмейстерства.**

Суттєве значення для розвитку концертмейстерських навичок мають позааудиторні форми професійного становлення студентів. У ВНЗ мистецтва педагогічного профілю активно використовуються різні форми роботи концертного і конкурсного спрямування. Специфіка таких видів діяльності в педагогічних університетів схожа з позакласною роботою вчителя у школі. Студенти постійно включаються в підготовку заходів, проектів, де вони нерідко акомпанують співакам, танцюристам, грають водночас з поясненням або читанням віршів, акомпанують власному співу. Саме в цих умовах вони найчастіше осмислюють значення навичок концертмейстерської підготовки. Ми обрали в якості педагогічної умови **підвищення мотивації щодо концертмейстерської підготовки на основі усвідомлення власної конкурентоспроможності у подальшій фаховій діяльності вчителя музики.** Для його впровадження був створений спецкурс-практикум, який на початковому етапі сприяв активізації мотивації до опанування концертмейстерством. Цьому сприяв і *принцип моделювання та комп'ютерно-інформаційної підтримки, міждисциплінарного синтезу* (використання дисциплін аранжування та імпровізації, естрадного вокалу і педагогічної практики). Студент здатний до активних дій щодо саморозвитку, якщо осмислює мотив такого саморозвитку. Одним з мотивів нам уявляється потреба в набутті навичок роботи з творчим колективом в умовах художньо-

комунікативного середовища, а також в умовах модернізованих процесів художньої творчості, які нерідко супроводжуються альтернативними видами музикування (електронні інструменти, комп'ютерні системи). У цьому зв'язку слід акцентувати увагу на принципах педагогіки співробітництва, які найбільш прийнятні у концертмейстерській діяльності і можуть бути перспективними в *процесах концертмейстерської інноватики*. Такими принципами є: принцип осмислення проблеми творчої взаємодії; принцип адекватності навчально-пізнавальної діяльності характеру майбутніх практичних педагогічних і виконавських завдань і функцій; принцип додаткового взаємонавчання; принцип самостійності у роботі студентів з художньою інформацією з метою подальшого творчого використання отриманих знань.

В якості важливого і перспективного принципу у складній справі концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музики ми називаємо властивий китайській цивілізації *принцип раціоналізму і прагматизму*. В арсенал музично-педагогічної термінології ми вводимо це поняття вперше. Незважаючи на певну неблагозвучність назви, цей принцип дуже важливий, тому що дозволяє студентові не розпорошувати свою увагу за короткий час навчання, а сконцентрувати її на найбільш важливих і значущих речах. Логічність звернення до цього принципу підказує розглянутий вище принцип синкретизації концертмейстерського мистецтва і концертмейстерської діяльності. Як бачимо, сучасний концертмейстер – учитель музики повинен не лише багато знати, але й багато вміти, застосовувати свої вміння на практиці. Такого універсалізму можна домогтися лише за умови правильного розподілу навчального часу. Іншими словами, цей принцип дозволяє зосереджувати увагу на головному, не відволікаючись на другорядні фактори, навчає сортувати матеріал по складності засвоєння і вибудовувати, таким чином, систему пріоритетів, навчає з максимальною ефективністю використовувати навчальний час і зосереджувати увагу на інформації, що має безпосереднє відношення до майбутньої професії. Саме цей принцип підштовхує студентів до опанування електронної техніки й електронних музичних інструментів, що дозволяють

одержати *найкращий результат за найкоротший час і з мінімальними витратами*. У цьому й полягає принцип раціоналізму і прагматизму.

Отже, **концертмейстерська підготовка є необхідним компонентом цілісної системи професійної підготовки майбутніх учителів музики**. Спеціальні концертмейстерські здібності, якості, уміння і навички розвиваються в навчальному процесі навчального закладу музично-педагогічного напрямку в трьох формах:

- основна – концертмейстерський клас;
- додаткова – інші виконавські й теоретичні дисципліни;
- допоміжна – позааудиторна навчально-виховна робота.

Існує також і четверта, не менш значима, форма розвитку перерахованих вище позицій – це самопідготовка.

Як було встановлено в процесі дослідження концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики активно впливають усі вищевизначені принципи і педагогічні умови, причому не ізольовано, а винятково спільно, підкорюючись особливій логіці синтетичного, інтегрованого, поліфункціонального впливу.

Інструментарієм ефективного впливу на процес формування умінь та навичок, відповідних до визначених компонентів, в методиці представлені вправи-тренінги, як от: «Переведення аудіо запису симфонічної, естрадної, танцювальної музики у текст для акустичного фортепіано»; «Імітація оркестру, скрипки, хору, інше»; «Змінення фактури акомпанементу», «Концертмейстер і сценічний форс-мажор», «Змінюємо настрій», «Цифра – нота»; «Пауза – час».

Як уже було сказано, професійна концертмейстерська діяльність спирається на п'ять природних якостей: це музичний слух, ритм, почуття часу, пам'ять, швидкість реакції. Якщо три якості як основні зустрічалися і раніше в роботах дослідників (Л. Повзун, Т. Молчанова, С. Саварі, інші), то *почуття часу і швидкість реакції не були предметом спеціальних методичних досліджень*. У Додатку В пропонуємо декілька тестів та поетапно

впроваджуваних методів: тести на музичний час, вправи на розвиток почуття музичного часу, поетапна методика засвоєння техніки караоке, інші.

Крім розвитку природних музичних і спеціальних професійних здатностей методика передбачає також розвиток певних спеціальних концертмейстерських навичок.

Одна з найважливіших навичок, необхідних концертмейстерові для його професійної діяльності – *читання з листа*. Можна сказати, що це й здатність швидко реагувати на прочитані нотні знаки. Механізм передачі сигналу від очного нерва до мозку досить вивчений, тому ми можемо лише констатувати наявність цієї природної властивості як важливий фактор опанування навичками читання з листа. Механізм читання залишається таким як в інших видах (читання письмового тексту тощо) незмінним, змінюються лише атрибути, що потрапляють у поле уваги і прочитання.

У рамках дослідження було проведено тестове завдання: запропоновано виконати з листа музичний фрагмент, записаний у різних музичних системах:

а) стандартна п'ятилінійна нотація; б) мелодія з літерними позначеннями гармонії; в) цифрова нотація; г) електронна табулатура; д) система Брайля.

З п'яти запропонованих систем найбільш доступною виявилася лише п'ятилінійна нотація. Сьогодні навички читання з листа повинні розвиватися не тільки у сфері п'ятилінійної нотації, але також і в галузі цифрової, буквеної, нотації Брайля, а також електронних табулатур. Проблемі читання різних видів нотації ми приділяємо увагу, керуючись саме принципом діалогу культур і полікультурними реаліями сучасності, їх екстраполяцією на сферу музичної культури. Компетентність концертмейстера передбачає й володіння різними системами нотації й електронними табулатурами.

Не викликає сумніву те, що однією з найважливіших навичок концертмейстерської діяльності є читання нот з листа. Говорячи про класичний варіант читання з листа, ми, звичайно ж, маємо на увазі звичну для сучасних музикантів п'ятилінійну нотацію. Однак останні досягнення електронної техніки, взаємообмін і синтез культур, розширення технічних і технологічних

можливостей говорять про те, що сьогодні музикант, і особливо вчитель музики, повинен вільно орієнтуватися й у лінійній, і в цифровій, і в буквеній нотаціях.

Нагадаємо, що й цифровий запис, й імпровізаційна природа акомпанементу є невід'ємними рисами китайського національного музичного мистецтва. Зважаючи на особливості національного виконавства і традицій інструментального супроводу, ми вивели кілька закономірностей, які можуть стати основою *методики «читання» і швидкого виконання творів, записаних цифровою нотацією.*

У якості методичної рекомендації ми узагальнили всі особливості акомпанементу в китайській практиці:

1. Мелодія голосу обов'язково дублюється одним із супровідних інструментів або правою рукою у фортепіанній партії;

2. Гармонія спирається на пентатонічні лади; акордова структура рідко буває терцовою, в основному вона квартова або квінтова; найбільш типовими подвоєннями є октави;

3. Іншою формою гармонійного супроводу може служити формула «октавний бас + акорд» на сильних долях. Пасажі й фігурації можливі лише на довгих нотах;

4. Ритмічний рисунок, в основному, має повторювати мелодію, але іноді, для підсилення афекту, додаються триольні акорди на більшій тривалості, ритм «болеро» ♪ ♩ або маршоподібний пунктирний рисунок;

5. Акомпанемент, як правило, повинен зберігати напрямок руху мелодії, тому що це пов'язано з інтонуванням слова й афектом тексту;

6. Фактура досить розгорнута, охоплює широкий діапазон регістрів (пізніше досягнення китайської музики), в основному акордів, що передають традиційне звучання китайських народних мега-оркестрів (до 1000 чоловік); пасажні перебори імітують, в основному, звучання струнно-щипкового інструмента «гучен»;

7. Динаміка, переважно, контрастна: від *ff* до *fff* (як імітація ударних), залежно від афекту слова і фрази; можливі також більш виразні *crescendo* та *diminuendo*, на зразок переборів струн на струнно-щипкових інструментах.

Концертмейстерський профіль роботи вчителя музики припускає усі вище перераховані аспекти діяльності: і виконавський, і педагогічний, і методико-теоретичний. Однак є ще один напрям підготовки, без якого сьогодні важко обійтися сучасному музикантові взагалі – *комп'ютерно-технологічний*.

Освічений музикант (в ідеалі) повинен бути знайомий з комп'ютерними програмами, які допомагають в організації творчого і навчального процесу: крім стандартних офісних програм (Word, Excel та ін.), це програми, що використовуються для запису нотних текстів, аранжувань (Finale, Sybelius); також важливим є знання програм, за допомогою яких можна прослухати необхідний музичний фрагмент або переглянути відеоролик (Windows Media, Windows Movie Maker, Winamp).

Такі знання сьогодні є необхідними для успішної організації якісного і цікавого уроку музики в сучасні школі Китаю та України. Комп'ютерні технології, розвиток поп-музики, кінематографу за темпами значно випереджають навчально-освітні програми, і тому ВНЗ може і повинен, не пропонуючи конкретних розробок з програмного забезпечення нотним та іншим матеріалом, створити **концептуальну базу** для творчого підходу майбутніх педагогів до навчального процесу. На основі створеної концепції з урахуванням інноваційних технологій програми можуть щорічно обновлюватися, доповнюватися, удосконалюватися.

Проблемі використання електронних музичних інструментів у процесі навчання дітей музики значна увага приділяється М. Чорною. У своїй програмі навчання для дитячих музичних шкіл і дитячих шкіл мистецтв «Електронні музичні інструменти» [212] вона постулює широке застосування комп'ютерної й електронної техніки в музиці як **появу нової естетичної реальності** [212, 3], а також робить акцент не стільки на кінцевому результаті навчання, скільки на **процесі співробітництва педагога і учня** [212, 7]. Ці два положення, на наш

погляд, є надзвичайно важливими як відправна і замикаюча точки у справі підготовки майбутніх учителів музики. Ми абсолютно згодні з нею в тому, що «навчання найбільш ефективно, коли воно не відірване від реальності» [212, 3]. М.Чорна розробляє програму, що виховує яскраві образні уявлення й образне мислення учнів. У цьому полягає її принципова відмінність від традиційного навчання, коли в першу чергу прищеплюються чисто професійні навички гри на фортепіано у вигляді постановки рук і вправ для пальців.

Електронні музичні інструменти можна використовувати не лише для забезпечення практичної частини уроку. ХХ століття дало цілу плеяду композиторів, які створювали цікаві композиції: Е. Денисов, А. Шнітке, Е. Артем'єв, К. Штокхаузен і багато інших. У процес навчання може включатися обов'язкове прослуховування кращих зразків електронної музики, таких як, наприклад, «Етюд на звукові суміші» Херберта Аймерта, «Форманти I і II» Пауля Гредінгера, «Спів юнаків» Карлхайнца Штокхаузена, «Аллілуйя» Лучано Беріо, «Невидимі міста» М. Мак-Набба, альбоми «Contemporary Works», «Historic Edition», «Back To The Universe» Клауса Шульце. Перелік рекомендованих творів можна продовжити. Одже для нас важливо зробити акцент на тому, що сьогодні електронно-музичні твори – не лише частина загально-музичної світової спадщини, але й цілком прийнятний для навчально-виховного й навчально-методичного засвоєння матеріал.

Використання електронної музики в проведенні уроків значно розширює не тільки кругозір учнів, але й їх уявлення про виразні властивості тембру. Виконання однієї мелодії різними інструментами демонструє, відкриває різний характер звучання і викликає різні емоції. У межах одного уроку показати таку розмаїтість – завдання практично нездійсненне без електронного інструмента. Темброве забарвлення звуку – це те унікальне, що може дати саме електронний інструмент, на відміну від фортепіано. «Багатотембральність синтезатора дозволяє виконувати на ньому різноманітний репертуар, який допоможе розкрити величезні художні можливості інструмента» [212, 14]. Крім того, саме

електронний інструмент має унікальну функцію запису, редагування і відтворення виконання.

Вивчаючи методику М. Чорної, ми констатували, що процес навчання гри на синтезаторі протилежний навчанню гри на традиційному акустичному інструменті. В електронній методиці традиційні знання подаються як супутні; традиційним же музикантам необхідно перемкнути свою свідомість і перебудувати сприйняття на освоєння електронної панелі (тому що тільки пальцями на клавіатурі не можливо досягти потрібного результату).

Опираючись на перспективи і можливості електронних інструментів для музично-освітнього процесу, ми не пропонуємо новий інструмент замість традиційного фортепіано; навпроти, *ми пропонуємо ще більш розширити спектр знань і вмінь майбутнього вчителя музики* за рахунок освоєння техніки володіння електронним інструментом, оскільки він розвиває тембральні уявлення, які вчитель може застосувати під час гри на фортепіано. *Створення відповідної програми для студентів – один з перспективних напрямків нашого дослідження, однак він не є першочерговим..* Тому цю тему ми заявляємо як таку, що потребує подальшої розробки. Усі необхідні **передумови** для появи подібної програми об'єктивно дозріли: а) необхідність модернізації навчального процесу на уроках музики в школах; б) усвідомлення існування електронно-комп'ютерної техніки як сучасної реальності; в) необхідність відповідати рівню конкурентоспроможності музично-педагогічного навчального закладу в сучасному світі; г) наявність спеціальної навчальної літератури [212] і навіть музично-комп'ютерного словника [72].

Таким чином, важливою особливістю цієї методики є комплексність, діалогічність, єдність національного й інтернаціонального, а також спеціально розроблені вправи-тренінги, які впроваджуються в процес концертмейстерської підготовки в експериментальному режимі на основі трьох педагогічних умов, неспецифічних для концертмейстерства підходів та інноваційних принципів.

Висновки до другого розділу

Методологічною основою експериментальної методики підвищення якості і рівня концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музики стала концепція «діалогу культур» у системі «Схід – Захід» в її філософському, психологічному, педагогічному, культурологічному і художньо-творчому трактуванні. Також акцентовано увагу на стійкій тенденції до модернізації музичної освіти. Наголошено на тому, що концертмейстерська діяльність найбільш наближена до педагогічної діяльності і має свою специфіку в роботі вчителя музики.

У розділі представлено уточнення відмінностей концертмейстерства від акомпанементу, головний акцент зроблено на аспектах, що розрізняють ці два схожі види діяльності музиканта і роботу вчителя музики. Також уточнено поняття концертмейстерської компетентності, концертмейстерської діяльності. Останнє інтерпретується як здійснення практики музичного супроводу, заснованої на комплексі спеціальних знань, умінь, навичок, розвинутих здібностей шляхом цілеспрямованого навчання і самостійного ініціативного освоєння художніх та технологічних аспектів музичного супроводу, актуальних в умовах педагогічної, репетиційної або сценічної дії, в яких він є необхідним.

Введено в науковий обіг поняття «концертмейстерської мобільності вчителя музики», яке інтерпретовано як сегмент його виконавської підготовки, що забезпечує успішність спільного творчого процесу з солістами всіх типів виконавства з урахуванням їх специфіки на основі швидкості реагування та перестроювання рольових функцій у відповідності з раптово виникаючими художньо-виконавськими та педагогічними завданнями. Також теоретично обґрунтовано поняття «синкретизації концертмейстерської діяльності», воно розуміється як виконавське цілісне новоутворення в підготовці вчителя музики, що гнучко поєднало традиційні та інноваційні процеси, пов'язані з мистецтвом акомпанементу в поєднанні зі специфічними діями вчителя музики, які цілеспрямовано застосовуються ним у різних музично-творчих формах роботи з

дітьми. Введено термін «концертмейстерська інноватика» – альтернативні засоби музичного акомпанементу, доведені концертмейстерськими функціями до високого художнього рівня.

Розкрито поняття «концертмейстерська підготовка майбутнього вчителя музики» – це самодостатній складно-інтегрований комплекс, який є процесом і результатом формування фахових якостей, опанування спеціальними виконавськими вміннями для здійснення функціональних завдань музичного супроводу у різних формах творчої взаємодії та художнього діалогу з іншими учасниками музично-педагогічного та інтерпретаційно-виконавського процесів. Концертмейстерська підготовка майбутнього вчителя музики характеризується складною біфункціональною структурою, яка охоплює такі напрями професійної підготовки: виконавська мобільність, педагогічно-комунікативні якості, художньо-стильова орієнтація, педагогічна спрямованість інструментальної, зокрема фортепіанної, підготовки. Відповідно до них було обрано структурні компоненти концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музики: художня жанрово-стильова компетентність, виконавсько-мобілізаційний, ансамблево-рольовий, інноваційно-педагогічний компоненти.

Метою пропонованої експериментальної методики було визначено підвищення значущості концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музики, переведення її до рангу фахових пріоритетів та забезпечення успішності здійснення концертмейстерської діяльності на основі представлених педагогічних принципів, педагогічних умов та за допомогою вправ-тестів та вправ-тренінгів.

Науковими підходами в методиці були: *комплексний* як історично зумовлений; *соціально-потребовий*, що забезпечує конкурентоспроможність фахівців на ринку праці; *інноваційний*, який забезпечує готовність професійно діяти у відповідності з вимогами концертмейстерської інноватики, що й дозволяє наблизити концертмейстерську підготовку майбутнього вчителя музики до реалій модернізації музичної освіти і модерністичних тенденцій мистецтва в цілому; *акмеологічний підхід*, що дозволяє оптимізувати розвиток

творчих якостей учителя у концертмейстерській діяльності та його професійну самореалізацію; *полімодальний підхід*, який спрямований на розвиток комплексу здібностей і художньо-перцептивної сфери вчителя-концертмейстера, зокрема з урахуванням специфічних якостей: почуття музичного часу і швидкість реакції; *компаративістський підхід*, що забезпечує врахування досвіду і методик підготовки концертмейстерів в Україні й Китаї; *полікультурний підхід*, який дозволяє враховувати можливість роботи в різних полікультурних умовах освіти. Крім того, важливим вважаємо більш широке застосування культурологічного підходу; *стохастичний підхід*, що дозволяє враховувати самостійне несистемне оволодіння студентами різними альтернативними системами звукового акомпанементу.

Обґрунтовано педагогічні принципи методики, а саме: принцип співробітництва, орієнтації на специфіку виконавської діяльності вчителя музики, принцип інтеграції знань і видів діяльності, поліфункціональності концертмейстерської діяльності в її різних проявленнях, принцип синкретичності, культуровідповідності, єдності національного та художньо-світового; принцип «хуасі – сіхуа», принцип моделювання та комп'ютерно-інформаційної підтримки, а також міждисциплінарного синтезу, принцип раціоналізму і прагматизму.

Педагогічними умовами методики було визначено: підвищення мотивації щодо концертмейстерської підготовки на основі усвідомлення власної конкурентоспроможності в подальшій фаховій діяльності вчителя музики; концентрація уваги на концертмейстерському сегменті комплексу фахових дисциплін; акцентуація художньо-діалогічної основи концертмейстерської діяльності в творчому педагогічному процесі.

Отримані результати, висвітлені в даному розділі, знайшли своє віддзеркалення в наступних фахових виданнях автора: [189; 196; 198].

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ УКРАЇНИ І КИТАЮ

3.1. Дослідження стану концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю

Експериментальна робота здійснювалася в три етапи. Спочатку було проведено попереднє дослідження в університетах України та Китаю, зокрема в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького, Одеській національній музичній академії імені А.В. Нежданової; серед китайських університетів дослідженнями були охоплені: педагогічні університети Ху Джоу; Гуан Джоу, Шинь Яна, консерваторія Гуан Джоу і Шинь Яна. Наступні етапи охоплювали констатувальний та формувальний експерименти, які проводилися на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Усього в дослідженні взяли участь 150 студентів українських університетів, 30 студентів Одеської національної музичної академії імені А.В.Нежданової; 180 студентів китайських університетів, 40 студентів консерваторії Гуан Джоу (підготовче відділення); 68 школярів м. Одеси; 42 школярів м. Джу Хай (приватна школа); 24 викладача ВНЗ та вчителі шкіл, 4 декана університетів України; 38 викладачів ВНЗ Китаю. Усього в дослідженні взяли участь 576 досліджуваних.

Попередній етап ставив за мету визначити такі *питання*:

- нормативне забезпечення концертмейстерської підготовки планами, методичними розробками; наявність чітких організаційно-методичних вимог щодо цього компоненту фахової підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю;

- урахування національно-культурних традицій в концертмейстерській підготовці майбутніх учителів музики та студентів Одеської музичної академії, університетів Китаю та консерваторій.

- суттєві відмінності академічного та музично-педагогічного фаху щодо концертмейстерської підготовки;

- ставлення студентів до цієї виконавської діяльності, усвідомлення її ролі в цілісному фаховому процесі.

Оскільки концертмейстерська діяльність вчителя музики здійснюється переважно в процесі уроку та в інших формах роботи зі школярами, було здійснено також невелике анкетування школярів (школи м. Одеси, в яких проводиться педагогічна практика студентів: №33; 100; школи Китаю, м. Джу Хай). У школах ми проводили спостереження за роботою студентів та вчителів музики, а також здійснили анкетування школярів. Анкета представлена в Додатку В (№1).

Мета шкільного анкетування – з'ясувати, які форми роботи учні воліють обирати на уроках музики і наскільки відповідають існуючі методики сучасним потребам учнів.

З першого блоку шкільних питань (1-5) ми з'ясували, в яких формах роботи на уроці діти віддають перевагу. Виявилось, що 63% бажають співати, 24% віддають перевагу моторно-руховим діям, 7% – ансамблевій творчості, 6% – слухання музики. У наступному блоці ми конкретизуємо питання і з'ясовуємо, яким саме видам діяльності віддається перевага (питання 6-10). Виявилось, 54% воліли б співати під караоке або синтезатор, оскільки почули б найбільш звичні для сприйняття форми акомпанементу, 29% подобається співати під фортепіано, тому вони воліють живий звук акомпанементу і «живий подих» разом з концертмейстером. 10% хотіли б співати під гітару, а 7% готові виконувати пісні під будь який інструментальний супровід, навіть – фонограму.

Щодо китайських учнів, то ми не могли здійснити повне анкетування, але ми скористалися методом бесіди з учнями після уроків у вільний час. Переважна більшість школярів висловилися, що співають пісні на уроках, як їх

навчає вчитель. Це пісні народні, старовинні та сучасні, дитячі пісні. Естрадні співають недостатньо, а такі технічні засоби, як караоке та синтезатор, не застосовують в школі. Ми проаналізували репертуар шкільної програми для вивчення китайськими студентами щодо проведення уроків співу в Китаї, виявилось, що вона доволі розмаїта, включає пісні: Santa Lucia, Едельвейс (пісня Австрії), «Добрі старі часи» (пісня Шотландії), Колискова пісня Й. Брамса та інші (Додаток Г). Аналогічний перелік пісень для школярів України більш національно орієнтований, що й передбачено програмними вимогами для концертмейстерського класу.

Спостереження за діяльністю вчителів у школах міста Одеси засвідчили, що вони використовують фортепіано під час співу дітей, настроюють їх на спів, на тональність; акомпанують сольному співу та грають і співають разом з учнями. При цьому вчителі гарно володіють методикою проведення розпівування, здійснюють модуляції, гармонійні відхилення. Сучасні інструменти, інноваційні технічні засоби не застосовують. Натомість деякі студенти-практиканти демонстрували схильність до інноватики та приносили ноутбуки, аудіо СД з акомпанементом в режимі «-», або «+». У співбесідах з вчителями було обговорено питання компетентності вчителя щодо технічних засобів, виявилось, що така компетентність конче потрібна.

Досвід вчителів шкіл Китаю був аналогічним, вони також говорили про позакласну роботу; між тим, в деяких приватних школах, де існує окреме заняття по вокалу, дітям пропонується дисципліна «Теорія співу»; під час уроків з цієї дисципліни вчитель багато пояснює дітям теоретичні питання щодо дихання, фразування, розпівування; дає прослухати пісню в запису, потім пропонує окремі фрази проспівати, при цьому настроює їх на тональність не якісно, скоріше, гра вчителя нагадує організаційну настанову на спів – це повторення певного акорду в невідповідному щодо пісні темпі, ритмі та гармонії.

Також було здійснено попереднє анкетування студентів університетів (анкета №2, 3 Додатку В). Характерною особливістю студентської анкети є те,

що з перших же пунктів студенти України та Китаю виявляються на різних полюсах спеціалізованої музичної підготовки: більшість негативних відповідей говорить про те, що такого предмета як концертмейстерської підготовка в китайських вузах не існує. І тим не менш, китайські студенти продемонстрували своє бажання освоювати інноваційні технології, електронні музичні інструменти, різні види нотації, європейську культуру і всі супутні форми традиційної концертмейстерської підготовки. Однак, навіть за відсутності концертмейстерської підготовки, виявилися загальні проблеми, що зустрічаються під час сольного та ансамблевого музикування: це проблеми музичного часу і нестандартних сценічних ситуацій. 100% анкетованих визнали існуючу методику підготовки майбутніх учителів музики цілком традиційною. При цьому частку саме концертмейстерської підготовки оцінили або як мінімальну (53%), або як недостатню (41%); і лише 6% проявили швидше байдужість, ніж інтерес. Практично ніхто не заперечував факт нестачі нових методів і нових підходів: лише 3% визнали частку інновацій в навчанні цілком достатньою. Питання №№ 4, 5 показали відсутність в програмах навчання електронних музичних інструментів і всього того, що пов'язано з використанням нових технічних засобів у навчальному процесі. Констатували відсутність в програмах ознайомлення з різними системами нотації. Також слабкою ланкою в навчальних програмах є вивчення творів східних музичних культур. У той же час, в університетах Китаю грають європейську та російську фортепіанну музику. Бесіди зі студентами в китайських університетах показали, що вони не усвідомлюють, що мистецтво концертмейстера має вивчатися як окрема дисципліна, не розуміють тонкощів цього виду музикування, вони його приймають та оцінюють крізь призму існуючих щодо нього стереотипів, як-от: акомпануючий музичний супровід, переважно на народних інструментах. *Аналіз стану досліджуваної проблеми в китайських університетах показав, що планів, програм з концертмейстерської підготовки не існує, це справа самостійної діяльності студентів. Між тим, працюють концертмейстери, що мають освіту українську, російську, європейську, проте їх бракує.*

Концертмейстери з китайською освітою недостатньо кваліфіковані, виконують фортепіанну партію на манер гри на народному інструменті, не освічені в закономірностях мистецтва концертмейстера.

Попередні спостереження, ознайомлення з навчальними планами університетів України показали різне ставлення до цієї дисципліни з боку професорсько-викладацького складу. Так, дехто висловлював думку щодо необов'язкового поглиблення концертмейстерської підготовки до рівня компетентності, оскільки в практиці школи студенту достатньо елементарних навичок акомпанементу (28,5 % з загальної кількості 8 осіб); інші вважали навпаки, що глибоке оволодіння концертмейстерською майстерністю сприяє більш високому рівню фахової педагогічної компетентності, оскільки концертмейстерство – це складний виконавський процес колективної творчості (43 % – 12 осіб); решта висловила думку про дотримання кардинально іншого підходу щодо концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики, який є відмінним від академічної практики консерваторії в напрямку інноваційних тенденцій, мобільного застосування фортепіано в різних умовах, проектах, заходах тощо; в застосуванні у якості музичного супроводу альтернативних звуковідтворюючих засобів та інше. Таких було 8 осіб, що склало 28,5 %. До цієї групи опитуваних входили і викладачі та декан Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

Під час пілотажного дослідження ми ознайомилися з програмами та організаційними строками вивчення дисципліни «концертмейстерський клас». Виявилось, що в навчальних планах Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова дисципліна вивчається вже на 5 курсі, більш ґрунтовно – в магістерській програмі; в ПНПУ – з 1 курсу 2 семестру по 3 курс включно. У Мелітопольському державному педагогічному університеті – на 3 курсі. У двох останніх ВНЗ програмою передбачено стандартне академічне проходження дисципліни за його модулями: читання з листа, акомпанемент романсам, пісням (у тому числі, дитячого репертуару) аріям. У ПНПУ імені

К.Д. Ушинського програма є дещо альтернативною: *1 етап* – засвоєння акомпанементу з репертуару дитячих пісень; *2 етап* – більш складні твори – романси; третій етап – вільний акомпанемент: добір по слуху, імпровізація, гра в ансамблі різного складу тощо. Викладачі згадували, що під час проведення Всеукраїнської олімпіади з музичного мистецтва за напрямом «Фортепіано» було запроваджено у другому турі випробування концертмейстерських умінь в самостійній діяльності з вокалістом. Саме за цими завданнями випробування студенти з Одеси показували значно кращий результат.

Різні точки зору та досвід щодо викладання концертмейстерського класу в університетах підтвердив невизначеність чітких положень щодо цієї підготовки у відповідності до майбутньої діяльності вчителя музики та до впровадження різних організаційних формах музичного навчання школярів. Це актуалізувало нашу дослідницьку позицію стосовно альтернативного погляду на концертмейстерську підготовку сучасного вчителя музики, яка дозволить йому бути конкурентоспроможним на ринку праці.

На далі в ході дослідження було проведено констатувальний експеримент на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Ми врахували автономні програмні вимоги, що опрацьовані на факультеті музичної освіти інституту мистецтв, взяли до уваги авторську програму доцента М.Г. Демидової, вивчили традиційно існуючі проекти «Ми імпровізуємо» та дослідили, який стан концертмейстерської підготовки мають студенти на основі вже альтернативної програми, але такої, що стала традиційною на факультеті: чи є вона цілком осучасненою, відповідною до вимог школи, або потребує удосконалення. Крім того, ми враховували наявність полікультурної умови навчання студентів, крізь призму якої також було здійснено педагогічну діагностику.

Спочатку було визначено *методичне забезпечення констатувального експерименту*. Для цього було потрібно вирішити наступні завдання: розробити критерії та показники стану концертмейстерської підготовки студентів;

дослідити динаміку набуття концертмейстерського досвіду за остаточним принципом; для цього опрацювати шкалу оцінювання та методи дослідження.

Отже, спочатку було розроблено критеріальний апарат дослідження. Під час його розробки ми чітко орієнтувалися на компонентну структуру концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музики. Так, для оцінювання першого компонента «Художня жанрово-стильова компетентність», що охоплював такі елементи, як-от: орієнтація в жанрах, стилях, репертуару, який охоплює концертмейстерська підготовка та полімодальність концертмейстерського досвіду, було обрано критерій **художньо-пізнавальної орієнтації в концертмейстерському мистецтві**, який засвідчив ступінь зорієнтованості студентів в галузі художніх стилів та жанрів музичних творів, які існують в концертмейстерській практиці. Крім того, оцінювалася орієнтація студентів в типах музичних інструментів, їх виконавській специфіці, знання типів і виконавських особливостей вокального апарату, знання вокального репертуару, репертуару для різних музичних інструментів. Особливим аспектом репертуарного сегменту було визначено дитячий пісенний репертуар, його класифікація за образною сферою, типом та віком учнів тощо. Також важливим уявлялося орієнтування студентів в народно-пісенному сегменті, оскільки він складає суттєву частину дитячого музичного репертуару як для виконання, так і для сприйняття. Вміння орієнтуватися та використовувати знання на практиці щодо полімодальності концертмейстерського досвіду передбачало оцінювання наявності різнопланових видів діяльності концертмейстера у відповідності до того, в якій сфері вона здійснюється (вокальна, інструментальна за різновидами, хореографічна, спортивна тощо). Вчитель–концертмейстер має гнучко пристосовуватися до різноманітних умов педагогічної діяльності, які виникають в умовах фахового середовища, та проявляти відповідно до них фахову компетентність.

Показниками цього критерію були обрані такі, що оцінювали відповідні до компонента елементи:

- *Художня стильова та жанрова поінформованість.*
- Обізнаність у різновидах музичного виконавства, яке потребує концертмейстерського супроводу

Для оцінювання другого компоненту «Виконавської мобільності» ми обрали критерій, який оцінював технічно-виконавський комплекс, властивий концертмейстерському мистецтву саме вчителя музики. Отже, **другий критерій** ми позначили як критерій *виконавської мобільності вчителя-концертмейстера*. Він був зорієнтований на визначення міри здатності до гнучкого поєднання академічного, традиційного аспекту концертмейстерського виконавства зі специфічними властивостями цього виду діяльності вчителя музики, який найчастіше застосовується в педагогічному процесі сучасної школи. Безумовно, варто було оцінити технологічну складову концертмейстерської майстерності, міру самостійної роботи студента над нею в двох її аспектах. У компонентній структурі вони представлені двома елементами: спеціальні концертмейстерські виконавські уміння і специфічні концертмейстерські уміння вчителя музики. Відповідно до завдань їх оцінювання було обрано наступні **показники**:

- Ступінь володіння розмаїттям виконавської фактури акомпанементу.
- Здатність до динамічно-рухливих дій під час зміни виконавських завдань, як запланованих так і тих, що виникають раптово.

Для оцінювання третього компоненту, який було номіновано «Ансамблево-рольовий компонент», ми обрали критерій, за допомогою якого досліджувався стан сформованості двох важливих елементів концертмейстерської підготовки: усвідомлення та практичне застосування рольової поліфункціональності концертмейстера, художньо-артистична відповідність колективно-творчому процесові. Таким чином, **третьім критерієм** було обрано *критерій ансамблево-комунікативної регуляції фахових дій*, який оцінював вміння роботи в творчому колективі, в ансамблі та наявність спеціальних якостей, які забезпечують успішність такої діяльності. Ми виходили з того, що оцінювати стан сформованості цього компоненту слід крізь

призму художньо-комунікативних процесів, у фокусі яких знаходиться вчитель музики-концертмейстер. Це такі процеси, як колективна художня творчість, де концертмейстер має вміти спілкуватися, слухати, вникати в духовний світ та переживання соліста, розуміти точку зору іншого, співпереживати, досягти художню концепцію.

Крім того, концертмейстеру в ансамблевих умовах творчого виконавства варто володіти і певними якостями, специфічними для цього виду діяльності. Йдеться про артистичні здібності, комунікабельність, контактність, художню толерантність, що поєднується з якостями лідера, диригента, співучасника творчого процесу. Також оцінювався і сенсорний комплекс (вміння слухати соліста, спостерігати за звуковим балансом), який ми відносимо також до художньо-комунікативних аспектів діяльності концертмейстера, оскільки на основі цього формуються вміння сприймати і приймати точку зору іншого.

Показниками зазначеного критерію обрано:

- Ступінь розвиненості артистичних якостей, відповідних концертмейстерським функціям (почуття часу, пауз, агогічне передчуття щодо виконання соліста тощо); ступінь розвиненості специфічних для вчителя-концертмейстера якостей (наполегливість та терпіння у підготовці солістів, методична компетентність тощо).
- Сформованість художньо-комунікативних умінь (здатність слухати інших під час власного виконавства, співпереживати та підтримувати солістів у художньо-виконавському діалозі).

Отже, перший показник оцінював два типи якостей: артистичні та фахово-педагогічні.

Для оцінювання четвертого компоненту, який в дисертації дістав назву «Інноваційно-педагогічний компонент», було обрано **четвертий критерій**, позначений як критерій *художньо-педагогічна спрямованості*. Він сприяє визначенню міри сформованості у студентів установки на перспективність, необхідність оволодіння концертмейстерськими вміннями з огляду на

практичні потреби їх майбутньої професійної діяльності з урахуванням інноваційних технологій та модернізації художньо-освітнього простору.

Умотивованість щодо оволодіння концертмейстерською діяльністю майбутнього вчителя зумовлена його зацікавленням щодо застосування інноваційних звукосупроводжувальних засобів, які стають де далі питомими в позакласній роботі та в творчому розвитку школярів. Окрім стрімкої тенденції до застосування альтернативних форм музичного супроводу, в яких майбутній вчитель музики має здобути певну компетенцію, до тенденцій модернізації та інноватики художньо-освітнього простору ми віднесли також і полікультурні реалії, які все більш поглиблюються в Україні та Китаї. Ці два аспекти і склали ґрунт щодо вибору елементи зазначеного четвертого компоненту. Обираючи показники для оцінювання четвертого компоненту з *точки зору критерію художньо-педагогічної спрямованості, ми дотримувалися зазначених аспектів.*

Показниками цього критерію були:

- Уміння використовувати педагогічний потенціал концертмейстерської діяльності у мистецькому навчанні школярів.
- Уміння використовувати нові технології в педагогічних ситуаціях, що потребують концертмейстерської підготовленості вчителя.

Для здійснення оцінювання компонентів за обраними критеріями та показниками було розроблено шкали оцінювання, які орієнтувалися на три можливі рівні сформованості досліджуваних елементів та три ступеня розподілу отримуваних результатів в запропонованих завданнях. Шкали оцінювання були чітко застосовані до показників певного критерію. Зміст розроблених шкал, методи та їх відповідність критеріальному апарату дослідження пропонується у додатках (Додаток Д таблиця 1).

Організація констатувального експерименту за групами здійснювалася за такою логікою:

- 1) *Перша група* досліджуваних: 4 «У» (українські студенти); 4 «К» (китайські студенти). У тих групах досліджувався стан концертмейстерської

підготовки студентів 4 курсу впродовж короткого часу – перших модульних атестацій сьомого семестру. Він визначався як остаточний, такий що вже сформувався, оскільки дисципліна «Концертмейстерський клас» була вже завершена.

2) *Друга група* – студенти другого курсу, які були взяті у якості контрольної групи: КГУ – контрольна група українських студентів, КГК – контрольна група китайських студентів. Отже, ми на цьому курсі здійснювали дослідження двічі. Спочатку на 3 семестрі після проходження концертмейстерського класу впродовж одного семестру на 1 курсі, а потім наприкінці 6 семестру, оскільки передбачалося формувальний експеримент проводити впродовж 2 та 3 курсу в експериментальних групах.

3) Третя група – студенти також другого курсу, але наступного року навчання, в якій визначався початковий рівень через рік після контрольної групи.

У подальшому ми не будемо повідомляти про часовий річний інтервал для вимірювань в контрольних та експериментальних групах, а будемо подавати результати та їх аналіз паралельно. Методи, які ми застосовували в констатувальному експерименті в різних групах були однакові, між тим в творчих завданнях, в музично-навчальних тестах завдання за змістом були менш складними в групах 2 курсу.

Кількісний склад груп був таким:

4 «У» 24 студентів; 4 «К» 18 студентів. Сукупна кількість 42

КГУ – 26 студентів; КГК – 14 студентів. Сукупна кількість 40.

ЕГУ – 26 студентів; ЕГК – 14 студентів. Сукупна кількість 40.

Отже, в констатувальному експерименті брали участь 130 досліджуваних.

Ми відокремили китайських та українських студентів для порівняння, проте експериментальна методика застосовувалася єдина, тому статистичні показники ми рахували також і за сукупністю результатів, позначаючи дві групи: ЕГ та КГ.

Спочатку оцінювалися показники першого критерію «Художньо-пізнавальної орієнтації в концертмейстерському мистецтві», який був спрямований на оцінювання когнітивно-пізнавальної сфери студентів. Для цього спочатку було розроблено відповідну анкету (Додаток 3). Для студентів 2 курсу анкета подавалася в скороченому варіанті, з неї були вилучені питання № 2, 9, 11, 14, 16, 17. На перше питання відповіли більш повно студенти групи 4 “У”: так більшість назвали фортепіано в якості академічного інструменту, баян, акордеон в якості народного. В окремих випадках були гітара, бандура. Ніхто не здогадався назвати альтернативні сучасні технології в якості музичного супроводу (комп’ютер, синтезатор тощо). Серед китайських студентів називалися фортепіано, пі па, барабан (яогу). Відповіді студентів молодших курсів біли аналогічними, але неповними. Переважно усі назвали фортепіано. На друге запитання ми отримали більш повні відповіді лише в 25% (6 осіб) українських бакалаврів та 5 % (1 досліджуваний) китайських бакалаврів. Решта відповідала неповно: знати, в якому темпі співає вокаліст, як і коли він бере дихання, знати добре текст, щоб підтримати соліста, якщо він загубиться тощо. Серед студентів молодших курсів відповіді були аналогічними. Ніхто не виказав знання тонкощів щодо тембральності, музичного часу, передчуття, інтерпретаційного процесу. Щодо відповідей на третє запитання, виявилася більша компетентність студентів, вони відповідали, що вчитель має знати типи дитячих голосів, репертуар, вміти його гарно виконувати, знати, як вірно, з методичної точки зору, вивчити партію з солістом. Крім того, досліджувані вказували і на суто практичні завдання: чітко тримати темп, показувати інтонаційно складні фрази для виконання більш гучним звуком, вміти продиригувати під час гри, проспівати разом з учнями тощо. Це свідчить про вплив педагогічної практики, оскільки ці види діяльності не передбачені програмою концертмейстерського класу. Такі відповіді ми отримали майже в усіх студентів 4 курсу. Щодо студентів китайців, то вони також правильно відповідали, але не так повно.

Студенти контрольної групи (2 курс) та експериментальної (2 курс наступного року) давали відповіді переважно правильно, проте не повно, оскільки їм бракувало практики. Відповідь на запитання про види художнього виконавства, де потрібний концертмейстер, було визначено також обмежену орієнтацію студентів, називали: вокальний сольний спів, хор, інструментальне виконавство. Незначна кількість досліджуваних назвали хореографію (25%), театральні вистави дитячих колективів (16%), пекінську оперу називали китайські студенти (39%), хореографію, танці (66,6 %). Це свідчить про існування певного хореографічного досвіду в студентів з Китаю, якого бракує студентам з України. Стосовно відповіді на питання художньо-історичного змісту, досліджувані поділилися таким чином: 50% вважали, що сольне інструментальне виконавство передувало ролі концертмейстера, 33,3%, що навпаки, а решта 16,7% вважали, що музикування виступало в комплексі з ритуалами та синтезі з іншими мистецтвами. Китайські студенти відповідали на це запитання надаючи первісного походження акомпануючому музикуванню. Це можна пояснити більшою компетентністю в народному мистецтві Китаю, яке було виключно акомпануючим. Щодо ремарок в тексті, перевага була на боці українських студентів. Вона вказували на ремарки темпу, агогіки, повторів (реприз), динаміки. Китайські студенти перепитували, що саме є ремарками, а потім називали *f*, *p*, назву твору. На жаль, лише біля 17 % студентів називали ремарки характеру виконання. Серед жанрів, що назвали студенти під час відповідей на наступне запитання №7, були переважно романс, арія, пісня. Лише студенти, що спеціалізуються на вокалі, називали: каватина, дует, тріо. Також окремі відповіді представляли естрадні жанри: шансон, балада. Ніхто не назвав народні жанри, наприклад, частівки, міський романс, авторську пісню (бардівську), дитячі пісні. Восьме запитання мало вигляд завдання. Переважна кількість студентів 4 курсу впоралися з ним (83%) на 2 бали, складність викликали шотландські народні інструменти та китайські. Щодо китайських студентів, вони показали повну обмеженість знань, назвали лише китайські інструменти, окремі називали іспанську гітару та український баян. Студенти 2

курсу відповідали переважно неповно (69%), решта називали лише китайські інструменти. Щодо стилю романсової лірики, то переважали відповіді стосовно її належності до романтичного стилю (83%). Наступне запитання також було у вигляді завдання. Студенти мали визначити музичний інструмент в якості супроводу для різних видів хореографії. Правильні відповіді, безпомилкові були щодо супроводу народних українських танців та класичного танцю, решта – відповіді помилкові або частково помилкові. Китайські студенти вірно відповідали щодо китайських танців. Питання на знання репертуару також показали обмеженість знань студентів, оскільки вони називали твори, які є найвідомішими: «Я вас кохав» «Весінні води», «Серед гучного балу», «Соловейко». Студенти або формально поставилися до запитання, або дійсно їх знання обмежені тим репертуаром, який лунає доволі часто, або виконували самі. Не зрозумілим для студентів залишилося запитання про музичні жанри для інструментів симфонічного оркестру, в яких не застосовується фортепіанний супровід. Питання нескладне, компетентні студенти знають, що супровід не потрібен в поліфонії, в багатьох етюдах, вправах, в п'єсах. Проте він обов'язково є в сонатах.

Щодо стародавніх малюнків, фресок, в яких відображені музичні інструменти, то студенти надавали наступні відповіді: «єгипетські фрески», «грецькій вазопис». Назвали картину Караваджіо «Лютністка». Китайські студенти не відповідали на це запитання, що свідчить про відсутність в них знань стосовно запитання. Між тим, існують стародавні китайські малюнки з артистами, що грають на музичних інструментах або супроводжують танці, гімнастику, бойові мистецтва. Результати засвідчили слабку поінформованість китайських студентів щодо народних музикантів-мандрівників. Між ти популярний в Китаї жанр пісенних оповідей виник в народному мистецтві сповідальників.

На запитання 15 переважна кількість студентів не відповідала. Отримані частково правильні відповіді у приблизно 30% випадків. Студенти називали: вступ, каданси. Щодо популярних арій, то називали найбільш відомі: арія

Марфи з опери «Царева наречена» Римського-Корсакова, каватина Фігаро з опери Росіні «Севільський цирюльник», «Una furtiva lagrima», Романс Неморіно – арія з опери Г. Доницетті «Напій кохання», арія Германа з опери П. Чайковського «Пікова дама», арія Жермона з опери Верді «Травіата», інші.

Виявилася обмеженість знань репертуару для скрипки та інших інструментів. Щодо останнього запитання, то правильну відповідь на нього дали 71% українських та 33 % китайських студентів.

У цілому можна констатувати обмежений рівень показників когнітивно-пізнавального критерію, якщо рахувати цілісний склад груп. Якщо конкретизувати, то китайські студенти були більш інформовані з приводу питань щодо хореографії та народного мистецтва. Решта відповідей демонстрували слабкий рівень. Українські студенти більш обізнані в стилях та жанрах музики. Натомість слабо орієнтовані в інших видах мистецтва, де концертмейстерська діяльність стає одним з вагомих складників (хореографія, музичний театр, фольклор).

Педагогічні спостереження за студентами під час педагогічної практики на 4 курсі та занять з концертмейстерського класу засвідчили, що переважна кількість студентів під час практики користується елементарними концертмейстерськими уміннями та не застосовують художньо-культурологічні знання зв'язані з концертмейстерською підготовкою. Студентам 2 та 3 курсів таких знань бракує.

Під час практики та модульної атестації на 2 курсі у якості вікторини (на знання та сприйняття музики) ми пропонували студентам відповісти на запитання, які пропонуємо в Додатку К.

Студенти 4 курсу продемонстрували певну орієнтацію, проте достатньо високий відсоток бакалаврів (43%, 18 осіб) відповідали частково помилково, 21% (9 осіб, переважно китайці) відповідали цілком помилково. Решта відповіла правильно. Час виконання завдань також продемонстрував упевненість студентів у своїх знаннях. До 3 хвилин – 43%, решта – більш ніж 3 хвилини. Ці дані ми отримали від студентів 4 курсу. Щодо студентів 2 курсу

(контрольна група), то вони такі: достатня орієнтація, правильні відповіді до 3 хвилин – 17,5% (7 осіб); помірковані, частково помилкові відповіді – 45% (18 осіб); відсутність знань 37,5% (15 осіб). Результати були приблизно однакові і в групі студентів 2 курсу експериментальної групи, що здійснювалися через рік, і засвідчили інформативну підтримку занять в концертмейстерському класі.

Співбесіди з викладачами додали інформацію щодо ставлення студентів до ремарок, текстових вказівок стосовно образу твору.

Наприкінці цього етапу було здійснено підрахунки результатів за показниками першого критерію. Ми виходили з того, що за анкетуванням студенти отримували 3 бали, якщо за шкалою оцінювання 3 балам відповідала переважна кількість відповідей: від 15 до 18; якщо відповідність 3 балам здійснювалася в інтервалі від 10 до 14, студент набрав 2 бали, якщо в інтервалі від 5 до 9 – студент набрав 1 бал. За результатами інших випробувань студент також міг набрати в сумі максимальну кількість в 3 бали відповідно до шкали №1. Ми також виходили з кількості випробувань за кожним показником. Таких випробувань було 2, що дає можливість припустити такі математичні результати: 6 балів – максимальна величина показника, 2 бали – мінімальна величина показника.

12 балів – максимальна величина за результатами кожного критерію; 4 бали мінімальна величина за результатами кожного критерію.

Визначалася також величина коефіцієнту прояву результативності критерію K_f к (1,2,3,4). Це середня величина від суми показників, яка визначалася за формулою:

$$K_f \text{ к (1,2,3,4)} = \frac{\sum 1_p + \sum 2_p}{2}, \text{ де } \sum 1_p - \text{сума випробувань 1 показника,}$$

$\sum 2_p$ – сума випробувань 2 показника. Отже максимальна сума K_f критерію може становити 6 балів, мінімальна – 2 бали. Розподіл за рівнями був таким: більш 5 до 6 – високий рівень; від 3,5 до 4,5 – середній, від 2 до 3 – низький. Отже, кількісний інтервал між рівнями був однаковий. Ми підраховували індивідуальні K_f для розподілу студентів за рівнями, а також

сукупний Kf результативності критерію в групі, для порівняння результатів після формувального експерименту. Він мав таку позначку: Kf K (1,2,3,4)4 Kf E(1,2,3,4).

Розрахунки представлені у Додатку Л 1. Відповідність Kf 1 (перший критерій) до рівнів була такою: до високого рівня віднесено 4 студентів, що склало 10% (з них усі українські студенти); до середнього рівня – 40% (17 осіб), з них 10 українців (41,7% з групи українців) та 7 китайців (38,9% з групи китайців); до низького рівня – 50% (21 студент), з них 10 українців (41,7% з групи українців), 11 китайців (61,1% з групи китайців).

Наочно результати представлені на рисунку 3.1



Рис. 3. 1. Розподіл досліджуваних 4 курсу за рівнями

Показники Kf результативності критерію 1 за групами дорівнює таким величинам: Kf 1У =3,68; Kf1К= 3,22; Kf1 =3,45. Сукупний результат 4 курсу = 3,45, що дорівнює гранично низькій межі середнього рівня. Результати китайських студентів за першим критерієм нижчий, оскільки в основі компонента, який він оцінює, лежать мисленнєві процеси та художній кругозір. За іншими дослідженнями (Лю Цяньцянь, Ван Бін, Чжан Яньфен, У Іфан), показники цих критеріїв у китайських студентів, що навчаються в університетах України, більш низькі, за причини іншої традиції попередньої музичної фахово-орієнтованої підготовки. Отже, отримані результати показують наближеність концертмейстерської підготовки студентів бакалаврів за розробленими критеріями до низької межі середнього рівня. Це говорить про

існування певної комплексної методики, але недостатній її вплив на більшість студентів.

Далі подаємо у Додатку Л 2 результати оцінювання за першим критерієм початкового рівня студентів групи другого курсу, що розглядалася як контрольна; та результати студентів групи 2 курсу з річним інтервалом, яка розглядалася як експериментальна. Показники Kf1 представлені у таблиці 3.1

Таблиця 3.1

Коефіцієнти результативності за показниками першого критерію

Шифри контрольних груп	Kf1	Шифри експериментальних груп	Kf1
Kf1КГУ	3,95	Kf1ЕГУ	3,07
Kf1КГК	2,85	Kf1ЕГК	2,75
КГ	2,95	ЕГ	2,9

Розподіл рівнів за результатом першого критерію покажемо на Рис 3.2. стр.

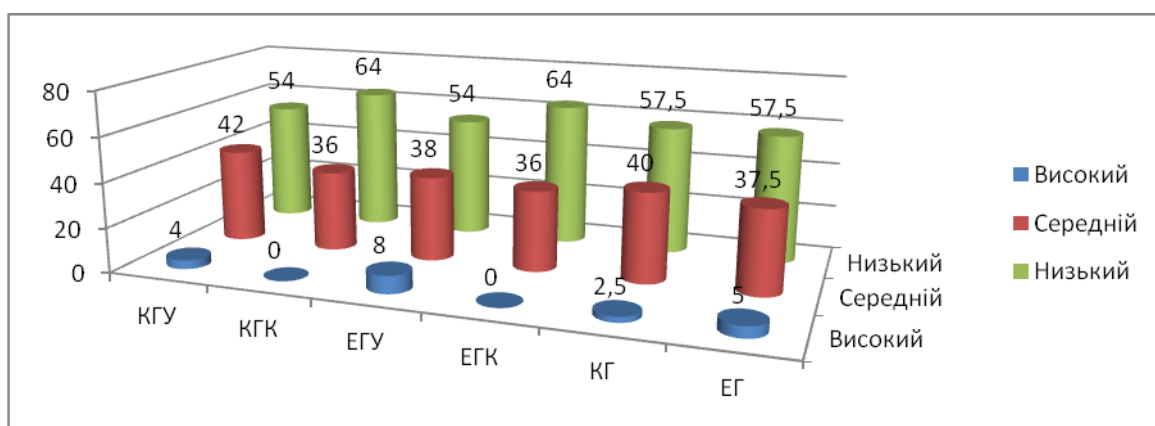


Рис. 3.2. Порівняльні результати в контрольних та експериментальних групах за показниками першого критерію

Як бачимо, розподіл студентів за рівнями маже співпадає, між тим, заміри в експериментальних групах робилися через рік. Це говорить про стабільну результативність традиційної методики та про стабільність стану попередньої

підготовки студентів, оскільки за один семестр навчання в концертмейстерському класі суттєвих результатів ми не очікуємо.

Далі здійснювалися дослідження за показниками другого критерію.

Спочатку ми пропонували опитувальний лист, з відповідей на запитання якого було встановлено факт самостійності та ініціативності студентів щодо набуття виконавських концертмейстерських умінь. Лист представлений у Додатку М. Опитувальний лист відрізнявся від анкети тим, що в ньому переважно були закриті запитання, тобто пропонувалося віяло відповідей, серед яких студент обирає свій варіант.

Після його опрацювання виявилось наступне: 50% студентів мали практику акомпанементу до навчання у ВНЗ. Натомість 100% китайців такої практики не мали. 29% студентів визначили, що читають з листа тільки нові твори; такаж кількість читає з листа до 10 хвилин перед домашнім заняттями; китайські студенти цей варіант відповіді обрали як основний у 33% випадків (переважно піаністи за спеціалізацією); 4% (1 студент) не читає взагалі (випускниця музичного училища, піаністка); 4%, навпаки, читають цілеспрямовано до 30 хвилин щодня; також 4 % читають з листа переважно на уроках в школі. Решта обрала свій варіант відповідей, серед яких: читаю з листа будь-яку музику, коли маю бажання; дуже подобається читати з листа; дуже рідко, коли добираю програму з фортепіано. Вільні відповіді були протилежні, проте, позитивне ставлення виявилось в більшості випадків. Це питання показувало, хто з студентів налаштований на підвищення своїх музично-виконавських навичок та компетентності взагалі, оскільки студент починає читати з листа самостійно, коли в нього є бажання ознайомитися з новою музикою. Нажаль, серед студентів-бакалаврів були такі, що не мали мотивації на поширення свого виконавського досвіду. Китайські студенти обрали дві відповіді – читаю та не читаю. Розподіл був дуже простим: за ознакою спеціалізації, тобто піаністи читають з листа, вокалісти – ні. На питання про добір акомпанементу на слух також ми отримали кардинально протилежні відповіді: 50% володіють навиком, решта – ні. Переважна більшість студентів

для читання з листа обирають сучасну музику 30%, будь-яку – 30%, народну музику – 0; джаз, естраду – 40%.

Далі ми визначили **виконавську концертмейстерську компетентність** в таких питаннях: технологія читання з листа; яка послідовність дій перед читанням з листа; яка послідовність дій під час концертмейстерської діяльності з солістом. Виявилось, що студенти з України в переважній більшості (70%) обрали відповідь: бачу текст, що попереду, намагаюся почути музику внутрішнім слухом. Ніхто з китайських студентів такої відповіді не обрав, що свідчить про відсутність розуміння техніки читання та відсутність самих навичок. Між тим, для концертмейстерської діяльності важливішим є дотримання правильного темпу, ритму, навіть якщо ноти не ті, що в тексті. Таку відповідь обрали лише 8% досліджуваних. Логіку дій, що обирала переважна кількість студентів (66,6%) можна визначити як допустиму. Між тим, решта студентів поділилася таким чином: 20% обрали найбільш оптимальну та ефективну ієрархію, інші – 14%, навпаки, помилкову. Такі результати говорять про сформованість нормативного рівня концертмейстерської компетентності в переважній кількості українських студентів.

Опитувальний лист для студентів 2 курсу включав ті ж самі запитання. Результати були схожими, однак логіка дій, яку обирали студенти, переважно була помилковою. Це говорить про позитивний вплив існуючої традиційної методики на опанування основних правил концертмейстерського виконавства. Переважна більшість (71,4%) студентів з Китаю давали помилкові відповіді.

Ступінь володіння розмаїттям виконавської фактури акомпанементу досліджувався завдяки педагогічним спостереженням та спеціально пропонованим завданням для самостійної роботи з концертмейстерського класу, які передбачали три рівні складності для студентів з різною попередньою підготовкою під час вибору репертуару. Бралися: збірка М. Чемберджі; маловідомі «Пісні без слів» Ф. Мендельсона; дитяча фортепіанна музика

Е. Сігмейстера. Для студентів 2 курсу обиралися легші твори, для студентів 4 – складніші. Студентам пропонувалися наступні *виконавські етюди*:

Для студентів 4 курсу:

- Виконати хорали Й.С. Баха в транспорті.
- Виконати в пропонованому хоралі зміну фактури басової лінії; верхнього голосу.
- Виконати дитячу пісню в транспорті.
- Здійснити ускладнення акомпанементу в дитячій пісні.
- Виконати акомпанемент таким чином, щоб додати мелодійну лінію там, де її немає.
- Виконати твір для фортепіано, виявляючи його як вокальний, продублювати мелодію вголос.
- Змінити фактуру акомпанементу.

Для студентів 2 курсу:

- Проспівати вокальну партію під власний супровід (дитячий пісенний репертуар).
- Підібрати супровід на слух дитячої пісні.
- Виконати народну пісню з власним акомпанементом, мелодія в якому не дублюється.
- Виконати народну пісню з акомпанементом, в якому мелодія виконується різними фактурами: октавами, терціями, з додаванням арпеджіо.

Завдання на зміну дій:

- Завдання зі стрибками: виконання акомпанементу твору із фрагментарним виконанням тексту.
- Завдання з кадансом: раптово завершити партію шляхом зміни місця кадансу (у випадках форс мажору у соліста).
- Завдання з зупинками: після зупинки дограти акомпанемент на слух, або завершити в інший спосіб.

Моніторинг читання з листа здійснювався протягом місяця за нашим проханням викладачами основного музичного інструменту з метою визначення сформованості навичок на практиці та динаміки їх росту. На 4 та 2 курсах пропонувалися твори різної складності та поступовим ускладненням. До цього ж в аналізі результатів враховувалися коментарі викладачів.

Після завершення випробувань, яких відповідно до показників також було по два (опитувальний лист, виконавські етюди, завдання та зміну дій, моніторинг читання з листа з коментарями викладачів), були здійснені підрахунки, які ми показуємо в Додатках Л 1 для 4 курсу, в Додатках Л 2 для 2 курсів контрольної та експериментальної груп.

Підрахунки результатів за другим критерієм у досліджених 4 курсу засвідчили наступне: Kf 2У 3,93; Kf 2К 3, 55; Kf 2 3,74;

Відповідність Kf другого критерію до рівнів була такою:

- до високого рівня віднесено 9 студентів, що склало 21% (з них 6 українських та 3 китайських студенти);
- до середнього рівня – 35,7% (15 осіб), з них 9 українців (47,5% з групи українців) та 6 китайців (33,3% з групи китайців);
- до низького рівня – 42,8% (18 студент), з них 9 українців (35,7% з групи українців), 9 китайців (50% з групи китайців).

Наочно результати представлені на Рис. 3.3.

Отже, як засвідчують результати показників другого критерію, виконавський компонент концертмейстерської підготовки виявився більш результативним. Це пояснюється більш високим виконавським досвідом студентів бакалаврів, завдяки якому вони добре впоралися з практичними завданнями. Нижчий результат китайських студентів у порівнянні з українськими, незважаючи на те, що серед них є за рівнем підготовки гарними піаністами, ми пояснюємо перевагою вокалістів у групі китайських студентів.



Рис. 3.3. Розподіл досліджуваних 4 курсу за рівнями

Результати початкового рівня в групі 2 курсу, які склали КГ та ЕГ, представлено в Додатку Л 2 .

Аналіз результатів другого критерію початкового рівня студентів групи другого курсу, що розглядалася як контрольна, та результати 2 курсу з річним інтервалом, які розглядалися як експериментальна, показав наступне: Кf 2 трохи зріс також за рахунок виконавської підготовки. Це також вплинуло і на загальний розподіл студентів за рівнями. У таблиці 3.3 пропонуємо розбіжність Кf 2 за групами, на рисунку 3.4 стор. 146 розподіл досліджуваних за рівнями

Показники Кf 2 представлений у таблиці 3.2

Таблиця 3.2

Кf результативності за показниками другого критерію

Шифри Контрольних груп	Кf2	Шифри експериментальних груп	Кf2
Кf 2КГУ	3,36	Кf2ЕГУ	3,4
Кf2КГК	3	Кf2ЕГК	3
КГ	3,18	ЕГ	3,2

Отже бачимо, що результативність майже однакова, незважаючи на низький рівень попередньої підготовки китайських студентів, вони ненабагато відстають від українських завдяки якісній українських системи фахової підготовки майбутніх учителів музики. При цьому, свої результати вони

підвищують поки що за рахунок виконавської підготовки, але мисленнєві операції порівняно з нею більш повільно піддаються розвитку.

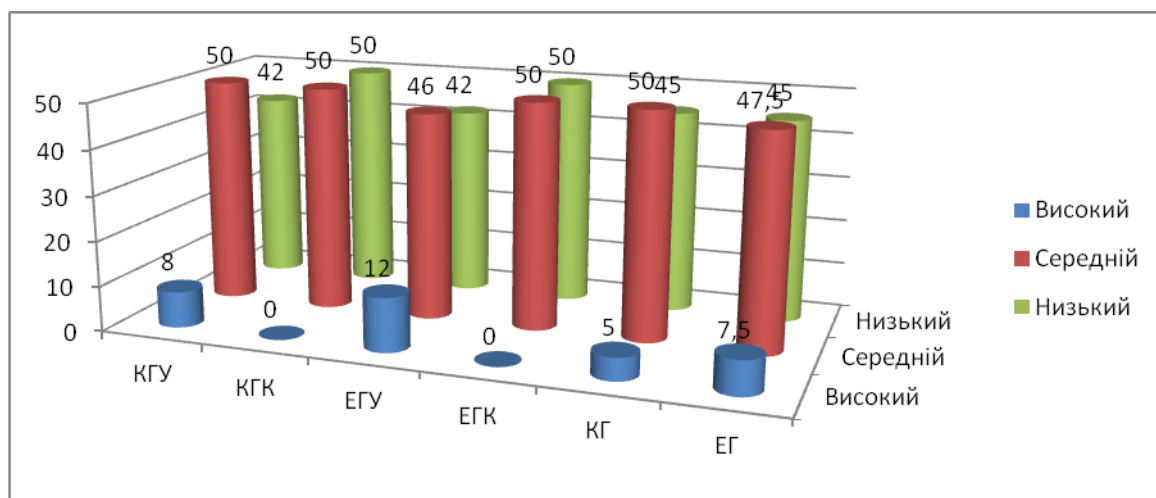


Рис. 3.4 Порівняльні результати в контрольних та експериментальних групах за показниками другого критерію (виконавської мобільності)

Як бачимо, розподіл студентів за рівнями відповідно до другого критерію кристий, але практично ідентичній між групами контрольною та експериментальною. Це також підтверджує певне повільне зростання результативності концертмейстерських умінь за умов традиційної методики.

Далі ми досліджували показники **третього критерію**, за допомогою якого оцінювалися артистичні якості концертмейстера, якими він має володіти. Важливим є вміння концертмейстера виконувати різні ролі. Особливо це стосується вчителя музики, оскільки він виступає водночас у декількох ролях: концертмейстера-виконавця, вчителя-диригента, співака хору; між тими ролями він ще виступає і в ролі вчителя вокалу-методиста, виконавця-ілюстратора, соліста тощо. Для цього вчитель має володіти певними артистичними навичками. Від того, наскільки природно він може переключатися з ролі в роль, стає більш художньо-наповненою і його концертмейстерська діяльність, і виконавський успіх учнів. Отже, ми шляхом педагогічних спостережень за студентами під час їх педагогічної практики та самостійної роботи з хором

ансамблем (4 курс) та виконання ними спеціально створених тестових етюдів (2 курс) визначали артистизм вчителя-концертмейстера. Оцінювалися: інтонаційна виразність виконавства, відповідна емоційному змісту образу твору, гнучке переключення з ролі в роль. Остання якість замірювалася в двох аспектах: виконавському та педагогічному. Виконавський передбачав переконливість та яскравість переходів з ролі концертмейстера в роль соліста (у вступі, в програшах, в вокальних паузах, каденціях тощо); педагогічний передбачав швидку зміну дій у відповідності до виникаючих обставин: з концертмейстера на співака-соліста, з концертмейстера на диригента, з концертмейстера на вчителя методиста тощо. Ці якості яскраво вчиявлялися під час педагогічної практики, у процесі розучування зі школярами пісень. Щодо хорового практикуму (хорові курсові ансамблі), то він проходить за участю фахового концертмейстера. У межах експерименту ми змінили ролі та пропонували студентам виступати не лише хормейстерами, аранжувальниками, як це передбачено програмою, а й концертмейстерами. Для цього студенти засвоїли хорові партитури всього репертуару, могли їх виконати. Під час вивчення з ансамблем пісень вони по черзі виступали ще й в ролі концертмейстера. Ці своєрідні творчі завдання виявилися дуже корисними, навіть на етапі діагностики, оскільки студент-концертмейстер набував досвіду працювати – з колективом та з диригентом.

Творчими завданнями також були:

1. Виконання хорової партитури без супроводу, намагаючись передати тембральну окраску кожної хорової партії. Виконати три партії – четверту співати, намагаючись також зімітувати тембри хорових партій.

2. Здійснити розспівування учнів в характері певного образу, здійснити настанову учнів на цей образ. Наприклад: уявіть, що ви граєте в театрі роль жартівливу, вам треба розспіватися вже в тій ролі. Давайте будемо розспівуватися з посмішкою на обличчі, чітко проговорювати приголосні. Або навпаки, ви граєте роль П'єро, здійснимо розспівку в мінорному настрої, будемо протягувати голосні, намагатися передати образ жалю.

3. Виконати супровід танцю зі зміною характеру образу: жартівливий, образ певної тварини (кішка, змія, коник тощо), романтичний тощо.

Серед головних фахових якостей концертмейстера вчені І. Могилевська, Л. Повзун, С. Саварі та інші виокремлюють відчуття звукового балансу, ми також додаємо відчуття музичного часу. Ці якості ми віднесли саме до художньо-комунікативних, оскільки вони допомагають гармонізувати партію голосу та інструменту в єдиному художньому сплетінні. Для вчителя музики також важливо відчувати під час гри вокальні можливості дитини, щоб точно підтримувати його вокальний голос, змінювати агогіку, передчувати можливості дихання тощо. Ці аспекти ролі концертмейстера з педагогічного погляду виконують функції психологічної підтримки дитини: педагогічного навчання, емоційного впливу, концентрації уваги соліста на драматургічних кульмінаціях, тощо. Ми враховували педагогічну роль концертмейстера взагалі, яка, на думку К. Віноградова [29], відрізняє його від акомпаніатора, тому в межах концертмейстерської підготовки оцінювали її за допомогою художньо-комунікативного критерію, оскільки вона передбачає здійснення різнопланових педагогічних діалогів. Ця роль найбільш діалогічна в діяльності вчителя-концертмейстера, оскільки нерідко окремого викладача вокалу в школі не існує, і вчитель виконує роль і концертмейстера, і вчителя співу.

Діагностика зазначених якостей здійснювалася на основі цілеспрямованих педагогічних спостережень за студентами на 4 курсі під час практикуму з постановки дитячого голосу під керівництвом доцента Н. Кьон. Ці навички оцінювалися за допомогою шкали №3.

Ми виходили з того, що основною практикою концертмейстерської діяльності вчителя буде вокально-хорова робота з дітьми та робота з хореографічними ансамблями, або ритміка. Це вимагало від них певної компетентності щодо особливостей художньої мови вокального, хорового та хореографічного мистецтва. Наприклад, важливим є вміння осмислено ставитися до поетичного тексту. У цьому аспекті для концертмейстера існують

декілька варіантів його ролі. Так, І. Могилевська вказує на багатоплановість взаємозв'язку слова та інтонації, про які варто знати концертмейстерові:

– Твори, в яких слово грає традиційно-ритуальну роль і може бути не зв'язаним з розвитком музичного матеріалу. Науковець наводить приклади старовинних італійських арій. Ми можемо додати ще і старовинні жанри китайських пісенних оповідань.

– Твори, в яких слово та музика сумісно розкривають зміст твору, музика може розфарбовувати в різні відтінки те, що виражає слово. Це яскраво проявляється в операх Дж. Верді та П. Чайковського.

– Твори, в яких музичний зміст дотримується поетичного тексту, нібито пояснює його, ілюструє смисл словесних символів. Прикладом додаються твори С. Даргомижського, М. Мусоргського. У романсі «Кот Матрос» М. Мусоргського акомпанемент нагадує, імітує дитячу скоромовку [112, 19].

Ми взяли за основу пропоновану класифікацію та дали студентам завдання знайти репертуар, що їй відповідає. Цікаво було з'ясувати, що китайські стародавні жанри пісенних оповідань відносяться також до першого типу взаємозв'язку слова та музики. До другого типу студенти віднесли романси С. Рахманінова «Весняні води», А. Рубінштейна «Ніч», а студенти з Китаю знайшли цікавий приклад – використання в якості супроводу барабана та дзвону в пісні «Я», які створювали сумісно з поетичним текстом святкову атмосферу та урочистий образ. Приклади вони надали скориставшись роботою Сяо Ян Хі [239]. До третього типу романс О. Аляб'єва «Соловейко», Ф. Шуберта «Лісовий цар». До третього типу студенти з Китаю віднесли багато творів, в яких концертмейстер грає на флейті та імітує птахів, качок, що також часто використовується в пекінській опері, наприклад, в опері «Кун» [256]. У ході цього завдання студентами було визначено, що в сучасних піснях, навіть дитячих, музичний супровід не відіграє такого потужного драматичного смислу, як в аріях, романсах.

З одного боку, ми визначили вміння студентів почути діалог між словом та музикою, з іншого, розширили їх репертуарний багаж та надали настанову на

визначення концертмейстерської ролі відповідно до твору та типу зв'язку музики і слова в ньому.

На цьому етапі ми діагностували художньо-комунікативні уміння студентів, зокрема: вміння слухати, співвідносити інтерпретаційні художні ідеї, вміння добудовувати художній образ у виконавському програшу, вміння наполегливо, проте коректно виправляти художні помилки, інтонаційні, метричні тощо; ми оцінювали під час спостережень за самотійною роботою та на основі спеціальних творчих завдань, тестових завдань та оцінки незалежних суддів.

Ці навички ми діагностували також за допомогою тестових етюдів.

1. Надається текст супроводу без партії соліста та назви твору. Завдання: визначити фрагменти інструментальних програшів та фрагменти супроводу солісту; вгадати образ твору без партії соліста на основі ремарок, виконати їх відповідно до образу.

2. Прослухати партію соліста без супроводу, виконати супровід без соліста відповідно створеному ним образу.

3. Виконати нескладну дитячу пісню лише однією рукою (можлива зміна фактури), другою рукою продиригувати в образі.

4. Взяти за основу нескладний романс та виконати його почергово як соліст та як концертмейстер (тест для участі двох студентів), здійснити діалог-обговорення інтерпретації твору, знайти точки дотику та розбіжності. Головне – змінити інтерпретацію супроводу у відповідності до змін в інтерпретації сольної партії.

Такі творчі завдання пропонувалися і студентам 2 курсу.

Студенти 2 курсу не проходять практику та вокально-хоровий ансамбль.

Тому для діагностичних процедур ми користувалися допомогою викладачів концертмейстерського класу, зокрема доцентів М. Демидової, Л. Нечаєвої, викладачів А. Гринченко, І. Алексеєвої.

Останнім методом, який було застосовано під час констатувального експерименту за художньо-комунікативним критерієм, був метод експертної

оцінки незалежних суддів. Ними були: викладачі-методисти, доценти Т. Осадча та С. Ірігіна, викладачі концертмейстерського класу, доценти М. Демидова та О. Горожанкіна. Вони надали інформацію щодо сформованості художньо-комунікативних навичок студентів відповідно до шкали №3.

Після завершення усіх процедур ми здійснили аналіз результатів статистичну обробку даних. Вона подається відповідно до груп у Додатку Л. Ми також враховували набрані бали за двома випробуваннями щодо кожного показника: педагогічне спостереження, творчі завдання, тестові завдання та оцінка експертів.

За аналізом результатів на 4 курсі склалася така ситуація: результати за оцінюванням показників третього критерію виявилися нижчими в порівнянні з показниками другого критерію, незважаючи на те, що за цими критеріями оцінювалися виконавські дії; показники третього критерію виявилися складнішими, оскільки вони спрямовані на оцінювання якостей, що відповідають не лише за виконавські дії, а й за інші ролі, які виконує вчитель-концертмейстер.

Підрахунки результатів за третім критерієм у досліджених 4 курсу засвідчили наступне: Kf 3У 3,58; Kf 3К 3,3; Kf 3 3,44

Відповідність Kf 3 до рівнів була такою:

- до високого рівня віднесено 5 студентів, що склало 12% (з них 4 українських та 1 китайський студент);
- до середнього рівня – 36% (15 осіб), з них 9 українців (47,5% з групи українців) та 6 китайців (33,3% з групи китайців);
- до низького рівня – 52 % (22 студенти), з них 11 українців (46% з групи українців), 11 китайців (61% з групи китайців).

Наочно результати представлені на Рис. 3.5, стор 144.

Аналіз результатів у групах 2 курсу показав наступне: результати вимірювань за показниками третього критерієм були значно нижчими, оскільки студенти не мають ще педагогічної практики, а за традиційною методикою за визначеними нами показниками приділяється незначна увага, на

противагу суто виконавським технічним процесам: читання з листа, виконання різних фактур, їх зміни тощо. Kf 3 нижчий за Kf 2. Це зумовило й нижчі показники розподілу студентів за рівнями. У таблиці 3.4 пропонуємо розбіжність Kf 3 за групами, на рисунку 3.6 розподіл досліджуваних за рівнями.



Рис. 3.5. Розподіл студентів 4 курсу за рівнями за показниками критерію ансамблево-комунікативної регуляції фахових дій

Показники Kf 3 представлений у таблиці 3.3.

Помітна незначна різниця між Kf ЗКГ та KfЗЕГ. Дослідження здійснювалися в різних потоках груп з інтервалом в один рік, та незначна різниця може бути пояснена більш слабким рівнем попередньої підготовки студентів. Саме ансамблево-рольовий компонент визначився слабкою ланкою в концертмейстерській підготовці на цьому етапі дослідження. Розподіл студентів за рівнями подаємо в порівняльній гістограмі рисунку 3.6, стор 145.

Як бачимо, розподіл студентів за рівнями в групах українських студентів однаковий незважаючи на річний інтервал, це ще раз підтверджує усталеність рівня попередньої фахової підготовки. Натомість, розподіл студентів з Китаю в експериментальній групі виявився трохи нижчим, ніж в контрольній групі. Це свідчить про слабшу довузівську фахову підготовку студентів, що приїхали до університету на наступний рік.

Таблиця 3.3

Kf результативності показників третього критерію

Шифри Контрольних груп	Kf3	Шифри експериментальних груп	Kf3
Kf ЗКУ	2,92	KfЗЕКУ	2,88
KfЗКГК	2,75	KfЗЕГК	2,64
KfЗКГ	2,83	KfЗЕГ	2,76

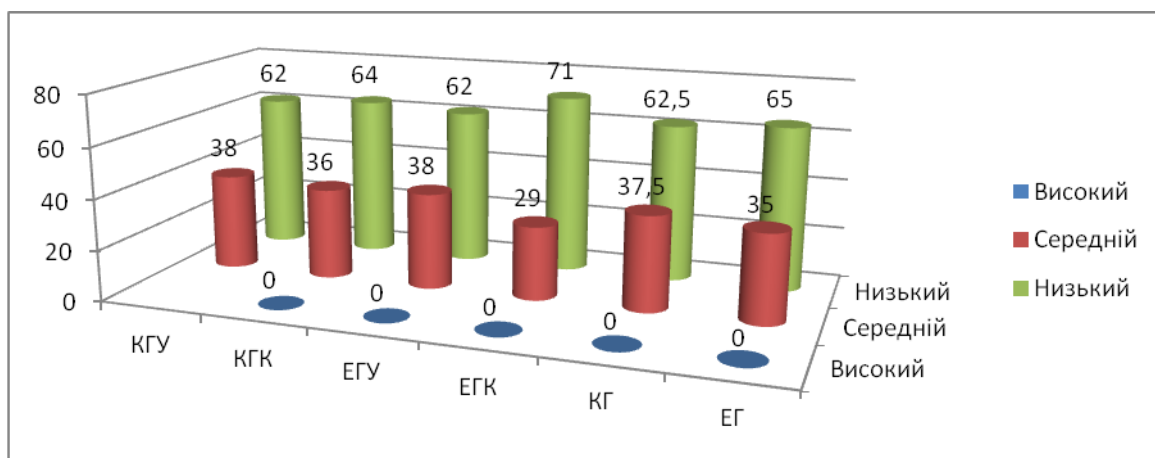


Рис. 3.6 Порівняльні результати в контрольних та експериментальних групах за показниками третього критерію

Дослідження показників *четвертого критерію*, який визначав *художньо-педагогічну спрямованість*, здійснювався на останньому етапі. Зазвичай в науці прийнято вважати, що мотиваційна сфера є першою, яка регулює успішність усього комплексу навчання. Стосовно концертмейстерської підготовки ситуація виявляється трохи іншою. Студент не розуміється на сутності концертмейстерської підготовки, він усвідомлює, що піаніст в практичній діяльності нерідко здійснює музичний супровід. Це не дуже цікавить багатьох студентів, оскільки вони налаштовані на власну творчу самореалізацію. Отже, щоб мотивація до концертмейстерської підготовки виникла, має бути усвідомлення того, що дає концертмейстерська підготовка в майбутній фаховій діяльності. Третій критерій частково оцінив педагогічну

спрямованість концертмейстерської підготовки в аспекті її діалогічності, але це не весь комплекс, який визначає педагогічну сутність концертмейстера, особливо вчителя музики-концертмейстера. Окрім суттєвого фактора музично-педагогічної співтворчості ми додаємо ще два, які зв'язуємо з модерністичними тенденціями мистецької освіти, що зумовлюють мотивацію до *концертмейстерської інноватики*. По-перше, це більша залежність від полікультурних мистецьких реалій саме роботи концертмейстера, оскільки для соліста реалії полікультурності не мають великого значення. По-друге, концертмейстерська підготовка завдяки своїй багатоплановості на сучасному етапі діяльності вчителя музики передбачає активне застосування інноваційних засобів, які належать до альтернативних звукових видів музичного супроводу (синтезатор, комп'ютерне аранжування, система караоке тощо). Ці напрямки цікавлять студентів, проте вони не завжди розуміють концертмейстерський аспект таких видів діяльності. Між тим, саме фаховий концертмейстерській підхід до їх застосування робить останні більш художньо-відповідними та яскравими.

Отже, в межах останнього етапу ми здійснили діагностику саме «інноваційно-педагогічного компоненту», який оцінювався спеціально застосованим критерієм *художньо-педагогічної спрямованості*, до якої ми включали і *настанову на інноватику концертмейстерської підготовки вчителя*. Саме цей ракурс діяльності, за нашою концепцією, сприяє підвищенню мотивації до підвищення рівня концертмейстерської підготовки.

Дослідження проводилося за допомогою педагогічного спостереження, анкетування, співбесід, творчих завдань, моніторингу якості самостійної роботи. Щодо анкетування, то окремі питання стосовно полікультурного сегменту концертмейстерської підготовки ми визначали в анкеті № 4 Додатку 3. Між тим, анкети, які ми застосовували в попередньому експерименті, не були нами використані для студентів, тому, що вони мають питання як для школярів, так і для студентів. У них містяться ці запитання, відповідь на які дають нам інформацію щодо показників четвертого критерію.

Отже на цьому етапі ми скористалися окремими питаннями анкети №1 та 2. Питання анкети для школярів були трохи видозмінені відповідно до студентів, наприклад питання №1 «Чи подобаються Вам уроки музики ?» було поставлено так: «Чи подобається Вам проводити уроки музики?».

Отже, ми не стали подавати анкету в окремий додаток. А одразу покажемо результати аналізу деяких питань, відповіді на які виявилися найбільш показовими. Дані стосуються студентів 4 курсу. 50% студентів українців позитивно ставляться до проведення уроків музики, з них 25% виявляють більш позитивне ставлення до вокально-хорової роботи; решта – налаштована на творче музикування з дітьми та прослуховування цікавої для школярів музики. 21% виявляють бажання проводити більш цікаві інтегровані уроки; 29% взагалі не відчують зацікавлення в проведенні уроків, а налаштовані на власну творчу самореалізацію, або створення дитячих колективів.

Щодо китайських студентів, то 78% не захоплюються проведенням уроків музики, а налаштовані на здійснення індивідуальної педагогічної роботи з дітьми, особливо з вокалу та фортепіано. На питання стосовно співу на уроках студенти обрали відповідь – фортепіано або баян (100%), оскільки технічне забезпечення уроків музики дозволяє лише такий вид супроводу. Але слухати музику вони в більшості пропонують в запису (83%). Отже, власне музикування вони обмежують виключно концертмейстерською діяльністю. Питання про застосування альтернативних видів супроводу викликало непорозуміння, оскільки реалії школи не дозволяють використовувати інші варіанти.

Після обговорення питання і пояснення студентам перспективи оволодіння альтернативними видами супроводу вони зацікавилися і вже змінили точку зору, показавши це у відповідях анкет; серед висловлювань: власне аранжування, комп'ютерні технології, переведення в режим «+» або «-», караоке, синтезатор, інше (75%); 25% досліджуваних не змінили точку зору стосовно застосування академічного акомпанементу. Стосовно питання про

творче музикування, студенти в переважній більшості (75%) також обрали вокально-хоровий ансамбль. Це можна пояснити наявністю в них практичного досвіду роботи в такому ансамблі. Стосовно моторно-рухових дій відповіді були такими: рухи потрібні лише в молодших класах (50%), рухи взагалі не потрібні (33%), 17 % виявили важливим пасивний вид моторно-рухової дії, зокрема визначення на слух різних танцювальних жанрів. У цілому, така точка зору є правильною стосовно уроків музики, музично-театральних студій та ритміки, які в окремих закладах проводить вчитель музики, тому йому потрібна компетентність в організації моторно-рухових дій учнів.

Стосовно застосування цієї анкети в групах студентів 2 курсу: вони не мають досвіду в педагогічній практиці, тому ми пропонували їм відповісти на запитання, виходячи з позиції школярів, якими вони були декілька років тому. У цілому визначилося, що більшість з них пам'ятають уроки музики саме тому, що багато співали під супровід вчителя. Вони налаштовані на опанування сучасних альтернативних можливостей створення музичного супроводу, при цьому зацікавлені саме на проведенні музично-інструментальної підготовки в класі синтезатора (50%), що, на їх думку, дозволить здійснювати імітацію будь-яких звукових образів. Решта вважають більш доцільним опановувати як академічний, так і альтернативний музичний супровід.

Більше інформації ми отримали під час аналізу відповідей на запитання анкети №2. Так, поки що студенти оцінюють свою підготовку як традиційну (75%), решта – як сучасну; вважають недостатньою долю концертмейстерської підготовки 62,5%, решта – достатньою; долю інновацій вони ще не відчували, тому відповіли в 100% випадків про її відсутність. Інноваційні вкраплення в програму доцента М. Демидової дійсно припадають на 5,6 семестри. Такий же відсоток відповідей ми почули стосовно питань 3, 4, 5, 6, 7. Це говорить про відсутність запропонованих нами альтернативних позицій в концертмейстерській підготовці в традиційному навчальному процесі.

Стосовно питання музичного часу в анкеті №2, то на даному етапі він не враховувався. На питання про методичне оновлення концертмейстерської

підготовки позитивну відповідь надали лише студенти, які спеціалізуються за напрямом фортепіано, вокалісти такої думки не дотримуються. Цікавим виявилось те, що 100% студентів мають бажання опанувати гру на сучасному електронному музичному інструменті, та такий же відсоток вважає, що здійснювати концертмейстерську підготовку варто на безперервному синтезі традиційних та інноваційних методик. Стосовно засвоєння табулятур, то ніхто з студентів не був освіченим в цьому питанні.

Оскільки одним з концептуальних положень нашого дослідження була ідея про поліхудожній та полікультурний аспект концертмейстерської підготовки студентів, ми цілеспрямовано застосовували в діагностичних процедурах пісні різних народів. Якщо для оперного мистецтва межі національного походження не настільки яскраво виражені (окрім пекінської опери), ми застосовували саме пісенний та народний репертуар. Так само як і для танцювальних фрагментів, перевага надавалася народним танцям.

Студентам пропонувалися супроводи різних народних танців та пісень із завданням виконати, підкреслюючи національний колорит твору або образу. Це стосувалося поперед усього метро-ритму, характеру виконання синкоп, орнаментики, ладу, тих засобів, які найбільше характеризують національний колорит та народні образи.

Співбесіди зі студентами стосовно питань про полікультурні реалії діяльності концертмейстера виявили їх розгубленість бо вони ніколи не розмірковували на цю тему. Вважали, що можна просто зіграти на слух або з нот твір будь-якого композитора. Щоб визначити остаточно їх налаштованість та засвоєння інноваційних аспектів концертмейстерської діяльності, ми запропонували творче завдання «Віртуальний проект». Студентам пропонувалося наступне: уявити, що вони працюють в приватному закладі вчителем музики. За планом школи періодично впроваджуються тематичні тижні, протягом яких вивчається культура якоїсь держави, мова якої вивчається в школі. Наприклад, проводиться тиждень німецької мови. Для цього активно залучається вчитель музики. Завдання: а) уявіть свої завдання щодо реалізації

музичного забезпечення такого проекту (створити перелік); необхідно дібрати музичний пісенний матеріал для вивчення з дітьми та супровід до нього; визначити інші можливості творчих виступів дітей, які потребують музичного супроводу та фахової допомоги вчителя музики; звернутися до народної німецької творчості, пропонувати аранжування пісень, які викликають зацікавлення дітей та батьків; презентувати «сучасний портрет» музичної Німеччини (підібрати на слух акомпанемент сучасних пісень з аудіо носіїв). Ці завдання виявилися складними для студентів 4 та 2 курсів. Вони їх виконали частково, пояснюючи, що не мають уявлення про роботу в приватній школі. Між тим, практика сьогодення вимагає саме таких навичок. Крім того, багато приватних шкіл та гімназій все частіше започатковують вивчення китайської мови дітьми, що вимагає і певної компетентності вчителя музики в музичній культурі Китаю. Отже, пропоноване завдання виявило в більшості студентів розгубленість, проте збільшило їх зацікавлення та збагатили уявлення про альтернативні інноваційні види роботи концертмейстера. Ми позначили їх як *концертмейстерсько-режисерські*.

Моніторинг якості самостійної роботи студентів над засвоєнням педагогічно-інноваційного компоненту концертмейстерської підготовки здійснювався за допомогою аналізу двох завдань, які студенти мали виконати самостійно: завдання на добір по слуху акомпанементу сучасної пісні за власним вибором з використанням елементів аранжування; накопичення «репертуарної скарбнички» з акомпанементу з використанням альтернативних звуковідтворюючих засобів. Спочатку було прийнято до оцінювання один твір, а потім решту, скільки бажає добрати студент. Виявилось, що налаштованість на майбутню роботу концертмейстером та досягнення конкурентоспроможності на ринку праці усвідомлюється не усіма студентами.

Досліджувані поділилися на три групи:

Першу групу склали студенти, які з зацікавленням поставилися до завдання, зробили своє власне аранжування супроводу пісні, потім виконали його ще й на гітарі, зробили CD; до другого оцінювання підготували більш ніж

4 твори. *Друга група* поставилася до завдання без ініціативи, але виконала його, показавши власні уміння підготувавши 2 твори. *Третя група* досліджуваних поставилася без зацікавлення, просто як до завдання, що має бути виконане абияк. Вони не зробили аранжування, не застосували альтернативні засоби супроводу. Процентний розподіл виявився таким: до першої групи було віднесено 21,4 % (9 досліджуваних); до другої 42,8% (18 досліджуваних), до третьої групи 35,7% (15 досліджуваних). Це дані по 4 курсу. Стосовно 2 курсу, то в групах ЕГ та КГ данні були отримані майже однакові: переважна кількість була віднесена до 2 групи (48%, 19 осіб), решта поділилася таким чином: 1 група – 17,5% (7 осіб); третя група – 32,5% (13 осіб).

На завершення було здійснено обчислення результатів, вони подаються в Додатках Л 1, Л 2.

Стосовно 4 курсу склалася така ситуація. Студенти вже впродовж діагностичних процедур та співбесід змінювали своє ставлення щодо концертмейстерської інноватики. Вони стверджували, що налаштовані на інноваційні та альтернативні звукостворюючі засоби, знали, що вони можуть і мають застосовувати їх на практиці, проте не уявляли, що вони можуть мати відношення до концертмейстерської підготовки.

Після отримання усіх даних виявилось, що відповідність Kf 4 до рівнів є такою:

- до високого рівня віднесено 5 студентів, що склало 12% (з них 4 українських студента (17% з групи українських студентів), 1 китайський студент (6% з групи китайських студентів);
- до середнього рівня – 45% (19 осіб), з них 11 українців (46% з групи українців) та 8 китайців (44% з групи китайців);
- до низького рівня – 43% (18 студентів), з них 9 українців (37% з групи українців), 9 китайців (50% з групи китайців).

Отже, результати дещо вищі за попередні.

Наочно результати представлені на Рис. 3.7., стор.152

Показники Kf результативності критерію 4 за групами дорівнює таким величинам: $Kf_{4У} = 3,86$; $Kf_{4К} = 3,44$; $Kf_4 = 3,65$

Це величина, яка наближує до стабільного середнього рівня.

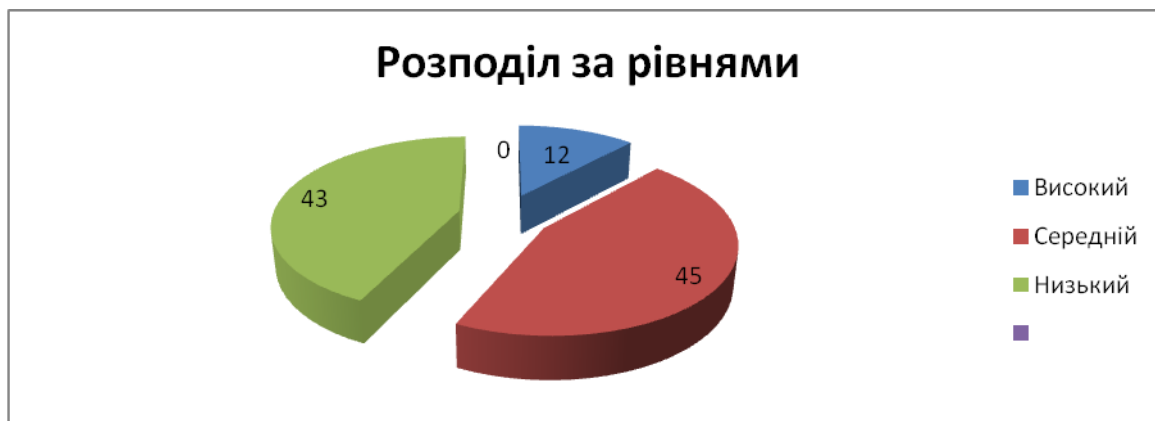


Рис. 3. 7. Розподіл досліджуваних 4 курсу за рівнями.

Стосовно 4 курсу були зроблені математичні розрахунки за сукупністю результатів за оцінкою усіх критеріїв та розподілено студентів на рівні, відповідно середньому значенню коефіцієнтів. Для цього складалася спеціальна таблиця в Додатку Д, до якої вносилися результати обчислювання всіх Kf результативності критерію кожного студента. У результаті ми отримали данні, зображені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Розподіл студентів 4 курсу за рівнями

Рівні	абсолютне	У відсотках
Високий	7	17
Середній	12	28
Низький	23	55

Незважаючи на те, що середній коефіцієнт успішності був наближений до стабільного середнього рівня, за індивідуальним розподілом на рівні високий відсоток досліджуваних залишився на низькому рівні. Це свідчить про те, що не

усі параметри традиційної методики концертмейстерської підготовки є ефективними.

Сукупні результати початкового рівня в групах КГ та ЕГ визначалися таким самим шляхом. У Додатку Л 3 представлені індивідуальні результати, на основі яких визначався розподіл за рівнями. Результати вимірювань за четвертим критерієм наблизилися до показників другого критерію, були дещо вищими за показники третього критерію. У таблиці 3.5 пропонуємо розбіжність Kf четвертого критерію за групами, на Рис. 3.7 розподіл досліджуваних за рівнями

Показники Kf четвертого 4 представлений у таблиці 3.5

Таблиця 3.5

Kf результативності художньо-комунікативного критерію

Шифри контрольних груп	Kf4	Шифри експериментальних груп	Kf4
Kf 4КГУ	3,1	Kf4ЕГУ	3,1
Kf4КГК	3,1	Kf4ЕГК	2,82
Kf4КГ	3,1	Kf4ЕГ	2,96

Помітна незначна різниця між Kf 4КГ та Kf4ЕГ у китайських студентів, натомість результати українських студентів однакові. Розподіл студентів за рівнями подаємо в порівняльній гістограмі рисунку 3.8 стор.

Результати, які ми отримали на основі визначення значення сукупного коефіцієнту за показниками усіх критеріїв (Додаток Л 2) були такими:

КГ: середній рівень 42,5%, що складають 17 студентів (11 українців та 6 кітайців); низький рівень 57,5%, що складають 23 студенти (15 українців та 8 кітайців).

ЕГ: до високого рівня потрапив 1 досліджуваний, що склало 2,5%; до середнього рівня – 12 досліджуваних, що склало 30%; до низького рівня 26 досліджуваних 65%.

Також було представлено динаміку та порівняння Kf результативності усіх критеріїв у групі. Цю інформацію пропонуємо в таблиці 3.6. стор.154.

Як бачимо з таблиці, результати в групах 4 курси вищі за 2. Нагадаємо, що дослідження проводилося на початку 4 курсу, тому отримані дані є остаточними результатами після проходження повного курсу концертмейстерського класу. Максимальна величина дорівнює результатам, що відповідають першій сходинці середнього рівня. Але це говорить про можливість покращення таких результатів, про те, що є резерв, оскільки показники 3 та 1 критерію найнижчі, крім того, вони майже співпадають за величиною.

Таблиця 3.6

Порівняння та динаміка росту величини Kf результативності усіх критеріїв в групах

Курси Шифри груп	Kf 1 критерію	Kf 2 критерію	Kf 3 критерію	Kf 4 критерію
4 курс	3,45	3,74	3,44	3,65
КГ 2курс	2,95	3,18	2,83	3,1
ЕК 2 курс	2,9	3,2	2,76	2,96

Крім того, наближені величини 2 та 4 критеріїв. Це цілком закономірно, оскільки когнітивні та пізнавальні процеси кореспондуються на практиці з художньо-комунікативними, а виконавсько-діяльнісні – з фахово-мотиваційними, які й оцінювалися визначеними критеріями. Така ж тенденція виявилася і в групах 2 курсу, які к моменту завершення констатувального експерименту вже склали зимову сесію, а отже у 2 семестрі вивчали концертмейстерський клас.

На завершення експерименту ми поставили завдання схарактеризувати отримані рівні стану концертмейстерської підготовки студентів.

Так, до **високого рівня**, який номіновано як **«Інноваційно-спрямований, компетентнісний»** було віднесено студентів, які добре були обізнані в питаннях стильової та жанрової проблематики стосовно концертмейстерського виконавського мистецтва; чітко уявляли специфіку

різних видів виконавської творчості, що потребує музичного супроводу; вільно володіли виконанням різноманітної фактури, раціонально та винахідливо підходять до її спрощення, не змінюючи художньої цілісності твору; виявляли компетентність у застосуванні педагогічного потенціалу концертмейстерської підготовки у вирішенні виникаючих дидактичних та виховних завдань, володіли компетенцією застосування інноваційних акустичних та комп'ютерних технологій у відповідності до діяльності концертмейстера; мали розвинені артистичні здібності, виявляли емоційність та переконливість виконавської інтерпретації супроводу, розвиненість загальних музичних здібностей та спеціальних якостей концертмейстера (почуття музичного часу, агогічне передчуття виступу солісту); в них добре сформовані та гнучко художньо-комунікативні уміння: слухання інших під час власного виконання, вміння художньо-емоційної підтримки солістів в інтерпретаційному діалозі з ними, вміння відчувати звуковий баланс та підтримувати його.

Характерною також була висока мотивація щодо опанування концертмейстерського мистецтва. Рівень характеризується як відповідний вимогам модернізації мистецької освіти.

До **середнього рівня**, що був позначений як «**Фахово-унормований, динамічний**» було віднесено студентів, які усвідомлювали перспективність опанування концертмейстерського мистецтва для подальшої роботи, між тим їхня художньо-стильова та жанрова обізнаність в галузі мистецтва концертмейстера потребує значного поширення; техніка володіння розмаїтими фактурами супроводу також потребує вдосконалення, знаходиться в стані розвитку, відсутні гнучкість та раціональність щодо спрощення акомпанементу в разі доцільності; педагогічний потенціал концертмейстерського мистецтва використовується епізодично, за рекомендаціями викладача, або частково інтуїтивно; студенти можуть володіти сучасними технологіями, але не умотивовані на їх застосування в концертмейстерському аспекті; в них можуть бути сформовані певні здібності та якості концертмейстера, однак художньо-інтерпретаційний аспект супроводу солістові не є переконливим, емоційно

забарвленим, артистично виконаним; художньо-комунікативні уміння знаходяться в стані формування, поступово розвивається почуття часу та агогічного передчуття; потребують подальшого вдосконалення художньо-комунікативні уміння: слухати інших під час виконання, співпереживати та підтримувати емоційний тонус партії солісту, інколи спостерігається емоційна невідповідність виконанню партії соліста, що порушує гармонійність ансамблевої творчості. Рівень відповідає стану цілеспрямованого накопичення концертмейстерського досвіду, оскільки усі недоліки студентом усвідомленні та спостерігаються поступові суттєві позитивні зрушення.

До **низького рівня**, визначеного як **«Початково-стереотипний, елементарний»** віднесено студентів, які ставилися до концертмейстерської підготовки поверхнево, не усвідомлюючи перспективу щодо її використання в майбутньому. Вони характеризувалися обмеженими знаннями щодо стилів, жанрів, специфіки різних видів виконавства; їх технічно-виконавські можливості вкрай обмежені, що гальмує формування концертмейстерських якостей; повністю відсутні гнучкість та раціональність спрощення акомпанементу в разі необхідності; педагогічний потенціал концертмейстерського мистецтва не використовується; слабкі навички читання з листа; відсутні артистичність, емоційна переконливість виконання; художньо-комунікативні уміння слабо проявляються; відсутні елементарні вміння та умотивованість опанування інноваційних технологій в концертмейстерській діяльності. Рівень характеризується як стійкий і негативний.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю

Здійснення формувального експерименту з метою підтвердження ефективності пропонованої методики проводилося з урахуванням наступних позицій:

- результатів дослідження початкового рівня концертмейстерської підготовки, який був оцінений в дворівневому режимі: на момент завершення курсу «Концертмейстерський клас» та на момент засвоєння його перших двох модулів;
- визначених типових недоліків концертмейстерської підготовки;
- спектрального аналізу дисциплін, які прямо або опосередковано впливають на успішність концертмейстерської підготовки студентів;
- поетапності впровадження експериментальних методів, умов та інших складників методики.

Початковий стан концертмейстерської підготовки студентів КГ та ЕГ одразу представимо на рисунку 3.8 для подальших порівнянь

Перш, ніж висвітлити логіку та результати формувального експерименту, розкриємо зміст окреслених позицій.

Подаємо результати в порівняльній гістограмі

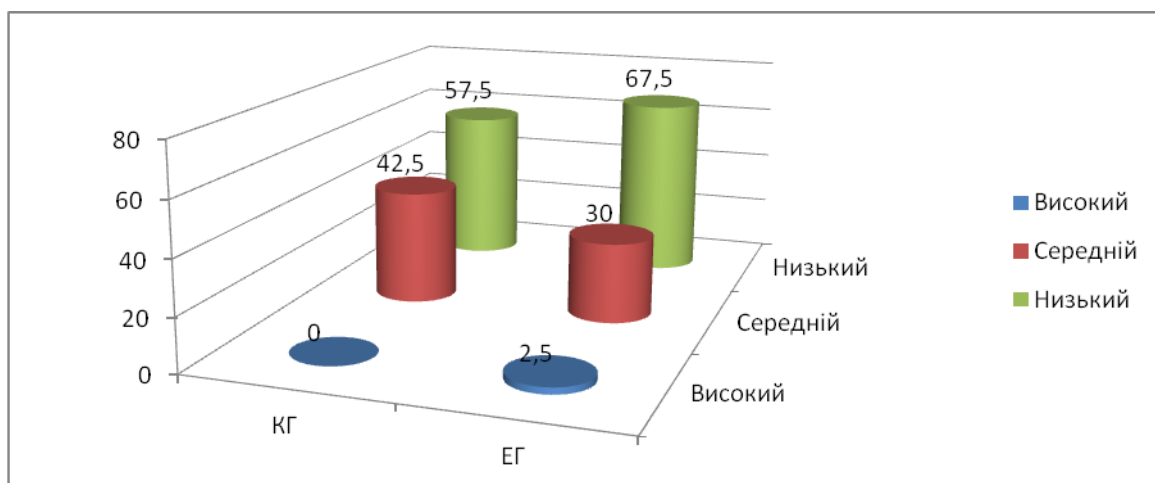


Рис. 3.8. Порівняння початкового рівня в КГ та ЕГ

Початковий рівень компонентів концертмейстерської підготовки також було заміряно окремо для китайських та українських студентів з метою порівняння та з'ясування, які методи більш вплинули на китайських, які – на українських студентів.

У ході констатувального експерименту були також визначенні *типові недоліки* концертмейстерської підготовки студентів бакалаврів, які навчалися

за традиційною методикою. Ми їх враховували під час запровадження експериментальної методики.

Нами були виділені такі типи недоліків:

- Методико-компетентнісні – відсутність методичної компетентності в самостійній роботі в концертмейстерському класі.
- Техніко-підготовчі: слабкі навички читання з листа, невміння акомпанувати собі в процесі співу, транспонувати, грати хорові партитури, оркестрові, оперні клавіри.
- Інформаційно-стереотипні – відсутність адекватної сучасної інформації про затребуваність концертмейстерської діяльності на ринку праці, стереотипні уявлення про діяльність концертмейстера.
- Художньо-виконавські: недостатнє володіння звуковою палітрою, мистецтвом художньо-ілюстративного проектування, імітації оркестру, хору, окремих інструментів.
- Просторово-часові: невміння точно співвідносити текст твору з його часовими параметрами звучання.
- Інноваційно-технологічні – відсутність умінь і навичок використання електронного музично-акустичного інструментарію в концертмейстерській діяльності.

У процесі обґрунтування експериментальної методики було визначено 7 секторів, модусів-напрямків, які складають полімодальність концертмейстерської діяльності, забезпечуючи її мобільність.

Відповідно до них ми визначали і дисципліни, які, згідно нашої педагогічної умови – концентрації уваги на концертмейстерському сегменті комплексу фахових дисциплін, складала той змістовий навчальний полігон, в межах якого запроваджувалися експериментальні методи та тренінги. У Додатку Н показано відповідність дисциплін до визначених секторів.

Як бачимо з таблиці, спектр дисциплін, які стають джерелами концертмейстерської підготовки, достатньо великий. Ми не могли охопити

експериментальним дослідженням усі ці дисципліни. Однак, враховуючи, що основною програмою з концертмейстерського класу також не передбачено залучення усіх дисциплін в єдиний комплекс, ми розробили програму спецкурсу – практикуму «Основи концертмейстерської підготовки вчителя музики», який став для нас основною навчально-організаційною формою і виконував функцію самостійної концентрації студентом усіх набутих знань та навичок з перерахованих фахових дисциплін в концертмейстерську підготовку. Скорочений варіант програми подається в Додатку П.

Експериментальна методика впроваджувалася поетапно. Було визначено **чотири етапи**: перший – початковий «Мотиваційно-настановний», другий – нормативний «Художньо-виконавський», третій – альтернативний «Інноваційно-технологічний», четвертий – завершальний «Креативно-інтегруючий».

Перший етап – «Мотиваційно-настановний» виконував прогностичну функцію і мав за *мету* підвищення в студентів мотивації опанування концертмейстерським виконавством на основі усвідомлення перспективи його успішного застосування в подальшому.

На цьому етапі запроваджувалася перша **педагогічна умова**: *Підвищення мотивації щодо концертмейстерської підготовки на основі усвідомлення стратегії успіху в подальшій фаховій діяльності*. Ця умова підкріплювалася застосуванням **завдань** на розширення художньо-інформаційної сфери щодо концертмейстерського мистецтва. *Застосовувалися також*, соціокультурний, суспільно-потребовий, мотиваційний, акмеологічний **підходи**, яким відповідали **принципи**: гуманізації, культуровідповідності, поліфункціональності, професійної спрямованості й умотивованості.

Даний етап був нетривалим.

Методи, які було використано, мали настановний характер:

- ◆ *відео-презентація*: показ записів концертмейстерської діяльності вчителя музики на уроках, у позашкільних закладах, у роботі з творчими колективами;

- ◆ *ознайомлення з думкою фахівців «моніторинг суспільної думки»* – результати анкетування викладачів шкіл і позашкільних закладів.

Особливе зацікавлення викликало в студентів використання нових акустичних інструментів, що зрушило їх стереотипні уявлення щодо концертмейстерської підготовки. Важливим було й усвідомлення студентами своїх *недоліків* щодо концертмейстерської підготовки, які були отримані в ході констатувального експерименту.

На другому етапі – *«Художньо-виконавському»* – ставилася мета навчити студентів основних правил концертмейстерської діяльності, розширити їх *«концертмейстерський тезаурус»* та сформувати відповідні уміння, навички, опанувати техніки, які є основними складниками концертмейстерської підготовки, яка презентована студентам в усьому її художньому розмаїтті.

Основна **педагогічна умова** другого етапу: *концентрація уваги на концертмейстерському сегменті комплексу фахових дисциплін.*

Найбільш актуальними **науковими підходами** на цьому етапі виявилися: діяльнісний, полікультурний, компаративістський, інноваційний.

Педагогічними принципами були: єдність національного та художньо-світового, синкретичність, поліфункціональність, раціональність та прагматичність, принцип “хуасі”.

Методами на цьому етапі були:

- ◆ *метод-права «перекомпонування тексту»*, який розвивав вміння вільної ігрової орієнтації в тексті на випадок форс-мажорних ситуацій на сцені з вокалістом;
- ◆ *метод систематизації*, який стосувався знань про особливості акомпанементу в вокалі, інструментальній музиці, хореографії (створення «словника концертмейстера») та скарбнички концертмейстерського репертуару, який виконується в школах України і Китаю (для уроків співу та пекінської опери в школах Китаю);

- ◆ *зоровий аналіз тексту*, який навчав студентів ретельно ставитися до особливостей змін фактури, метро-ритму, ладу, агогіки тощо;
- ◆ *виконавського моделювання* (перенесення основних гармонійних, фактурних, метро-ритмічних складників тексту акомпанементу в модель-схему, яку слід виконати окремо);
- ◆ *порівняння та зіставлення* (порівнюються партії солістів та мелодійний каркас акомпанементу, зіставляються художньо-виражальні засоби сольної партії та акомпанементу).

На цьому етапі також запроваджувалися **вправи** – тренінги на швидкість реагування, на розвиток почуття музичного часу, агогічного передчуття, на читання з листа. Також робилася настанова студентам щодо використання потенціалу таких дисциплін, як-от: основний музичний інструмент, хорове диригування, сольфеджіо, гармонія, аранжування та імпровізація, інші.

На третьому етапі – *«Інноваційно-технологічному»* – продовжувала впроваджуватися **друга умова**, але в ускладненому варіанті: залучався більш складний музичний матеріал, застосовувалися інноваційні акустичні технології, ускладнювався зміст **вправ-тренінгів**, тексти для читання з листа, вибудовувалася стратегія використання набутих вмінь в реальній педагогічній практиці шляхом створення імовірних епізодів уроку музики, уроку пекінської опери та співу в школах Китаю.

Актуальними залишалися і визначені наукові підходи та педагогічні принципи, а також дуальний принцип «хуасі-сіхуа», який застосовувався на практиці з китайськими студентами, а для українських студентів виступав як інформаційне супроводження тренінгів.

На цьому етапі здійснювалося **дві стратегії**: засвоєння основ концертмейстерського мистецтва, прийнятих європейському виконавстві (часткова зміна мелодії, елементи варіювання, каденційність в межах гармонійної послідовності, не змінюючи характер твору); та китайської традиції (точне дублювання мелодії, свобода акомпанементу регламентована

напрямок руху мелодії, гармонійна пульсація тріолями, імітація народних інструментів, великих оркестрів тощо).

На цьому ж етапі студенти мали навчитися розуміти та читати усі можливі типи нотацій, існуючих у двох полярних музично-культурних традиціях (Європа, Китай): стандартна п'ятилінійна нотація, мелодія з літерним позначенням гармонії, цифрова нотація, електронна табулятура.

Серед **методів**, що впроваджувалися на цьому етапі:

- ◆ *метод – техніка «віртуальна педагогічна ситуація»*, який спрямований на активне формування виконавської мобільності концертмейстера,
- ◆ *творчий метод «слухове абстрагування»*, який навчав умінню переносити на папір або добирати на слух окрему партію з хорового, інструментального твору, прослуханого в звуковому форматі, запису музику з кінофільму, мультфільму тощо.

Завдяки означеним додатковим методам поступово починала впроваджуватися і третя педагогічна умова: *акцентуація художньо-діалогічної основи концертмейстерської діяльності в творчому педагогічному процесі*, яка сприяла формуванню ансамблевого мислення.

Тренінги: на швидкість реагування, почуття музичного часу, читання різної нотографії, табулятур також впроваджувалися на більш складному матеріалі.

На четвертому, завершальному *«Креативно-інтегруючому»* етапі, *мета* якого полягала в практичному творчому застосуванні всіх набутих знань, умінь, навичок, сформованих якостей в реальному музично-педагогічному процесі, активно впроваджувалася **третя педагогічна умова**, яка була спрямована на вміння інтерпретаційної співтворчості - *акцентуація художньо-діалогічної основи концертмейстерства, але на новому сегменті - самостійній педагогічній практиці*. На цьому етапі актуальним знов був акмеологічний *підхід*, а також полікультурний, художньо-комунікативний, творчо-діяльнісний. Педагогічними принципами були: принцип діалогу культур, принцип ролівої взаємодії, єдності національного та художньо-світового, синкретичності,

співтворчості. Основним **методом** на цьому етапі був метод *синкретизації* концертмейстерської діяльності, а також:

- ◆ творчій метод *«виконавські діалоги»*, який розвивав імпровізаційні уміння концертмейстера;
- ◆ *«діалог-обговорення»*, який навчав спілкуватися із солістом з приводу інтерпретації твору.

На цьому ж етапі завершувалося формування визначених фахових якостей концертмейстера (почуття музичного часу, швидкість реагування, артистично-рольові якості), оскільки лише в реальній практиці вони вдосконалюються.

Творчі завдання також стосувалися вміння komponувати музичний матеріал у відповідності до виникаючих художньо-творчих завдань у виконавському колективі. Метод було номіновано *«виконавсько-ілюстративний»* – komponування музично-ілюстративного матеріалу для художнього проекту.

Після проведення другого етапу було здійснено 1 контрольний зріз, а після його завершення – останній контрольний зріз. Стосовно досліджуваних контрольної групи, то вони за часом випереджували в навчанні студентів експериментальної групи, тому контрольні зрізи ми робили спочатку в цих групах, а вже через рік – в експериментальній. Зрізи робилися наприкінці 4 та 5 семестрів. Уся методична схема-модель концертмейстерської підготовки представлена на Рис. 3.9. стор. 164.

Розкриємо докладно застосування поетапної експериментальної методики.

Перший етап. Впровадженню спецкурсу передував невеликий організаційний процес: вибір репертуару для застосування експериментальної методики, художньо-ілюстративного матеріалу. Студентам було запропоновано створити перелік творів з концертмейстерства, які будуть для них тим дидактичним матеріалом, на основі якого будуть проводитися тренінги.

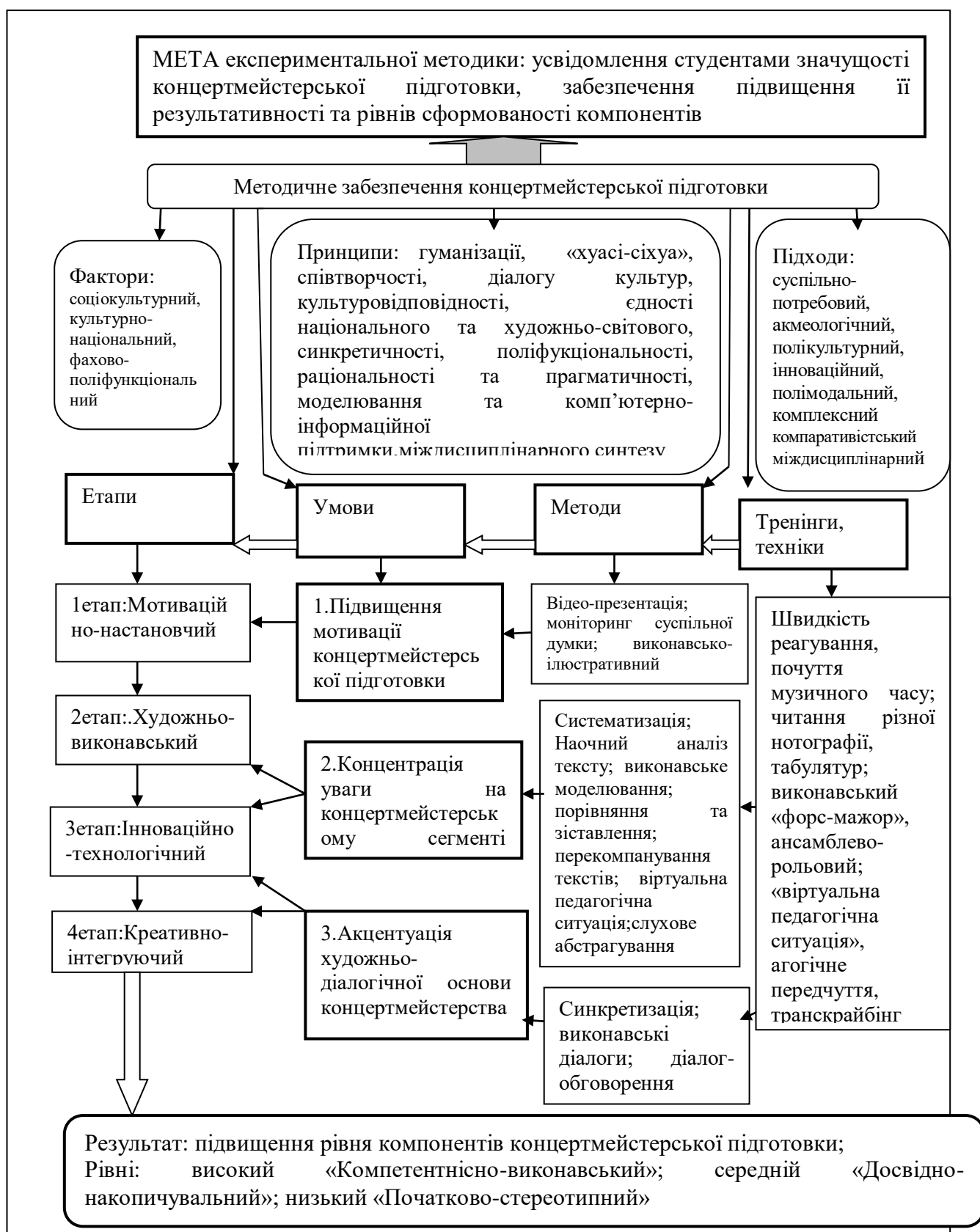


Рис.3. 9 Модель методичного забезпечення концертмейстерської підготовки

До переліку треба було обрати романси, фрагменти з опер, сучасні пісні, дитячі пісні, хорові партитури. Крім того, до репертуару треба було включити фортепіанні п'єси танцювальних і вокальних жанрів: пісні, романси, арії тощо, особливо такий жанр мініатюр, як «Пісні без слів».

Коли репертуарний матеріал було підготовлено, ми почали впроваджувати програму спецкурсу. Спочатку на першому занятті ми ознайомили студентів з результатами, виявленими під час констатувального експерименту. Було представлено основні недоліки, визначено їх причини, обговорено стереотипні погляди на діяльність концертмейстера. Для цього було застосовано інтерактивну дискусію «Спектр думок та позицій»: група поділилася на дві команди: одна представляла вокалістів, які не вважають за потрібне опанувати гру на музичному інструменті, оскільки є концертмейстер; друга група – вокалісти, які вважають за потрібне опанувати концертмейстерські навички для власної користі. Такі групові ролі були умовні, але вони давали можливість провести дискусійне настановче заняття. Ми пропонували проблемне питання, з приводу якого групи мали висловитися та аргументувати свої позиції і спростувати точку зору іншої команди. Проблемні питання ми давали одразу в протилежних позиціях:

- «Концертмейстер – нова професія. Концертмейстер – стародавня професія»;
- «Вчитель музики має володіти лише елементарними навичками акомпанементу. Вчитель музики має володіти усім спектром концертмейстерських навичок».
- «Якщо ти гарний піаніст – ти вже можеш бути гарним концертмейстером. Якщо ти гарний піаніст – ти ще не є гарний концертмейстер».
- «Я співак, а не концертмейстер. Я співак, але можу бути концертмейстером».
- «Концертмейстер – професія академічна. Концертмейстер – професія, що має відповідати тенденціям модернізації у мистецтві».

- «Концертмейстер завжди на других ролях та не може самореалізуватися в творчому плані. Концертмейстер відіграє однаково важливу роль в інтерпретації твору з солістом, він повністю має можливість для творчої самореалізації».

Дискусія виявилася цікавою, оскільки студенти навіть не замислювалися над колом проблемних питань стосовно ролі концертмейстера. В ході дискусії ми пропонували думку багатьох співаків стосовно порушених питань. Так, наприклад, О. Образцова звертається до концертмейстера на останніх репетиціях, а вивчає твір сама, граючи собі на фортепіано складні партії. Для переконання студентів ми також зачитували фрагменти книги Джеральда Мура «Співак та акомпаніатор», в якій порушуються зазначені питання [123].

Під час дискусії студенти висловлювали різні точки зору, наприклад: концертмейстер інколи заважає солісту, оскільки грає дуже швидко, або дуже гучно, або навпаки, повільно і треба «тягнути його за собою»; фаховий концертмейстер інколи замінює роль викладача, він точно підкаже навіть технічні нюанси виконання фрази, дихання, виразної інтонації, він підтримає тебе своєю грою; інші.

Після дискусійного заняття студентам було запропоновано декілька відео-фрагментів про роботу концертмейстера (узятих в мережі Інтернет та записи уроків вчителів): Концерти Дитриха Фишера-Дискау и Джеральда Мура; Важи Чачави та О. Образцової; В. Гергієва та Д. Хворостовський, Медеї Гонгліашвілі та Нані Брегвадзе в режимі он-лайн [<http://muzofon.com/search/Дитрих%20Фишер%20Дискау>; <http://poiskm.ru/artist/410-Nani-Bregvadze>; <http://www.youtube.com/watch?v=Pt4b6f5ap8>] та ін. Пропоноване майстер-класи Важі Чачави. Після цього – уроки музики вчителів шкіл міста, фрагменти концертмейстерського туру Всеукраїнської олімпіади з музичного мистецтва, запис уроків з педагогічної практики та вокально-хорового практикуму студентів попередніх курсів.

Студентам пропонувалося оцінити яскраві, професійні приклади концертмейстерської діяльності за критеріями: звуковий баланс, відчуття музичного часу та емоційно-образна співтворчість. А потім за такими ж критеріями оцінити вчителів, що виконують функції концертмейстера та студентів-учасників олімпіади. Це було зроблено не для зіставлення студентів та вчителів з майстрами високої сцени, а для формування еталонного уявлення про концертмейстерське мистецтво.

У ході обговорення студенти дійшли висновку, що серед найголовніших питань діяльності концертмейстера увагу слід приділяти наступному:

- проблемі емоційного ансамблю та можливостям виконувати в ансамблі різні ролі: диригента, художнього режисера-постановника, викладача-методиста;
- технічним особливостям концертмейстерського виконавства: необхідності тембральної імітації, читанню партитур, врахуванню особливостей артикуляції різних інструментів, мобільність у змінні фактури в разі необхідності, гарні навички читання з листа;
- проблемі специфічно звукового балансу фортепіанної партії та солістів або ансамблістів, співставленню їх інтонацій, проблемі музичного часу та темперації.

Перший головний висновок – концертмейстерська діяльність набагато складніша за сольне виконавство.

Далі в процесі лекції ми звернули увагу студентів на відео матеріал уроків музики та за акцентували специфічні особливості концертмейстерської діяльності вчителя, які характеризуються поєднанням акомпанементу з іншими додатковими викладацькими діями: диригуванням, корегуванням співу окремих учнів, грою в півоберту, грою та коментуванням тощо. Одразу пропонували студентам почитати з листа акомпанемент нескладної дитячої пісні в поєднанні з додатковими діями. Пропонувалася «Пісня про бабусю» І. Іванціва на сл. Р. Терлецької. Спочатку студенти поставилися до завдання з посмішкою, але потім зрозуміли, що це той навик, якому потрібно навчатися. Після

завершення відео-презентацій ми ознайомили студентів з думкою вчителів музики щодо їх концертмейстерської підготовки, з якої вбачалося, що концертмейстерська діяльність дозволяє відчувати повну свободу та впевненість на уроках, що вона дозволяє бути конкурентоспроможним на ринку праці, що вона підвищує авторитет вчителя в очах учнів, особливо, коли вчитель може без проблем просто та швидко підібрати музичний супровід до будь якої пісні. Крім того, ми ознайомили студентів і з результатами анкетування школярів, з яких видно їх зацікавлення в творчому музикуванні з учителем, який може все грати, допомагає здійснити акомпанемент, підібрати на слух музику з CD, та інше. У результаті обговорення фахової та суспільної думки, студенти дійшли висновку про поліфункціональність концертмейстерської діяльності вчителя музики.

Наступним кроком цього етапу було завдання розкрити перед студентами художню ретроспективу концертмейстерського виконавства від народного до академічного та інноваційного напрямків. Цьому була присвячена спеціальна лекція на тему «Художньо-історичні та національні аспекти розвитку концертмейстерського виконавства». Ми цілеспрямовано показали розквіт концертмейстерського мистецтва в Китаї та на Україні з метою подальшого зіставлення і з'ясування полікультурних аспектів концертмейстерського мистецтва. Особливо цікавим для студентів виявилися презентації відображення концертмейстерської діяльності в різних художніх пам'ятках давнини. Ми пропонували студентам ознайомитися, як на фресках Стародавнього Єгипту музиканти супроводжують різні процеси: трудові, ритуальні, танцювальні, навіть розважальні; як зображено бога Аполона з кіфарою в руках, легендарного Орфея, який не лише грав на кіфарі, він іще співав, тобто він акомпанував сам собі. Грецький вазопис також зображує процес музикування під час бенкетів, танців, театральних дій тощо. На картинах доби Відродження музиканти також акомпанують собі під час співу (Ерколе де Роберті «Концерт»). На картині Караваджіо «Юнак з лютнею» ми

бачимо романтичний погляд юнака кудись далеко, його рот трохи відкритий, таке враження, що він щось співає про кохання та акомпанує собі на лютні.

До практичного заняття студенти підготували інформацію та художні ілюстрації, скориставшись Інтернет-джерелами, які висвітлюють особливості розвитку музичного мистецтва акомпанементу на Україні та в Китаї. Були розглянуті фрески Софіївського собору «Скоморохи», «Музикант», обговорено зразки музичних інструментів зображених на фресках собору. Визначено, що в стародавні часи існувало два поняття – Мусик (музика, виключно інструментальна) і спів. Гра на музичних інструментах також мала різні назви: гудіння – на струнних інструментах, сопіння – на духових. Гра нерідко супроводжувала спів. Були й герої, відомі співаки, які співали епічні твори, граючи на гуслах. Про такого йдеться в “Слові о полку Ігоревім”. Автор “Слова о полку Ігоревім” малює натхненний образ оповідальника: пальці свої він покладав на струни, і струни, наче живі, під його пальцями самі рокотали славу князям Ярославу і Мстиславу [174]. Наводилися приклади і старозавітного богослужіння, в якому Цар Давид грає на гусярному інструменті та співає псалтир. Відомо, що останній псалом Псалтирі містить заклик віддавати хвалу Всевишньому “звуком трубним”, “на псалтирі і гусях”, “з бубном і ликами”, “на струнах і органі”, “на цимбалах дзвінких”, “на цимбалах гучних”. У мініатюрах Київської псалтирі (1397 р.) є зображення Давида, що співає псалми.

Потім до надання інформації були запрошені китайські студенти. Вони розповіли про мистецтво шарудів, міф Лінг Луна (інші студенти навели порівняння з іншими аналогічними міфами та героями казок); продемонстрували приклади зображень музикантів в китайському живопису, зокрема серію картин із зображеннями китайських музикантів 18 століття. Практично усі вони грали на музичних інструментах, які супроводжували національні народні пісні та оповіді. У ході інформаційної лекції, в якій брали участь самі студенти, визначилися також і спільні риси та розбіжності в народних жанрах, які супроводжувалися музикою. Це передусім риторичні

жанри народного мистецтва з музичним супроводом – оповідання, в яких музикант грає, але не співає, а розповідає. Між тим музика точно повторює поетичність та тембральність голосу. Імпровізаційність музичного супроводу, раціональність мелодійної лінії, її наслідування мові; зв'язок слова, мелодії та жесту – усі ці особливості було яскраво продемонстровано китайськими студентами, що збагатило художній досвід усіх присутніх.

Студентами було створено конспект «Нотатки концертмейстера», до якого ми пропонували включати важливий лекційний та художньо-інформаційний цікавий матеріал, наприклад, скласти та занести в нотатки дидактичні таблиці з музичними інструментами, прикладами зіставлення пісень українських та китайських за образною сферою (Додаток Р).

Результатом запровадження спецкурсу було підвищення зацікавленого ставлення студентів до занять з концертмейстерського класу, про що нам повідомляли викладачі та доценти кафедри музично-інструментальної підготовки. Це дало можливість запровадити другий етап методики.

Другий етап. На другому етапі студенти активно набувалися суто концертмейстерські навички, однак відповідно до завдань експериментальної методики, було застосовано другу педагогічну умову - концентрацію уваги на концертмейстерському сегменті комплексу фахових дисциплін. Це дозволило в межах спецкурсу за акцентувати увагу студентів на можливість розвитку концертмейстерських навичок під час вивчення інших фахових дисциплін, а на заняттях спецкурсу опрацьовувати їх безпосередньо в концертмейстерських видах діяльності. Так, наприклад, творче завдання «Зміни фактуру акомпанементу» запроваджувалося з настановою на виконання технічних творів: етюдів, токату, інших та визначення в них основного виду фактури. Після цього пропонувалося в нескладному виді акомпанементу ускладнити фактуру, наприклад, скориставшись навиками виконання етюдів для оволодіння технікою зміни фактури, або навпаки, спростити фактуру. Завданнями були: з'єднати звуки в один акорд, виконати складне арпеджіо

акордовою фактурою, пропустити декілька звуків в акорді або арпеджію, не змінюючи метро-ритму. Спочатку це були нескладні пісні, акомпанемент до нескладних романсів, як-от: композитор М.Римський-Корсаков, романс «Південна ніч» – змінити арпеджію на акорди; М. Глінка «Скоро узи Гіменея» – змінити акорди на арпеджію; музика О.Рибнікова, «Бу-ра-ти-но– розбити акорд; музика С. Нікітіна, «Великий секрет для маленької компанії» — скоротити тривалість восьмих нот на шістнадцяті.

Метод спрощення фактури ми віднесли до технології застосування принципу прагматизації та раціоналізації, оскільки в багатьох прикладах пропонувалося спростити акомпанемент, не порушуючи його основних художньо-виражальних властивостей. Ще одним завданням було виконання будь-якого акомпанементу в імовірно іншому образі. Наприклад, акомпанемент романсу Р. Шумана «Лісовий цар» передає тупіт копит, пропонуємо змінити його на інший образ – вовчицю або завивання вітру. При цьому образ не змінюється, але концертмейстер буде готовим до будь-яких інтерпретацій з боку соліста.

Застосування фортепіанного репертуару, який заздалегідь підготували студенти, передбачало виконання наступних завдань:

- виконання ліричної музики або “ Пісні без слів ” – грати і співати партію верхнього голосу, потім підголосків, але співати дотримуючись звукового балансу;
- виконати текст п’єси без верхнього голосу, але співаючи його, тобто перевести твір з інструментального у вокаліз.

Ці вправи дуже важко виконувалися студентами, тому ми обрали саме знайомі їм твори. Основний недолік – спів; виконавство здійснювалося в межах норми. Але потім, після декількох тренувань, результати були значно кращими, студенти могли це робити навіть з простими, але новими творами після години самостійної роботи над ними.

Інший приклад – застосування навиків, отриманих на сольфеджіо: створити розпівку зі власним супроводом на голосні», варіювати супровід, змінювати його фактуру; співати лади добираючи до них акордовий супровід; під час сольфеджування мелодії дублювати її на інструменті після ймовірних пауз тощо.

Стильова гармонія – зіграти гармонічну задачу на басову лінію та заспівати мелодію, дотримуючись балансу фактури та голосу; змінити гармонію відповідно до зміни ладу в пропонованому музичному супроводу пісні тощо.

Диригування – прочитати хорову партитуру під час співу окремої партії, дотримуючись звукового балансу; підкреслюючи окрему партію для більш чіткого виконання, виконати спрощений акомпанемент хорової партитури одною рукою, другою продиригувати.

Вокальний клас – вивчити вокальну партію з іншим студентом у якості концертмейстера.

Метод *систематизації* застосовувався для складання чіткої логіки послідовності дій концертмейстера. Студент мав чітко уявити, чому саме так слід діяти, яка послідовність його ознайомлення з текстом. Головний аспект, на який було за акцентовано увагу – відповідність темпу, ритму, образу твору, навіть якщо фактуру треба спростити під час читання з листа.

Метод *наочного(зорового) аналізу тексту* також потребував систематизації усіх виконавських акцентів: модуляції, зміни темпу, особливостей форми, наявності реприз, агогічних властивостей, особливостей драматургії партії соліста, наявності в ній кульмінацій. Для цього студентові пропонувалося спочатку заспівати партію вокаліста.

Увесь репертуар для зазначених завдань був новим для студента, але спочатку ми пропонували здійснити аналогічні завдання на їх репертуарі, пізніше ускладнювали новий репертуар.

Головним видом концертмейстерської діяльності справедливо вважається читання з листа. Для відпрацювання та вдосконалення зазначених навичок ми обрали для тренінгу етапну методику В. Подольської. Її сутність полягає в поетапному опрацюванні наступних дій: 1 етап – дотримання темпу і ритму; 2 етап – навчитися грати та орієнтуватися в густій фактурі; 3 етап – тренування зорової та слухової уваги; четвертий етап – тренування пам'яті на умовності [144, 108]. До кожного етапу ми ще додавали і свої тренінги та методи. Про тренінг «Зміни фактуру» ми вже згадували, отже він застосовувався на другому етапі за методикою В. Подольської. При цьому ми спиралися на *принцип прагматичності та раціональності* концертмейстерської діяльності.

Наприклад, метод *виконавського моделювання* передбачав узагальнення зорового аналізу тексту та перенесення завдань на створений план-модель, який студент ставив біля нотного тексту, або фіксував прямо в тексті, застосовуючи підібрані ним позначки олівцем. Спочатку навіть правильно створені моделі мало допомагали студентам, оскільки вони були зосереджені на виконанні основного – нот, потім, коли вони навчилися спрощувати фактуру, дотримуватись лише мелодійної та ритмічної точності під час читання нового тексту, вони стали дещо уважніше ставитися до різних позначок. Метод *порівняння та зіставлення* був застосований також як продовження методу аналізу нотного тексту – порівнювалися динамізм розвитку мелодії та фортепіанного супроводу: визначалися спільні драматичні кульмінації, агогічні зміни у відповідності до змін образу, підкреслення окремих звуків, які наголошуються в партії соліста. Ми брали для прикладів й китайські пісні, оскільки в них практикується зовсім протилежний тип акомпанементу.

На цьому етапі застосовувався виконавський тренінг, який включав такі техніки: «Концертмейстер і сценічний форс-мажор», «Пауза-час», «Змінюємо настрої». «Концертмейстер і сценічний форс-мажор» відповідав четвертому етапу за методикою В. Подольської, застосовувався в двох видах: форс-мажор у концертмейстера, форс-мажор у соліста. Для його здійснення ми залучали двох студентів, які виконували різні ролі: піаніста та вокаліста. Для цього завдання

запрошувалися і студенти-інструменталісти – скрипалі, бандуристи тощо. Перше завдання: студент грає партію акомпанементу і раптово за нашою вказівкою зупиняється, соліст продовжує виконувати твір. Завдання концертмейстера – підхопити партію соліста, не перешкоджаючи його виконавству. Друге завдання: зупинку робить вокаліст, концертмейстер обирає шлях подальших дій – або зупиняється, або продовжує грати. Слід довести партію до кінця, якщо він не далеко, або почати з такого місця, яке точно виконає соліст, подавши йому знак і почавши сумісне виконання. Це найбільш складне завдання, оскільки концертмейстеру завжди краще підхопити партію соліста, ніж чекати, коли соліст вступить правильно в нову фразу. У жодному разі не слід повертатися назад на певні кроки.

Для формування сценічної впевненості ми застосували *метод-вправу «переконання тексту»*. Вправа здійснювалася шляхом поділу тексту на фрагменти та перескакування з фрагменту у фрагмент в хаотичному порядку. Для розвитку відчуття музичного часу застосовувалися тренінги, пропонувані в Додатку В.

На цьому етапі було проведено аналітичну лекцію, яка допомагала студентам з'ясувати закономірності концертмейстерського виконавства в залежності від типу сольної партії. До своїх «Нотаток концертмейстера» студенти мали внести характеристики виконання на різних інструментах, різні типи голосів вокалістів, скориставшись рекомендованою літературою, зокрема працями Л. Повзун [142], Т. Молчанової [115], С. Саварі [165].

Особливий наголос в лекційній частині курсу ми зробили на діяльність концертмейстера в хореографічному класі. Було визначено основні правила, закономірності роботи концертмейстера. У якості методів для опрацювання навичок ми скористалися **комп'ютерними технологіями**:

1. Надали можливість ознайомитися студентам з основними видами хореографії через перегляд матеріалу мережі Інтернет. При цьому акцент було зроблено на діяльність дитячих хореографічних

колективах. Показані і східні танці, особливості народних танців та інструментів, які їх супроводжують.

2. Ознайомили студентів з таким хореографічним процесом як виконання екзерсисів та побудовою уроків з хореографії.

Студенти підготували в своїх репертуарних списках танцювальні композиції; це переважно були мазурки, польки, марші, вальси, лендлери, такі, що мали назву «Танець ляльок», «Танець ведмедиків», «Німецький танець» тощо. Їх вони і застосовували під час виконання тренінгу, створюючи ймовірну модель концертмейстерського процесу в хореографічному класі.

Отже, на цьому етапі ми застосовували принцип моделювання та *інформаційно-комп'ютерної підтримки*.

Застосування тренінгу « Пауза – час» на цьому етапі експерименту мало такі завдання:

- прослухати супровід, вгадати розмір, після паузи визначити, скільки часу вона тривала (в тактах);
- після паузи грати супровід саме стільки часу, скільки тривала пауза.
- вгадати розмір та кількість тактів екзерсису, виконати супровід з акцентом на сильну долю після виконання екзерсису.

Після завершення серії настановних завдань та ознайомлення з лекційним матеріалом ми пропонували студентам тренінг «Акомпанемент віртуальному танцю». Ми записали екзерсиси в різних характерах, фрагменти танців у виконання дітей та студентів, але прибрати музичний супровід. Потім дали студентам можливість ознайомитися з виконанням декілька разів. Завдання: підібрати акомпанемент та виконати його, глядячи на екран монітору. Це дуже корисна справа, вона навіть складніша за реальну роботу в хореографічному класі. Іншим завданням було добрати музику для екзерсисів за кількістю тактів 16, 24, 32, добрати відповідний до них вступ (препарасьон). Завдання «Змінюємо настрій» передбачало змінення характеру акомпанементу відповідно до змін побачених у танці. Студенти навіть залишали той самий твір, але виконували його в іншому характері. Найбільш креативні студенти

змінювали штрих, робили більш вільні темпові зміни, які відповідали образу танцю.

Отже, після завершення другого етапу, застосування усіх його методів, що відповідали визначеним принципам, запровадженій педагогічній умови тощо, ми здійснили перший контрольний зріз. І для досліджуваних ЕГ, і для КГ це був етап завершення 4 семестру. Заміри здійснювалися під час складання модульної атестації (складання першого модулю), додатково був проведений колоквиум та тестові дидактичні завдання, аналогічні тим, що були застосовані під час констатувального експерименту. Ми очікували зростання показників першого, другого критерію та четвертого. Дані розрахунків приведені в Додатку С 1.

Виходячи з отриманих даних, найбільші позитивні зміни виявилися в ЕГ за результатами показників четвертого критерію - *художньо-педагогічної спрямованості*, що відповідало поставленій меті запровадження двох етапів методики. Зростання Кf 4 критерію сягнуло 1 бал, натомість в КГ він майже не змінився. Високі результати спостерігалися за показниками першого: вони також наближувалися до 1 (з 2,9 до 3,8); в КГ також ми не зафіксували суттєвих змін за результатами першого критерію. За результатами другого критерію (*виконавської мобільності*), то ми також бачимо високу результативність, що доказує ефективність запропонованих практичних тренінгів та вправ (з 3,2 до 4,1). Однак в КГ також за показниками цього критерію ми зафіксували невеликі позитивні зміни: з 3,18 до 3,3. Найменшими були результати третього критерію (*ансамблево-комунікативної регуляції фахових дій*) як ЕГ та і в КГ. Між тим, в ЕГ позитивні зміни все ж такі були зафіксовані: з 2,76 до 3,2. Отже, отримані результати переконали нас в ефективності застосованих методів.

Додатково ми здійснили кореляційний аналіз, який обчислювали за результатами ЕГ. Розрахунки здійснювалися в режимі Microsoft Excel. Визначилося, що тісний кореляційний зв'язок існує між усіма Кf результативності критеріїв, отже між усіма визначеними компонентами концертмейстерської підготовки, але наближеною до 1 була кореляція між

четвертим та першим критеріями. Також найвища кореляція 0,86 між першим та другим критеріями, 0,82 між третім та четвертим критеріями. Нижчим, але також позитивним був зв'язок між першим та третім, а також між другим та четвертим критеріями, вони дорівнювали 0,75.

Враховуючи, що показники критерію *художньо-пізнавальної орієнтації в концертмейстерському мистецтві* були найнижчі, ми звернули увагу на кореляційні зв'язки саме цього критерію. Виявилось, що його діапазон коливається від 0,75 до 0,82, саме остання кореляція відповідала взаємозв'язку між критерієм *художньо-педагогічної спрямованості та ансамблево-комунікативної регуляції фахових дій*. Отже, висновок на стратегію третього етапу був таким: продовжувати стимулювати мотивацію до набуття концертмейстерської підготовки, збагатити цей процес новими методами та умовами.

Третій етап. На цьому етапі завершувався процес викладання спецкурсу, додатково застосовувався ресурс дисципліни «Практикум музично-ілюстративної діяльності», до комплексу дисциплін, концертмейстерський потенціал яких ми використовували, увійшов «Практикум з постановки дитячого голосу».

Оскільки показники критерію *ансамблево-комунікативної регуляції фахових дій* виявилися нижчими, було застосовано полікультурний підхід та принцип діалогу культур, який за логікою від загального до конкретного привів студентів до усвідомлення сутності художнього діалогу в ансамблевій колективній творчості. Щоб полікультурний аспект концертмейстерської діяльності був більш зрозумілим студентів, ми застосували лекційний матеріал, в якому навели історичні нариси розвитку концертмейстерського мистецтва в Китаї та Україні вже крізь призму ментальних ознак системи «Схід-Захід». Студентам було повідомлено про специфіку концертмейстерської діяльності та її національно-традиційний контекст в культурі Китаю та їх відмінності від традицій академічного мистецтва концертмейстера в Європі та Україні. Студенти були ознайомлені з принципом нотопису в китайській

музичній практиці. Студенти поставили під час лекції справедливе питання: а навіщо нам знати про ці особливості? Ми очікували на таке запитання та заздалегідь підготували відповідь. Сутність її полягає в глобалізації сучасного простору, з активізацією в Китаї принципу «хуасі», що позначає китаїзацію європейського. Враховуючи, що полікультурність стає реальністю нашого часу, не варто нехтувати можливістю опинитися в полікультурному середовищі як в Україні, так і в Китаї.

У практичній площині було запропоновано студентам ознайомитися з декількома цифровками, якими традиційно виписаний китайський акомпанемент (Додаток Т). Під час практичних занять студенти вже з зацікавленням виконували перекладення з одного виду нотопису на інший (за принципами «хуасі-сіхуа»).

Ми застосували *метод* – «*віртуальна педагогічна ситуація*», і запропонували студентам уявити, що вони потрапили в гості до корейської родини (в Одесі існує діаспора корейців) на свято та до них звернулися з проханням зіграти акомпанемент до танцю, при цьому пропонували традиційну східну систему цифрової нотації. Дії студента: змодельовати ритмічний малюнок танцю, змодельовати мелодійну лінію, здійснити музичний супровід без переводу в європейську систему (Додаток Т). Гру студента ми записали на диктофон. Після цього пропонували здійснити переклад в європейську систему та зіграти те, що вийшло. Далі усі порівнювали, чи схожий супровід, чи ні (Додаток Т). Крім того, студенти виконували завдання добору акомпанементу в європейському стилі: часткова зміна мелодії, її варіювання, супровід з елементами аранжування, імпровізації) та китайському (дублювання мелодії, чітке дотримання ритмічності акомпанементу).

У контексті полікультурного діалогу ми підвели студентів до розуміння поняття «концертмейстерська інноватика», оскільки полікультурна освіта є явищем інноваційним. Більш чітке визначення інших явищ модернізації в мистецькій освіті привело до обговорення сучасного естрадного мистецтва, шоу, застосування комп'ютерних технологій тощо. Перелік прикладів стосовно

ролі концертмейстера в сучасному мистецтві призвів до висновку про значення альтернативних видів концертмейстерської діяльності, які модернізують її функції, зокрема таких, як режисерська, ансамблево-рольова тощо. Альтернативними видами акомпанементу та музичного супроводу для студентів стали музично-комп'ютерні технології, електронні інструменти як художньо-образний тембральний засіб створення супроводу; технологічні процеси створення альтернативних акомпанементів, зокрема система «-» «+», караоке та робота з мікрофонами. Під час опрацювання цієї теми ми здійснили низку вправ-тренінгів:

- переведення академічного акомпанементу в електронний формат в оркестровому варіанті: 1 етап – оволодіння елементарними навиками та орієнтацією в техніко-акустичних властивостях електронних інструментів, аудіо та відео обладнання; 2 етап – добір елементарного акомпанементу до дитячих пісень, його оркестровка; 3 етап – створення художніх композицій, проґрашів до сучасних пісень;
- переведення в електронний формат академічного супроводу в транспорті; його оркестрування.

У практичних заняттях ми навмисно використовували комп'ютерну підтримку, щоб студенти звикли ставитися до цього процесу з зацікавленням. Ми застосовували сайти <http://pesenki.ru/>; <http://www.akkords.ru/>, <http://www.sintlib.ru/songs/>, які надають великий перелік нотних табулятур популярних пісень для гітари та синтезатора. На практичних заняттях студенти здійснювали переклади табулятур в інший режим запису акомпанементу. Найбільш важливим навиком для вчителя музики є здійснення *транскрайбінгу* – процесу перетворення голосових, звукових файлів в текстовий формат. У практиці вчителя музики це процес добору по слуху акомпанементу та у разі необхідності переведення його в текст та тиражування для ансамблю або хору. Для отримання таких навичок, якими дехто вже оволодів самостійно, ми створили етапну системну техніку «транскрайбінг». У цьому ми орієнтувалися на міждисциплінарний синтез та стохастичний підхід, оскільки спиралися на

здобуті студентами навички на аранжуванні, сольфеджіо, гармонії, естрадному вокалі та самостійно здобуті навички в практичній позааудиторній творчій діяльності. Ми спиралися на досвід таких студентів, вони виступали в ролі викладачів та музичних редакторів. Отже, 1 етап – слуховий диктант, для якого обиралися знайомі пісні; 2 – етап слуховий диктант та гармонізація мелодії з голосу; 3 етап – слуховий диктант: знайома мелодія, але в аудіозапису в зміненому варіанті, з додаванням тембральних акустичних ефектів; 4 етап – добір на слух мелодії та акомпанементу пісні з аудіо або відео носіїв. На більш складному 5 етапі ми застосовували творчий метод «*слухове абстрагування*». Студентам пропонувалося прослухати хоровий твір та підібрати по слуху окрему партію. Спочатку твори були відомі і не складні, поступово завдання ускладнювалося, крім того, ми пропонували студентам з Китаю добирати партії з українських пісень у хоровій обробці, а для українських студентів – китайські пісні. Також застосовували методику караоке (Додаток Ф).

Основною педагогічною умовою цього етапу було визначено *акцентуацію художньо-діалогічної основи концертмейстерської діяльності*. Саме завдяки їй ми намагалися підвищити показники третього художньо-комунікативного критерію. Художній діалог концертмейстера відрізняється від традиційних учасників художньо-комунікативного процесу: композитор-виконавець-слухач. Видатний концертмейстер сучасності і педагог Важа Чачава рекомендував концертмейстерам входити в роль композитора, а через це вести діалог з виконавцями. Цю цікаву тезу ми пропонували студентам для обговорення. Дискусія виявилася цікавою, оскільки викликала суперечливі позиції студентів: одні вважали, що варто концертмейстерові все ж таки прислухатися до виконавця, йти за ним та підтримувати його; інші, навпаки, вважали, що концертмейстер веде вокаліста за собою, а в ролі композитора – автора твору він не може виступати, оскільки він не може глибоко входити в роль будь-якого композитора та відчувати його почуттями та думати його мислями. Тобто, студенти не розуміли позицію Важі Чачави. Але позицію варто було обговорити та зрозуміти.

Методом зіставлення практики композитора та концертмейстера в процесі роботи з солістами прояснили логіку позиції Чачави. Після перегляду майстер-класу усе стало зрозумілим. Отже, авторський твір може бути виконаний в будь-якій інтерпретації. Але якщо композитор почує іншу трактовку, чи буде він сперечатися з виконавцем, чи прийме її? Імовірно, що композитор погодиться з інтерпретацією, якщо вона буде переконливою, але він все одне не допустив би суттєвих змін в стилі, тексті, образній сфері. Теж саме робить концертмейстер. Він чітко має уявляти усі точні аспекти виконання твору, тим самим він виступає в ролі автора, як арбітр, що відстоює авторські права, між тим, він не заперечує творчої свободи іншого, тобто виконавця. Отже, скориставшись такою логікою, ми провели серію практичних занять з рольовою грою: «Від імені композитора». Приклад застосування в Додатку Ф.

На наступному етапі такі інтерпретаційні діалоги студенти здійснювали на матеріалі аранжування народних пісень. У цьому випадку студент-концертмейстер виконував твір від імені «народного композитора». У його функції входило зберегти національний колорит, образ пісні. Більш складний третій етап – романсова лірика. В експерименті були використані такі романси: «Місяць на небі», «Чорнії брови, карії очі», «Тихесенький вечір» (музика К. Стеценка), «Тихо над річкою» (музика П. Батюка), пісня «Всякому городу нрав і права» використана І. Котляревським у «Наталці Полтавці» в музичній редакції М. Лисенка, інші. Серед китайських пісень були застосовані: «Розцвітання верби» народна пісня, «Пойте з нами», «Зелена гора, красива річка, високе сонце». Цікавим було те, що під час практичних занять, де студенти виступали в різних ролях: концертмейстера-композитора», «народного композитора», співака, слухача та вчителя, виявилось, що концертмейстер – це ще й ансамбліст, а головне – мистецтвознавець, який знається на особливостях стиля, епохи, художнього методу та образної сфери композиторів, поетів тощо. Перші результати засвоєння такої ролі виявилися, коли студенти раптово помітили схожість образної сфери українських пісень-

романсів та китайських. Навіть зробили порівняльну таблицю, яку студенти внесли в нотатки концертмейстера (Додаток Р).

Четвертий етап, завершальний, здійснювався вже в умовах педагогічного процесу, здійсненого самими студентами. На основі застосування міждисциплінарного підходу ми скористалися спецкурсом «Практика постановки дитячого голосу» (ст. викладач О. Момикіна) та педагогічною практикою студентів. Усі методи, які були застосовані під час третього етапу, були застосовані і на четвертому, однак вже на основі реальної практики студентів з дітьми, тобто педагогічна умова *акцентуація художньо-діалогічної основи концертмейстерства* впроваджувалася не в навчальний процес, а в різні форми педагогічної практики. Так, вміння інтерпретаційної співтворчості студенти проявляли під час індивідуальних занять з дітьми з постановки голосу. За нашим планом, діти, що були залучені до практикуму, готувалися до завершального концерту, в якому вони виступали як співаки-солісти, а студенти – як концертмейстери-режисери, або виконавці. Саме такий проект дозволяв студентіві скористатися усім набутим багажем знань, умінь та навичок. Допомогли і принципи діалогу культур, оскільки серед дітей були представники різних національностей. Так студентка З. працювала з дівчинкою з вірменської діаспори, студентка В. – корейкою, а студент А. з хлопцем з Придністров'я. Принцип рольової взаємодії допоміг нам сконцентрувати увагу студентів на необхідності виконувати різні ролі під час практики: і викладача, і ансамбліста, і методиста вокалу, і концертмейстера-режисера, який допомагає створити цілісний образ вступу.

Творчий метод «*виконавські діалоги*», «*діалог-обговорення*» здійснювалися сумісно з учнями, батьками, методистами. Студенти проявили вміння слухати іншого, висловлювати свою позицію, чітко дотримувалися критерію вишуканості, художнього смаку під час створення музичних супроводів для інсценізації пісні. Під час фортепіанного супроводу вони розуміли особливості дитячого голосу, намагалися виконувати акомпанемент відповідно його тембру: якщо тембр був різкуватий, вони намагалися грати з

чіткою атакою звуку, якщо м'який – вони інколи брали ліву педаль. Ми спостерігали, що студенти контролюють звуковий баланс, роблять це самостійно та уважно. Виконавсько-ілюстративний метод застосовували вже не ми, а самі студенти. Вони самостійно обирали музичні твори, виконували їх під час своїх розповідей, співали та грамотно акомпанували собі та дітям.

Наступним видом навчальної діяльності, який був використаний нами під час експерименту – вокально-хоровий практикум. Це курсові хорові ансамблі, в яких студент виступає в ролі хормейстера. За нашим проханням, студенти почергово також виконували і роль концертмейстера. В їх завдання входило: грамотно читати партитуру твору, вміти виокремлювати певні партії; створювати інструментальні програші, вступи, завершення, каданси, їх варіювання. Між тим, студент опинився в ситуації, коли він ще здійснює акомпанемент під керівництвом диригента. У цьому випадку він вже не виступає в ролі викладача, а лише ансамбліста, який, як усі, сумісно працює над художнім образом, втілюючи творчий задум диригента. Для цього йому також потрібні виконавські різноманітні навички: грати з будь-якого такту, чітко за часом виконувати ауфтаки, дотримуватися тембрального балансу, тембральної спектральності, яка створює єдину акустичну звучність.

Тобто, останній етап не вимагав від нас застосування нових методів, принципів, підходів. Усе переходило в самостійну площину діяльності студента. Між тим, було помічено, що саме цей етап був ефективним у комплексі, оскільки лише власна відповідальність за реальний результат художньо-творчого колективного процесу спонукали студентів до самостійного вибору тих методів викладання, засобів виконання, які були ними опрацьовані упродовж попередніх етапів.

Після проведення усіх етапів було здійснено 2-й контрольний зріз. Ми скористалися методами педагогічного спостереження, оцінкою експертних суддів, низкою творчих та дидактичних завдань, які були застосовані в констатувальному експерименті, а також і в формувальному. Наприклад, читання з листа пісні з доббором власного супроводу на слух; хорових партитур

з виокремленням певних партій; добору на слух акомпанементу, застосування інформаційно- комп'ютерної підтримки в завданні: «проникнення в світ поезії і музики» тощо. Останній передбачав здійснення аналізу тексту, музики й виконання в їх синкретичності стосовно інтерпретації твору. Останнє завдання досліджувані здійснювали для складання модульної атестації з концертмейстерського класу, оцінюючи сумісно з екзаменатором один одного: вони були поділені на пари та змінювали ролями. Підрахунки 2 зрізу ми пропонуємо в Додатку С2. У таблиці 3.7 на стор 185 ми подаємо порівняльні сукупні результати за усіма критеріями в групах КГ та ЕГ початкового етапу та 2 -х контрольних зрізів.

Аналіз результатів в контрольній групі за кожним критерієм показав, що в традиційній методиці суттєве підвищення якості концертмейстерської підготовки здійснюється за рахунок показників критерію виконавської мобільності (0,52), тобто, за рахунок набуття виконавського досвіду та прагнення самовдосконалення в цьому виді творчості. Між тим, як найменший результат показує критерій художньо-педагогічної спрямованості (0,22); це говорить про те, що традиційна методика не стимулює студентів до набуття якісної концертмейстерської підготовки, яка робить майбутнього фахівця конкурентоспроможним на ринку праці. Щодо результатів в експериментальній групі, то вони свідчать: результативність кожного критерію достатньо висока, перевага надається саме четвертому критерію (1,57), на який і було зроблено акцент в нашій методиці. Також констатовано вагоме збільшення результату показників критерію *ансамблево-комунікативної регуляції фахових дій* (1,53), що дуже важливо для концертмейстерської підготовки в цілому.

Таблиця 3.7

Порівняльна таблиця Kf результативності критеріїв в групах

Шифри груп	Kf 1 критерію			Kf 2 критерію			Kf 3 критерію			Kf 4 критерію			Kf			≤	Рівень		
	До початку	1 зріз	2 зріз	До початку	1 зріз	2 зріз	До початку	1 зріз	2 зріз	До початку	1 зріз	2 зріз	До початку	1 зріз	2 зріз		До	1 зріз	2 зріз
КГ	2,95	3	3,29	3,18	3,3	3,7	2,83	2,83	3,17	3,1	3,17	3,32	3	3,1	3,37	0,37	Н	Н	Н
ЕК	2,9	3,8	4,25	3,2	4,1	4,61	2,76	3,2	4,28	2,96	3,96	4,52	2,9	3,75	4,42	1,52	Н	С	С
Порівняльні результати в підгрупах																			
КГУ	3,05	3,17	3,34	3,36	3,5	3,76	2,92	2,92	3,25	3,1	3,2	3,25	3,1	3,2	3,4	0,3	Н	Н	Н≤С
КГК	2,85	2,9	3,25	3	3,17	3,67	2,75	2,75	3,1	3,1	3,14	3,4	2,92	2,99	3,35	0,43	Н	Н	Н
ЕГУ	3,07	3,76	4,3	3,4	4,05	4,67	2,88	3,23	4,4	3,1	3,96	4,65	3,1	3,75	4,51	1,41	Н	С	С≤В
ЕГК	2,75	3,82	4,21	3	4,14	5,56	2,64	3,1	4,17	2,82	3,96	4,39	2,8	3,76	4,34	1,54	Н	С	С

Розрахунки величини М – медіани в режимі Microsoft Excel показали, що в ЕГ М дорівнює 4,435; в КГ – 3,5

Під час експерименту зі студентами контрольної групи здійснювалася концертмейстерська підготовка за традиційною методикою. Різниця результативності за сукупним Kf склала 1,15 – це достатньо високий показник.

Було здійснено розрахунки щодо розподілу студентів за рівнями, та їх порівняння з початковим розподілом. Данні наведені на Рис. 3.10.

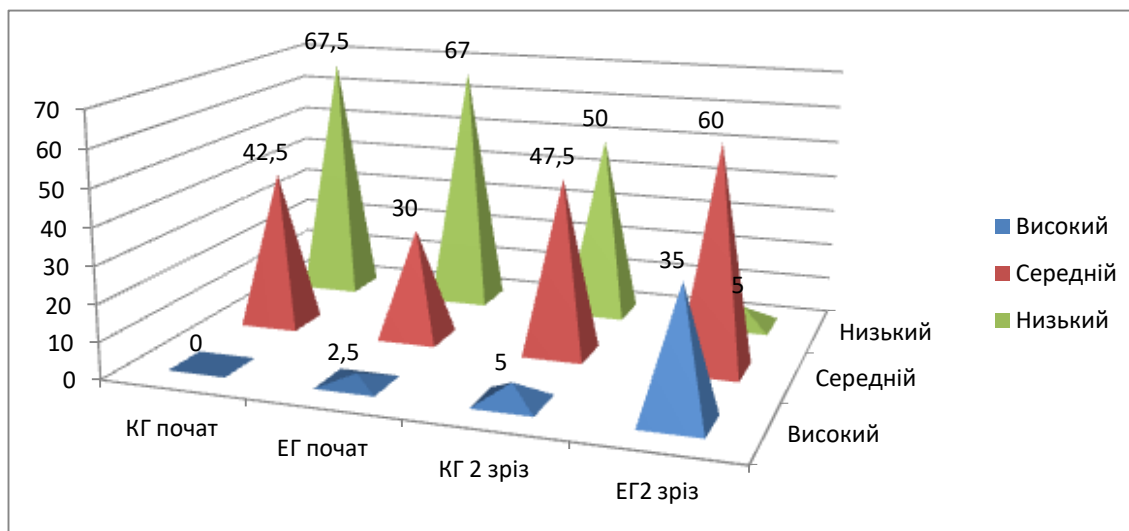


Рис. 3.10 Порівняльна гістограма отриманих результатів

Отже, бачимо, що в ЕГ значно збільшився відсоток досліджуваних високого рівня, він зріс до 35 % (14 осіб) порівняно з початковим рівнем, на якому цьому рівню відповідала 2,5% (1 особа). Натомість в КГ цьому рівню стали відповідати усього 2 особи, що склало 5%. В ЕГ збільшився також відсоток середнього рівня з 30% (12 осіб) до 60 % (24 особи), та зменшився відсоток низького рівня з 67 (27 осіб) до 5 (2 особи).

Для підтвердження результативності запропонованої методики ми скористалися критерієм Фішера.

Ми взяли до уваги два варіанти гіпотези: перший варіант:

H₀. Досліджуваних, які відповідають високому рівню, та показують бажаний результат, не більше, ніж досліджуваних, в яких він відсутній.

H₁. Досліджуваних, які відповідають високому рівню та показують бажаний результат, більше, ніж тих, в яких він відсутній.

У другому варіанті ми прийняли за основу успішність досліджуваних, які відповідали середньому рівню, але з числа тих, в кого Kf складає від 4 балів, як середня величина можливих отриманих балів. Такий результат також можна вважати ефективним.

Отримані результати представлені на Рис. 3.11, 3.12

Перший варіант. Кількість досліджуваних

ЕГ група 14 (35%) 26 (65%) 40 (100%)

КГ група 2 (5%) 38 (95%) 40 (100%)

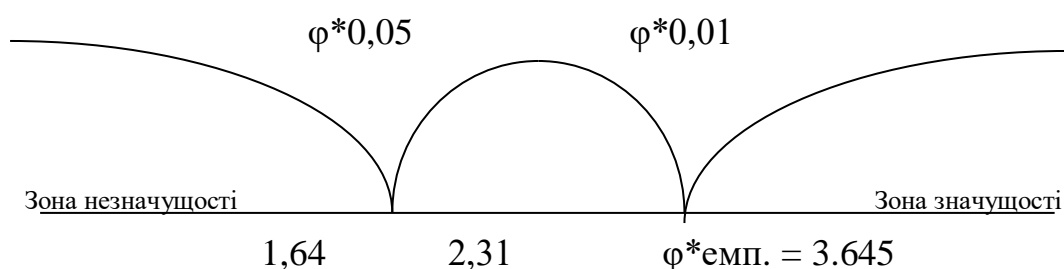


Рис. 3.11 Результати розрахунків першого варіанту гіпотез

Отримане емпіричне значення ϕ^* знаходиться в зоні значущості. H_0 відхиляється.

У другому варіанті ми прийняли за основу успішність досліджуваних, які відповідали середньому рівню, але з числа тих, у кого Kf складає від 4 балів, як середній показник можливих отриманих балів. Такий результат також можна вважати ефективним.

Другий варіант. Кількість досліджуваних

ЕГ 28 (70%) 12 (30%) 40 (100%)

КГ 11 (27.5%) 29 (72.5%) 40 (100%)

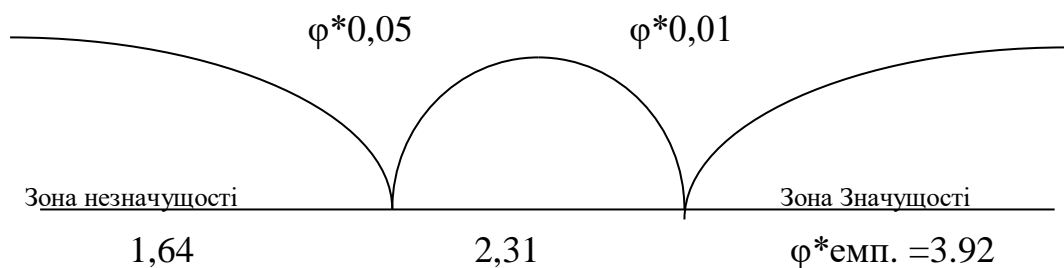


Рис. 3.12 Результати розрахунків другого варіанту гіпотез

Як бачимо, у цьому випадку зона значущості ще більша.

Це дає підстави вважати запропоновану методику переконливо ефективною.

Висновки до третього розділу

Педагогічна діагностика концертмейстерської підготовки здійснювалася за двома етапами: попереднім та основним, в яких було застосовано пілотажний та констатувальний експерименти. Пілотажне дослідження дозволило проаналізувати та узагальнити існуючі тенденції щодо концертмейстерської підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителів музики України і Китаю. Виявилось, що в університетах Китаю не вивчається дисципліна концертмейстерський клас, оскільки панує стереотипна думка, що виконання концертмейстерських функцій покладається на народні інструменти, або фортепіано, яке імітує їх основні властивості: ударність, наслідування мелодії соліста. Стосовно українських університетів, дисципліна включена до навчальних планів, проте не визначена як домінуюча, навчання здійснюється за різними планами та в різні семестри в різних ВНЗ. Натомість дослідження музично-освітнього шкільного середовища підтвердило наші припущення про питому вагу саме концертмейстерської функції вчителя музики.

Ми також припустили, що осучаснення та модернізація мистецького освітнього простору впливає на майбутніх учителів музики і в межах стохастичних (імовірних) явищ змушує студентів самостійно опановувати навички сучасних різновидів концертмейстерської діяльності.

Констатувальний експеримент проводився на групі студентів 4 курсу, що давало змогу визначити ефективність існуючої традиційної методики, а також на студентах групи 2 курсу, які приймалися за контрольну групу для подальших досліджень, та студентів 2 курсу через рік, які приймалися як експериментальна для подальших досліджень. Крім того, їх результати дозволяли з'ясувати і динаміку концертмейстерської підготовки.

Для оцінювання стану концертмейстерської підготовки були обрані критерії та показники. Перший критерій (*художньо-пізнавальної орієнтації в концертмейстерському мистецтві*) свідчить про ступінь зорієнтованості студентів в галузі художніх стилів та жанрів музичних творів, які існують в концертмейстерській практиці. Другий критерій (*виконавської мобільності*) зорієнтовано на визначення міри здатності до гнучкого поєднання академічного, традиційного аспекту концертмейстерського виконавства зі специфічними властивостями цього виду діяльності вчителя. Третій критерій (*ансамблево-комунікативної регуляції фахових дій*) виражає міру здатності до художньої співпраці у творчому колективі, в ансамблі. Четвертий критерій (*художньо-педагогічної спрямованості*) сприяє визначенню міри сформованості у студентів установки на перспективність, необхідність оволодіння концертмейстерськими вміннями з огляду на практичні потреби їх майбутньої професійної діяльності.

Відповідно до кожного критерію та їх показників були визначені методи та шкали оцінювання результатів. У результаті здійснення констатувального експерименту та всіх підрахунків отриманих результатів було визначено три рівні, що характеризують стан концертмейстерської підготовки студентів: Високий «Інноваційно-спрямований, компетентнісний», до якого серед студентів 4 курсу було віднесено 17 % (7 осіб), серед студентів контрольної групи – 0% та серед студентів експериментальної групи – 2,5% (1 особа). Середній «Фахово-унормований, динамічний», до якого серед студентів 4 курсу було віднесено 28% (12 осіб); серед студентів контрольної групи – 42,5% (17 осіб), серед студентів експериментальної групи – 30% (12 осіб). Низький «Початково-стереотипний, елементарний», до якого серед студентів 4 курсу було віднесено 55% (23 особи), серед студентів контрольної групи – 57,5% (23 особи), серед студентів експериментальної групи – 67,5% (27 осіб).

Також було визначено сукупний Kf досліджуваних за критеріями та групами. Найвищий Kf в групі 4 курсу визначено за показниками *критерію виконавської мобілізації* і становить 3,74. У КГ та ЕГ найвищими також були Kf другого критерію (відповідно 3,18 та 3,2). Найменшими виявилися результати за показниками *третього критерію*, відповідно: 3,44; 2,83; 2,76.

Формувальний експеримент перевіряв запропоновану експериментальну методику. Вона запроваджувалася за 4 етапами: початковий «Мотиваційно-настановний», нормативний «Художньо-виконавський», альтернативний «Інноваційно-технологічний», завершальний «Креативно-інтегруючий». Серед нових нетрадиційних та альтернативних засобів в контексті концертмейстерської підготовки були:

Підходи: міждисциплінарний, полікультурний, інноваційний, полімодальний, компаративістській, стохастичний. Принципи: «хуасі-сіхуа», єдності національного та художньо-світового, синкретичності, раціональності та прагматичності, моделювання та комп'ютерно-інформаційної підтримки, міждисциплінарного синтезу. Методи: *відео-презентація; моніторинг суспільної думки; вправи-тренінги; виконавське моделювання, слухове абстрагування, виконавські діалоги, інші.*

У ході дослідження було здійснено два контрольних зрізи, які засвідчили ефективність пропорованих засобів та педагогічних умов. Застосування експериментальної методики дозволило значно підвищити попередні результати: в ЕГ високий рівень з 2,5% до 35%, середній – з 30% до 60%, низький зменшився з 67,5% до 5%. Перевірка ефективності за критерієм Фішера за двома варіантами гіпотез підтвердила ефективність запропонованої методики. Кореляційний аналіз між компонентами, за результатами їх оцінювання відповідними критеріями, показав їх тісний зв'язок, що підтверджує високу значущість усього полімодального концертмейстерського комплексу.

Отримані результати, висвітлені в даному розділі, знайшли своє віддзеркалення в наступних фахових виданнях автора: [189; 192; 193; 195; 197].

ВИСНОВКИ

У дисертації представлені результати культурно-історичного, теоретико-методичного та експериментального дослідження концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України та Китаю. Концертмейстерська підготовка представлена як фаховий компонент професійного становлення майбутніх учителів музики, який зумовлений національно-культурними традиціями та суспільними потребами двох держав, в яких мистецька освіта представлена в різних культурних проєкціях, але спільною метою отримання висококваліфікованого вчителя музики.

1. Історичний аналіз щодо концертмейстерського мистецтва в Китаї та Україні показав, що цей вид музичного виконавства є найдавнішим, оскільки первісними жанрами музикування були переважно інтеграційні, синтезовані види. Концертмейстерська діяльність була зумовлена суспільними функціями музики, які вона виконувала на різних етапах історичних культурних зрізів. Відмінностями концертмейстерського мистецтва як виду музичного виконавства в Китаї та Україні визначено наступне: орієнтація на національні традиції в культурі та мистецькій освіті в Китаї та відхилення від національних традицій в бік європейської – в культурі та мистецькій освіті України. У системі музичної освіти Китаю концертмейстерство приймається як музично-етнічний супровід і повільно набуває статусу академічного виконавського напрямку; упускаючи академічний стиль концертмейстерської підготовки, майбутні вчителі музики активно засвоюють інноваційні та альтернативні засоби музичного супроводу, зокрема караоке, електронні інструменти тощо; перевага надається акомпанементу в хореографії, у вокалі музичний супровід здійснюється на основі національної системи нотопису. У мистецько-освітньому просторі України чітко простежується два протилежних напрями концертмейстерської підготовки: академічний, що здійснюється в європейських музичних традиціях акомпанементу, та педагогічно-фаховий, якій враховує специфіку діяльності вчителя музики в школі; в підготовці вчителя-концертмейстера перевага надається вокальним та хоровим жанрам.

2. Уточнення сутності поняття «концертмейстерська підготовка майбутнього вчителя музики» дало можливість подати його в такий інтерпретації: концертмейстерська підготовка майбутнього вчителя музики розуміється як самодостатній складно-інтегрований комплекс, який є процесом і результатом формування фахових якостей, опанування спеціальними виконавськими вміннями для здійснення функціональних завдань музичного супроводу у різних формах творчої взаємодії та художнього діалогу з іншими учасниками музично-педагогічного та інтерпретаційно-виконавського процесів. Її зміст охоплює полімодальність концертмейстерської діяльності, яка в дослідженні представлена спектральною моделлю; її сегментами визначено: спеціальні музичні здібності, елементарні та основні прийоми концертмейстерського виконавства; художня компетентність в застосуванні комп'ютерно-технологічних засобів в якості музичного супроводу; засвоєння різних систем нотації та орієнтація в специфіці акомпанементу різним видам музичного виконавства, хореографії, специфіка роботи концертмейстера в дитячій театральній студії; творчо-імпровізаційна діяльність концертмейстера, навички добору акомпанементу по слуху; педагогічна діяльність концертмейстера, вміння працювати з солістом; реалізація принципу діалогу культур. Така «синкретизація концертмейстерської діяльності» гнучко поєднало традиційні та інноваційні процеси концертмейстерської діяльності з специфічними діями вчителя музики. Крім того, було введено поняття «концертмейстерська інноватика» – альтернативні засоби музичного акомпанементу (комп'ютерні технології, електронні інструменти, системи караоке тощо), які доведені концертмейстерськими функціями до високого художнього рівня та стають художньо-педагогічним альтернативним резервом в здійсненні музичного супроводу.

Концертмейстерська підготовка як структурне новоутворення складається з таких *компонентів*: художня жанрово-стильова компетентність; виконавсько-мобілізаційний; ансамблево-рольовий; інноваційно-педагогічний компоненти.

3. Глобалізаційні процеси та полікультурні реалії диктують необхідність створення спільної методики концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики, оскільки саме в роботі концертмейстера синкретично поєднується як національні, полінаціональні, так і академічні та інноваційні ракурси музичного виконавства. Обґрунтування методики дозволило визначити її основні складники, ними стали: *наукові підходи*: міждисциплінарний, полікультурний, інноваційний, полімодальний, компаративістській, стохастичний; *педагогічні принципи*: єдність національного та художньо-світового, «хуасі-сіхуа», синкретичності, раціональності та прагматичності, моделювання та комп'ютерно-інформаційної підтримки, міждисциплінарного синтезу; *педагогічні умови*: підвищення мотивації щодо концертмейстерської підготовки на основі усвідомлення власної конкурентноспроможності в подальшій фаховій діяльності вчителя музики; концентрація уваги на концертмейстерському сегменті комплексу фахових дисциплін; акцентуація художньо-діалогічної основи концертмейстерської діяльності в творчому педагогічному процесі; *методи*: відео-презентації; виконавське моделювання, слухове абстрагування, виконавські діалоги; спеціально розроблені *вправи-тренінги*: на розвиток відчуття музичного часу, швидкості реагування, дій в умовах виконавського сценічного форс-мажору, читання нетрадиційних табулятур.

4. Педагогічна діагностика стану концертмейстерської підготовки здійснюється за допомогою критеріїв, їх показників, методів, спеціально розроблених вправ та трьох-бальної шкали оцінювання. Відповідно до компонентів концертмейстерської підготовки були обрані такі критерії та показники: *художньо-пізнавальної орієнтації в концертмейстерському мистецтві* з показниками: художня стильова та жанрова поінформованість; обізнаність у різновидах музичного виконавства, яке потребує концертмейстерського супроводу; *виконавської мобільності* з показниками: ступінь володіння розмаїттям виконавської фактури акомпанементу; здатність до динамічно-рухливих дій під час зміни виконавських завдань, як

запланованих так і тих, що виникають раптово; *ансамблево-комунікативної регуляції фахових дій* з показниками: ступінь розвиненості артистичних якостей, відповідних концертмейстерським функціям та розвиненості специфічних для вчителя-концертмейстера якостей; сформованість художньо-комунікативних умінь; *художньо-педагогічної спрямованості* з показниками: уміння використовувати педагогічний потенціал концертмейстерської діяльності у мистецькому навчанні школярів; уміння використовувати нові технології в педагогічних ситуаціях, що потребують концертмейстерської підготовленості вчителя.

Дослідження показало наявність трьох можливих рівнів стану концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музики: високий, який номіновано «Інноваційно-спрямований, компетентнісний», середній, що дістав назву «Фахово-унормований, динамічний», низький, який позначений як «Початково-стереотипний, елементарний». Найбільш ефективними визначені діагностичні методи збору даних: навчальні тести, педагогічне спостереження, моніторинги якості самостійної роботи та читання з листа, виконавські етюди, тестові виконавські вправи, експертна оцінка незалежних суддів.

5. Запровадження експериментальної методики набуває ефективності, якщо вона здійснюється за такими етапами: початковий «Мотиваційно-настановний», нормативний «Художньо-виконавській», альтернативний «Інноваційно-технологічний», завершальний «Креативно-інтегруючий». Інтегруючу та настановну функцію відіграв спецкурс-практикум, який дозволив опрацювати усі набуті навички з фахових дисциплін в концертмейстерській діяльності з урахуванням спеціально створених умов різних нестандартних музично-педагогічних ситуацій.

6. Аналіз результатів в контрольній групі за кожним критерієм показав, що в традиційній методиці суттєвим фактором підвищення якості концертмейстерської підготовки є мотивація виконавської діяльності, набуття виконавського досвіду та прагнення самовдосконалення в цьому виді творчості. Між тим, як найменший результат отримано за показниками фахово-

мотиваційного критерію: збільшення результативності становить 0,22. Отже, традиційна методика не стимулює студентів до набуття якісної концертмейстерської підготовки, яка робить майбутнього фахівця конкурентоспроможним на ринку праці. Результати в експериментальній групі, засвідчили перевагу показників фахово-мотиваційного критерію (збільшення на 1,57); збільшення результату в показниках художньо-комунікативного критерію (збільшення на 1,53) також засвідчили високі досягнення в сформованості ансамблево-рольового компоненту. Перевірка результатів за критерієм Фішера показала ефективність застосованої методики.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів методики підвищення стану концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики. Перспективним напрямом є створення комплексних методик щодо засвоєння диференціальних параметрів концертмейстерства відповідно до виконавського типу музично-творчої діяльності дитячих колективів, зокрема, хореографічних, вокально-хорових, музично-театральних; визначення національно-етнічного сегменту концертмейстерства та його модерністичних, інноваційних напрямів у комплексній виконавській підготовці вчителів музики України, Китаю та представників інших держав, що отримують музично-педагогічну освіту в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Теория преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений /Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Прометей, 2003. – 223с.
2. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 76с.
3. Академия балета [Ноты] : репертуар концертмейстера. Вып. 3 : Историко-бытовой танец / [сост. Р. П. Донченко]. – СПб. : Композитор, 2002. – 48 с.
4. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства. – М., 1962.– ч.1. – 144 с.
5. Антиповский А. А. Политика в области науки и образования в КНР 1949-1979 / А.А. Антиповский, Н.Е.Боревская, Н.В Франчук. М. : Наука, 1980. – 288 с.
6. Артамонова Е.И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя : автореф. дис. на соискание учен. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Е.И. Артамонова. – М., 2000 . – 40 с.
7. Бабюк В.Л. Становление концертмейстерской деятельности в России XVIII–XX веков: Фортепьянно-вокальный аспект : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. искусствоведения : спец. 17.00.02 – «Музыкальное искусство» / В.Л. Бабюк. – Магнитогорск, 2003. – 18с.
8. Баренбойм Л.А. Фортепианная педагогіка /Л.А.Баренбойм. – М.: Классика XXI, 2007. – 192 с.
9. Басалаєва Є. Камерно-інструментальні ансамблі з фортепіано в музиці ХХ сторіччя і творчість українських композиторів генерації 1960 років [Електронний ресурс] / Є.Басалаєва. Режим доступу:
http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvnmau/2009_82/124.pdf.
10. Бекина С.И. Музыка и движение / С.И. Бекина, Т.П. Ломова. – М.: Музыка, 1984. – 180 с.
11. Бенцианова С. Концертмейстеры большой оперы / С. Бенцианова // Музыка и время. – М., 2002, № 6. – С. 31-34.

12. Бирнбаум Х. Праславянский язык: Достижения и проблемы в его реконструкции: пер. с англ. В.А. Дыбо. – М.: Прогресс, 1986. – 512 с.
13. Богино Г. Игры-задачи для начинающих музыкантов / Г. Богино. – М.: «Музыка», 1974. – 296 с.
14. Боревская Н.Е. Образовательное законодательство и управление образованием в Китае / Н.Е. Боревская, Л. М. Гудошников // Образовательное законодательство и образовательные системы зарубежных стран. – М.: Academia, 2007. – С. 316-370.
15. Борзова Е.П. История мировой культуры / Е.П. Борзова. – 5-е изд., стер. – СПб: «Лань», 2007. – 672 с.
16. Борисенко Т.Г. Підготовка майбутніх вчителів до організації спільної навчальної діяльності учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. науки : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.Г. Борисенко. – Кіровоград, 2006. – 20 с.
17. Борисова Н.М. Содержание урока по концертмейстерскому классу на МПФ пединститута / Н.М. Борисова // Вопросы исполнительской подготовки учителя музыки. – М., 1982. – С. 130-140.
18. Бочкарёва О.В. Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке учителя музыки в вузе : автореф. дис. на соискание учен. степени д.-ра пед.наук : спец.13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / О.В.Бочкарёва. – Ярославль, 2008. – 41с.
19. Брянская Ф.Д. Формирование и развитие навыка игры с листа в первые годы обучения пианиста / Ф.Д.Брянская. – М.: Классика-XXI, 2005. – 68 с.
20. Бурцева О.М. Методичні рекомендації до практичних занять з дисципліни «Концертмейстерський клас» / О.М. Бурцева. – Мелітополь, 1999. – 53 с.
21. Бутова И.А. Формирование профессиональной мобильности музыканта-концертмейстера в процессе обучения в музыкальном колледже : дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.02 [Электронный ресурс] / Ирина Алексеевна Бутова.– Екатеринбург, 2011. – 217с. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content>.

22. Буцяк В.І. Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / В.І. Буцяк. – К., 2003.–21с.
23. Бянь Мэн. Очерки становления и развития китайской фортепианной культуры : дисс. ... канд. иск-ния специальность 17.00.02 [Электронный ресурс] / Бянь Мэн. – С.-Петербург, 1994. – 142. Режим доступа <http://www.dissercat.com/content/ocherki-stanovleniya-i-razvitiya-kitaiskoi-fortepiannoi-kultury>.
24. Вайсштайн У. Література в системі мистецтв /Ульріх Вайсштайн // Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія». – 2009. – С. 372-411.
25. Ван Бін. Методика удосконалення виконавської техніки майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Ван Бін. – Київ, 2010. – 240 с.
26. Ван Ин. Претворение особенностей игры на национальных духовых инструментах в китайской фортепианной музыке / Ван Ин // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – СПб., 2008. – N. 12(85) . – С.111-120.
27. Вей Дзюнь. Жанрова система народно-пісенної культури Китаю : автореф. дис. на здобуття наукового ступеню канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.01«Теорія та історія культури» / Вей Дзюнь. – Київ, 2006. – 17с.
28. Виноградов В. Музыка в Китайской народной республике / В. Виноградов. – М.: Советский композитор. – 1959. – 85с.
29. Виноградов К. О работе оперного концертмейстера / К.Виноградов // О работе концертмейстера .– М.: «Музыка», 1974. – С. 111-135.
30. Воротной М.В. О концертмейстерском мастерстве пианиста: к проблеме получения квалификации в Вузе / М.В. Воротной // Проблемы музыкального

- воспитания и педагогики: Сборник научных трудов / Науч. ред. Н.К. Терентьева. – СПб., РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – Вып. 2. – С. 66-70.
31. Воскресенская Т. Заметки о чтении с листа в классе аккомпанемента / Т. Воскресенская // О мастерстве ансамблиста. Сб. науч трудов. – Л.: Изд-во ЛОЛГК, 1986. – С. 31-48.
32. Выготский Л. С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1968. – 379 с.
33. Ву Гуо Линг. О предпосылках интонационных взаимодействий китайской и украинской песенности / Ву Гуо Линг // Музичне мистецтво і культура. – Одесса, 2001. – С. 169-178.
34. Глухарева О. Краткая история искусства Китая / О.Глухарева, Б.Деннике . – М.-Л.: «Искусство». – 1948. – 212 с.
35. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання / С.С.Горбенко. – Кам'янець – Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г. – 2007. – 348 с.
36. Горошко Н.Н. Современная подготовка пианиста-концертмейстера: от узкой направленности к разностороннему воспитанию исполнительского мастерства / Н.Н. Горошко // Музыкальное образование на пороге 21 века в контексте эволюции отечественного музыкального искусства: Материалы Российской научно-практической конференции 17-18 декабря 1998 г. / Оренбург. гос. пед ун-т; Ред. колл.: М.С. Каргопольцев, Г.П. Коломиец и др. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1998. – С. 98-100.
37. Горошко Н.Н. Формирование художественных критериев пианиста в концертмейстерском классе (на примере камерно-вокального творчества композиторов XIX века : автореф. дис. на сосикание учёной степени доктора искусствоведения спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Н.Н. Горошко. – Магнитогорск, 1999. – 40 с.
38. Горянина Н. Психология общения / Н.Горянина. –М.: Академия, 2004. – 416 с.

39. Готлиб А.Д. Первые уроки фортепианного ансамбля / А.Д. Готлиб // От урока до концерта. Фортепианно-педагогический альманах. — М.: Классика-XXI. - 2009. — Вып. 1. — С. 34-42.
40. Грива О.А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук : 09.00.10 «Філософія освіти» / О.А. Грива . — Київ, 2008. — 32 с.
41. Грушевский М. Иллюстрированная история Украины / М. Грушевский. — К.: МПП «Левада», 1997. — 696 с.
42. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм в аксіологічному вимірі // Вища освіта в Україні. — 2010. — № 3 (додаток 1) Тематичний випуск: Педагогіка вищої школи: теорія, методика, технології. — С. 89 – 96.
43. Гуменюк А. Українські народні музичні інструменти / А. Гуменюк. — К.: Наукова думка, 1967. — 241 с.
44. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико – технологічні аспекти: Монографія / Н.П. Гуральник. — К.: НПУ. — 460с.
45. Гусейнова Л.В. Довідник виконавця-інструменталіста: Навчальний посібник / Лариса Василівна Гусейнова. — Ніжин: Ніжинський державний педагогічний університет імені М. Гоголя, 2003 . — 91с.
46. Гусейнова Л. В. Міжкультурний діалог як чинник формування виконавської культури майбутнього вчителя музики / Л.В. Гусейнова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. — Луганськ, 2011. — № 7 (218). — С. 39-45.
47. Давыдова А.А. Формирование ансамблевой культуры у учащихся-музыкантов : на материале работы в концертмейстерском классе: дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.02 [Электронный ресурс] / Анна Александровна Давыдова. — М., 2007. — 169. Режим доступа <http://www.dslib.net/teoria-vospitania>.

48. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник [Електронний ресурс] / М.Дичківська. – Київ: Академвидав, 2004. – Режим доступу: http://ebk.net.ua/Book/pedagogics/dichkivska_ip/part4/401.htm.
49. Доля І.О. Робота концертмейстера з вокально-хоровими колективами: Науково-практичне дослідження [Електронний ресурс] / І.О. Доля // Українські культурні дослідження. Режим доступу http://www.culturalstudies.in.ua/metod_amator_3.php.
50. Древнекитайская философия. Сб. текстов в 2-х томах / [пер. с древнекит. Ян Хин-Шуна]. – М.: Мысль, 1973. – Т.1. – 363 с.
51. Економова Е.К. Сумісна діяльність співака і концертмейстера у професійній підготовці студента-вокаліста : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Е.К.Економова. – Одеса, 2002. – 20 с.
52. Енциклопедія освіти [ред. В.Г. Кремень]/. – К. : Юрінком Інтер. – 2008. – 1040 с.
53. Еремеев В.Е. Музыкальные инструменты [Электронный ресурс] / В.Е. Еремеев // Акустико-музыкальная теория. Режим доступа <http://www.synologia.ru>.
54. Єременко О. В. Теорія і методика підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеню доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / О. В. Єременко. – Київ, 2010. – 43 с.
55. Жайворонок Н. Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.01 – «Теорія та історія культури» / Н. Б. Жайворонок. – Київ, 2006. – 18 с.
56. Живов Л. Подготовка концертмейстеров-аккомпаниаторов в музыкальном училище / Л. Живов // Методические записки по вопросам музыкального образования. – М., 1966. – С. 329-345.
57. Затымина Т.А. Становление гуманитарного мировосприятия педагога-музыканта в процессе курсовой подготовки (последипломный период

- непрерывного педагогического образования): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т.А. Затямина. – Волгоград, 2002. – 20 с.
58. Згурська Н.М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (музика)» / Н.М. Згурська. – Київ, 2001. – 16 с.
59. Зимина О.В. Диалог как компонент вузовской подготовки будущего учителя музыки: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования [Электронный ресурс] / О.В. Зимина. – Москва, 2005. – 21 с.
60. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: Навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К., 1997. – 302 с.
61. Кабалевский Д. Про трёх китов и про многое другое / Д.Кабалевский. – М.: «Детская литература». – 1976. – 224 с.
62. Казакова О.В. Формирование межкультурной компетенции учащихся старших классов (на примере иностранного языка) : автореф. дис. на соискание учён. степени канд.пед.наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О.В. Казакова. – Нижний Новгород. – 2007. – 26с.
63. Карпенко Т.П. Концертмейстерська компетентність учителя музики [Електронний ресурс] / Т.П.Карпенко // Науковий вісник України. – Режим доступу: <http://visnyk.com.ua/stattya.html>.
64. Кашкадамова Н. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах (клавикорд, клавесин, фортепіано) ХІУ-ХУІІІст. / Наталія Борисівна Кашкадамова. – Тернопіль : СМП «Астон». – 1998. – 300с.
65. Кён Н.Г. Стилистическое сольфеджио. Теоретические основы преподавания сольфеджио в музыкально-педагогических учреждениях: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Наталья Георгиевна Кён. – Одесса: изд-во КП ОГТ, 2006. – 130с.

66. Кирьякова А.В. Ориентация личности в мире ценности / А.В. Кирьякова. – Оренбург: Изд-во Оренб. Ун-та, 1996. – 188с.
67. Китайская народная республика в 1989 году. Политика, экономика, культура. – М.: Наука, 1991. – 400 с.
68. Китайский хип-хоп 2: Материковый Китай [Электронный ресурс] / Информация почерпнута из интернет-источника «Магазета» 2005-2011, 15.07.2011. Режим доступа:
http://magazeta.com/chinese_music/2011/07/31/xiha2/attachment/hh/.
69. Кірносова Н. Мова і поведінка китайців / Н. Кірносова // Китайська цивілізація: традиції та сучасність. – К., 2005. – С. 31-33.
70. Козир А.В. Теорія і практика формування професійної майстерності вчителя музики в системі багаторівневої освіти : автореф. дис.. на здобуття наук. ступені д-ра пед. наук спец. 13.00.04 «Теорія і методика музичного навчання»; 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.В. Козир. – Київ, 2009. – 43с.
71. Коробова О.Я. Концертмейстер в современной музыкальной практике [Электронный ресурс] / О.Я. Коробов, Д.И. Варламов. Режим доступа:
<http://musstudent.ru>.
72. Королёв А. Музыкально-компьютерный словарь / А.Королёва. – СПб.: Композитор, 2000 . – 124 с.
73. Коростовец И. Китайцы и их цивилизация / И. Коростовец. – С-Пб.: Изд. книжного склада Н. Искарханова, 1898. – Изд.2-е. – 632 с.
74. Кравцова М.Е. Мировая художественная культура. История искусства Китая: Учебное пособие / М.Е. Кравцова. – СПб.: Издательства «Лань», «Триада», 2004. – 960 с.
75. Критерий Фишера // Психологическая помощь [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher/>.

76. Крюкова И.А. Методы формирования импровизационных умений студентов в процессе концертмейстерской подготовки / И.А. Крюкова // Вопросы фортепианной педагогики. – М., 1980. – С. 124-131.
77. Крючков Н. Искусство аккомпанемента как предмет обучения / Н. Крючков. – М., 1961. – 72 с.
78. Кубанцева Е.И. Концертмейстерство – музыкально-творческая деятельность / Е.И. Кубанцева // Музыка в школе. – 2001. – № 2. – С. 38-40.
79. Кубанцева Е.И. Методика работы над фортепианной партией пианиста-концертмейстера // Музыка в школе. – 2001. – № 4. – С. 52-55.
80. Кубанцева Е.И. Процесс учебной работы концертмейстера с солистом и хором / Е.И. Кубанцева // Музыка в школе. – 2001. – № 5. – С. 72-75.
81. Кучерук В. Народний музичний інструмент України: Науково-методичний посібник / В. Кучерук. – Луцьк: Ред.-вид. від. Волинського державного університету, 1997.– 122 с.
82. Кучменко Е. М. Взаємовпливи історико-культурних процесів Заходу і Сходу в XVIII–XX ст.: (на прикладах художньої культури): автореф. дис... д-ра іст.наук: 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Е. Кучменко. – К., 1999. – 24 с.
83. Кушнарєв Х. Вопросы истории и теории армянской монодической музыки. – Л., 1958. – С. 351-356.
84. Линенко А. Ф. Методологические основы формирования готовности будущих учителей к профессиональной деятельности / Міжнародне співробітництво та університетська освіта: Матеріали міжнародної наукової конференції. – Миколаїв: Вид-во МФ НаУКМА, 2000. – С. 103-108.
85. Ли Яньхуэй. Гуманистическая направленность модернизации высшего педагогического образования в России и Китае: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Ли Яньхуэй. – Иркутск, 2007. – 202с.
86. Лоу Вэй. Украинская фортепианная музыка в контексте творческих устремлений китайских пианистов [Электрон, ресурс] / Лоу Вэй. – Режим доступа: <http://intkonf.org>.

87. Лузум Н. Концертмейстер в камерно-вокальном исполнительстве / Н. Лузум // Концертмейстер: призвание и профессия. – Новгород: Нижегородская гос. консерватория им. М.И. Глинки, 2000. – 161 с.
88. Лю Бінцянь. Веризм та його аналогії в музичному мистецтві Європи і Китаю : автореф. дис. на соискание учён. степени канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Лю Бінцянь. – Одеса, 2006. – 16 с.
89. Лю Бинцянь. Музыкально-исторические типологии в искусстве Китая и Европы / Лю Бинцянь. – Одесса: Астропринт, 2011. – 212 с.
90. Лю Цин. Периодизация высшего музыкально-педагогического образования в Китае [Электронный ресурс] / Лю Цин // The Emissia.Offline Letters Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал), Ноябрь 2008, ART 1280. – СПб., – URL: <http://www.emissia.org/offline/2008/1280.htm> 11.
91. Лю Цин. Условия становления музыкально-педагогического образования в Китае [Электронный ресурс] / Лю Цин // Письма в Эмиссия.Оффлайн The Emissia.Offline Letters. Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). – Октябрь 2008, ART 1280. – СПб., 2008. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2008/1280.htm> .
92. Лю Цяньцянь. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики і хореографії у педагогічних університетах України і Китаю: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Лю Цяньцянь. – Київ, 2010. – 266 с.
93. Люблинский А.А. Теория и практика аккомпанемента / А.А. Люблинский. – Л.: Музыка, 1972. – 80 с.
94. Люй Бувэй. Люйши чуңцю («Весны и осени господина Люя) – памятник древнекитайской письменности 3 в до н. э. / [Перевод Ткаченко Г.А]. – Москва: Мысль, 2001. – 525с. (ФН Т.132).
95. Лянь Юнь. Исторический обзор развития китайского оперного искусства / Лянь Юнь // Вісник Харківської академії дизайну і мистецтв: зб. наук. пр. – Харків, 2004. – Вип. № 9. – С. 66–73.

96. Лянь Юнь. Пекинская опера как музыкально-эстетический феномен: дис. ...канд. искусствоведения: спец.17.00.03 / Лянь Юнь. – Харьков, 2009. – 283 с.
97. Ма Вей. Концепція форми в музиці Китаю і Європи: аспекти композиції та виконавства: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Ма Вей. – О., 2004. – 16 с.
98. Ма Кэ. Китайская народная песня / Ма К э. // О китайской музыке. Статьи китайских музыковедов. – М., 1958. – вып.1. – С. 32-45.
99. Маклыгин А.Л. Импровизируем на фортепиано. Вып. 1: Элементарная гармония. Учеб. пособие для педагогов детских музыкальных школ А.Л.Маклыгин.– М.: «Престо», 1994. – 46 с.
100. Маркова Е. Архетипические и хронологические параллели культур Востока и Запада как основания музыкальной метафизики / Е. Маркова // Проблемы сучасності: культура, мистецтво, педагогіка. Збірник наук. праць. Вип.9. – Луганськ, 2008. – с.230-237.
101. Мартынова Л.Н. Развивающее обучение и пути совершенствования урока концертмейстерского класса / Л.Н. Мартынова // Специфика и совершенствование инструментальной подготовки на музыкально-педагогическом факультете: Межвуз. сб. науч. тр. – Куйбышев: ПИ, 1985. – С. 81-88.
102. Методика индивидуальной работы концертмейстера со студентом-вокалистом: Методические рекомендации / Сост. Т.В. Башкирова. – М., 1989. – 35 с.
103. Мировая художественная культура / [ред. проф. Б.А. Эренграсс]. – М.: Высшая школа, 2001. – 767 с.
104. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / [За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
105. Михайличенко О.В. Система освіти у сучасному Китаї / О.В. Михайличенко, О.О. Шрестха. – К., 1996. – 67 с.

106. Михайлов И. Вопросы восприятия и рационализации фактуры в фортепианных аккомпанементах / И. Михайлов // О мастерстве ансамблиста. Сборник научных трудов / Ред. Т. Воронина. – Л.: Изд-во ЛОЛГК, 1986. – С. 59.
107. Михайлов М. Музыка Китаю / М. Михайлов. – Київ, 1961. – 32 с.
108. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд.пед.наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / М.А. Михаськова. – Київ, 2007. – 20 с.
109. Мітлицька В.А. Розвиток концертмейстерських навичок у студентів музично-педагогічних факультетів педвузів: Методичні рекомендації до практичних занять з курсу “Концертмейстерський клас” / В.А. Мітлицька.– Мелітополь, 2005. – 29 с.
110. Мітлицька В.А. Типологізація навчальних програм для студентів музично-педагогічних факультетів: Метод. рекомен. до практичних занять з курсу “Концертмейстерський клас” / В.А. Мітлицька, Т.С. Гердова. – Мелітополь, 2003. – 26 с.
111. Могилевская И.М. Реализация принципа целостности в процессе совершенствования профессиональной подготовки учителя музыки : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 « Теория и история педагогики» / И.М. Могилевская. – Одесса, 1994. – 19.с.
112. Могилевская И.М. Совершенствование концертмейстерской подготовки студентов: на материале работы над вокальным репертуаром. Методические рекомендации / И.М. Могилевская. – К., 1993.– 27с.
113. Моїсєєва М.А. Спільна музично-виконавська діяльність як засіб формування професійних якостей учителя музики (на матеріалі концертмейстерського класу): автореф. дис на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання» /М.А.Моїсєєва. – Київ, 1998. – 17с.

114. Молчанова Т.О. З історії ансамблевого музикування: Монографія. /Тетяна Олегівна Молчанова. – Львів: Державна музична академія ім. М.В. Лисенка. – 2005. –160с.
115. Молчанова Т.О. Мистецтво піаніста-концертмейстера. Навч. посібник / Т.О. Молчанова. – Львів: СПОЛОМ, 2007. – 216 с.
116. Морзе Н.В.Організація дистанційного навчання на базі використання основних можливостей інтернет / Н.В Морзе., П.С. Ухань // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – К., 2000. – С. 167-175.
117. Музыка. Словник-довідник [Укладач Ю.Є. Юцевич]. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2003. – С. 126.
118. Музична естетика античного світу / [Вступ. нарис і зібрання текстів О.Ф. Лосева]; (пер. Е.А. Дроб'язка); К.: Муз.Україна, 1974. – 220с.
119. Музична естетика західноєвропейського середньовіччя /Упор. В.П. Шестаков. – К.: Муз. Україна, 1976. – С. 23-141.
120. Музыкальная эстетика западной Европы XV11-XV111веков. – М.: Музыка, 1971. – 688с.
121. Музыкальная эстетика стран Востока / [Ред.В. Шестаков]. – М.: Музыка, 1967. – 414 с.
122. Музыкальный энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Г. В. Келдыш. — М.: «Советская энциклопедия», 1990. – 671 с.
123. Мур. Дж. Певец и аккомпаниатор: Воспоминания. Размышления о музыке. / Перевод с англ. Предисловие В.И. Чачавы. – М.: «Радуга», 1987. – 432 с.
124. Наместникова И. Межкультурный диалог «Запад-Восток» как фактор формирования толерантности / И. Наместникова // Государственная служба. №1(21), 2003. – С.118-122.
125. Науказ Д.А. Формирование умений и навыков чтения с листа и транспонирования у студентов концертмейстерского класса музыкально-

- педагогического факультета / Д.А. Науказ. – М.: Моск. пед. гос. ун-т, 1998. – 10 с.
126. Некрасов Ю.І. Комплексний підхід до формування виконавської майстерності піаніста: автореф. дис. канд. мистецтвознавства спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Ю.І. Некрасов. – Одеса, 2005. – 16 с.
127. Ніколаї Г.Ю. Методичні основи ритміки Еміля Жак Далькроза: Методичні рекомендації для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів / Галина Юрійвна Ніколас. – Суми: СумДПУ ім.. А.С.Макаренка, 2007. – 34 с.
128. Новоблаговещенская В.Я. Большие резервы интегративного метода обучения в музыке / В.Я. Новоблаговещенская // Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании. – М.: Флинта, 1999. – С.204-208.
129. Нью Дунь Ян. Черты генезиса фортепианного искусства Китая / Нью Дунь Ян // Весці Беларускай Дзяржаўнай акадэміі музыкі. – 2008, №12. – С.122-125.
130. О мастерстве ансамблиста: Сб. научных трудов / [Ред. Т.А.Воронина]. – Л.: ЛОЛГК, 1986. – 143 с.
131. О работе концертмейстера: Сб. ст. / [Ред.-сост. М.А.Смирнов]. – М.: Музыка, 1974. – 160 с.
132. Общанський В.Л. До проблеми концертмейстерської підготовки майбутніх вчителів музики / Педагогічний дискурс, вип.9. – 2011. – С. 244-247.
133. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навчальний посібник / Ольга Миколаївна Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
134. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О.М.Олексюк, М.М.Ткач. – К.:Знання України,2009. –123с.
135. Особенности работы над циклической формой в концертмейстерском классе на примере вокального цикла Роберта Шумана «Любовь и жизнь женщины»: Методические рекомендации / Сост. Н.А. Фролова, М.Д. Смеловская. – Самара: Изд-во СГПУ, 2002. – 30 с.

136. Осторвская Е.А. Психологические аспекты деятельности концертмейстера в музыкально-образовательной сфере инструментального исполнительства: дис. ... канд. искусствоведения спец. 17.00.02 [Электронный ресурс] / Елена Анатольевна Осторвская. – Тамбов, 2006. – 233с. Режим доступа <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-aspekty-deyatelnosti-kontsertmeistera-v-muzykalno-obrazovatelnoi-sfere-ins>
137. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274с.
138. Паршин А.В. Конкурентоспособность высшего учебного заведения в современных условиях /А.В. Паршин, В.Н. Харченко. – Макеевка: изд-во «Ноулидж» (донецкое отделение), 2010. – 260 с.
139. Песенно-сказительное искусство [Электронный ресурс] / Белая книга: Мирное развитие Китая: Окно в Китай: Культура и искусство Китая // Генеральное Консульство Китайской Народной республики в г. Хабаровске. – 2004.05.22. – Режим доступа: <http://www.chinaconsulate.khb.ru/rus/gyzg/zg3/>.
140. Петренко М.Б. Формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музики у процесі концертмейстерської підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук : спец. 13.00.02 «Терія і методика музичного навчання» / М.Б. Петренко. – Київ, 2012. – 21с.
141. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие /В.И. Петрушин. – М.: Академический Проект, 2006. – 400 с.
142. Повзун Л.І. Ансамблева творчість піаніста-концертмейстера / Л.І. Повзун. – Одеса: Фотосинтетика, 2009. – 106 с.
143. Повзун Л.І. Наукові і художні аспекти мистецької діяльності піаніста-концертмейстера: дис.. ... канд. мистецтвознавства спец. 17.00.03 /Людмила Іванівна Повзун. – К., 2005. – 173с.

144. Подольская В.В. Развитие навыков аккомпанемента с листа / В.В.Подольская // О работе концертмейстера / Ред.-сост. М. Смирнов. – М.: Музыка, 1974. – С. 88-110.
145. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 511 с.
146. Польская И. Камерный ансамбль: история, теория, эстетика / И. Польская. – Х: ХГАК, 2001. – 396 с.
147. Попова Е.М. Развитие исполнительской активности учителя музыки в процессе концертмейстерской подготовки : автореф. дис. на соискание учёной степени канд пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (музыка; уровень профессионального образования) / Е.М. Попова. – Екатеринбург – 2009. – 20с.
148. Прасолов Е.Н. Культурологические и полихудожественные тенденции в профессиональной подготовке музыканта – исполнителя : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. искусствоведения: спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Е.Н. Прасолов. – Магнитогорск, 2000. – 20 с.
149. Профессионально-педагогическая направленность курса «Концертмейстерский класс»: Методические рекомендации / [Сост.: М.Д. Смеловская, Т.А. Трунилова, Н.А. Фролова]. – Самара: СамГПУ, – 1998. – 28с.
150. Прохорова Е.А. О работе концертмейстера в оперном классе: Методическая работа / Е.А. Прохорова. – М.: МГК им. П.И.Чайковского, 1974. – 47 с.
151. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учебное пособие / [ред. Г.М. Цыпина]. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
152. Развитие практических навыков игры на фортепиано по слуху: Методическая разработка / [Сост. Трифонова Г.А., Трифонов А.А.] – Куйбышев, 1978. – 32 с.
153. Ракитов И. Философия компьютерной революции. М.: Изд. политич. литературы. – 1991. – 287 с.

154. Рафалович О.В. Транспонирование в классе фортепиано /О.В. Рафалович. – Л.: Музгиз, 1963. – 36 с.
155. Реброва О.Є. Актуальні аспекти підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін в умовах полікультурного середовища / О.Є.Реброва // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. Зб. статей. – Вип. 13. Ч. II. – Ялта: РВВ КГУ, 2007. – С.171–177.
156. Реброва О.Э. До ментальних ознак музично-виконавської підготовки студентів – музикантів / О.Є. Реброва // Вісник Прикарпатського університету. Мистецтвознавство. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2008. – Вип. 12-13. – С. 179-184.
157. Ремак Г. Г. Літературна компаративістика: її визначення та функції /Г.Г.Ремак // Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія. – К.: Вид.дім «Києво-Могилянська академія», 2009. – С.44-58.
158. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики. Методичні рекомендації / Олександр Якович Ростовський. – К.: Освіта, 1991. – 98 с.
159. Ростовський О.Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки. Навчальний посібник / Олександр Якович Ростовський. – Ніжин: Видавництво НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2003. – 193 с.
160. Ростовський О.Я. Музична освіта в Україні на межі тисячоліть: стан, проблеми, перспективи / Олександр Якович Ростовський // Мистецтво та освіта. – 2000. – №4. – С.2-6.
161. Рубин В. Записки о музыке («ЮЭ-ЦЗИ») [Электронные ресурс] / В.Рубин. Режим доступа <http://amkob113.narod.ru/rubin/v-r/rub-9991.html>.
162. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
163. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навчальний посібник / Оксана Петрівна Рудницька. – К.: ІЗИН, 1998. – 248 с.

164. Рудницька О.П. Педагогіка :загальна та мистецька. – Навчальний посібник / О.П. Рудницька. – К.; ТОВ “Інтерпроф”, 2002. – 270 с.
165. Савари С. В. Азбука аккомпанемента: Учебное пособие / Станислав Савари [Ред А.Я. Гросов]. – Донецк: ООО "Юго-Восток ЛТД", 2005. – 71с.
166. Савельева М.В. Обучение учащихся-пианистов в концертмейстерском классе чтению нот с листа, транспонированию, творческим навыкам и аккомпанементу в хореографии / М.В.Савельева // Методические записки по вопросам музыкального образования: Сб. ст. / Ред.-сост. А.Лагутин. – М.: Музыка, 1991. – Вып. 3. – С. 39-49.
167. Саїк Г.Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд..пед.наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики» / Г.Ф. Саїк. – Київ. – 2000. – 20с.
168. Саранин В.П. Анализ терминов «концертмейстер» и «аккомпаниатор» (к вопросу совершенствования концертмейстерской подготовки учителя музыки) / В.П. Саранин, П.Н. Евтихийев // Музыкальное воспитание: опыт, проблемы, перспективы: Межвуз. сб. науч. Тр. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 1998. – Вып. 4. – С. 69-74.
169. Сегеда Н. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія: [монографія] / Н.А. Сегеда. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011.– 273с.
170. Серова С. А. Пекинская музыкальная драма (середина XIX – 40(е годы XX в.) / С. Серова. – М.: Наука, 1970. – 195 с.
171. Сибірякова-Хіхловська М.І. Формування досвіду сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Мар’яна Ігорівна Сибірякова-Хіхловська. – Київ, 2007. – 285с.
172. Сипченко І.В. Формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

- пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І.В. Сипченко . – Київ, 1997. – 25 с.
173. Словарь иностранных слов / [ред. И.В. Лёхина, Ф.Н. Петрова]/. – М., 1949. – 3-е изд. – 808 с.
174. Слово о полку Ігоревім / [Пер. В. І. Стеллецький]. – Л., 1953. – С. 157.
175. Соколов А. Синкретизм и парадоксы современной культуры /А.Соколов // Музыкальная композиция XX века: диалектика творчества. – М., 1992. – С. 207-221.
176. Стотика І.Г. Робота над вокальним акомпанементом: Метод. рекомендації. / І.Г.Стотика, О.В.Стотика. – Мелітополь, 2003.– 19 с.
177. Стрельцова Т. Заметки о воспитании концертмейстеров в классе хорового и симфонического дирижирования / Т. Стрельцова // Фортепиано. –2000. – № 17. – С. 24.
178. Сюй Бо. Китайские пианисты на рубеже XX-XXI веков: исполнительские достижения и система обучения [Электронный ресурс]/ Сюй Бо // Музыкальное образование. Режим доступа: http://www.rostcons.ru/almanac/2011_1/3/suibo.pdf.
179. Теплов Б. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избр. труды в 2 х т. Т. I. – М., 1985. – С. 42–222.
180. Тимошенко Н.П. Формирование педагогических умений и навыков в студентов музыкально-педагогических факультетов : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н.П.Тимошенко – К., 1992. – 22с.
181. Титаренко М.Л. Жизнестойкость и стабильность китайской цивилизации – условие развития Китая по пути реформ и модернизации / М.Л. Титаренко // Востоковедение и мировая культура. – М.: Памятники исторической мысли, 1998. – С. 58-73.
182. У Ифан. Педагогічний потенціал народного мистецтва у професійній підготовці майбутніх учителів Китаю і України / У Ифан // Якість вищої освіти

- та проблеми підготовки фахівців у вищій школі»: Міжнародна науково-практична конф. 2009 р. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – С. 104-106.
183. Українські народні музичні інструменти // Пам'ятки України: Історія та культура.– 1995. – № 1. – С. 20-31.
184. Федоренко Н.Т. Древнейший памятник поэтической культуры Китая / Н.Т.Федоренко // Шицзин. Книга песен и гимнов /перевод с китайского А.Штукина. – М., 1987. – С. 3-22.
185. Феоктистов В.Ф. Китай-Запад: проблема синтеза философских культур / В.Ф.Феоктистов // Востоковедение и мировая культура. – М.: Памятники исторической мысли, 1998. – С. 74-86.
186. Фишер-Дискау Д. Отзвуки былого: Размышления и воспоминания. – М.: Музыка, 1991. – 286 с.
187. Філяєва А.В. До питання становлення концертмейстерського виконавства в історичній ретроспективі / А.В.Філяєва // Науковий вісник ПДПУ імені К.Д. Ушинського: зб.наук.праць (Спецвипуск. Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку.– Ч.ІІ). – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2007. – с.232-236.
188. Фролова Н.А. Развитие музыкально-исполнительских и творческих способностей учащегося-пианиста в процессе концертмейстерской подготовки / Н.А.Фролова // Актуальные проблемы психологии и педагогики высшего и среднего образования на современном этапе. – Самара: СГЭА, 2002. – С. 284-286.
189. Фу Сяоцзин. К вопросу о методическо-организационном обеспечении концертмейстерской подготовки будущих учителей музыки / Фу Сяоцзин // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – К. : Вид-во НПУ, 2011. – Серія 14. Вип. 11(16). 167-171.
190. Фу Сяоцзин. Концертмейстерская подготовка учителя музыки в контексте теории диалога / Фу Сяоцзин // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені

М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – К. : Вид-во НПУ, 2009. – Вип. 7(12). – С. 155-159.

191. Фу Сяоцзін. До питання історичного становлення і розвитку концертмейстерського виконавства у професійній та народній творчості / Фу Сяоцзін // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал №7 (9), 2010. – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка. – С. 304-305.

192. Фу Сяоцзін. До питання моніторингу концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України та Китаю / Фу Сяоцзін // Мистецька освіта в контексті глобалізації та полікультурності: збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (22-23 листопада 2012 р. – Луганськ: Янтарь, 2012. – С.194-196,

193. Фу Сяоцзін. Компаративний підхід до концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України та Китаю / Фу Сяоцзін // Художньо-естетичне виховання молоді в умовах сучасних інформаційних процесів і технологій. Матеріали Конференції молодих учених та студентів. Ч.2. Одеса: Науковець, 2011. – С. 39-42.

194. Фу Сяоцзін. Концертмейстерська підготовка майбутніх учителів музики з України та Китаю на засадах національних традицій / Фу Сяоцзін // Сучасні освітні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції присвяченої 20-річчю Незалежності України. 25-26 жовтня 2011р., м. Львів. – Львів, 2011. – С.253.

195. Фу Сяоцзін. Критерії і показники рівня сформованості концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики / Фу Сяоцзін // Тенденції сучасного культурного розвитку народів світу та проблеми художньо-естетичного виховання молоді: матеріали конференції молодих учених та студентів. Випуск другий. – Одеса, 2010. – 33-35 с.

196. Фу Сяоцзін. Педагогічний аспект концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя / Фу Сяоцзін // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (збірник

наукових праць) № 10-11. - 2008. – Одеса: ПНПУ ім. К.Д.Ушинського. – С. 234-240.

197. Фу Сяоцзін. Результати експериментального дослідження концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю /Фу Сяоцзін // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (збірник наукових праць) № 11-12, 2012. – Одеса: ПНПУ ім. К.Д.Ушинського. – С. 22-40.

198. Фу Сяоцзін. Структурні компоненти концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музики / Фу Сяоцзін // Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі», міжнародна науково-практична конф. 2009 р. – Одеса, Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – С. 108-109.

199. Фуксман В.М. Место концертмейстерского класса в системе подготовки специалиста. Некоторые вопросы концертмейстерской техники / В.М.Фуксман // Вопросы методики и музыкальной педагогики: Сб. методических работ. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – С. 119-133.

200. Хавкина-Трахтер Р. Работа в концертмейстерском классе // Вопросы фортепианной педагогики / Р. Хавкина-Трахтер. – М.: Музыка, 1976. – Вып. 4. – С. 134-146.

201. Хо Лу-тин. Проблемы национальной формы в китайской музыке / Хо Лу-тин // О китайской музыке. Статьи китайских музыковедов. – М., 1958. – вып.1.– С. 46-73.

202. Хоу Юэ. Профессиональное фортепианное исполнительство и обучение в Китае в первой трети XX века [Текст] / Хоу Юэ // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена: Общественные и гуманитарные науки (философия, история, социология, политология, культурология, искусствоведение, языкознание, литературоведение, экономика, право. – N 12(85). – СПб., 2008. – С. 132-136.

203. Ху Пинь. Камерное инструментальное творчество Чжу Цзянь Эра как репрезентант эстетической конвергенции Запада и Востока [Электронный

ресурс] / Ху Пинь. Режим доступа http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Muzmyst/2010_10/23.pdf.

204. Хуан Чжу Лин. Пути становления и развития китайской детской фортепианной музыки XX века [Электронный ресурс] / Хуан Чжу Лин // Вісник міжнародного слов'янського університету. Харків. Серія «Мистецтвознавство» 2008. – №1. – Т.ХІ. Режим доступа www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VMSU/2008-01/08hchliia.htm.

205. Цао Ян. Этнопедагогические традиции и их использование в образовательной практике Китая : дис. ... на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Цао Ян. – Москва, 2004. – 149с.

206. Цзинь Нань. Методичні засади вокального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Цзинь Нань. – Київ, 2009. – 19 с.

207. Цой Сяо Юй. Європейська і китайська вокальні школи: порівняльний аналіз / Цой Сяо Юй // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів УІ педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької / [за ред. О. М. Отич]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С. 141-142.

208. Цыпин Г.М. О чтении с листа в практической деятельности учителя музыки общеобразовательной школы / Г.М. Цыпин // Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музыка, 1985.– Вып. 16-й. – С. 65-74.

209. Чан Лиин. Народная песня як феномен Китайської культури: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. искусствоведения : спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Чан Лиин. – Санкт-Петербург, 2007. – 22 с.

210. Чачава В.Н. Некоторые вопросы обучения концертмейстера / В.Н. Чачава // Фортепиано. – 2003. – № 2. – С. 23-24.

211. Черкаський Л.М. Українські народні музичні інструменти / Л.М. Черкаський. – К.: Техніка, 2003. — 264 с.

212. Черная М.Ю. Электронные музыкальные инструменты. – Санкт-Петербург: «Композитор», 2011.–120с.
213. Чжан Цзюнь. Китайская народная музыка в профессиональной подготовке студентов музыкальных факультетов : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / Чжан Цзюнь. – М., 2008. – 22 с.
214. Чжан Яньфен. Оперне мистецтво у вимірах музичної педагогіки України і Китаю / Чжан Яньфен // Тенденції сучасного культурного розвитку народів світу та проблеми художньо-естетичного виховання молоді: Матеріали конференції молодих учених та студентів. Випуск II: Одеса: Видавництво «Науковець», 2010. – С. 46-48.
215. Чжу Чанлей. Конвергенція східної та західної художньої традиції в композиторській практиці : автореф. дис. на соискание учён. степени канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Чжу Чанлей. – К., 2008. – 20 с.
216. Чой Су Ен. Межкультурная коммуникация как фактор ценностного самоопределения студентов: автореф. дис. на соискания учён. степени канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Чой Су Ен. – Хабаровск, 2003. – 20 с.
217. Чулаки М. В новом Китае / М.Чулаки. – М.: Музгиз, 1954. – 47 с.
218. Шатковский Г.И. Развитие музыкального слуха и навыков творческого музицирования: Методическая разработка для преподавателей ДМШ и ДШИ / Г.И.Шатковский. – М.: Изд-во НМК по учеб. заведениям культуры и искусств, 1986. – 92 с.
219. Шахназарова Н.Г. Музыка Востока и Запада: Типы музыкального профессионализма: [Исследование] / Н. Шахназарова. – М. : Советский композитор, 1983. – 153 с.
220. Шендерович Е. М. В концертмейстерском классе. Размышления педагога / Е.М. Шендерович. – М.: Музыка, 1996. – 106 с.

221. Шендерович Е. Фортепианная партия в вокальном цикле (О работе над вокальными циклами Шостаковича и Свиридова) / Е. Шендарович // Музыкальное исполнительство. – Выпуск 11. Москва: Музыка, 1983. – С. 181-202.
222. Ши Цзюнь бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання / Ши Цзюнь бо. – Київ: Національний педагогічний університет, 2007. – 19 с.
223. Шнеерсон Г. Музыкальная культура Китая / Г. Шнеерсон. – М.: Гос. муз. изд., 1952. – 250 с.
224. Шульгіна В. Д. Національна освіта України в умовах розвитку процесів глобалізації / В. Д. Шульгіна // Науковий часопис. Теорія і методика мистецької освіти: Збірка наукових праць. – Київ: КНПУ ім.М.П.Драгоманова. – 2004. – Вип.1 (6). – С. 21-25.
225. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка: підручник / Валерія Дмитрівна Шульгіна. – К.: ДАККіМ, 2005. – 271 с.
226. Щербініна О.М. Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики і музичного виховання» / О.М. Щербініна. – Київ, 2005. – 20 с.
227. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О.П. Щолокова. – Київ, 1996. – 172 с.
228. Щолокова О.П.. Світова художня культура: Від первісного суспільства до початку середньовіччя: Навч. Посібник / О.П. Щолокова, С.В. Шип, О.Л. Шевнюк, О.М. Семашко. – К.: Виця школа, 2004. – 175с.
229. Щолокова О.П. Професійна компетентність як стратегічний напрямок модернізації мистецької освіти в Україні / О.П. Щолокова // Вісник

Глухівського державного педагогічного університету . – 2006, – вип.8. – С. 20-23.

230. Щолокова О. П. Формування виконавського стилю в контексті фортепіанної підготовки вчителя музики [Електронний ресурс] / Ольга Пилипівна Щолокова // Педагогіка. – 2006. – № 2. Бердянський державний педагогічний університет. Режим доступу http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_2_2006/18.doc.

231. Юдин А. Секреты мастерства. Русская школа концертмейстерства / А. Юдина. – СПб.: Невская нота, 2008. – 128 с.

232. Юцевич Ю.Є. Музыка. Словник-довідник / Ю.Є. Юцевич. – Тернопіль: «Навч. книга – Богдан», 2003. – С. 126.

233. Ян Сьюжун. Педагогические условия формирования толерантных отношений студентов различных национальностей музыкально-педагогическими средствами: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ян Сьюжун. – Воронеж, 2008 . – 24 с.

234. Accompanists: the unsung heroes of music / guardian.co.uk, Sunday 4 March 2012 17.01. Access mode: <http://www.guardian.co.uk/music/tomserviceblog/2012/mar/04/accompanists-unsung-heroes-music>. Title Screen.

235. Adler K. The Art of Accompanying and Coaching / Kurt Adler. – Minnesota : University of Minnesota Press, 1965. – 260 p.

236. Dannenberg R.B. New Techniques for Enhanced Quality of Computer Accompaniment / Roger B. Dannenberg, Hirofumi Mukaino. – Access mode: <http://www.cs.cmu.edu/~rbd/papers/acp.pdf>.

237. Pollock M. Musical improv comedy: creating songs in the moment [With Audio CD] / Michael Pollock, Jason Alexander.– Masteryear Pub., 2004. – 107p.

238. The Art of Accompaniment // By Stephen Ettinger. Access mode: <http://www.jcarreras.com/jchome.htm>. Title Screen.

239. 陈铭道. 音乐学：历史、文献与写作/陈铭道著---北京：人民音乐出版社，2004.-1. 230页；Чень Мин До. Музыка: история, литература и грамотность / Чень Мин До. – Пекин: Народное музыкальное издание, 2004.-№1. – 230с.
240. 储望华. 钢琴教学的曲目选择/北京：人民音乐出版社---钢琴艺术 2002.-11 36页；Чу Ван-хуа. Принципы отбора фортепианного репертуара. / Ван Чу-хуа. – Пекин: Народное издательство «Фортепиано», 2002. – №11. – 36 с.
241. 大学音乐教育专业钢琴教学方法/
<http://wenku.baidu.com/view/8703ab1aa300a6c30c229f77.html>. Методика фортепианного образования в университете. Название с экрана.
242. 董波. 在音乐教学中关注学生的个性发展/ 成才之路 2012年 第16期 第53页. Дон Бо. Развития личности студентов в музыкальном обучении / Дон Бо // Путь к успеху. – 2012. – №.16 – 53с.
243. 费玉平. 京剧唱腔句法与作品分析/费玉平//上海:音乐出版社, 2001.- 286页. Цзя Юйпин. Анализ произведений и структуры мелодий пекинской оперы / Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство, 2001. – С. 286.
244. 冯友兰. 《中国哲学史》1961年编写 第518页. История китайской философии [Фен Юлань, Чжунго Чжесюэ ши]. – Пекин, 1961. – В 2-х т. – Т.1. – С. 518.
245. [日]高萩保治 .音乐学科教学法概论 /人民音乐出版社/2006年 第75 – 78页. Гао Чубаожи. Введение в педагогику музыкальных дисциплин / Гао Чубаожи // Издатель: Народная музыка, 2006. – С.75 – 78.
246. 韩拥军 .浅析双钢琴合奏在钢琴教学中的亮点/ 学苑教育 2012年 第14期 第26页. Хан Ионионь. Основные аспекты обучения ансамблевого фортепианного дуэта / Хан Ионионь // Академии Образования – 2012. – №.14 С. 26.

247. 何雁云. 钢琴即兴伴奏实用教程 – 广州/暨南大学出版社 – 2009年 第171页.
Он Ян Юн. Импровизация на рояле: Практическое учебное пособие / Он Ян Юн . – Гуанчжоу: Jinan University Press, – 2009. – 171с.
248. 姜贺娜 . 浅析声乐钢琴伴奏者与演唱者的配合技巧/文学与艺术 2011年 第2期 104页. Цзян Хена. Техники концертмейстерства и вокале / Цзян Хена //Литература и искусство. – 2011. – №.4. – С. 104.
249. 江静蓉. 键盘即兴伴奏法/. 重庆：西南师范大学出版社，1993. 5（1997. 3重印）101页. Клавиатурное сопровождение методом импровизации / [ред. Цзян Чин жон]. – Чунцин: Издательство Южно-западного педагогического университета, 1997. –101с.
250. 柯雷德. 《中国过去和现在的钢琴教学—访钢琴家李献敏》— 杂志《音乐艺术》上海出版社1984年4期。第9页. Креадер В. Фортепианная педагогика в прошлом и сегодняшнем Китае. Беседы с Ли Щанмин / В.Креадер // Музыкальное искусство. – Шанхай , 1984. – №4. – С. 9.
251. 孔海. 《钢琴即兴伴奏艺术》海天出版社（深圳），2008年 170页. Кон Хе. Искусство фортепианной импровизации / Кон Хе. – Гаитян пресс (Shenzhen), 2008. – 170с.
252. 孔越 . 《论舞蹈钢琴伴奏的修养与能力》/沈阳 — 《音乐生活》2007年第07期 57-58页 . Кон Ие. Концертмейстерство в обучении китайским народным танцам / Кон Ие // Музыкальная жизнь. – Шинь Ян, 2007. – № 7. – С. 57-58.
253. 刘琳琳. 教师教育专业与音乐表演专业钢琴教学模式的比较分析/神州 2012年 第18期 第284页. Лю Линлин. Раличие фортепианного обучения в педагогических университетах и консерваториях / Лю Линлин // Китай, 2012. – №.18. – С.284.
254. 刘庆刚. 钢琴的演奏与教学——杨峻钢琴教学艺术论 人民音乐出版社2003年. Лю Цинган. Фортепианное исполнение и

- преподавание. Теория профессора Янь Цзюй по методике фортепианного обучения / Лю Цинган. Пекин: Народная музыка, 2003. – №9. – 18 с.
255. 刘秋玲. 声乐演唱中“声”与“情”关系探讨/刘秋玲//洛阳师范学院学报2009年6月第3期10页. Лю Цюлин. Исследование отношений "звуков" и "эмоций" / Лю Цюлин – Сюйчан: Издательство Педагогического института, факультета искусств и гуманитарных наук. – Июнь 2009. – № 3. – Том 28. – С. 10.
256. 刘寒友. 《学吹长笛》北京-北京文艺出版社, 2007年 28页
Лю Ханию. Будем учиться играть на флейте. Учебное пособие / Лю Ханию. – Пекин : Арт-Пресс, 2007.– С. 28.
257. 陆佳. 在琴键上跳舞：教你巧学钢琴/ ---北京：中国青年出版社, 2009. – 9. – 189 页；Танцы на клавиатуре: эффективные уроки игры на фортепиано / [ред. Лу Цзя]. – Пекин : Китайське молодіжне видання, 2009. –№9. – 189с.
258. 马伟. 钢琴知识问答/ 北京：中国文联出版公司, 1992.10 381页. Ма Вей. Фортепианне вікторини / Пекин: Всекитайська літературна видавельська федерація, 1992. – №10.– 381 с.
259. 剑桥插图音乐指南---The cambridge Illustrated guide of music/ (英) 萨迪, (英) 莱塞姆主编：孟宪福主译.---
济南：山东画报出版社, 2002.– №9. – 534页. Кембриджские рекомендации по музыкальному иллюстрированию / [ред. переклад Мен Сянь фу]. – Цзинань: Шандонское художественное издание, 2002. – №9. – 534 с.
260. 蒲享强. 《中国音乐的新视野》 南京师范大学出版社2002. 12.第一版.224页 .Пу Хэнцян. Новый обзор китайской музыки / Пу Хэнцян. – Наньцзин: Изд. Наньцзинского педагогического института, 2002. – 224 с.
261. 曲冰. 钢琴伴奏艺术的点滴思考/解放军艺术学院学报 2005年第1期 79 – 81页. Цюй Бин. Размышления о концертмейстерстве / Цюй Бин. // Вестник РЛА Академии художеств. –2005 . – № 1. – С.79-81.

262. 曲友斌. 21世纪高校音乐教育研究 长沙 – 2004年 322页. Чжу Юнбэй. Исследование музыкального образования в высших педагогических заведениях 21 века / Чжу Юнбэй. – Чаньша, 2004. – 322 с.
263. 西方音乐的风格与流派/人民音乐出版社编辑部编-北京:人民音乐出版社, 1990. – №7. – 239. Западные музыкальные стили и жанры. Музыкальный словарь. – Пекин: Народне музичне видання, 1990. – №7. – 239 с.
264. 宋扬. 浅析艺术歌曲演唱中钢琴艺术指导的实现与完善/ 音乐教育与创作 2011年第6期.第42-43页. Сон Ян. Реализация и совершенствование концертмейстерства в вокале / Сон Ян // Музыкальное образование и создание 2011. – №.6. – с.42-43.
265. 孙继南. 《中国近现代音乐教育史纪年1840-2000》 - 山东出版社2004年, 第669页. Сунь Цзинань. Летописи истории китайского музыкального образования и музыкального образования новой эпохи: 1840-2000 / Сунь Цзинань. – Шаньдун, 2004. – 669 с.
266. 汤蓓华. 中美钢琴教育之比较/2011年第4期 30 – 38页. Тан Пейхуа. Сравнение Китайского и Американского фортепианного образования / Тан Пейхуа 2011. – №.4. – С. 30-38.
267. 王晓伟. 《建国六十年中国钢琴教育发展探究》河北师范大学 2010年硕士学位论文 第17 –19页. Ван Сяовэй. Исследование китайского фортепианного образования. – 1949 г.: [Диссертация для магистра] / Ван Сяовэй. – Хэбей: Хэбэйский педагогический институт, 2010 г. – С. 17-19.
268. 魏廷格. 《从中国钢琴曲看传统音乐与当代音乐创作关系》 - 载于《中国音乐学》北京出版社, 1987年第. – 3期.-第79页. Вей Тингэ. Взаимоотношение традиционного и современного музыкальных направлений в китайской фортепианной музыке / Вей Тингэ // Китайская музыка. – Пекин, 1987. – № 3. – С. 79.

269. 吴钊. 中国音乐史略/吴钊, 刘东升编著---2版 (增订本) --- 北京: 人民音乐出版社, 1993. -12 (2003 . -2 重印). - 428页; У Чжао. Краткая история китайской музыки / У Чжао, Лю Дон Шен. - [2-е вид.]. - Пекин: Народное издательство. - 2003. - №3. - 428 с.
270. 肖杨西, 郭军. 鼓在京剧中的运用/
<http://lib.cqvip.com/read/detail.aspx?ID=27709658>
Сяо Ян Хи. Исполнительство на барабане в Пекинской опере / Сяо Ян Хи, Го Чун.
271. 谢哲邦 . 钢琴即兴伴奏的艺术审美价值/艺术百家 2009年 第3期 176 – 179页. Се Жебан. Художественные эстетические ценности концертмейстера / Се Жебан // Искусство . - 2009. - № 3. - С. 176-179.
272. 徐慧林. 钢琴即兴伴奏实用教程 / 北京.人民音乐出版社 2008年5月 第145 – 148页. Сюй Хуйлин – Обучение импровизации / Сюй Хуйлин. – Пекин: Издательство Народная музыка, 2008 – С.145 – 148.
273. 杨楠. 浅谈声乐钢琴伴奏/黄河之声 2011年 第16期 第97页. Ян Нан. Концертмейстер для вокала / Ян Нан // Желтая река. – 2011. – №.16 с.97.
274. 曾少颐. 论高职院校钢琴教育的困境与出路/佳木斯教育学院学报 2011.-年12期. – 107页. Цзэн Шаои. Сознательное и бессознательное в фортепианном профессиональном фортепианном обучении / Цзэн Шаои //Вестник Цзя Мусь педагогический колледж 2011. №.12 – С. 107.
275. 张贺香. 原谱钢琴伴奏在声乐教学中的重要性 / 艺术百家 2011年第6期 230-232页.Чжан Хещан. Значение аккомпанемента в вокале / Чжан Хещан // Искусство, 2011. – №.2.– С. 230-232.
276. 张厚粲. 论歌唱中的感觉/娟./黔南民族师范1998院学报. Чэнь Сяньнянь. Творческая личность и художественный темперамент // Исследование теории искусства. – Пекин, 1998. – № 3.

277. 张晓飞. 长相知 共和谐——论声乐艺术指导与声乐教学的协同作用 / 河北《大舞台》2011年 第8期 第93页. Чжан Сяофи. Концертмейстера для вокала и вокального обучения / Чжан Сяофи // Хе Би «Большая сцена», 2011. – № 8. – С. 93.
278. 赵强. 《钢琴即兴伴奏》 / 河海大学出版社 2005年 95-97页
Жао Чан. Фортепианный аккомпанемент / Жао Чан. – Хехе университет, 2005. – С. 95-97.
279. 教学中的学生音乐素质与创造思维培养研究/中国音乐教育委员会<http://we.nku.baidu.com/view/59fe8f6858fafab069dc02e3.html>.
Качественное музыкальное обучение студентов и творческое исследование культуры мышления // Китайская комиссия музыкального образования. Название с экрана.
280. 朱芳. 高校独立学院音乐专业学生人文素质培养的途径/赣南师范学院学报 2009年第4期 第117 – 118页. Чжу Фан. Повышение качества гуманитарного обучения студентов-музыкантов / Чжу Фан // Вестник Га Нанского педагогического университета. – 2009. – №.4 – С. 117-118.
281. 朱婕. 舞蹈的钢琴伴奏/剧影月报 2010年 第6期 第140 页. Чжу Цзе. Танцевальный аккомпанемент / Чжу Цзе // Ежемесячный Дзю Ин. – 2010. – №.6. – С. 140.

ДОДАТКИ

Додаток А

Репродукції китайських картин із зображенням процесу
музичного акомпанементу



Рис. 1.



Рис. 2.



Рис. 3.

Додаток Б

Рекомендації до акомпанементу народних китайських танців

1. Ритмічна характеристика **Уйгурського танцю**: сегментація різних ритмів. Вимоги: партія лівої руки концертмейстера використовує ритм текстури Уйгурського бубна; варто поєднувати з мелодією, яка виконується правою рукою.

Приклад 1



2. Танець Хан Північно-східної Янганца **Северо - Восточной Янге**. Музика , концертмейстерської партії складніша, варто виокремлювати та підкреслювати пунктирний ритм, проводити мелодію та грати всю фактуру.

Приклад 2.



3. Ритм корейської музики.

Приклад 3.



Приклад 4.



4. Монгольський народний танцювальний акомпанемент: виникає в процесі адаптації **"Монгольських довгих народних пісень"**. Партія концертмейстера дуже яскрава, має застосовувати трелі, арпеджіо.

Приклад 5..



5. **Тибетський народний танець**: в традиційній концепції пісні та танці не можна роз'єднувати. "Жон" – форма танцю, котрий вимагає великої сцени, багато учасників. Концертмейстер задає тон, характер з багатою гармонією і фактурою.

Додаток В

АНКЕТА № 1 для школярів

1. Чи подобаються тобі уроки музики в школі? *а) так, б) ні, в) байдуже.*
2. Чи подобається тобі вокальна частина уроку (спів)? *а) так, б) ні, в) байдуже.*
3. Чи подобається тобі інструментальна частина уроку (прослуховування інструментальної музики: класичної, джазової, рок-груп і т.д.)? *а) так, б) ні, в) байдуже.*
4. Чи подобається тобі ансамблева творчість (спів хором, гра в колективі)? *а) так, б) ні, в) байдуже.*
5. Чи подобається тобі моторно-рухова частина уроку (танці, імітація звучання елементарних ударних інструментів)? *а) так, б) ні, в) байдуже.*
6. На уроці ти надаєш перевагу співу у супроводі: *а) фортепіано; б) караоке або синтезатор; в) будь-який інструментальний супровід;*
7. У який спосіб озвучування тобі більш подобається прослуховувати музику: *а) виконання педагогом на фортепіано; б) аудіо запис, в) відео кліп; г) запис на синтезаторі.*
8. У якому варіанті тобі більш подобається ансамблева творчість: *а) хоровий спів; б) імпровізований оркестр з будь-яких інструментів; в) оркестр ударних інструментів; г) інше.*
9. Який вид моторно-рухової частини уроку тобі більш подобається: *а) активна, участь у танці; б) пасивна, визначення на слух танцювальних жанрів; в) імітація звучання примітивних ударних інструментів долонями, пальцями рук, стопами ніг тощо; г) інше;*
10. Які ще форми роботи на уроки музики тобі до вподоби?

АНКЕТА № 2 для студентів

1. Як Ви можете схарактеризувати підготовку майбутніх учителів музики у ВНЗ: *а) традиційна; б) сучасна.*
2. Як Ви оцінюєте частку концертмейстерської підготовки у загальному процесі навчання: *а) мінімальна; б) недостатня; в) достатня.*
3. Як Ви оцінюєте частку інновацій в концертмейстерській підготовці майбутніх учителів музики: *а) відсутні; б) недостатньо; в) достатньо.*
4. Чи присутні електронно-музичні інструменти або синтезатори в процесі навчання: *а) так, б) ні.*
5. Чи входить в програму навчання знайомство з аудіо-, відеотехнікою, мікрофонами і караоке: *а) так, б) ні.*
6. Чи входить знайомство з різними системами нотації до програми концертмейстерської підготовки вчителів музики: *а) так, б) ні.*
7. Чи присутні в навчальному репертуарі твори східних (для Китаю - західних) музичних культур: *а) так, б) ні, в) зрідка.*

8. Стикаєтеся Ви у процесі загальної музичної та концертмейстерської підготовки з проблемами музичного часу: а) так, б) ні; в) не замислювався раніше над питанням.
9. Чи стикалися Ви в процесі навчання (в умовах академконцерту та інших сценічних виступів) з проблемою нестандартних сценічних ситуацій: а) так, б) ні.
10. Чи вважаєте Ви необхідним методичне оновлення процесу концертмейстерської підготовки майбутніх вчителів музики: а) так, б) ні, в) обов'язково.
11. Чи вважаєте Ви необхідним комп'ютерно-технологічне вдосконалення процесу концертмейстерської підготовки майбутніх вчителів музики: а) так, б) ні, в) обов'язково.
12. Хотіли б Ви в якості додаткового інструменту для концертмейстерської підготовки освоїти електронно-клавішний інструмент - синтезатор: а) так, б) немає; в) обов'язково.
13. Як Ви уявляєте собі сучасну концертмейстерську підготовку майбутніх учителів музики: а) на основі традиційних методик; б) на основі інноваційних методик; в) у нерозривній синтезі традиційних та інноваційних методик.

АНКЕТА № 3 для студентів

1. Яку музичну освіту Ви отримали до вступу до ВНЗ? а) музичне училище; б) спеціалізована музична школа або школа мистецтв; в) дитяча музична; г) музичний гурток; д) домашнє музикування, приватні уроки.
2. Чи навчалися Ви раніше концертмейстерському мистецтву? а) так, на професійній основі (училище, спецшкола); б) ознайомлення з деякими видами концертмейстерської роботи; в) не має.
3. Яка з форм роботи в класі концертмейстерства для Вас є найбільш складною?
4. Скільки часу Ви витрачаєте на підготовку до уроку по концкласу? а) більше 1 години на день, б) не більше 1 години на день, в) менше 1 години на день; г) 4-6 годин на тиждень; д) 2-4 години на тиждень; е) до 2 годин на тиждень.
5. Чи включає Ваша домашня підготовка елементи технічної підготовки? Якщо так, то в якій формі?
6. Скільки часу на тиждень Ви витрачаєте на читання з листа вокального, інструментального, хорового твору або оперно-симфонічного уривку?
7. Як часто Ви відвідуєте концерти, оперно-сценічні постановки?
8. Як часто Ви користуєтеся електронними джерелами інформації при підготовці до занять з концертмейстерства? а) регулярно; б) іноді; в) ніколи.
9. Чи володієте Ви електронними музичними інструментами? Якщо так, то якою мірою?
10. Чи володієте Ви навичками застосування технічних засобів запису і відтворення музичних творів? Якщо так, то якою мірою?

11. Чи знайомі Ви з іншими типами нотації, крім п'ятилінійної? Якщо так, то з якими?
12. Чи існують улюблені форми роботи з концертмейстерської підготовки? Якщо так, то які?
13. Чи вважаєте Ви курс концертмейстерської підготовки цікавим?
14. Чи вважаєте Ви курс концертмейстерської підготовки необхідним?
15. Чи вважаєте Ви існуючу методику концертмейстерської підготовки достатньою, або ж відчуваєте потребу в оновленні програми?

Додаток Г
Таблиця 1

Репертуар шкільної програми за семестрам :

Перший курс:	
<p><i>1-й семестр</i></p> <p>1.Пісня для семи синів - макао; 2.Молодіжний танець; 3.Santa Lucia (музика Італії); 4.Солдат; 5.Ноктюрн (або Російська народна пісня); 6.Едельвейс (музика Австрії)</p>	<p><i>2-й семестр</i></p> <p>7.Песні партизанів; 8.Прощання Червоної Армії; 9.Колисоква пісня (Й.Брамс); 10.Спогад, Вечір (Р.Шуман); 11.Весною (В.Моцарт);</p>
Другий курс:	
<p><i>1-й семестр</i></p> <p>12. Світ кохання; 13.Про Тибет; 14. Пісні про маски 15.Красиве село (італійська народна пісня); 16.Моє рідне місто - пісня міста; 17.П'ять пальців гори - пісня; 18.Шукати квіти сливи, в той час як іде сніг;</p>	<p><i>2-й семестр</i></p> <p>17. Щоб розквітало майбутнє; 18.Пісня про різні яскраві народи; 19. Море рідного міста; 20. Хор мисливців (Вебер); 21.Змінилася і стала метеликом; 22. Пісня Червоного загону</p>
Третій курс:	
<p><i>1-й семестр</i></p> <p>23. Я люблю Китай; 24. Жовта річка (матроська пісня) 26. Любов до Чайної чаші; 27. У срібному місячному світлі;</p>	<p><i>2-й семестр</i></p> <p>28. Прощавання; 29. Як прекрасне моє рідне місто; 31. Аріран; 32. Лісова пісня (музика Росії) 33. Опера - у світі талантів; 34. Добрий старий час (пісні Шотландії)</p>

Додаток Д

Методичне забезпечення констатувального експерименту

Таблиця 2

Найменування та номер критеріїв	Найменування та номер показників	Методи оцінювання	Найменування та шкала оцінювання
Перший критерій: <i>Художньо-пізнавальної орієнтації в концертмейстерському мистецтві.</i> Когнітивно-пізнавальний	Художня стильова та жанрова поінформованість	Анкетування, вікторина, навчальні тести, бесіди з викладачами	ШКАЛА №1 «3 бали» – широкий запас знань, орієнтація в стилях, жанрах, репертуарі; відповіді повні, безпомилкові. «2 бали» - знання в обсязі норми, орієнтація в стилях та жанрах помірна, що відповідає рівню освіченості; відповіді частково повні, інколи помилкові «1бал»- обмеженість знань, елементарна грамотність щодо стилів та жанрів, відповіді переважно помилкові та неповні
	Міра орієнтації в особливостях розмаїття видів музичного виконавства, яке потребує концертмейстерського супроводу.	Анкетування, вікторина, навчальні тести; педагогічне спостереження	
Другий критерій: <i>Виконавської мобільності вчителя-концертмейстера.</i> Виконавсько-діяльнісний	Ступень володіння розмаїттям виконавської фактури акомпанементу, навичками читання з листа	Педагогічні спостереження, моніторинги якості самостійної роботи; моніторинг читання з листа. Опитувальний лист	Шкала №2 «3 бали» – вільне володіння різноманітними фактурами; концертмейстерських умінь в ; якість та продуктивність самостійної роботи, володіння навичками читання з листа, іншими засобами концертмейстерського виконавства, ефективне їх застосування в інших видах навчальної діяльності; виконавські вправи точні, швидкі, безпомилкові; «2 бали» - володіння окремими фактурами; помірність в самостійній роботі, обмежене володіння та застосування засобів концертмейстерського виконавства в інших видах навчальної діяльності; виконавські вправи частково вірні, інколи помилкові, повільні. «1бал» - слабе володіння
	Наявність умінь динамічно-рухливих дій під час зміни виконавських завдань (запланованих та виникаючих раптово)	Виконавські етюди, тестові виконавські вправи;	

			фактурами; низька продуктивність самостійної роботи, невміння застосовувати концертмейстерські навички в інших видах навчальної діяльності; виконавські вправи переважно помилкові, повільні, неточні.
Третій критерій: <i>Ансамблево-комунікативної регуляції фахової творчої діяльності.</i> Художньо-комунікативний	Ступень розвиненості артистичних якостей, відповідних до ролі концертмейстера та якостей, відповідних ролі вчителя-концертмейстера	Педагогічне спостереження , тестові етюди; творчі завдання,	Шкала №3 «3 бали» – сформованість відповідних фахових умінь та якостей, гарна орієнтація та швидка зміна ролі в залежності від художнього фрагменту та його інтерпретації; володіння навиками застосування концертмейстерських якостей в навчальному художньому процесі; артистизм, виконавська переконливість.
	Міра сформованості художньо – комунікативних умінь	Педагогічне спостереження , тестові етюди; творчі завдання; експертна оцінка незалежних суддів	«2 бали» - помірна сформованість відповідних фахових умінь та якостей, орієнтація та зміна ролі в залежності від художнього фрагменту, володіння навиками застосування концертмейстерських якостей в навчальному художньому процесі здійснюється за рекомендацією викладача; артистизм, виконавська переконливість проявляються недостатньо. «1 бал» - відсутність або слабке виявлення відповідних фахових умінь та якостей, орієнтація та зміна ролі в залежності від художнього фрагменту, володіння навиками застосування концертмейстерських якостей в навчальному художньому процесі здійснюється лише при контролі викладача; відсутні артистизм та виконавська переконливість.
Четвертий критерій: <i>Художньо-педагогічної</i>	Якість та міра налаштованості на використання педагогічного	Педагогічне спостереження , анкетування, співбесіди,	Шкала №4 «3 бали» – яскраво проявляється налаштованість на засвоєння оволодіння

<p><i>спрямованості та настанови на інноватику концертмейстерської підготовки вчителя.</i></p> <p>Фахово-мотиваційний.</p>	<p>потенціалу концертмейстерства в художньо-дидактичних та полікультурних обставинах мистецького навчання школярів.</p>	<p>творчі завдання</p>	<p>педагогічним потенціалом концертмейстерства в художньо-дидактичних та полікультурних обставинах мистецького навчання школярів та інноваційними техніками музичного супроводу, усвідомлення їх перспективності для подальшої фахової діяльності; активність та ініціативність в зазначених сферах.</p> <p>«2 бали» - помірковане ставлення щодо педагогічного потенціала концертмейстерства в художньо-дидактичних та полікультурних обставинах мистецького навчання школярів; репродуктивність в сфері застосування інноваційними техніками музичного супроводу, відсутня зацікавленість та ініціативність в зазначених сферах.</p> <p>«1 бал» - слабе виявлення індивідуальної позиції щодо педагогічного потенціала концертмейстерства в художньо-дидактичних та полікультурних обставинах мистецького навчання школярів; відсутність бажання опанувати інноваційні техніки музичного супроводу, інколи негативне ставлення до завдань</p>
	<p>Ступень зацікавленості в опануванні новими інформаційними технологіями в педагогічних ситуаціях та заходах</p>	<p>Моніторинг якості самостійної роботи, педагогічне спостереження, експертна оцінка незалежних суддів</p>	

Додаток 3

АНКЕТА №4

1. Який інструмент застосовується найбільш часто у якості музичного супроводу?
2. Що має знати професійний концертмейстер?
3. Що має знати вчитель музики для здійснення функцій концертмейстера?
4. Яким видам художнього виконавства потрібний концертмейстер
5. Який різновид виконавської діяльності більш стародавній: сольне музикування, акомпануюча роль?.
6. Які ремарки в тексті найбільш важливі для концертмейстера?
7. Які вокальні жанри існують для сольного співу, для ансамблевого співу?
8. Які народні музичні інструменти застосовуються переважно у якості супроводу в народних піснях:
 - Українців
 - Шотландців
 - Французів
 - Іспанців
 - Китайців
 - Росіян
 - Циган
9. Якому стилю найбільш відповідає жанр романсової лірики : бароко, класицизм, романтизм, музика ХХ століття.
10. Які інструментами найчастіше застосовуються в якості музичного супроводу в хореографії:
 - Класичній, народній українській, народній іспанській, народній китайській, індуській, східному танці, сучасному танці.
11. Які романси написані композиторами:
 - П. Чайковським, М. Глінкою, С. Рахманіновим, О. Аляб'євим,
12. В яких музичних жанрах для струнних та духових інструментів застосовується фортепіанний супровід?
13. В яких стародавніх малюнках відображені музиканти? Наведіть приклад.
14. Які існують назви музикантів виконавців мандрівників в різних країнах світу?
15. Яку назву мають інструментальні фрагменти у вокальних творах.
16. Які арії з опер найбільш популярні серед вокалістів.
17. Твори яких композиторів найбільш часто виконують скрипалі, духовики?
18. Хто з композиторів започаткував та розвив жанр «Пісні без слів»?

Додаток К

Питання вікторини

– 1. Назвати:

- інструментальний склад музичного супроводу під час сприйняття відео фрагменту хореографічної постанови;
- тембрально-акустичну відповідність музичного фрагменту співу у супроводі синтезатора (обробка народної пісні);
- вгадати форму вокального твору («Лісовий цар» у виконанні німецькою мовою).

1. Відповісти на запитання:

Хто є автором романсу «Ніч ніжна»;

Який тип голосу відповідає діапазонаві $g_m - G_2$;

Хто з композиторів-класиків писав музику для дитячого шумового оркестру?

На якому інструменті грав Орфей?

Які співвідношення гобою, кларнету та саксофону?

Дати визначення наступним поняттям:

Партитура- це...

Клавір –це---

Грати «по руці» диригента –

Транскрипція – це...

До групи яких інструментів відносяться такі терміни: *détaché*, *spiccato*, *pizzicato*?

Додаток Л 1
Результати за показниками критерію художньо-пізнавальної
орієнтації в різних групах 4 курсу

Таблиця 3

Результати групи 4У

№ №	1 показник			2 показник			Kf 1 індивіду льний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
2	1	2	3	1	2	3	3	Н
3	2	2	4	1	2	3	3,5	С
4	2	3	5	3	3	6	5,5	В
5	1	2	3	2	2	4	3,5	С
6	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
7	3	3	6	2	3	5	5,5	В
8	3	3	6	2	3	5	5,5	В
9	1	1	2	1	1	2	2	Н
10	1	2	3	1	2	3	3	Н
11	2	2	4	1	2	3	3,5	С
12	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
13	2	2	4	2	2	4	4	С
14	1	2	3	1	2	3	3	Н
15	2	2	4	1	1	2	3	Н
16	2	2	4	2	2	4	4	С
17	2	2	4	2	3	5	4,5	С
18	2	2	4	1	1	2	3	Н
19	2	3	5	2	2	4	4,5	С
20	1	1	2	1	1	2	2	Н
21	2	3	5	3	2	5	5	В
22	3	2	5	2	2	4	4,5	С
23	2	2	4	2	2	4	4	С
24	2	2	4	2	3	5	4,5	С
Kfg1У							3,68	С

Таблиця 4

Результати групи 4К

№ №	1 показник			2 показник			Kf 1 індивіду льний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
2	1	2	3	1	2	3	3	Н
3	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
4	1	2	3	2	2	4	3,5	С
5	1	2	3	2	2	4	3,5	С
6	1	2	3	1	2	3	3	Н
7	2	2	4	2	2	4	4	С
8	2	2	4	2	2	4	4	С
9	1	1	2	1	1	2	2	Н
10	1	2	3	1	2	3	3	Н
11	1	2	3	1	2	3	3	Н
12	1	1	2	1	2	3	2,5	Н

13	2	2	4	2	2	4	4	С
14	1	2	3	1	2	3	3	Н
15	2	2	4	1	1	2	3	Н
16	2	2	4	2	2	4	4	С
17	2	2	4	1	1	2	3	Н
18	2	2	4	2	3	5	4,5	С
Kfg1K							3,22	С

Таблиця 5

Результати групи 4У за показниками критерію виконавської мобільності

№ №	1 показник			2 показник			Kf 2 індивідуальний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	2	1	3	1	2	3	3	Н
2	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
3	2	2	4	2	2	4	4	С
4	3	3	6	3	3	6	6	В
5	2	2	4	2	2	4	4	С
6	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
7	3	3	6	2	3	5	5,5	В
8	3	3	6	2	3	5	5,5	В
9	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
10	1	2	3	1	2	3	3	Н
11	2	2	4	2	2	4	4	С
12	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
13	2	2	4	2	2	4	4	С
14	1	2	3	2	2	3	3	Н
15	2	2	4	1	2	3	3,5	С
16	3	3	6	3	2	5	5,5	В
17	2	2	4	2	3	5	4,5	С
18	2	2	4	1	1	2	3	Н
19	2	3	5	2	2	4	4,5	С
20	1	1	2	1	1	2	2	Н
21	3	3	6	2	3	5	5,5	В
22	3	3	6	2	3	5	5,5	В
23	2	2	4	2	2	4	4	С
24	2	2	4	2	3	5	4,5	С
Kfg2У							3,93	С

Таблиця 6

Результати групи 4К за критерію виконавської мобільності

№ №	1 показник			2 показник			Kf 2 індивідуальний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	2	2	4	2	1	3	3,5	С
2	1	2	3	1	2	3	3	Н
3	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
4	2	2	4	2	2	4	4	С
5	1	2	3	2	2	4	3,5	С
6	1	2	3	1	2	3	3	Н
7	2	3	5	3	2	5	5	В
8	2	3	5	2	2	4	4,5	С
9	1	1	2	1	1	2	2	Н
10	1	2	3	1	2	3	3	Н
11	1	2	3	1	2	3	3	Н
12	1	1	2	1	2	3	2,5	Н

13	2	3	5	2	2	4	4,5	С
14	1	2	3	1	2	3	3	Н
15	2	2	4	1	1	2	3	Н
16	2	2	4	3	3	6	5	В
17	2	2	4	1	2	3	3,5	С
18	2	3	5	3	3	6	5,5	В
Kfg2K							3,55	С

Таблиця 7

Результати групи 4У за показниками критерію ансамблево-комунікативної регуляції

№ №	1 показник			2 показник			Kf 3 індивідуальний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
2	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
3	2	1	4	2	2	4	4	С
4	3	2	5	3	2	5	5	В
5	1	2	3	1	2	3	3	Н
6	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
7	2	3	5	2	2	4	4,5	С
8	2	3	5	2	2	4	4,5	С
9	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
10	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
11	2	2	4	2	2	4	4	С
12	1	1	2	1	1	2	2	Н
13	2	2	4	2	2	4	4	С
14	1	2	3	2	2	3	3	Н
15	1	2	3	1	2	3	3	Н
16	2	3	5	3	2	5	5	В
17	2	2	4	2	2	4	4	С
18	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
19	2	2	4	2	2	4	4	С
20	1	1	2	1	1	2	2	Н
21	2	3	5	2	3	5	5	В
22	3	3	6	2	3	5	5,5	В
23	2	2	4	2	2	4	4	С
24	2	2	4	2	2	4	4	С
KfУ							3,58	С

Таблиця 8

Результати групи 4К за показниками ансамблево-комунікативної регуляції

№ №	1 показник			2 показник			Kf 3	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	1	2	3	2	1	3	3	Н
2	1	2	3	1	2	3	3	Н
3	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
4	1	2	3	2	1	3	3	Н
5	1	2	3	2	2	4	3,5	С
6	1	2	3	1	2	3	3	Н
7	2	2	4	2	2	4	4	С
8	2	2	4	2	2	4	4	С
9	1	1	2	1	1	2	2	Н
10	1	2	3	1	2	3	3	Н
11	1	2	3	1	2	3	3	Н
12	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
13	2	3	5	2	2	4	4,5	С

14	1	2	3	1	2	3	3	Н
15	2	2	4	1	1	2	3	Н
16	2	2	4	2	2	4	4	С
17	2	2	4	1	2	3	3,5	С
18	2	3	5	3	2	5	5	В
KfЗК							3,3	С

Таблиця 9

Результати за показниками критерію художньо-педагогічної спрямованості в різних групах 4 курсу

№ №	1 показник			2 показник			Kf 4 індивідуальний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	1	2	3	1	2	3	3	Н
2	1	2	3	1	2	3	3	Н
3	2	2	4	2	3	5	4,5	С
4	3	3	6	3	3	6	6	В
5	1	2	3	2	2	4	3,5	С
6	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
7	3	3	6	2	3	5	5,5	В
8	3	3	6	2	3	5	5,5	В
9	2	2	4	1	2	3	3,5	С
10	1	2	3	1	2	3	3	Н
11	2	2	4	1	2	3	3,5	С
12	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
13	2	2	4	2	2	4	4	С
14	1	2	3	1	2	3	3	Н
15	2	2	4	1	1	2	3	Н
16	2	2	4	2	2	4	4	С
17	2	2	4	2	3	5	4,5	С
18	2	2	4	1	1	2	3	Н
19	3	3	6	3	2	5	5,5	С
20	1	1	2	1	1	2	2	Н
21	2	3	5	3	2	5	5	В
22	3	2	5	2	2	4	4,5	С
23	2	2	4	2	2	4	4	С
24	2	2	4	2	3	5	4,5	С
Kf4У							3,87	С

Таблиця 10

Результати групи К

№ №	1 показник			2 показник			Kf 4 індивідуальний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	2	2	4	2	1	3	3,5	С
2	1	2	3	1	2	3	3	Н
3	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
4	2	2	4	2	2	4	4	С
5	2	2	4	2	2	4	4	С
6	1	2	3	1	2	3	3	Н
7	2	2	4	2	2	4	4	С
8	2	2	4	2	2	4	4	С
9	1	1	2	1	1	2	2	Н
10	2	2	4	2	2	4	4	С
11	1	2	3	1	2	3	3	Н
12	1	1	2	1	2	3	2,5	Н

13	3	2	5	3	2	5	5	В
14	1	2	3	1	2	3	3	Н
15	2	2	4	1	1	2	3	Н
16	2	2	4	2	2	4	4	С
17	2	2	4	1	1	2	3	Н
18	2	2	4	2	3	5	4,5	С
Kf 4К							3,44	С

Таблиця 11

Сукупні результати Kf результативності кожного студенту 4У

№	Kf 1	Kf 2	Kf 3	Kf 4	Kf	Рівень
1	2,5	3	2,5	3	2,75	Н
2	3	2,5	2,5	3	2,75	Н
3	3,5	4	4	4,5	4	С
4	5,5	6	5	6	5,6	В
5	3,5	4	3	3,5	3,5	В
6	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	Н
7	5,5	5,5	4,5	5,5	5,25	В
8	5,5	5,5	4,5	5,5	5,25	В
9	2	2,5	2,5	3,5	2,6	Н
10	3	3	2,5	3	2,6	Н
11	3,5	4	4	3,5	3,75	С
12	2,5	2,5	2	2,5	2,37	Н
13	4	4	4	4	4	С
14	3	3	3	3	3	Н
15	3	3,5	3	3	3,1	Н
16	4	5,5	5	4	4,6	С
17	4,5	4,5	4	4,5	4,37	С
18	3	3	2,5	3	2,6	Н
19	4,5	4,5	4	5,5	4,6	С
20	2	2	2	2	2	Н
21	5	5,5	5	5	5,1	В
22	4,5	5,5	5,5	4,5	5	В
23	4	4	4	4	4	Н
24	4,5	4,5	4	4,5	4,37	Н

Таблиця 12

Сукупні результати Kf результативності кожного студенту 4К

№	Kf 1	Kf 2	Kf 3	Kf 4	Kf	Рівень
1	2,5	3,5	3	3,5	3,1	Н
2	3	3	3	3	3	Н
3	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	Н
4	3,5	4	3	4	3,6	С
5	3,5	3,5	3,5	4	3,6	С
6	3	3	3	3	3	Н
7	4	5	4	4	4,25	С
8	4	4,5	4	4	4,1	С
9	2	2	2	2	2	Н
10	3	3	3	4	3,25	Н
11	3	3	3	3	3	Н
12	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	Н
13	4	4,5	4,5	5	4,5	С
14	3	3	3	3	3	Н
15	3	3	3	3	3	Н
16	4	5	4	4	4,25	С
17	3	3,5	3,5	3	3,25	Н
18	4,5	5,5	5	4,5	4,87	С≤В

Додаток Л 2

Початковий зріз результатів контрольної та експериментальної групи українських та китайських студентів

Таблиця 13

Результати групи 2 курсу КГУ за показниками критерію художньо-пізнавальної орієнтації

№ №	1 показник			2 показник			Kf 1 індивідуальний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	1	1	2	1	1	2	2	Н
2	2	2	4	1	2	3	3,5	С
3	1	2	3	1	2	3	3	Н
4	1	1	2	2	1	3	2,5	Н
5	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
6	2	2	4	1	2	3	3,5	С
7	2	2	4	1	2	3	3,5	С
8	1	1	2	1	1	2	2	Н
9	2	3	5	3	2	5	5	В
10	1	2	3	1	2	3	3	Н
11	1	1	2	1	1	2	2	Н
12	2	2	4	1	2	3	3,5	С
13	2	2	4	1	1	2	3	Н
14	1	1	2	2	2	2	2	Н
15	2	2	4	2	2	4	4	С
16	2	2	4	2	2	4	4	С
17	2	2	4	1	1	2	3	Н
18	2	1	3	2	2	4	3,5	С
19	2	2	4	2	2	4	4	С
20	1	1	2	1	1	2	2	Н
21	2	1	3	2	2	4	3,5	С
22	2	2	4	2	2	4	4	С
23	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
24	2	2	4	2	2	4	4	С
25	1	1	2	2	2	2	2	Н
26	2	1	3	1	1	2	2,5	Н
Kf1КГУ							3,05	Н

Таблиця 14

Результати групи 2 курсу КГК за показниками критерію художньо-пізнавальної орієнтації

№ №	1 показник			2 показник			Kf к1 індивідуальний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	1	1	2	1	1	2	2	Н
2	1	1	2	1	1	2	2	Н
3	1	1	2	1	1	2	2	Н
4	1	1	2	1	1	2	2	Н
5	1	2	3	1	2	3	3	Н
6	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
7	1	2	3	2	2	4	3,5	С
8	1	2	3	1	2	3	3	Н
9	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
10	1	2	3	2	2	4	3,5	С
11	1	2	3	2	2	4	3,5	С
12	1	2	3	1	2	3	3	Н
13	2	2	4	2	2	4	4	С
14	1	2	3	2	2	4	3,5	С

Kf1КГ К							2,85	Н
------------	--	--	--	--	--	--	------	---

Таблиця 15
Результати групи 2курсу ЕГУ за показниками когнітивно-пізнавального критерію

№ №	1 показник			2 показник			Kf к1 індивідуал ьний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	1	1	2	1	1	2	2	Н
2	2	2	4	1	2	3	3,5	С
3	1	2	3	1	2	3	3	Н
4	2	2	2	2	2	2	2	Н
5	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
6	2	2	4	1	2	3	3,5	С
7	1	1	2	1	1	2	2	Н
8	2	2	4	1	2	3	3,5	С
9	2	2	4	2	2	4	4	С
10	2	3	5	2	3	5	5	В
11	2	2	4	2	2	4	4	С
12	1	1	2	1	1	2	2	Н
13	2	2	4	1	1	2	3	Н
14	1	1	2	1	1	2	2	Н
15	2	2	4	2	2	4	4	С
16	2	2	4	1	2	3	3,5	С
17	1	1	2	1	1	2	2	Н
18	3	2	5	3	2	5	5	В
19	1	2	3	1	2	3	3	Н
20	1	1	2	1	1	2	2	Н
21	2	1	3	2	2	4	3,5	С
22	2	2	4	2	2	4	4	С
23	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
24	2	2	4	2	2	4	4	С
25	1	1	2	1	1	2	2	Н
26	2	1	3	1	1	2	2,5	Н
Kf1ЕГ У							3,07	Н

Таблиця 16

Результати групи 2курсу ЕГК за показниками критерію художньо-пізнавальної орієнтації

№	1 показник			2 показник			Kf к1 індивідуал ьний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	1	2	3	2	2	4	3,5	С
2	1	1	2	1	1	2	2	Н
3	1	1	2	1	1	2	2	Н
4	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
5	1	2	3	1	2	3	3	Н
6	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
7	1	2	3	2	2	4	3,5	С
8	1	1	2	1	1	2	2	Н
9	1	1	2	1	1	2	2	Н
10	1	2	3	2	2	4	3,5	С
11	1	1	2	1	1	2	2	Н
12	1	2	3	1	2	3	3	Н
13	1	2	3	2	2	4	3,5	С
14	1	2	3	2	2	4	3,5	С
Kf1ЕГ К							2,75	Н

Таблиця 17

Результати групи 2 курсу КГУ за показниками критерію виконавської мобільності

№ №	1 показник			2 показник			Kf 2 індивідуальний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
2	2	2	4	2	2	4	4	С
3	1	2	3	1	2	3	3	Н
4	1	1	2	1	1	2	2	Н
5	2	2	4	2	1	3	3,5	С
6	2	3	5	2	2	4	4,5	С
7	2	2	4	2	2	4	4	С
8	1	1	2	1	1	2	2	Н
9	3	3	5	2	3	5	5,5	В
10	1	2	3	2	2	4	3,5	С
11	1	1	2	1	1	2	2	Н
12	2	2	4	1	2	3	3,5	С
13	2	2	4	2	2	4	4	С
14	1	1	2	1	1	2	2	Н
15	2	2	4	2	2	4	4	С
16	3	2	5	2	2	4	4,5	С
17	2	2	4	1	1	2	3	Н
18	3	2	5	2	2	4	4,5	С
19	2	2	4	2	2	4	4	С
20	1	1	2	1	1	2	2	Н
21	2	2	4	2	2	4	4	С
22	2	2	4	2	2	4	4	С
23	1	1	2	1	1	2	2	Н
24	3	3	6	2	3	5	5,5	В
25	1	1	2	1	1	2	2	Н
26	1	1	2	1	1	2	2	Н
Kf2K ГУ							3, 36	Н≤С

Таблиця 18

Результати групи 2 курсу КГК за критерію виконавської мобільності

№ №	1 показник			2 показник			Kf 2 індивідуальний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	1	1	2	1	1	2	2	Н
2	1	1	2	1	1	2	2	Н
3	1	1	2	1	1	2	2	Н
4	1	1	2	1	1	2	2	Н
5	1	2	3	2	2	4	3,5	С
6	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
7	1	2	3	2	2	4	3,5	С
8	1	2	3	1	2	3	3	Н
9	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
10	1	2	3	2	2	4	3,5	С
11	1	2	3	2	2	4	3,5	С
12	1	2	3	2	2	4	3,5	С
13	2	3	5	2	2	4	4,5	С
14	1	2	3	3	2	5	4	С

Kf2K ГК							3	Н
------------	--	--	--	--	--	--	---	---

Таблиця 19

Результати групи 2 курсу ЕГУ за показниками критерію виконавської мобільності

№ №	1 показник			2 показник			Kf 2 індивідуальний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	1	1	2	1	1	2	2	Н
2	2	3	5	2	2	4	4,5	С
3	2	2	4	2	2	4	4	С
4	2	3	5	2	2	2	3,5	С
5	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
6	2	2	4	1	2	3	3,5	С
7	2	1	3	1	2	3	3	Н
8	2	2	4	2	2	4	4	С
9	3	2	5	2	2	4	4,5	С
10	3	3	6	3	2	5	5,5	В
11	3	2	5	2	2	4	4,5	С
12	2	2	2	2	2	2	2	Н
13	2	2	4	2	1	3	3,5	С
14	1	1	2	1	1	2	2	Н
15	2	2	4	2	2	4	4	С
16	2	2	4	1	2	3	3,5	С
17	1	1	2	1	1	2	2	Н
18	3	2	5	3	3	6	5,5	В
19	1	2	3	1	2	3	3	Н
20	1	2	3	2	1	3	3	Н
21	2	1	3	2	2	4	3,5	С
22	2	3	5	3	2	5	5	В
23	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
24	2	2	4	2	2	4	4	С
25	1	1	2	1	1	2	2	Н
26	2	1	3	1	1	2	2,5	Н
Kf 2ЕГУ							3,4	Н≤С

Таблиця 20

Результати групи 2 курсу ЕГК за показниками критерію виконавської мобільності

№	1 показник			2 показник			Kf 2 індивідуальний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	2	2	4	2	2	4	4	С
2	1	1	2	1	1	2	2	Н
3	1	1	2	1	1	2	2	Н
4	1	2	3	2	2	4	3,5	С
5	1	2	3	2	2	4	3,5	С
6	1	2	3	1	2	3	3	Н
7	1	2	3	2	2	4	3,5	С
8	1	1	2	1	1	2	2	Н
9	1	1	2	1	1	2	2	Н
10	1	2	3	2	2	4	3,5	С
11	1	1	2	1	1	2	2	Н
12	1	2	3	1	2	3	3	Н

13	1	2	3	2	2	4	3,5	С
14	2	3	5	2	2	4	4,5	С
Kf2EG К							3	Н

Таблиця 21

Результати групи 2курсу КГУ за показниками критерію ансамблево-кмунікативної регуляції

№ №	1 показник			2 показник			Kf Зіндивіду альний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	1	1	2	1	1	2	2	Н
2	1	2	3	1	2	3	3	Н
3	1	2	3	1	2	3	3	Н
4	1	1	1	1	1	2	2	Н
5	2	2	4	2	1	3	3,5	С
6	2	2	4	2	1	3	3,5	С
7	2	2	4	2	1	3	3,5	С
8	1	1	2	1	1	2	2	Н
9	2	2	4	2	1	3	3,5	С
10	1	2	3	1	2	3	3	Н
11	1	1	2	1	1	2	2	Н
12	1	2	3	1	2	3	3	Н
13	2	2	4	2	2	4	4	С
14	1	1	2	1	1	2	2	Н
15	2	2	4	2	1	3	3,5	С
16	2	2	4	2	2	4	4	С
17	1	1	2	1	1	2	2	Н
18	2	2	2	2	2	4	4	С
19	2	2	4	2	2	4	4	С
20	1	1	2	1	1	2	2	Н
21	1	2	3	2	1	3	3	Н
22	1	2	3	2	1	3	3	Н
23	1	1	2	1	1	2	2	Н
24	2	2	4	3	2	5	4,5	С
25	1	1	2	1	1	2	2	Н
26	1	1	2	1	1	2	2	Н
KfЗК ГУ							2,92	Н

Таблиця 22

Результати групи 2курсу КГК за показниками критерію ансамблево-кмунікативної регуляції

№	1 показник			2 показник			Kf Зіндивідуа льний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	1	1	2	1	1	2	2	Н
2	1	1	2	1	1	2	2	Н
3	1	1	2	1	1	2	2	Н
4	1	1	2	1	1	2	2	Н
5	1	2	3	2	2	4	3,5	С
6	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
7	1	2	3	2	2	4	3,5	С
8	1	2	3	1	2	3	3	Н
9	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
10	1	2	3	2	2	4	3,5	С
11	1	2	3	2	2	4	3,5	С

12	1	1	2	1	1	2	2	Н
13	1	2	3	1	2	3	3	Н
14	1	2	3	2	2	4	3,5	С
KfЗКГ К							2,75	Н

Таблиця 23

Результати групи 2курсу ЕГУ за показниками критерію ансамблево-кмунікативної регуляції

№ №	1 показник			2 показник			Kf 3 індивідуал ьний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	1	1	2	1	1	2	2	Н
2	2	2	4	2	1	3	3,5	С
3	1	2	3	2	1	3	3	Н
4	1	2	3	2	1	3	3	Н
5	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
6	2	2	4	1	2	3	3,5	С
7	1	1	2	1	1	2	2	Н
8	2	2	4	2	1	3	3,5	С
9	2	2	4	2	1	3	3,5	С
10	2	2	4	2	1	3	3,5	С
11	1	2	3	2	1	3	3	Н
12	1	1	2	1	1	2	2	Н
13	2	2	4	2	1	3	3,5	С
14	1	1	2	1	1	2	2	Н
15	1	2	3	2	2	4	3,5	С
16	1	2	3	1	2	3	3	Н
17	1	1	2	1	1	2	2	Н
18	2	2	4	2	3	5	4,5	С
19	1	1	2	1	1	2	2	Н
20	1	2	3	2	1	3	3	Н
21	2	1	3	2	1	3	3	Н
22	2	2	4	2	2	4	4	С
23	1	1	2	1	1	2	2	Н
24	2	2	4	2	1	3	3,5	С
25	1	1	2	2	2	2	2	Н
26	1	1	2	1	1	2	2	Н
Kf ЗЕГУ							2,88	Н

Таблиця 24

Результати групи 2курсу ЕГК за показниками критерію ансамблево-кмунікативної регуляції

№	1 показник			2 показник			Kf 3 індивідуал ьний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	1	1	2	1	1	2	2	Н
2	1	1	2	1	1	2	2	Н
3	1	1	2	1	1	2	2	Н
4	1	2	3	2	1	3	3	Н
5	1	2	3	2	2	4	3,5	С
6	1	2	3	1	2	3	3	Н
7	1	2	3	2	2	4	3,5	С
8	1	1	2	1	1	2	2	Н
9	1	1	2	1	1	2	2	Н
10	1	2	3	2	2	4	3,5	С
11	1	1	2	1	1	2	2	Н

12	1	1	2	1	1	2	2	Н
13	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
14	2	2	4	2	2	4	4	С
КФБЕГ К							2,64	Н

Таблиця 25

Результати групи 2курсу КГУ за показниками критерію художньо-педагогічної спрямованості

№ №	1 показник			2 показник			Кф 4 індивіду льний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	1	1	2	1	1	2	2	Н
2	1	2	3	1	2	3	3	Н
3	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
4	1	1	1	1	1	2	2	Н
5	2	1	3	2	1	3	3	С
6	2	2	4	2	1	3	3,5	С
7	2	3	5	2	2	4	4,5	С
8	2	2	4	2	2	4	4	С
9	2	2	4	2	2	4	4	С
10	2	2	4	2	1	3	3,5	С
11	1	1	2	1	1	2	2	Н
12	1	2	3	1	2	3	3	Н
13	2	2	4	2	2	4	4	С
14	1	1	2	1	1	2	2	Н
15	2	2	4	2	1	3	3,5	С
16	2	2	4	2	2	4	4	С
17	1	1	2	1	1	2	2	Н
18	2	2	4	2	2	4	4	С
19	2	2	4	2	2	4	4	С
20	1	1	2	1	1	2	2	Н
21	1	2	3	2	1	3	3	Н
22	1	2	3	2	1	3	3	Н
23	1	2	3	1	2	3	3	Н
24	2	2	4	3	2	5	4,5	С
25	1	2	3	2	1	3	3	Н
26	1	2	2	1	1	2	2,5	Н
КФК ГУ							3,1	Н

Таблиця 26

Результати групи 2курсу КГК за показниками критерію художньо-педагогічної спрямованості

№ №	1 показник			2 показник			Кф 4 індивіду льний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
2	1	2	3	1	2	3	3	Н
3	1	1	2	1	1	2	2	Н
4	2	2	4	1	2	3	3,5	С
5	2	2	4	2	2	4	4	С
6	1	2	3	1	2	3	3	Н
7	2	2	4	2	2	4	4	С
8	1	2	3	1	2	3	3	Н

9	2	2	4	2	1	3	3,5	С
10	1	2	3	2	2	4	3,5	С
11	1	2	3	2	2	4	3,5	С
12	2	1	3	1	1	2	2,5	Н
13	1	2	3	1	2	3	3	Н
14	1	2	3	1	2	3	3	Н
КфЗК ГК							3,1	Н

Таблиця 27

Результати групи 2курсу ЕГУ за показниками критерію художньо-педагогічної спрямованості

№ №	1 показник			2 показник			Кф 4індивіду альний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	1	1	2	1	1	2	2	Н
2	2	1	3	2	1	3	3	Н
3	2	2	4	2	1	3	3,5	С
4	1	2	3	2	1	3	3	Н
5	1	2	3	1	2	3	3	С
6	2	2	4	2	2	4	4	С
7	1	2	3	1	2	3	3	Н
8	2	2	4	2	2	4	4	С
9	2	2	4	2	1	3	3,5	С
10	2	2	4	2	1	3	3,5	С
11	2	2	4	2	2	4	4	С
12	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
13	2	2	4	2	1	3	3,5	С
14	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
15	2	2	4	2	2	4	4	С
16	1	2	3	1	2	3	3	Н
17	2	1	3	1	2	3	3	Н
18	2	3	5	2	3	4	5	В
19	1	1	2	1	1	2	2	Н
20	1	2	3	2	1	3	3	Н
21	2	1	3	2	1	3	3	Н
22	2	2	4	2	2	4	4	С
23	1	1	2	1	1	2	2	Н
24	2	1	3	2	1	3	3	Н
25	1	1	2	2	2	2	2	Н
26	1	1	2	1	1	2	2	Н
Кф ЗЕГУ							3,1	Н

Таблиця 28

Результати групи 2курсу ЕГК за показниками критерію художньо-педагогічної спрямованості

№	1 показник			2 показник			Кф 4індивіду альний	Рівень
	Кількість випробувань		∑ 1п	Кількість випробувань		∑ 2п		
1	1	1	2	1	1	2	2	Н
2	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
3	1	1	2	1	1	2	2	Н
4	1	2	3	2	1	3	3	Н
5	1	2	3	2	2	4	3,5	С
6	1	2	3	1	2	3	3	Н

7	1	2	3	2	2	4	3,5	С
8	1	1	2	1	1	2	2	Н
9	1	1	2	1	1	2	2	Н
10	2	2	4	2	2	4	4	С
11	1	2	3	1	2	3	3	Н
12	1	1	2	1	1	2	2	Н
13	2	2	4	1	2	3	3,5	С
14	2	1	3	2	2	4	3,5	С
КФБЕГ К							2,82	Н

Таблиця 29

Сукупні результати Kf результативності кожного студенту КГУ

№	Kf 1	Kf 2	Kf 3	Kf 4	Kf	Рівень
1	2	2,5	2	2	2,1	Н
2	3,5	4	3	3	3,37	Н
3	3	3	3	2,5	2,87	Н
4	2,5	2	2	2	2,1	Н
5	2,5	3,5	3,5	3	3,1	С
6	3,5	4,5	3,5	3,5	3,75	С
7	3,5	4	3,5	4,5	3,85	С
8	2	2	2	4	2,5	Н
9	5	5,5	3,5	4	4,5	С
10	3	3,5	3	3,5	3,35	Н
11	2	2	2	2	2	Н
12	3,5	3,5	3	3	3,35	Н
13	3	4	4	4	3,75	С
14	2	2	2	2	2	Н
15	4	4	3,5	3,5	3,75	С
16	4	4,5	4	4	4,1	С
17	3	3	2	2	2,5	Н
18	3,5	4,5	4	4	4	С
19	4	4	4	4	4	С
20	2	2	2	2	2	Н
21	3,5	4	3	3	3,37	Н
22	4	4	3	3	3,5	С
23	2,5	2	2	3	2,37	Н
24	4	5,5	4,5	4,5	4,62	С
25	2	2	2	3	2,25	Н
26	2,5	2	2	2,5	2,25	Н

Таблиця 30

Сукупні результати Kf результативності кожного студенту КГК

№	Kf 1	Kf 2	Kf 3	Kf 4	Kf	Рівень
1	2	2	2	2,5	2,1	Н
2	2	2	2	3	2,25	Н
3	2	2	2	2	2	Н
4	2	2	2	3,5	2,37	Н
5	3	3,5	3,5	4	3,5	С
6	2,5	2,5	2,5	3	2,6	Н
7	3,5	3,5	3,5	4	3,6	С
8	3	3	3	3	3	Н
9	2,5	2,5	2,5	3,5	2,75	Н
10	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	С
11	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	С
12	3	3,5	2	2,5	2,75	Н
13	4	4,5	3	3	3,6	С
14	3,5	4	3,5	3	3,5	С

Таблиця 31

Сукупні результати Kf результативності кожного студенту ЕГУ

№	Kf 1	Kf 2	Kf 3	Kf 4	Kf	Рівень
1	2	2	2	2	2	Н
2	3,5	4,5	3,5	3	3,6	С
3	3	4	3	3,5	3,37	Н
4	2	3,5	3	3	2,87	Н
5	2,5	2,5	2,5	3	2,6	Н
6	3,5	3,5	3,5	4	3,6	С
7	2	3	2	3	2,5	Н
8	3,5	4	3,5	4	3,75	С
9	4	4,5	3,5	3,5	3,85	С
10	5	5,5	3,5	3,5	4,37	С
11	4	4,5	3	4	3,75	С
12	2	2	2	2,5	2,1	Н
13	3	3,5	3,5	3,5	3,37	Н
14	2	2	2	2,5	2,1	Н
15	4	4	3,5	4	3,85	С
16	3,5	3,5	3	3	3,35	Н
17	2	2	2	3	2,25	Н
18	5	5,5	4,5	5	5	В
19	3	3	2	2	2,5	Н
20	2	3	3	3	2,75	Н
21	3,5	3,5	3	3	3,35	Н
22	4	5	4	4	4,25	С
23	2,5	2,5	2	2	2,25	Н
24	4	4	3,5	3	3,6	С
25	2	2	2	2	2	Н
26	2,5	2,5	2	2	2,25	Н

Таблиця 32

Сукупні результати Kf результативності кожного студенту ЕГК

№	Kf 1	Kf 2	Kf 3	Kf 4	Kf	Рівень
1	3,5	4	2	2	2,87	Н
2	2	2	2	2,5	2,1	Н
3	2	2	2	2	2	Н
4	2,5	3,5	3	3	3	Н
5	3	3,5	3,5	3,5	3,37	Н
6	2,5	3	3	3	2,87	Н
7	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	С
8	2	2	2	2	2	Н
9	2	2	2	2	2	Н
10	3,5	3,5	3,5	4	3,6	С
11	2	2	2	3	2,25	Н
12	3	3	2	2	2,5	Н
13	3,5	3,5	2,5	3,5	3,35	Н
14	3,5	4,5	4	3,5	3,85	С

Додаток М

Опитувальний лист: прізвище, курс, група

1. Чи була у Вас практика акомпанування до вступу в університет, в разі підкреслити: «Так», « Ні»,.»Так: собі; вокалу в школі; в музичному ансамблі; в хореографії».
2. Який час приділяєте читанню з листа (підкреслити варіант відповіді)
 - не читаю з листа;
 - читаю з листа 10-30 хвилин на день цілеспрямовано;
 - іноді читаю з листа перед домашніми заняттями до 10 хвилин;
 - читання з листа було на уроках у музичній школі;
 - читаю з листа тільки нові твори;
 - свій варіант відповіді:

3. Чи вмієте Ви підбирати акомпанемент на слух?
Так, Ні
4. Якщо читаєте з листа цілеспрямовано, то яку музику?
5. Під час читання з листа якої технології дотримуєтесь
 - Дивлюся на мелодію і намагаюся зіграти правильно тільки її
 - Дивлюся на басову лінію
 - Намагаюся витримати правильний ритм, темп, навіть якщо граю з фальшивими нотами
 - Намагаюся зіграти правильні ноти, нехай навіть в уповільненому темпі
 - Дивлюся на текст вперед, прагну почути музику внутрішнім слухом;
 - пропускаю, спрощую складні місця.
6. Якщо Ви читаєте музику з листа, яка послідовність Ваших дій (вказати цифрами черговість пропонуваніх дій)
 - Дивлюся на тональність
 - Дивлюся на темп
 - Дивлюся на назву і композитора
 - Дивлюся на розмір
 - Визначаю характер, образність, програмність.
 - Виділяю складні для мене такти
 - З'ясовую наявність поліритмії і зміни розміру
 - Визначаюся зі зміною знаків альтерації
 - Пробую проспівати «про себе» мелодію з листа
 - Дивлюся на складні технічні пасажі, вивіряю апікатуру
 - Пробую їх програти
7. Якщо Ви читаєте з аркуша акомпанемент вокалісту або інструменталістів, то виберіть наступну послідовність дій:
 - Визначу тональність
 - З'ясую темп, зручний для соліста
 - З'ясую можливість зміни темпу
 - З'ясую, які місця складні для соліста
 - Визначу каданси і цезури
 - Подивлюсь на лінію баса, її розвиток
 - Збудую для себе динамічний план
 - З'ясую, яка тональність потрібна вокалісту
 - З'ясую в якій послідовності граються репризи та інші нюанси формоутворення.
 - З'ясую характер твору у соліста
8. Якими вміннями вільного музикування Ви володієте (підкреслити)
 - Вмію підібрати акомпанемент до пісні
 - Вмію імпровізувати
 - Граю джаз
 - Можу робити аранжування
 - Нічого не вмію
 - Свій варіант відповіді

Додаток Н

Таблиця 33

№	Сектори модальностей концертмейстерської підготовки	Дисципліни
1	Музичні здібності, які спеціально орієнтовані на концертмейстерську діяльність.	Сольфеджіо, концертмейстерський клас, додатковий музичний інструмент, ансамблеве музикування, у тому числі вокально-хорове, усі сольні виконавські дисципліни.
2	Елементарні та основні прийоми концертмейстерського виконавства: читання з листа, акомпанемент, само акомпанемент.	Концертмейстерський клас, вокальний клас, ансамблеве музикування, музично-ілюстративний практикум
3	Художня компетентність в застосуванні комп'ютерно-технологічних засобів у якості музичного супроводу (концертмейстерська режисура).	Додатковий інструмент (сентизатор), клас естрадного вокалу, аранжування та імпровізація
4	Засвоєння різних систем нотації та орієнтація в специфіці акомпанементу різних видам музичного виконавства, хореографії, специфіка роботи концертмейстера в дитячій театральній студії.	Спецкурс «Основи концертмейстерської діяльності вчителя»
5	Творчо-імпровізаційна діяльність концертмейстера, навички добору акомпанементу на слух	Концертмейстерський клас, аранжування та імпровізація, стильова гармонізація
6	Педагогічна діяльність концертмейстера, вміння працювати з солістом	Вокально-хоровий практикум, постановка дитячого голосу, педагогічна практика, музично-ілюстративний практикум
7	Реалізація принципу діалогу культур: полікультурний аспект та контекст сумісної творчої діяльності, інтерсуб'єктні, міжкультурні відносини у сумісному творчому процесі	Концертмейстерський клас, спецкурс «Основи концертмейстерської діяльності вчителя», ансамблеве музикування, тощо

Додаток II

«Основи концертмейстерської діяльності вчителя музики»

Програма

Спецкурсу – практикуму

Обґрунтування спецкурсу-практикуму

Концертмейстерська підготовка вчителя музики – одна з найважливіших складових його виконавської майстерності. На відміну від академічної діяльності концертмейстера, вчитель музики має оволодіти виконавським комплексом, який дозволяє поєднати складні виконавські дії концертмейстера з технікою педагогічних дій. Крім того, реалії сучасного педагогічного простору пов'язані з інтернаціональним та полікультурним аспектами підготовки вчителя музики. Це зумовлює необхідність складання спеціальних програм, курсів, які мають бути адаптовані для студентів з кардинально іншою культурою та специфікою довузівської підготовки. Сьогодні в умовах «відкритого» обміну фахівцями різних держав, зокрема України і Китаю, актуалізується питання полікультурної компетентності. Стосовно виконавської підготовки вчителя музики це найбільш суттєво простежується саме в концертмейстерській підготовці, оскільки діяльність концертмейстера тісно зв'язана з різноманітним музичним народним мистецтвом. Саме такій ракурсу концертмейстерської підготовки дозволить майбутньому фахівцю бути потрібним та конкурентоспроможним на ринку праці.

Підтверджується актуальність концертмейстерської підготовки музикант, зокрема, вчителя музики, і науковими позиціями багатьох авторів, дослідженнями в галузі методичного забезпечення багатofункціональної фортепіанної підготовки студента (Н. Борисова, Ван Бін, М. Воротной, В. Кононенко, М. Моїсеєва, Д. Науказ, Г. Печерська, Се Тин, Шин Інджун). Якщо в питаннях підготовки студента-музиканта методичні дослідження проводяться більш активно, що відображено у відповідних працях таких авторів, як, Н. Горошко, І. Могілевська, Т. Молчанова, Л. Повзун, С. Саварі та ін., то питання методики концертмейстерської підготовки майбутніх вчителів музики вважаються поки недостатньо розкритими.

У цьому напрямку дуже важливо враховувати специфіку професійної діяльності вчителя в школі, а в разі навчання китайських студентів – враховувати домінуючу роль співу дітей на уроці, національну систему нотації, особливості репертуарної політики в підготовці вчителя музики для китайських шкіл, зокрема, започаткування практики проведення уроку Пекінської опери. До проблематики концертмейстерської підготовки вчителя музики відносяться дослідження Т. Карпенко, М. Моїсеєвої, Петренко, О. Попова та ін.

У традиційних навчальних планах підготовки вчителя музики передбачено викладання дисципліни «Концертмейстерський клас», який включає суто практичні години. Між тим, підготовка концертмейстера здійснюється за своїми правилами, на основі глибокого культурологічного підґрунття, оскільки саме концертмейстерська діяльність в історичному ракурсі передувала сольному виконавству. Крім того, вона тісно пов'язана з національними традиціями. Узагальнення педагогічної практики вчителя музики в Україні та Китаї стосовно їх концертмейстерської діяльності вказує на існування суттєвих суперечностей, а саме:

- між існуючими навчальними програмами підготовки вчителя музики з концертмейстерського класу та реальними вимогами ринку праці;

- між стратегією культурної політики Китаю на опанування європейських культурних цінностей та відсутності системи підготовки концертмейстерів відповідно до виконання європейського репертуару;

- між існуючими національними традиціями в практиці концертмейстерської діяльності та відсутністю її врахування під час відповідної підготовки;

- між активним застосуванням концертмейстерських дій вчителя музики та відсутністю дисципліни, що забезпечує концертмейстерську підготовку в університетах Китаю, та слабким зв'язком існуючих програм з дисципліни «концертмейстерський клас» з педагогічною практикою в університетах України;

- між стрімкими інноваційними тенденціями в пошуках найбільш осучаснених засобів музичного супроводу та відсутністю врахування цих тенденцій в концертмейстерській підготовці майбутнього вчителя музики України і Китаю;

між актуалізацією природних здібностей концертмейстера та відсутністю цілеспрямованих методик щодо їх розвитку.

Враховуючи полікультурні умови навчання українських та китайських студентів виявляється актуальним створення спільної методики концертмейстерської підготовки, яка спирається на існуючі національні традиції народів Європи та Сходу, України та Китаю.

Мета спецкурсу-практикуму – формування концертмейстерської компетентності майбутніх учителів музики України і Китаю відповідно до полікультурних та інноваційних реалій мистецького освітнього простору.

Завданнями спецкурсу-практикуму є:

1. Ознайомлення студентів з історичними національними витоками концертмейстерського мистецтва.

2. Усвідомлення специфіки функцій концертмейстерської діяльності вчителя музики, її педагогічну роль.

3. Формування концертмейстерської мобільності вчителя музики з урахуванням полікультурних реалій, національних традицій.

4. Засвоєння теоретичного та методичного ґрунту щодо ефективної самостійної діяльності з концертмейстерського класу.

5. Опанування сучасних інноваційних музичних технік, включно з комп'ютерними технологіями, гри на синтезаторі тощо як альтернативного варіанту концертмейстерського процесу.

6. Розвиток спеціальних якостей, навичок, важливих для сучасного вчителя-концертмейстера з урахуванням його фахової діяльності та полікультурних реалій.

Програма містить тематичну розробку лекційної частини курсу, методи опрацювання теоретичного матеріалу та виконавських технік, пропонувані вправи, тренінги, методи; список літературних джерел для підвищення концертмейстерської компетентності та створення власного концертмейстерського тезаурусу.

Розподіл годин, кредитів та форм навчання пропонується в таблиці 1.

Програма курсу складається: з 1 кредиту (36 годин), який має вступну частину та два змістових модулі. Розподіл навчальних годин налічує 8 лекційних, 12 практичних, 3 семінарських, 13 для самостійної роботи.

РОЗПОДІЛ НАВЧАЛЬНИХ ГОДИН СПЕЦКУРСУ-ПРАКТИКУМУ.

Таблиця 34.

	Лекції	Практичні заняття	Семінарські заняття	Самостійна робота	Всього годин
Вступ до спецкурсу-практикуму	1		1	1	3
ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.					
Тема 1.1	2	2	1,5	2	7,5
Тема 1.2	2	2		3	7
ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2.					
Тема 2.1	2		1,5	3	6,5
Тема 2.2	1	2		3	6
Підсумковий контроль у формі складання модульної атестації з самостійної роботи в концертмейстерському класі		6			6
Всього годин	8	12	4	12	36

ГРАФІК НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Таблиця 35

Тема	Вид навчальної діяльності	Методи Бали
Вступ до спецкурсу-практикуму		
Визначення мети та завдань курсу, вимог до практичних занять та самостійної роботи, навчання.	Організаційна форма	Визначення груп, започаткування створення конспекту «Нотатки концертмейстера»
Модуль 1. Історико-теоретичні основи діяльності концертмейстера		
Тема 1. Художньо-історичні та національні аспекти розвитку концертмейстерського виконавства	Лекція	<i>Наочні:</i> ознайомлення з картинами із зображенням музикантів, що супроводжують художні дійства; <i>Історичної ретроспективи;</i> порівняння національних традицій музикування
Тема 2. Сучасні вимоги до концертмейстерської діяльності. Перспективи застосування концертмейстерства у модернізованих умовах навчального процесу	Лекція - презентація. Семінарське заняття	<i>Наочні методи: відео-презентація:</i> показ записів концертмейстерської діяльності вчителя музики на уроках, у позашкільних закладах, у роботі з творчими колективами; «моніторинг суспільної думки» – результати анкетування викладачів шкіл і позашкільних закладів
Тема 3. Закономірності концертмейстерського виконавства	Аналітична лекція; Практичне заняття	<i>Операційно-когнітивні:</i> порівняння, зіставлення; проблемні ситуації; пошукові завдання. <i>систематизація, наочний аналіз тексту, виконавське моделювання,</i> <i>Творчо-виконавські тренінги:</i> «Зміна фактури акомпанементу», концертмейстер і сценічний форс-мажор», «Змінюємо настрій», «Цифра – нота»;

		«Пауза – час».
Модуль 2. Інноваційна діяльність вчителя -концертмейстера		
Тема 4. Опрацювання концертмейстерських технік	Практичні заняття, самостійна робота	Виконавські тренінги, творчі завдання: «Переведення аудіо-запису симфонічної, естрадної, танцювальної музики в текст для акустичного фортепіано»; «Імітація оркестру, скрипки, хору, інше»
Виконавство концертмейстера в межах системи «Схід-Захід»	Практичне заняття	<i>Виконавські тренінги:</i> засвоєння основ концертмейстерського мистецтва в європейських традиціях (часткова зміна мелодії, елементи варіювання, каденційності в межах гармонійної сітки, не змінюючи характер твору); в китайській традиції (точне дублювання мелодії, свобода акомпанементу регламентована напрямком руху мелодії, гармонійні повторення тріолями, імітуючи народні інструменти, великі оркестри).
Концертмейстерська інноватика	Проблемна інтерактивна лекція, Семінарське заняття	<i>Методи-вправи:</i> метод – техніка «віртуальна педагогічна ситуація»; «перекомпонування тексту», «виконавсько-ілюстративний» - компонування музично-ілюстративного матеріалу для художнього проекту; «слухове абстрагування»,
Модульна атестація	Самостійна робота	<i>Колоквіум, «репертуарна скарбничка», виконавські тестові завдання</i>

ФОРМИ КОНТРОЛЮ

Навчальні результати студентів оцінюються на основі:

- Поточного опитування;
- Виконання завдань на практичних заняттях;
- Участь у семінарських заняттях;
- Підсумкового контролю у формі виконання самостійної роботи.

Додаток Р

Дидактичні таблиці з музичними інструментами

Таблиця 36 А

Класифікація народних китайських інструментів

Ударні	Струнні	Духові
<p><i>Мідні:</i> гонги, дзвони, дзвіночки, «бяньцін» і «шіцін» (кам'яний гонг), тарілки, дзвін «пенлін»;</p> <p><i>Дерев'яні:</i> бань (тріскачки), калатала банцзи і муюй;</p> <p><i>Шкіряні:</i> великий і малий барабани, барабан «сянцзяогу».</p>	<p>Смичкові: се (25-струнна горизонтальна арфа), хуцинь; цинь (китайська цитра), піпа (лютня), чжен (древній щипковий музичний інструмент з 13-16 струнами), «гуцінь» (7-струнний щипковий інструмент)-щипкові. «Шукунхоу» (вертикальна цитра), «янцінь», цимбали, китайські скрипки «ерху», «цзінху», «чжунху», «гаоху», «баньху» і монгольська скрипка «матоуцінь», «жуань», «юецінь» (мандоліна з круглою декою), «саньсянь» (китайська балалайка), «Люцина», домбра</p>	<p>сяо (поздовжня флейта), лаба, ді, шен (губної органчик), «сона» (китайський кларнет), гуаньцзи, «бау» (бамбукова флейта), «лушен» (сопілочка з тростини), «Хулуси», сюнь</p>

Українські студенти також класифікували музичні інструменти, що відображено в таблиці 3.10.

Таблиця 36 Б

Класифікація народних українських інструментів

Ударні	Струнні	Духові
<p>батіг, барабан, барабан з тарілкою, беребениця, било, біка, вертушка, бочка, брязальниця, брязкальця, бубончик, бубон, бубон з брязкальчями, бугай, деркач, дзвін, куцгелка, калатало, качалка, клепач, перетика на гребінці, підкова, рапач, рубал, рубел, решето, тарабан, тарілка, торохкатало, трикутник, трохкавка, затула</p>	<p>бандура, басоля, бийкоза, гудок, гуслі, домра, кобза, кобза ладкова, козобас, ліра колісна, скрипка, торбан, цимбали, цитра</p>	<p>сопілка, волинка, дуда, коза, денцівка, півтораденцівка, дводенцівка, дубденцівка, жоломіга, зозулка, зубівка, козацька труба, коса, дудка, кувиці, лігава, най, окарина, ребро, ріг, ріжок, сурма, свирилі, свистунець, скосівка, скісна дудка, тарагот, теленка, тилинка, трембіта, труба, флюяра, фрілка, фруканка</p>

Таблиця 37

Зіставлення пісень за образною сферою

Українські пісні-романси, народні пісні	Образні сфери	Китайські народні пісні, авторські пісні
«Чорнії брови, карії очі». «Ой не світи, місяченьку», «Не питай, чого в мене заплакані очі», «Скажи, за що тебе я полюбила»	Кохання	«Квітнуть квіти», «Важко посадити вишню», «Скучаю за коханим», Чжао Юанрен «Я не можу припинити думати про нього»
«Посіяв мужик просо», «Куди їдеш, Явтуше», «Вівці мої, вівці» обр. М.Гринишина	Праця	«Копать клубень таро», «Рибацька пісня», «Пастушок», «Танцювальна музика під час збору чаю»
«Козака несуть», «Їхав козак за Дунай», «Ой п'є Байда»	Народні герої	«Генерал Цзоцюань», «Пісня про Гуй Чжо»
«По діброві вітер виє», «Плавай, плавай, лебедонько», «Вечоріє і темніє», «По діброві вітер виє», «Тихесенький вечір» «Ой зійди, зійди, ясен місяцю», «Добривечір тобі, зелена діброво»	Природа	«Гора Цзяо Чен», «Квітка жасміну», «Пейзаж в Гу су»

Додаток С 1

Таблиця 38

Сукупні результати Kf результативності кожного студенту КГУ 1 зріз

№	Kf1 результативності когнітивно- пізнавального критерію	Kf 2 Результативності Виконавсько- діяльнісного критерію	Kf 3 Результативності Художньо- комунікативног китерію	Kf 4 Результ. Фахово- мотиваційного критерію	Kf	Рівень
1	2,5	3	2	2	2,37	Н
2	3,5	4	3	3	3,37	Н
3	3	3	3	2,5	3	Н
4	2,5	2	2	2	2,25	Н
5	3	4	3,5	3	3,5	С
6	3	4,5	3,5	3,5	3,87	С
7	4	4	3,5	4,5	4	С
8	2	2,5	2	4	2,87	Н
9	5,5	5,5	3,5	4	4,62	С
10	3	3,5	3	3,5	3,25	Н
11	2	2	2	2	2,1	Н
12	3,5	3,5	3	3	3,37	С
13	3	4,5	4	4,5	4,1	С
14	2	2	2	2	2,1	Н
15	4	4	3,5	4	3,87	С
16	4	4	4	4	4,25	С
17	3	4	2	2,5	2,87	Н
18	4	5	4	4,5	4,37	С
19	4	4,5	4	4	4,1	С
20	2,5	2	2	2	2,1	Н
21	3,5	4	3	3	3,5	С
22	4	4,5	3	3	3,6	С
23	2,5	2	2	3	2,37	Н
24	4	5,5	4,5	4,5	4,75	С
25	2	2	2	3	2,25	Н
26	2,5	2	2	2,5	2,25	Н
	3,17	3,5	2,92	3,2	3,2	Н

Таблиця 39

Сукупні результати Kf результативності кожного студенту КГК 1 зріз

	Kf 1	Kf 2	Kf 3	Kf 4	Kf	Рівень
1	2	2,5	2	2,5	2,25	Н
2	2	2	2	3	2,25	Н
3	2	2,5	2	2	2,1	Н
4	2,5	2	2	3,5	2,5	Н
5	3,5	3,5	3,5	4	3,6	С
6	2,5	2,5	2,5	3	2,6	Н
7	3,5	4	3,5	4	3,75	С
8	3	3	3	3	3	Н
9	2,5	3	2,5	3,5	2,87	Н
10	3,5	4	3,5	3,5	3,6	С
11	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	С
12	3	3,5	2	2,5	2,75	Н
13	4	4,5	3	3	3,6	С
14	3,5	4	3,5	3	3,5	С
	2,9	3,17	2,75	3,14	2,99	

Таблиця 40

Сукупні результати Kf результативності кожного студенту ЕГУ 1 зріз

№	Kf 1	Kf 2	Kf 3	Kf 4	Kf	Рівень
1	3	3	2	3	2,75	Н

2	4	5	3,5	4	4,1	С
3	3,5	4	3	5	3,87	С
4	2,5	3,5	3	4	3,25	Н
5	2,5	3,5	2,5	4	3,1	Н
6	4	4,5	4	5,5	4,5	С
7	2,5	4	2,5	4	3,25	Н
8	4,5	4,5	4	4,5	4,37	С
9	5,5	5,5	4	5,5	5,1	В
10	5,5	6	4	4,5	5	В
11	5	5,5	4	5,5	5	В
12	3	2,5	2	3	2,6	Н
13	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	С
14	2,5	2	2	3	2,37	Н
15	4,5	5	4	5	4,62	С
16	4,5	4	3	3,5	3,75	С
17	3	3	3	3,5	3,1	Н
18	6	6	5	6	5,75	В
19	4	4	2,5	2,5	3,25	Н
20	3	3,5	3,5	3,5	3,37	Н
21	4	3,5	3	3,5	3,5	Н
22	5	6	5	4,5	5,1	В
23	3,5	3,5	2,5	3	3,1	Н
24	5	5	4	4	4,5	С
25	2,5	2,5	2,5	3	2,6	Н
26	2,5	2,5	2	3	2,5	Н
	3,76	4,05	3,23	3,96	3,75	С

Таблиця 41

Сукупні результати Kf результативності кожного студенту ЕГК

№	Kf 1	Kf 2	Kf 3	Kf 4	Kf	Рівень
1	4	5	3	4	4	С
2	3	3,5	2	4	3,1	Н
3	3	3,5	2,5	3	3	Н
4	3,5	4,5	3,5	4	3,87	С
5	4	4,5	3,5	4,5	4,1	С
6	3,5	4	3	4	3,6	С
7	4,5	4,5	4	5	4,37	С
8	3,5	3	2,5	3	3	Н
9	3,5	3	2	2,5	2,75	Н
10	4,5	4,5	5,5	5,5	5	В
11	3,5	4	2,5	4	3,5	С
12	4	4	2	2,5	3,1	Н
13	4,5	4,5	3,5	4,5	4,25	С
14	4,5	5,5	4,5	5,5	5	В
	3,82	4,14	3,1	3,96	3,76	С

Таблиця 42

Порівняльна таблиця Kf результативності критеріїв в групах

Курси Шифри груп	Kf 1 критерію		Kf 2 критерію		Kf 3 критерію		Kf 4 критерію		Середня величина за етапом		Рівень	
	Початковий	1 зріз	Початковий	1 зріз	Початковий	1 зріз	Початковий	1 зріз	Початковий	1 зріз	П	Із
КГ	2,95	3	3,18	3,3	2,83	2,83	3,1	3,17	3	3,1	Н	Н
ЕК	2,9	3,8	3,2	4,1	2,76	3,2	2,96	3,96	2,9	3,75	Н	С

Додаток С2

Обчислювання результатів 2 зрізу

Таблиця 43

Сукупні результати Kf результативності кожного студенту КГУ 2 зріз

№	Kf1 результативності когнітивно- пізнавального критерію	Kf 2 Результативності Виконавсько- діяльнісного критерію	Kf 3 Результативності Художньо- комунікативног китерію	Kf 4 Результ. Фахово- мотиваційного критерію	Kf	Рівень
1	2,5	3,5	2,5	2	2,6	Н
2	3,5	4	3,5	3	3,5	С
3	3	3,5	3,5	2,5	3,1	Н
4	2,5	2,5	2	2	2,25	Н
5	3,5	4	4	3	3,6	С
6	3	5	4	3,5	3,87	С
7	4	4	3,5	4,5	4	С
8	2	2,5	2	4	2,6	Н
9	5,5	5,5	4	4,5	5	В
10	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	С
11	2,5	3	2,5	2,5	2,6	Н
12	3,5	3,5	3,5	3	3,37	Н
13	3	4,5	4	4,5	4	С
14	2,5	2,5	2,5	2	2,37	Н
15	4	4	4	4	4	С
16	4	4,5	4	4	4,1	С
17	3	4	2,5	2,5	3	Н
18	4	5	4,5	4,5	4,5	С
19	4,5	4,5	4	4	4,25	С
20	2,5	2,5	2,5	2	2,37	Н
21	3,5	4	3,5	3	3,5	С
22	4,5	4,5	3,5	3	3,87	С
23	2,5	2,5	2	3	2,5	Н
24	4,5	6	4,5	4,5	5	В
25	2,5	2,5	2	3	2,5	Н
26	2,5	2,5	2	2,5	2,37	Н
	3,34	3,76	3,25	3,25	3,4	Н<С

Таблиця 44

Сукупні результати Kf результативності кожного студенту КГК

№	Kf 1	Kf 2	Kf 3	Kf 4	Kf	Рівень
1	2,5	3	2,5	3	2,75	Н
2	2,5	2,5	2,5	3	2,6	Н
3	2,5	2,5	2	2,5	2,37	Н
4	2	2,5	2,5	3	2,5	Н
5	4	4	4	4,5	4,1	С
6	3	3	3	3	3	Н
7	4	5	4,5	4,5	4,5	С
8	3	3,5	3	3,5	3,25	Н
9	3	3,5	2,5	3,5	3,1	Н
10	4	5	3,5	4	4,1	С
11	4	4	3,5	4	3,87	С
12	3	3,5	3	3	4,1	С
13	4	5,5	3,5	3,5	4,1	С
14	4	4	3,5	3	3,6	С
	3,25	3,67	3,1	3,4	3,35	н<с

Скупні результати Kf результативності кожного студенту ЕГУ

Таблиця 45

№	Kf 1	Kf 2	Kf 3	Kf 4	Kf	Рівень
1	3,5	4	4	4	3,87	С
2	4,5	6	5	5	5,1	В
3	4	5	4	5	4,5	С
4	3	4	3	4	3,5	С
5	3	4	3	4	3,5	С
6	5	6	5	5,5	5,37	В
7	2,5	4,5	3	4	3,5	С
8	5	5	5	5	5	В
9	6	6	5	5,5	5,6	В
10	6	6	5	5,5	5,6	В
11	6	6	5	6	5,75	В
12	4	3	3	4	3,5	С
13	4,5	4,5	5,5	5	4,87	С
14	3	3,5	4	4	3,6	С
15	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	В
16	5	4	4	4	4,25	С
17	3	3,5	3	3,5	3,25	С
18	6	6	6	6	6	В
19	4	4	3,5	4	3,87	С
20	3,5	4,5	5	4,5	4,37	С
21	4	4,5	4	4,5	4,25	С
22	6	6	6	5,5	5,87	В
23	4	4	4	4	4	С
24	5	5	6	5	5,25	В
25	3,5	4	4	4	3,87	С
26	3	3	4	4	3,5	С
	4,3	4,67	4,4	4,65	4,51	С

Скупні результати Kf результативності кожного студенту ЕГК

Таблиця 46

№	Kf 1	Kf 2	Kf 3	Kf 4	Kf	Рівень
1	4	5,5	4	5	4,6	С
2	4	4	4	5	4,25	С
3	3,5	4	3	3,5	3,5	С
4	4	5	4,5	4	4,5	С
5	5	5	5	5	5	В
6	4	4,4	3,5	4,5	4,1	С
7	5	5	5	5	5	В
8	3,5	3,5	3	3	3,25	Н
9	3,5	3	3	2,5	3	Н
10	5	5	6	5,5	5,37	В
11	4	5,5	4,5	4	4,5	С
12	4	4	4	4	4	С
13	5	4,5	4,5	5	4,75	С
14	4,5	5,5	4,5	5,5	5	В
	4,21	4,56	4,17	4,39	4,34	С

Додаток Т

Приклади цифровки китайського акомпанементу та його
переведення в європейську систему нотації

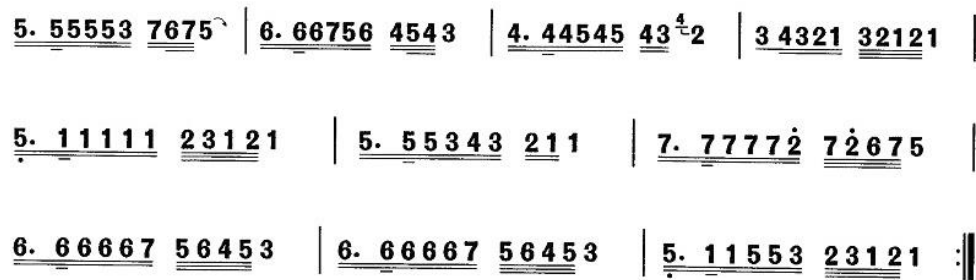
Давай петь(singing the song)

唱起来吧

1=C $\frac{6}{8}$

王延亭曲

中速



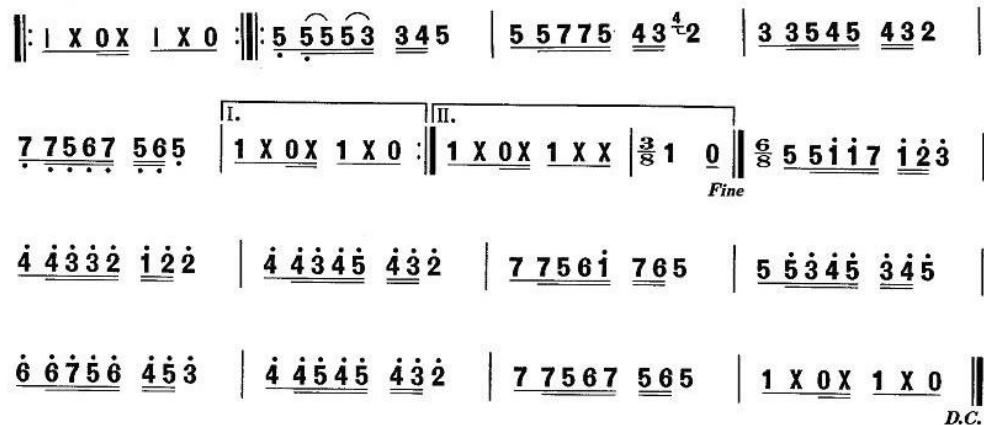
Красный мальчик(handsome young man)

好帅的小伙子

1=C $\frac{6}{8}$

王延亭曲

稍慢



f = 84 allegretto gobai nemu

♩ = 60 andantino красный палежник

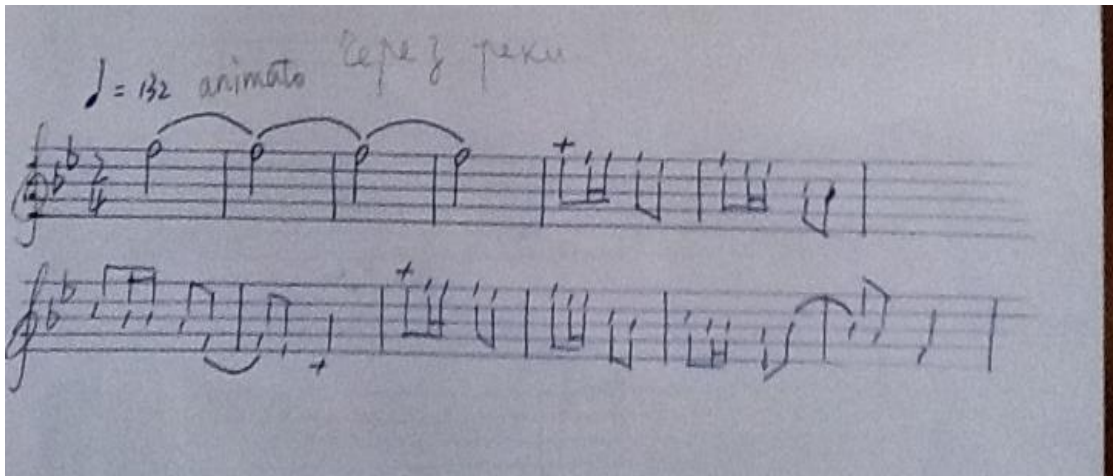
D.C.

Через реку (The River)

[Корейские народные танцы (朝鮮族舞曲 Korean Dance)]

1 = $\flat B$ $\frac{2}{4}$ 在 河 边 龚小明曲
 欢快

6 - | 6 - | 6 - | 6 - | $\dot{1}$ 6 6 6 5 | 6 5 5 3 2 | 3 2 2 1 6 | 6 5 3 |
 $\dot{1}$ 6 6 6 5 | 6 5 5 3 2 | 3 2 2 1 2 | 2 1 6 | 5 3 3 3 5 | 6 - | 2 1 1 1 2 |
 3 - | 5 3 3 3 5 | 5 3 3 3 5 | 5 3 3 3 5 | 6 0 5 6 | $\dot{1}$ - | $\dot{1}$ - | $\dot{1}$ - |
 $\dot{1}$ - | 6 7 6 | 5 6 6 5 3 2 | 3 5 3 | 2 3 3 2 1 6 | 6 7 6 | 5 6 6 5 3 2 |
 3 5 3 | 2 3 3 2 1 6 | 3 3 3 3 5 5 5 5 | 6 6 6 6 1 1 1 1 | 5 5 5 5 6 6 6 6 | 1 1 1 1 2 2 2 2 |
 I. $\left[\begin{array}{l} 3 \ 7. \quad 7. \quad 6 \ 5 \\ 3 \ 7 \ 7 \quad 7 \ 7 \quad 6 \ 5 \end{array} \right. \left. \begin{array}{l} 3 \ 6. \quad 6. \quad 5 \ 3 \\ 3 \ 6 \ 6 \quad 6 \ 6 \quad 5 \ 3 \end{array} \right| \left. \begin{array}{l} 2 \ 5. \quad 5. \quad 3 \ 2 \\ 2 \ 5 \ 5 \quad 5 \ 5 \quad 3 \ 2 \end{array} \right|$
 II. $3 \ 3 \ 3 \ 3 \quad 3 \ 3 \ 3 \ 3 \quad 3 \ 6 \ 6 \ 6 \quad 6 \ 6 \ 6 \ 6 \quad 3 \ 7 \ 7 \ 7 \ 7 \ 6 \ 7 \quad 3 \ 6 \ 6 \ 6 \ 6 \ 5 \ 6 \quad 2 \ 5 \ 5 \ 5 \ 5 \ 4 \ 5$
 III. $1 \ 1 \ 4 \ 4 \ 3 \quad 3 \ 7 \ 7 \ 7 \ 6 \ 7 \quad 3 \ 6 \ 6 \ 6 \ 6 \ 5 \ 6 \quad 2 \ 5 \ 5 \ 5 \ 4 \ 5 \quad 1 \ 2 \ 3 \ 5 \ 6 \quad 1 \ 6 \ 6 \ 6 \ 1 \quad 2 \ 1 \ 1 \ 1 \ 2 \quad 3. \ 3$
 5 6 | 7 - | 7 - | 7 - | 7 - | 7 3 5 6 | 7 $\dot{1}$ 7 | 6 - | 6 - ||



Додаток Ф

Приклади тренінгів та вправ до експериментальної методики

Тест-тренінг «Музичний час».

Перший етап. Після прослухування декількох творів у різному виконанні, визначити:

- а) чи однакові інтерпретації за темпом, агогікою, артикуляцією;
- б) визначити, яка інтерпретація коротка, яка навпаки;
- в) яке співвідношення фрагментів;
- г) скільки часу (секунд, хвилин) звучить той чи інший фрагмент.

Другий етап. Фрагмент лунає 30 секунд: незмінна мелодія включає поступовий рух, мелодійні інтервали, каданс. Надається 6 варіантів. Завдання: виконати з різними артикуляціями та агогічними відхиленнями, при цьому не змінити загальний темп.

Тести при повторенні стають тренінгами.

Вправи на почуття музичного часу

Тренінг 1.

- 1 крок. Вмикаємо метроном на «60» -заданий час - 30 секунд;
- 2 крок. Пропоновану мелодію ускладнити на заданий час.
- 3 крок. Побудувати кульмінаційний рельєф епізода.

Тренінг 2.

Завдання — грати мелодію (з агогічними та артикуляційними відхиленнями) однією рукою, друга рука відстукує такт.

Тренінг 3.

Студент акомпанує нескладну мелодію. Педагог раптово:

- робить паузи там, де їх немає;
- вводить незаплановані tenuto и fermata;
- раптово змінює темп;
- навмисно пропускає текст та трохи змінює мелодію;
- пропускає середній розділ, «перескакує» на розділ da capo.

Таблиця 45

Можливі поведінкові реакції концертмейстера в умовах непередбачених сценічних ситуаціях

Як може реагувати студент	Як має реагувати студент
а) зупинитися	а) не зупинятися;
б) розгубитися та переплутати текст;	б) триматися та не показувати публіці своїм видом, що щось сталося;
в) продовжити грати свою партію, не звертати увагу на виникнений збій в партії соліста;	в) продовжувати грати, заповнювати паузи своєю партією, при цьому дотримуватися певний час партії соліста, поступово виводити його на необхідний за змістом розділ твору. Для цього визначитися з ним стосовно можливих епізодів, початків фраз, з яких можна починати в умовах форс-мажору;
г) продовжувати грати, заповнювати раптово виникнену паузу своєю грою;	
д) дотримуватися дій соліста.	

Тренінг «Робота з караоке»

По-перше, повинна бути добре вивчена мелодія пісні, її ритмічний малюнок, програші між куплетами.

По-друге, необхідно ознайомитися з текстом, оскільки текст демонструється швидко, лише нагадує початок куплета або приспіву.

По-третє, і найскладніше, - потрібно навчитися співати пісню в одному темпі, тому що «Живий» контакт з концертмейстером, заснований на принципах комплементарності і діалогічності, а також всі прояви співтворчості та співпраці геть відсутні: є чіткий ритм і одного разу встановлені тимчасові параметри, в які повинен вписатися виконавець. Ось тут і допомагають тренінги з відчуття музичного часу.

Завдання педагога - допомогти справитися з цими складнощами і навчити учня грамотно користуватися такою формою виконання.

1-й етап. Розспівування. Педагог повинен ознайомитися з мелодією пісні сам і познайомити учнів: з тональністю, інтонаційними поспівками, що зустрічаються, ритмом. Розспівування має включати елементи пісенного матеріалу.

2-й етап. Розучування пісні. Після знайомства з мелодією та словами, вчитель повинен домогтися наскрізного виконання від початку до кінця, причому додаткові люфти, ауфтакти, паузи та інші прояви «живого» акомпанементу повинні бути відсутніми. Іншими словами, необхідно привчити учня відчувати внутрішній пульс, биття тимчасової одиниці «всередині себе», намагатися всі бажані емоції укласти у встановлені рамки темпоритму. До речі, той же принцип діє по відношенню до соліста, що грає з оркестром;

3-й етап. Знайомство з мікрофоном. Це необхідно зробити заздалегідь, не під час підготовленого виступу, тому що голос, що звучить через мікрофон, завжди щонайменше дивує. Необхідно збалансувати силу голосу, потужність подачі звуку в мікрофон і відстань, на яку виконавець повинен розташовуватися від мікрофона.

4-й етап. Караоке. Після початку звучання музики педагог повинен показати вступ, диригувати (в тому числі, показуючи і зняття звуку на паузах), щоб учень не відхилився від темпу, а також контролювати баланс фонограми і звучання голосу через мікрофон.

5-й етап. Транспонування. Якщо караоке записано на синтезаторі, вчитель може підібрати для учня або ансамблю, хору учнів зручну тональність.

6-й етап можливий, якщо вчитель у достатній мірі сам володіє синтезатором і сам зможе створити фонограму «-1» на будь-який твір, у тому числі, будь-якої національної культури.

«Тренінг-гра» «Від імені композитора».

Під час цієї гри студент-концертмейстер виконував роль композитора, який веде діалог з виконавцем стосовно інтерпретації твору. При цьому, той самий твір виконували різні студенти-вокалісти, і щоразу виявлялися певні

індивідуальні нюанси, на які композитор зауважував як на такі, що не можуть бути прийнятими, а інші, такі, що доцільні, і навіть, покращують цілісність образу твору. Так, наприклад, до такої роботи спочатку було обрано відому дитячу пісню «Колискова ведмедиці» з кінофільму «Умка» композитора Є. Крилатова. Для спільного обговорення виконання студент-концертмейстер та студент-співак здійснюють «виконавській діалог». Композитор не наполегливо нагадує виконавцю про відомий усім характер тону співу колискової, нагадує темп. Студент в цілому погоджується, колискова дуже відома, але хочеться якось її осучаснити, не порушивши цілісного образу та характеру. Він пропонує додати деяких відхилень в кадансах, що придасть трохи імпровізаційності інтерпретації. Починають виконувати твір: композитор виконує партію супроводу. Однак він не знає, де саме вокаліст має намір зробити незначні вокальні імпровізації. В процесі виконання він слухає співака і уважно слідкує за його інтонацією; якщо він відчуває якісь зміни від тексту, він одразу робить паузу, після якої твір знову звучить в його авторському варіанті. Чи подобається композитору-концертмейстеру така інтерпретація. Подобається, але є такі відхилення, які змінюють гармонію або порушують цілісність фрази. Треба опрацювати, вибрати, що можна залишити, що ні. Інший виконавець проспівав пісню в звичній усім інтерпретації, але для нього варто було зіграти акомпанемент в транспорті. Обговорювалася тональність, а потім після співу обговорювався момент техніки виконання, фразування, дихання. Виявилось (це помітив концертмейстер), що співак не дотягує окремі довгі ноти і трохи порушує ритм.

У третьому випадку студент пропонував альтернативну інтерпретацію, тобто взяв за основу музику пісні і проспівав її в джазовій манері, імітуючи голосом саксофон. Яка реакція концертмейстера-композитора? Йому не подобається ця ідея, оскільки вона порушує основний художній образ колискової пісні.

