

НАЦІОНАЛЬНА МУЗИЧНА АКАДЕМІЯ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

РУМЯНЦЕВ БОГДАН ОЛЕКСАНДРОВИЧ

УДК 78.036:008:378.4(477)(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ
ПРОЦЕСИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ
У ВИЩІЙ МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ:
ГЛОБАЛЬНО-ЛОКАЛЬНИЙ ДИСКУРС**

034 «Культурологія»

03 «Гуманітарні науки»

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використані ідеї, результати і тексти інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Б. О. Румянцев

Науковий керівник:

Кривошея Тетяна Олександрівна

доктор культурології, доцент

КИЇВ – 2026

АНОТАЦІЯ

Румянцев Богдан Олександрович. Процеси інтернаціоналізації у вищій музичній освіті України: глобально-локальний дискурс. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 034 – «Культурологія». – Національна музична академія України, Міністерство культури України, Київ, 2026.

Актуальність дослідження зумовлена потребою теоретичного осмислення інтернаціоналізації вищої музичної освіти як багаторівневого культурологічного феномену, що формується у взаємодії міжнародних, національних та інституційних чинників і виявляється у трансформації культурно-освітніх та мистецьких практик.

В умовах активізації глобалізаційних процесів зростає значення міжнародного компонента діяльності закладу вищої освіти, спрямованого на підготовку кваліфікованого фахівця, здатного діяти у сучасному професійному, мистецькому та культурно-освітньому середовищі. У сфері музичної освіти ця потреба поєднується з необхідністю збереження виконавських шкіл, педагогічної спадкоємності, національної музичної традиції та індивідуалізованої природи мистецької підготовки. Для української вищої музичної освіти зазначена проблематика набуває особливого значення у зв'язку з потребою розроблення ефективних стратегій міжнародної діяльності, впровадження релевантних форм міжнародної взаємодії та забезпечення участі у наднаціональних процесах без редукації власної традиції до зовнішніх освітньо-культурних моделей. Саме тому інтернаціоналізація у сфері музичної освіти потребує культурологічного аналізу, здатного врахувати не лише освітньо-організаційні, а й ціннісні, символічні, художні та комунікативні виміри цього процесу.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять концепції інтернаціоналізації, глобалізації, глокалізації та транскультурації. У цій дисертації залучено праці іноземних і українських дослідників, у яких інтернаціоналізація розглядається як процес інтеграції міжнародного, міжкультурного та глобального вимірів у діяльність закладів вищої освіти, а також як ширший соціокультурний феномен, пов'язаний із трансформацією способів культурної комунікації. Особливого значення для дослідження набуває поняття глокалізації, оскільки саме воно дозволяє пояснити взаємодію глобального та локального без зведення цього процесу до уніфікації або одностороннього запозичення. Глокалізація інтерпретується як методологічна оптика, що дає змогу простежити, яким чином міжнародні тенденції набувають конкретних форм у національному й інституційному середовищі вищої музичної освіти.

У дослідженні запропоновано культурологічний підхід до аналізу інтернаціоналізації вищої музичної освіти, відповідно до якого вона розглядається як багаторівневий процес взаємодії міжнародного, національного та інституційного рівнів.

Міжнародний (глобальний) рівень окреслює наднаціональні освітньо-культурні тенденції, пов'язані з глобалізацією вищої освіти, розвитком міжнародних академічних мереж, зовнішніх систем забезпечення якості вищої освіти, академічною мобільністю та новими формами культурної циркуляції. У дисертаційній роботі розглянуто європейський вектор інтернаціоналізації вищої освіти як основний приклад рівня. Проаналізовано Болонський процес як європейський механізм інтернаціоналізації вищої освіти. Він розглядається як культурно-освітній механізм формування Європейського простору вищої освіти, у межах якого запроваджуються спільні принципи щодо порівнюваності, прозорості, мобільності, забезпечення якості вищої освіти й визнання освітніх результатів. Водночас у сфері вищої музичної освіти інструменти

Болонського процесу виявляють культурну амбівалентність. Вони сприяють міжнародній відкритості, проте водночас створюють ризики формалізації мистецької підготовки. Поряд із європейським вектором у роботі розглянуто американські та східноазійські моделі інтернаціоналізації, що дає змогу показати багатополарний характер сучасного міжнародного освітнього простору.

Національний (локальний) рівень пов'язаний із державними механізмами регулювання вищої освіти, культурною політикою, історично сформованими освітніми традиціями та специфікою розвитку освіти. Цей рівень проаналізовано як простір, у якому глобальні освітньо-культурні тенденції співвідносяться з історично сформованими культурними умовами України. У роботі обґрунтовано, що національний рівень інтернаціоналізації виконує не посередницьку, а культурно-інтерпретаційну функцію, забезпечуючи співвіднесення міжнародних освітніх моделей із національною освітньою політикою, історичною пам'яттю, мистецькою традицією та соціокультурними умовами розвитку музичної освіти.

Окремим аспектом дослідження стало розмежування університетської та консерваторської освітніх парадигм, необхідне для з'ясування специфіки вищої музичної освіти як особливого культурно-освітнього простору. У дисертації університетську модель розглянуто як таку, що історично базується на раціональному знанні, теоретичній систематизації та універсалізації інтелектуальних практик. Натомість консерваторська модель пов'язана з індивідуальною передачею мистецького досвіду, виконавською школою, репертуаром та безпосереднім долученням здобувача освіти до професійного музичного середовища.

Важливим складником дослідження є проблема збереження й репрезентації національної культурної традиції в умовах інтернаціоналізації. У дисертації обґрунтовано, що інтеграція української вищої музичної освіти в міжнародний культурно-освітній простір не може

розглядатися як процес послаблення національної своєрідності. Йдеться про створення умов для нових форм представлення української музичної культури, її виконавських і педагогічних традицій, наукової думки та творчих практик у міжнародному середовищі.

Інституційний рівень розкриває конкретні форми реалізації інтернаціоналізації у діяльності закладу вищої освіти, де міжнародна діяльність набуває освітнього, мистецького, комунікативного й культуротворчого змісту. Його проаналізовано на прикладі Національної музичної академії України. Академію розглянуто як культурно-освітній феномен, історія якого пов'язана зі становленням професійної музичної освіти в Україні, розвитком виконавських, композиторських, диригентських і музикознавчих шкіл, формуванням національної музичної культури та участю української музичної освіти в міжнародному мистецькому середовищі. На цьому рівні міжнародні освітні й мистецькі тенденції набувають конкретних організаційних, педагогічних, комунікативних і культурних форм.

У дисертаційній роботі встановлено, що специфіка вищої музичної освіти зумовлює особливий характер інтернаціоналізації у сфері музичного мистецтва. Якість інтернаціоналізації у цій сфері визначається тим, наскільки міжнародна взаємодія сприяє поглибленню професійної культури, розширенню мистецького досвіду, репрезентації національної традиції та формуванню здатності музиканта діяти у глобальному культурному середовищі.

Таким чином, запропонована трирівнева модель має не лише описове, а й методологічне значення. Вона дозволяє уникнути редукції інтернаціоналізації до окремих практик і розглядати її як цілісний культурний процес, у межах якого глобальні освітні механізми співвідносяться з національними культурними умовами та реалізуються через інституційні стратегії. Така модель дає змогу проаналізувати

інтернаціоналізацію не як лінійний рух від глобального до локального, а як систему взаємодії, у якій кожен рівень має власну функцію.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у тому, що вперше здійснено культурологічний аналіз інтернаціоналізації вищої музичної освіти України, у межах якого цей процес розкрито через взаємодію глобальних освітньо-культурних тенденцій, національної традиції, локальних практик та інституційних форм їх реалізації; концептуалізовано трирівневу аналітичну модель інтернаціоналізації вищої музичної освіти, що охоплює міжнародний (глобальний), національний (локальний) та інституційний рівні; виявлено значення глокалізації як методологічного механізму аналізу інтернаціоналізації вищої музичної освіти, що пояснює взаємодію глобальних освітньо-культурних тенденцій із національною та локальною специфікою музичної освіти, виконавських шкіл, педагогічних традицій і мистецьких практик; поглиблено розуміння специфіки інтернаціоналізації вищої музичної освіти як освітньо-культурного феномену; сформульовано авторське визначення інтернаціоналізації вищої музичної освіти як багаторівневого освітньо-культурного процесу, що полягає у взаємодії глобальних тенденцій, національної системи освіти, локальної традиції та інституційних форм їх реалізації, спрямованого на підготовку фахівця, здатного здійснювати конкурентоспроможну професійну мистецьку діяльність у глобалізованому світі.

У **результаті дослідження** встановлено, що інтернаціоналізація вищої музичної освіти має нелінійний, багатовимірний і залежний від конкретного культурного контексту характер. Вона не має реалізуватися як універсальна модель, однакова для всіх освітніх систем, а набувати конкретних форм залежно від культурного середовища, національної освітньої політики, інституційної історії та специфіки фахової підготовки. Доведено, що глокалізація є ключовою категорією для аналізу цього процесу, оскільки дозволяє пояснити, яким чином глобальні освітні

тенденції входять у локальне мистецьке середовище, адаптуються до його умов і водночас трансформують його. З'ясовано, що інтернаціоналізація у сфері музичної освіти найбільш продуктивно реалізується не через відмову від національної традиції, а через її активну репрезентацію, відкритість до іншого культурного досвіду та здатність до міжкультурного діалогу.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання положень дисертації у подальших культурологічних дослідженнях інтернаціоналізації, глобалізації та глокалізації у сфері мистецької освіти; у розробленні стратегій міжнародної діяльності закладів вищої музичної освіти; у вдосконаленні інституційних механізмів міжнародної співпраці; у підготовці аналітичних матеріалів щодо розвитку української музичної освіти в міжнародному культурно-освітньому просторі. Матеріали дослідження можуть бути застосовані у викладанні культурологічних, мистецтвознавчих і музично-освітніх дисциплін, а також у роботі структурних підрозділів закладів вищої освіти, відповідальних за міжнародну діяльність, академічну мобільність, культурні проекти та стратегічне позиціонування мистецьких інституцій.

Ключові слова: *інтернаціоналізація, сучасна культура, музична культура, українська музична культура, сучасні мистецькі практики, музична освіта, глобалізація, глокалізація, міжнародна діяльність, культурний діалог, культуротворення, Національна музична академія України.*

ABSTRACT

Rumiantsev B. O. The Internationalisation of Higher Music Education in Ukraine: A Global–Local Discourse. — Qualifying research paper submitted as a manuscript.

Dissertation for obtaining the Doctor of Philosophy scientific degree in the speciality 034 – «Cultural Studies». – The National Music Academy of Ukraine, Ministry of Culture of Ukraine. Kyiv, 2026.

The relevance of the dissertation lies in the need to theorise the internationalisation of higher music education as a multi-level cultural phenomenon shaped by the interaction of international, national and institutional factors and manifested in the transformation of cultural, educational and artistic practices.

Against the background of intensified globalisation, the international dimension of higher education institutions has become increasingly important. It is associated with the training of qualified specialists capable of acting within contemporary professional, artistic, cultural and educational environments. In music education, this process is inseparable from the need to preserve performance schools, pedagogical continuity, national musical tradition and the individualised nature of artistic training. For Ukrainian higher music education, this issue is particularly significant, as it requires the development of effective strategies for international activity, the implementation of relevant forms of international cooperation and participation in supranational processes without reducing national tradition to external educational and cultural models. For this reason, the internationalisation of music education requires a cultural studies analysis that takes into account not only its educational and organisational aspects, but also its axiological, symbolic, artistic and communicative dimensions.

The theoretical and methodological framework of the dissertation is based on the concepts of internationalisation, globalisation, glocalisation and transculturation. The study draws on the works of foreign and Ukrainian scholars who interpret internationalisation both as a process of integrating international, intercultural and global dimensions into the activities of higher education institutions and as a broader sociocultural phenomenon connected with

transformations in cultural communication. Particular importance is attached to the concept of glocalisation, since it allows the interaction between the global and the local to be understood without reducing this process to unification or one-sided borrowing. In this dissertation, glocalisation is treated as a methodological lens through which it becomes possible to trace how international tendencies acquire concrete forms within the national and institutional environment of higher music education.

The dissertation proposes a cultural studies approach to the analysis of the internationalisation of higher music education. Within this approach, internationalisation is examined as a multi-level process involving the interaction of international, national and institutional levels.

The international, or global, level refers to supranational educational and cultural tendencies associated with the globalisation of higher education, the development of international academic networks, external quality assurance systems, academic mobility and new forms of cultural circulation. The dissertation examines the European vector as the main example of the level. The Bologna Process is analysed as a European mechanism of internationalisation in higher education. It is interpreted as a cultural and educational mechanism for the formation of the European Higher Education Area, within which common principles of comparability, transparency, mobility, quality assurance and recognition of learning outcomes are introduced. At the same time, in the field of higher music education, the instruments of the Bologna Process reveal a certain cultural ambivalence. They promote international openness, while also creating risks of formalising artistic training. Alongside the European vector, the dissertation examines American and East Asian models of internationalisation, which makes it possible to show the multipolar nature of the contemporary international educational space.

The national, or local, level is connected with state mechanisms for regulating higher education, cultural policy, historically established educational

traditions and the specific conditions of educational development. This level is analysed as a space in which global educational and cultural tendencies are correlated with the historically formed cultural conditions of Ukraine. The dissertation argues that the national level of internationalisation performs not merely a mediating but a cultural and interpretative function. It ensures that international educational models are correlated with national education policy, historical memory, artistic tradition and the sociocultural conditions of music education.

A separate aspect of the research is the distinction between university and conservatoire educational paradigms, which is necessary for clarifying the specificity of higher music education as a distinctive cultural and educational space. The university model is considered as one historically grounded in rational knowledge, theoretical systematisation and the universalisation of intellectual practices. By contrast, the conservatoire model is associated with the individual transmission of artistic experience, the performance school, repertoire and the student's direct involvement in a professional musical environment.

An important component of the research is the issue of preserving and representing national cultural tradition under conditions of internationalisation. The dissertation argues that the integration of Ukrainian higher music education into the international cultural and educational space should not be understood as a weakening of national distinctiveness. Rather, it concerns the creation of conditions for new forms of representing Ukrainian musical culture, its performance and pedagogical traditions, scholarly thought and creative practices in the international environment.

The institutional level reveals the concrete forms taken by internationalisation within the activities of a higher education institution, where international activity acquires educational, artistic, communicative and culture-forming significance. This level is analysed through the example of the National Music Academy of Ukraine. The Academy is considered as a cultural and

educational phenomenon whose history is connected with the formation of professional music education in Ukraine, the development of performance, composition, conducting and musicological schools, the formation of national musical culture and the participation of Ukrainian music education in the international artistic environment. At this level, international educational and artistic tendencies acquire concrete organisational, pedagogical, communicative and cultural forms.

The dissertation establishes that the specificity of higher music education determines the particular character of internationalisation in the field of musical art. The quality of internationalisation in this field depends on the extent to which international interaction contributes to the deepening of professional culture, the expansion of artistic experience, the representation of national tradition and the formation of the musician's ability to act within a global cultural environment.

The proposed three-level model therefore has not only descriptive but also methodological significance. It allows internationalisation to be understood not as a set of isolated practices, but as an integral cultural process in which global educational mechanisms are correlated with national cultural conditions and implemented through institutional strategies. This model makes it possible to analyse internationalisation not as a linear movement from the global to the local, but as a system of interaction in which each level performs its own function.

The scientific novelty of the obtained results lies in the fact that, for the first time, a cultural studies analysis of the internationalisation of higher music education in Ukraine has been carried out. Within this analysis, internationalisation is revealed through the interaction of global educational and cultural tendencies, national tradition, local practices and the institutional forms of their implementation. The dissertation conceptualises a three-level analytical model of the internationalisation of higher music education, comprising the international (global), national (local) and institutional levels. It identifies the significance of glocalisation as a methodological mechanism for analysing the

internationalisation of higher music education, since it explains the interaction between global educational and cultural tendencies and the national and local specificity of music education, performance schools, pedagogical traditions and artistic practices. The study deepens the understanding of the specificity of the internationalisation of higher music education as an educational and cultural phenomenon. It also formulates the author's definition of the internationalisation of higher music education as a multi-level educational and cultural process based on the interaction of global tendencies, the national education system, local tradition and the institutional forms of their implementation, aimed at training a specialist capable of carrying out competitive professional artistic activity in a globalised world.

The results of the research demonstrate that the internationalisation of higher music education is non-linear, multidimensional and dependent on a specific cultural context. It should not be implemented as a universal model identical for all educational systems, but should take concrete forms depending on the cultural environment, national education policy, institutional history and the specificity of professional training. The dissertation shows that glocalisation is a key category for analysing this process, as it explains how global educational tendencies enter the local artistic environment, adapt to its conditions and at the same time transform it. It also demonstrates that internationalisation in music education is most productively realised not through the rejection of national tradition, but through its active representation, openness to other cultural experiences and the capacity for intercultural dialogue.

The practical significance of the research lies in the possibility of using its findings in further cultural studies research on internationalisation, globalisation and glocalisation in the field of artistic education; in the development of strategies for the international activity of higher music education institutions; in the improvement of institutional mechanisms of international cooperation; and in the preparation of analytical materials concerning the

development of Ukrainian music education within the international cultural and educational space. The materials of the dissertation may also be used in the teaching of cultural studies, art studies and music education disciplines, as well as in the work of structural units of higher education institutions responsible for international activity, academic mobility, cultural projects and the strategic positioning of artistic institutions.

Keywords: *internationalisation, contemporary culture, musical culture, Ukrainian musical culture, contemporary artistic practices, music education, globalisation, glocalisation, international activity, cultural dialogue, culture-formation, National Music Academy of Ukraine.*

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації:

1. Румянцев Б. Інтернаціоналізація вищої музичної освіти як культурно-ціннісний вимір становлення музиканта. Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Філософія, культурологія, соціологія. 2026. Вип. 31. С. 177-185. DOI: <https://doi.org/10.34079/2518-1343-2026-16-31-177-185>.

2. Румянцев Б. Інтернаціоналізація діяльності Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського як форма міжкультурної взаємодії. Часопис Національної музичної академії України ім.П.І.Чайковського. 2026. № 1(70). С. 52–69. DOI: [https://doi.org/10.31318/2414-052X.1\(70\).2026.362632](https://doi.org/10.31318/2414-052X.1(70).2026.362632).

3. Румянцев Б. Міжнародні партнерства як чинник розвитку виконавських шкіл. Актуальні питання гуманітарних наук. 2026. Вип. 96, т. 3. С. 35–40. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/96-3-5>.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ	
ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ.....	24
1.1. Теоретико-категоріальний аналіз інтернаціоналізації.....	24
1.2. Культурологічні підходи до аналізу інтернаціоналізації вищої музичної освіти.....	41
Висновки до розділу 1.....	59
РОЗДІЛ 2. ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ МУЗИЧНОЇ	
ОСВІТИ В ГЛОБАЛЬНО-ЛОКАЛЬНОМУ ДИСКУРСІ.....	62
2.1. Міжнародний (глобальний) рівень як простір наднаціональних освітньо-культурних тенденцій інтернаціоналізації.....	64
2.2. Національний і локальний рівні інтернаціоналізації.....	102
2.3. Інституційний рівень інтернаціоналізації: глокальні практики вищої музичної освіти на прикладі Національної музичної академії України	141
Висновки до розділу 2.....	178
ВИСНОВКИ.....	183
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	189
ДОДАТКИ.....	206
Додаток А. Список публікацій здобувача за темою дисертації	

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інтернаціоналізація вищої освіти є одним із визначальних процесів сучасного культурно-освітнього розвитку, що розгортається під впливом глобалізації та змінює структуру освітніх систем, характер академічної взаємодії й роль закладу вищої освіти. Глобалізація виводить освітні системи за межі суто національного функціонування, актуалізуючи взаємодію міжнародних тенденцій, національного контексту та інституційних практик. У такій парадигмі інтернаціоналізація постає як процес їхнього співвіднесення, а не як сукупність окремих форм міжнародної співпраці.

Дослідження інтернаціоналізації вищої освіти сформували значний теоретичний корпус, у якому розглядаються її понятійні межі, стратегічні орієнтири, інституційні механізми міжнародної діяльності закладів освіти тощо. Водночас ці підходи переважно зосереджені на загальних засадах вищої освіти й не повною мірою враховують специфіку мистецької освіти та її культурологічний вимір. Це окреслює потребу в окремому осмисленні інтернаціоналізації як соціокультурного процесу.

У сфері вищої музичної освіти ця проблематика має власну специфіку, оскільки музична освіта пов'язана із формуванням художнього мислення, збереженням виконавських шкіл, репрезентацією національної музичної традиції та включенням здобувача освіти у професійне мистецьке середовище. У цьому контексті міжнародні освітні тенденції не можуть розглядатися як зовнішні організаційні орієнтири, відокремлені від культурного змісту музичної освіти. Їхнє значення визначається співвіднесенням з історично сформованими способами фахової підготовки музиканта, специфікою індивідуальної роботи, репертуарною культурою, виконавською практикою та уявленнями про художню якість.

Для української вищої музичної освіти інтернаціоналізація пов'язана з необхідністю участі у міжнародному культурно-освітньому просторі та водночас із потребою репрезентації власної музичної традиції. Йдеться про співвіднесення міжнародних освітніх тенденцій із національним досвідом. У цій площині глокалізація дає змогу осмислити інтернаціоналізацію як процес взаємодії глобального й локального, у межах якого міжнародні тенденції набувають конкретного змісту в національному та інституційному середовищі.

З огляду на це інтернаціоналізація вищої музичної освіти України потребує культурологічного аналізу як багаторівневий процес, у якому міжнародні освітньо-культурні тенденції співвідносяться з національним контекстом і реалізуються на рівні конкретних інституцій. Такий підхід дозволяє розглядати вищу музичну освіту як культурно-освітній простір, у якому інтернаціоналізація пов'язана зі збереженням, оновленням і репрезентацією української музичної традиції в умовах глобалізаційних і глокалізаційних процесів.

Об'єкт дослідження — інтернаціоналізація вищої музичної освіти як соціокультурний феномен.

Предмет дослідження — глобально-локальний дискурс інтернаціоналізації вищої музичної освіти.

Метою роботи є культурологічне осмислення інтернаціоналізації вищої музичної освіти України як багаторівневого соціокультурного процесу, що реалізується у взаємодії міжнародного, національного та інституційного рівнів.

Реалізація поставленої мети визначила такі **завдання** дослідження:

- проаналізувати теоретико-категоріальні підходи до поняття інтернаціоналізації;
- розкрити зв'язок інтернаціоналізації з глобалізацією, глокалізацією та транскультурацією;

- визначити специфіку інтернаціоналізації вищої музичної освіти як культурологічного феномену;
- обґрунтувати трирівневу модель аналізу інтернаціоналізації вищої музичної освіти;
- охарактеризувати міжнародний рівень інтернаціоналізації вищої музичної освіти;
- проаналізувати національний рівень інтернаціоналізації вищої музичної освіти України;
- розкрити інституційний рівень інтернаціоналізації на прикладі Національної музичної академії України;
- визначити значення глокалізації як механізму співвіднесення глобальних освітньо-культурних тенденцій із національною специфікою вищої музичної освіти;
- сформулювати авторське розуміння інтернаціоналізації вищої музичної освіти;
- проаналізувати позитивні та негативні характеристики інтернаціоналізації в музичній освіті;
- проаналізувати принципи інтернаціоналізації вищої музичної освіти на прикладі Національної музичної академії України.

Для розв’язання поставлених завдань було застосовано такі **методи дослідження**:

- *культурологічний* — для аналізу інтернаціоналізації як феномену культури, що охоплює освітні, мистецькі, комунікативні та ціннісні аспекти;
- *системний* — для розгляду інтернаціоналізації вищої музичної освіти як багаторівневої структури, що поєднує міжнародний, національний та інституційний рівні;
- *історичний* — для виявлення передумов формування інтернаціоналізації вищої освіти та визначення її значення у розвитку сучасної музичної освіти;

– *порівняльний* — для зіставлення міжнародного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти та виявлення його значення для аналізу української вищої музичної освіти;

– *структурно-функціональний* — для визначення функцій міжнародного, національного та інституційного рівнів у процесах інтернаціоналізації;

– *аналітичний* — для опрацювання наукових джерел, нормативних документів і матеріалів, пов'язаних із міжнародною діяльністю закладів вищої музичної освіти;

– *інституційного аналізу* — для дослідження інституційного рівня інтернаціоналізації на прикладі діяльності Національної музичної академії України.

Аналітичний матеріал дослідження становлять наукові джерела з питань інтернаціоналізації вищої освіти, глобалізації, глокалізації, транскультурації, культурології освіти, мистецької та музичної освіти; нормативно-правові документи, що регулюють розвиток вищої освіти та міжнародної співпраці; матеріали, пов'язані з реалізацією міжнародної діяльності закладів вищої музичної освіти; а також документи й інформаційні матеріали Національної музичної академії України, які дають змогу проаналізувати інституційний рівень інтернаціоналізації.

Теоретичну базу дослідження становлять джерела, що їх можна поділити за тематикою:

Першу групу становлять праці, присвячені проблемам глобалізації, глокалізації, транскультурації, а також ширшому культурологічному осмисленню сучасних соціокультурних і мистецьких процесів. До цієї групи належать дослідження З. Баумана [6], З. Баумана та Л. Донскіса [7], Р. Робертсона [112], С. Гантінгтона [100], С. Гоффмана [98], С. Пролєєва та В. Шамрая [111], Ж. Денисюк [24], О. Красівського [39], Г. Ковальнової та В. Даніл'яна [32], М. Паращевіна [53], В. Бабкіна [5], Л. Танської [76],

М. Макарової [47], А. Тормахової [79], Т. Шмельової [115], М. Швеця [82], Дж. Фанга [94], О. Копієвської [36, 37], О. Гетманенка [21], О. Олійника [52], П. Герчанівської [20], М. Бровка [15, 16, 17], Ю. Сабадаш [67, 68, 69], К. Картера [87], О. Касьянової [30], М. Севериної [101, 114] та О. Копелюка [91, 109, 120]. Залучення цієї групи джерел дає змогу розглядати інтернаціоналізацію вищої музичної освіти в контексті сучасних культурних трансформацій, взаємодії глобального й локального, проблем культурної ідентичності та репрезентації національної культури.

Другу групу становлять джерела, присвячені інтернаціоналізації у вищій освіті, світовому та європейському простору вищої освіти та нормативно-правовим засадам освітньої діяльності. До цієї групи належать праці Дж. Найт [104–108], Г. де Віта [122–124], У. Тайхлера [117], Л. Рамблі [85, 113], Дж. Гадзіка [99], Р. Гелмс, Л. Брайкович, Г. Мігут [103], Ф. Альтбаха, Л. Райсберг, Л. Рамблі [85], І. Віллеса та Дж. Тейлора [121], П. Шишло [116], Б. Дельгадо-Маркеса, Н. Гуртадо-Торрес, Я. Бондар [92], М. Дебич [23, 74], С. Сбруєвої [70], А. Вербицької [18], О. Нітенко [50], В. Бобрицької [8–10], О. Козієвської [33, 34], В. Донченко [25], Ю. Семенця [71], С. Шитікової [83, 84], С. Курбатова [41], С. Калашнікової [11, 55, 63], Л. Горбунової [3], Г. Клімової [31], А. Дяченка [27], Є. Спіцина та В. Лещенко [73], С. Черкашина [81], О. Курінного та Т. Черкасової [42], І. Лопушинського, В. Філіппової та О. Ковніра [45], А. Манелюк [48], Д. Крозьє та Т. Парвевої [90]. Ці джерела забезпечують теоретичне й нормативне підґрунтя для аналізу інтернаціоналізації як багаторівневого процесу, що охоплює міжнародний, національний та інституційний рівні.

Третю групу становлять джерела, присвячені історії, сучасному стану та інституційній діяльності музичних закладів вищої освіти, зокрема Національної музичної академії України. До цієї групи належать праці В. Бондарчука [12–14], М. Копиці [35], М. Тимошенка [78], С. Дичковського [93], Ю. Фігурного [80], В. Посвалюка та О. Волосатих [54], Г. Ганзбурга

[19], В. Литовченка [44], О. Дьячкової [26], В. Жаркової [28], а також матеріали, що характеризують діяльність музичних інституцій [51, 86, 102, 110] і нормативні документи, пов'язані зі статусом окремих музичних закладів вищої освіти [59–62]. Використання цієї групи джерел дає змогу простежити історичну послідовність вищої музичної освіти, визначити особливості розвитку музичних інституцій та форми їхньої участі в міжнародному культурно-освітньому просторі.

Таким чином, теоретична база дослідження поєднує культурологічні, освітологічні, мистецтвознавчі, нормативно-правові та історичні джерела, що дає змогу розглядати інтернаціоналізацію вищої музичної освіти як багаторівневий соціокультурний процес.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що:

– вперше здійснено культурологічний аналіз інтернаціоналізації вищої музичної освіти України, у межах якого цей процес розкрито через взаємодію глобальних освітньо-культурних тенденцій, національної традиції, локальних практик та інституційних форм їх реалізації;

– концептуалізовано трирівневу аналітичну модель інтернаціоналізації вищої музичної освіти, що охоплює міжнародний (глобальний), національний (локальний) та інституційний рівні;

– виявлено значення глокалізації як методологічного механізму аналізу інтернаціоналізації вищої музичної освіти, що пояснює взаємодію глобальних освітньо-культурних тенденцій із національною та локальною специфікою музичної освіти, виконавських шкіл, педагогічних традицій і мистецьких практик;

– поглиблено розуміння специфіки інтернаціоналізації вищої музичної освіти як освітньо-культурного феномену;

– сформульовано авторське визначення інтернаціоналізації вищої музичної освіти як багаторівневого освітньо-культурного процесу, що полягає у взаємодії глобальних тенденцій, національної системи освіти,

локальної традиції та інституційних форм їх реалізації, спрямованого на підготовку фахівця, здатного здійснювати конкурентоспроможну професійну мистецьку діяльність у глобалізованому світі.

Теоретичне та практичне значення отриманих результатів.

Теоретичне значення отриманих результатів полягає у поглибленні культурологічного розуміння інтернаціоналізації вищої музичної освіти як багаторівневого соціокультурного процесу, що реалізується у взаємодії міжнародного, національного та інституційного рівнів. Запропонована трирівнева модель дає змогу аналізувати інтернаціоналізацію не лише за формальними показниками міжнародної діяльності, а й за її культурним результатом: здатністю посилювати видимість локальної музичної культури, відкривати простір для репрезентації національного репертуару, сприяти професійному зростанню учасників освітнього процесу та утверджувати мистецький заклад вищої освіти як суб'єкта міжнародної культурно-освітньої взаємодії.

Практичне значення результатів дослідження полягає у можливості їх застосування під час розроблення стратегій міжнародної діяльності закладів вищої музичної освіти, удосконалення інституційних механізмів міжнародної співпраці та культурно-мистецьких проектів. Матеріали дисертації можуть бути використані у викладанні культурологічних, мистецтвознавчих і музично-освітніх дисциплін, а також у підготовці аналітичних матеріалів щодо розвитку української вищої музичної освіти в міжнародному культурно-освітньому просторі.

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

Дисертацію виконано на кафедрі теорії та історії культури Національної музичної академії України. Робота відповідає темі №14 «Універсальні та локальні проблеми сучасної української культури» перспективно-тематичного плану науково-дослідної діяльності НМАУ ім. П.І. Чайковського (2026–2030 рр.).

Тема дисертації затверджена на засіданні Вченої ради Академії (протокол № 6, наказ № 234-А від 27.10.2025 р.).

Апробація результатів дослідження здійснювалася шляхом обговорення на засіданнях кафедри теорії та історії культури Національної музичної академії України. Основні результати дослідження опубліковано у трьох статтях та апробовано у виступах із доповідями на всеукраїнських і міжнародних науково-практичних конференціях:

Міжнародна науково-практична конференція «Феномен струнно-смичкового виконавства у науково-педагогічному і культурно-мистецькому просторі України» (м. Київ, 15–16 листопада 2023 р.) із доповіддю на тему «Інтернаціоналізація у сфері мистецької освіти»;

Всеукраїнська науково-практична конференція «Грані єдності теорії та практики музичного виконавства» (м. Київ, 15–16 жовтня 2025 р.) із доповіддю на тему «Міжнародні партнерства як чинник розвитку виконавських шкіл України»;

Міжнародна наукова конференція «Дні науки філософського факультету – 2026» (м. Київ, 23–24 квітня 2026 р.) із доповіддю на тему «Cultural and value-based dimensions of the internationalisation of higher education».

Публікації. За темою дисертаційної роботи опубліковано три статті в спеціалізованих наукових виданнях, затверджених МОН України.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотації українською та англійською мовами, вступу, двох розділів, перший із яких містить два підрозділи, а другий — три підрозділи, висновків, списку використаних джерел та літератури, а також додатків.

У списку використаних джерел та літератури наявні 124 позиції (друковані та електронні джерела). Загальний обсяг дисертації становить 206 сторінок, із них 173 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

1.1. Теоретико-категоріальний аналіз інтернаціоналізації

Поняття інтернаціоналізації у сучасному науковому дискурсі набуває статусу однієї з ключових категорій, що відображає глибинні трансформації соціального, політичного, культурного та освітнього простору, а також використовується для осмислення взаємодії різновекторних процесів в умовах глобалізації. У цьому зв'язку генезу поняття інтернаціоналізації доцільно розглядати у культурологічній оптиці, яка дає змогу аналізувати зміни у формах міжкультурної взаємодії та репрезентації смислів.

Етимологічно термін «інтернаціоналізація» походить від латинських коренів *inter* («між») та *natio* («народ», «нація»), що вказує на його первинне значення як процесу взаємодії між національними групами. Як зазначає Дж. Найт, «термін інтернаціоналізації не є новим, оскільки він протягом століть використовувався в політичній науці та сфері міжурядових відносин, однак його активне застосування в освітньому контексті стрімко зросло лише з початку 1980-х років» [108, с. 2].

Перехід інтернаціоналізації у сферу освіти пов'язаний із трансформаціями другої половини ХХ століття, зумовленими процесами глобалізації. До цього періоду в науковому обігу переважало поняття «міжнародна освіта» (*international education*), яке виконувало функцію узагальнюючого означення різноманітних форм міжнародної взаємодії у сфері освіти. Як підкреслює Дж. Найт, «до цього часу термін «міжнародна освіта» був домінуючим» [106, с. 8–9]. Однак дане поняття не відображало системного характеру змін, а радше фіксувало окремі практики, такі як академічні обміни, спільні програми чи міжнародні дослідницькі контакти.

Якісний зсув у розумінні інтернаціоналізації відбувається наприкінці ХХ століття, коли вона починає осмислюватися як цілісний процес, що охоплює всі аспекти функціонування закладів вищої освіти. Г. де Віт наголошує, що «значущість інтернаціоналізації у вищій освіті є відносно недавньою, оскільки не перевищує двох десятиліть, а до 1990-х років використовувалося поняття «міжнародна освіта», яке було не стільки концептом, скільки узагальнюючим терміном» [123, с. 6].

Причини переходу від фрагментарного розуміння міжнародної освітньої діяльності до концептуалізації інтернаціоналізації пов'язані з низкою фундаментальних соціокультурних змін. За спостереженням Г. де Віта, «саме падіння залізної завіси, процес об'єднання Європи та зростання глобалізації економік і суспільств сприяли переходу від фрагментарного та маргінального поняття «міжнародної освіти» до більш інтегрованого концепту інтернаціоналізації» [123, с. 7]. Така характеристика дозволяє говорити про інтернаціоналізацію як про продукт сучасного етапу розвитку суспільства.

Водночас ускладнюється зміст самого поняття, що проявляється у появі нових суміжних категорій. Дж. Найт зазначає, що поряд із інтернаціоналізацією виникає низка пов'язаних термінів, зокрема «транснаціональна освіта» (*transnational education*), «безкордонна освіта» (*borderless education*) та «кроскордонна освіта» (*cross-border education*) [108, с. 2]. Така термінологічна розгалуженість свідчить про динамічний характер інтернаціональних процесів. Це зумовлює потребу в точнішому визначенні їхнього змісту, призначення та аналітичного потенціалу.

Вже на етапі входження поняття «інтернаціоналізація» до освітнього дискурсу виявляється його принципова відмінність від попередніх термінів, насамперед від «міжнародної освіти». Якщо останнє поняття позначало сукупність окремих форм міжнародної взаємодії, то інтернаціоналізація фіксує системний характер змін, що охоплюють структуру, зміст і цілі

освітньої й міжнародної діяльності закладу вищої освіти, а також національної та глобальної систем освіти. Фундаментальна зміна масштабу діяльності і функції закладу вищої освіти зумовила перехід інтернаціоналізації у статус однієї з ключових категорій сучасної теорії вищої освіти.

Дж. Найт підкреслює, що на сучасному етапі «інтернаціоналізація вже «вийшла за межі тимчасової тенденції» і стала невід'ємною частиною інституційних стратегій та національних політик», що свідчить про її остаточну інституціоналізацію як наукового і практичного феномену [104, с. 14]. Таким чином, поняття інтернаціоналізації набуває статусу одного з ключових чинників трансформацій у сфері вищої освіти.

Аналіз поняття «інтернаціоналізація» у культурологічному дискурсі засвідчує його органічний зв'язок із ширшими процесами глобалізації, трансформації культури та міжкультурної взаємодії. На відміну від освітнього контексту, де інтернаціоналізація поступово набула інституційного та стратегічного виміру, у сфері культури вона від самого початку функціонує як складний, багатовимірний процес взаємопроникнення, взаємовпливу та трансформації культурних форм.

У культурологічному вимірі це поняття корелює з такими категоріями, як «глобалізація культури», «транскультурація», «глокалізація» та «культурна ідентичність». Саме через ці поняття розкривається його зміст як процесу, що не лише поєднує культури, але й трансформує їхні внутрішні структури.

Передусім, базовим є поняття культури як складної системи цінностей, норм, символів і практик, що визначають спосіб існування людини у світі. У цьому контексті культурні об'єкти, зокрема мистецькі твори, не є лише матеріальними явищами, а виступають носіями значень, сформованих у певному історико-культурному середовищі [87, с. 81]. Це твердження підкреслює фундаментальну характеристику культури, що

будь-який процес передбачає не механічне копіювання та перенесення сенсів, а їх інтерпретацію та переосмислення в нових культурних контекстах.

Інтернаціоналізація розгортається як один із виявів глобалізаційних процесів, що охоплюють економічну, політичну, соціальну, освітню та культурну сфери суспільного життя. У загальному сенсі глобалізація передбачає посилення взаємозалежності між суспільствами, культурами та інституціями, а також інтенсифікацію обміну знаннями, цінностями, практиками й моделями соціальної організації. У культурному вимірі ці процеси виявляються в активізації міжкультурної взаємодії, а також у тенденціях уніфікації, дифузії та культурної експансії [43]. Однак ці процеси не мають однозначних наслідків: поряд із інтеграційними тенденціями зберігається, а подекуди й посилюється локальна культурна специфіка [39]. Саме тому інтернаціоналізацію культури доцільно осмислювати не лише як прояв уніфікаційних змін, а й як процес співвіднесення глобальних впливів із локальними формами культурного самовираження.

Амбівалентність глобалізаційних процесів потребує звернення до понятійного інструментарію, здатного пояснити не лише поширення глобальних впливів, а й їхню адаптацію в локальних культурних середовищах. Саме такою аналітичною можливістю позначене поняття глокалізації, яке фіксує взаємозалежність глобального й локального вимірів культурного розвитку. Одним із ключових дослідників, який заклав підґрунтя для сучасного осмислення глокалізації, є Р. Робертсон, який розглядав глобалізацію не лише як розширення міжнародних зв'язків, а як процес «стиснення світу та посилення свідомості світу як єдиного цілого» [112, с. 8]. Підхід Р. Робертсона є принципово важливим у межах цього дослідження, оскільки переносить акцент з суто економічного чи політичного виміру у сферу культури. Саме в межах цієї логіки Р. Робертсон

вводить розуміння глокалізації як процесу, у якому глобальне і локальне не протистоять одне одному, а взаємно передбачають і трансформують одне одного через формулу «універсалізація партикулярного та партикуляризація універсального» [112, с. 25–44]. Йдеться про те, що локальні культури не є пасивними об'єктами глобального впливу: вони не лише приймають зовнішні впливи, але й переозначають їх відповідно до власної історичної пам'яті, цінностей і практик культурної репрезентації. У такому розумінні глокалізація постає не як пом'якшена форма глобалізації, а як її внутрішній культурний механізм. Вона пояснює, чому глобальні тенденції, потрапляючи у конкретне культурне середовище, набувають різних форм, а також чому локальні культури здатні не лише зберігати власну ідентичність, але й ставати активними учасниками глобального культурного обміну. Ця теза є принциповою для цього аналізу, оскільки дозволяє розглядати інтернаціоналізацію не як механічне запозичення міжнародних тенденцій, а як процес їх культурної адаптації, інтерпретації та трансформації.

Українські дослідники також акцентують увагу на значущості глокального виміру для аналізу сучасних культурних трансформацій. Як зазначає О. Копієвська, звернення до глокального та локального вимірів «відкриває нові аспекти розуміння проблем культуротворення» [37, с. 4]. Глокалізація постає як концептуальна альтернатива редукованому трактуванню глобалізації як процесу уніфікації культурного простору. Вона дає змогу пояснити, яким чином локальні культури не втрачають власної ідентичності, а, навпаки, інтегруються у глобальний контекст через притаманні їм смисли, традиції та форми репрезентації. О. Копієвська підкреслює, що локалізація глобального відбувається не «зверху», а «знизу», тобто через включення локальних культурних практик у ширший світовий простір, де їхні етнокультурні особливості набувають значення впізнаваних культурних маркерів [37, с. 162–163].

Подібну логіку простежують О. Олійник та О. Красівський, які пов'язують глокалізацію з відносинами між партикуляризмом і універсалізмом, локальним і понадлокальним, підкреслюючи, що глобалізація реалізується на локальному рівні й водночас зазнає впливу локальних культур [52, с. 43] [39, с. 13–14]. Це дозволяє обґрунтовано розглядати глокалізацію як процес двосторонньої взаємодії: глобальне впливає на локальне, але й локальне, у свою чергу, модифікує глобальні процеси, надаючи їм культурно специфічного змісту. Для цього дослідження поняття глокалізації є методологічно значущим, оскільки воно дозволяє точніше окреслити логіку інтернаціоналізації у сфері культури, мистецтва та вищої музичної освіти. Таким чином, інтернаціоналізація постає як процес входження національних культурних форм у глобальний простір за умови їх переосмислення, репрезентації та збереження смислової самобутності.

Амбівалентність глобалізаційних процесів виявляється не лише у співвідношенні глобального й локального, а й у характері взаємодії різних культурних традицій. Якщо глокалізація дає змогу пояснити, яким чином глобальні впливи адаптуються в локальних середовищах, то поняття транскультурації акцентує увагу на процесах взаємопроникнення культур, унаслідок яких виникають нові смислові й художні конфігурації. Йдеться не про просте співіснування різних культурних елементів і не про їх механічне поєднання, а про таку форму взаємодії, за якої вони переосмислюються в новому естетичному та комунікативному середовищі [79]. Для аналізу інтернаціоналізації ця логіка є принциповою, оскільки дає змогу вийти за межі розуміння міжнародної взаємодії як сукупності зовнішніх контактів. У сфері культури й мистецтва інтернаціоналізація пов'язана не лише з мобільністю, партнерствами чи інституційною співпрацею, а й зі зміною форм художньої комунікації, репрезентації традиції та взаємодії різних мистецьких систем. У вищій музичній освіті це виявляється через зустріч

виконавських шкіл, педагогічних методик і моделей художнього мислення. Саме тому транскulturація дозволяє розглядати інтернаціоналізацію не як механічне входження у глобальний простір, а як процес, у межах якого національна музична традиція вступає у взаємодію з іншими традиціями й набуває нових форм репрезентації.

Ще одним ключовим поняттям є культурна ідентичність, яка зазнає суттєвих змін під впливом інтернаціоналізаційних процесів. Глобальні культурні взаємодії можуть як збагачувати ідентичність, так і створювати виклики її збереженню. Зокрема, поширення глобальної культури може призводити до трансформації національних культурних моделей та зміни системи цінностей [82]. Водночас інтернаціоналізація відкриває нові можливості для міжкультурного діалогу та формування мультикультурних ідентичностей.

Отже, у культурологічному дискурсі інтернаціоналізація постає як складний багаторівневий процес, що охоплює взаємодію культур, їхню трансформацію та формування нових культурних форм. Вона функціонує у тісному зв'язку з глобалізацією, глокалізацією та транскulturацією, виступаючи одним із ключових механізмів розвитку сучасної культури. На відміну від освітнього контексту, де інтернаціоналізація інституціоналізується, у культурі вона зберігає відкритий, динамічний характер, що передбачає постійне переосмислення її змісту та меж.

Доцільно розширити розуміння генези інтернаціоналізації через призму філософії глобалізації, яка дозволяє розглядати це явище не лише як освітньо-інституційний процес, а й як прояв глибинних трансформацій людського буття.

У цьому контексті важливим є співвіднесення інтернаціоналізації з поняттям інтернаціоналізму, яке у філософських дослідженнях трактується як «вираження об'єктивного процесу всезростаючого взаємозв'язку і взаємозалежності сучасних суспільств» [29, с. 54]. Така інтерпретація

дозволяє розглядати інтернаціоналізацію не лише як соціальну практику, але й як онтологічну характеристику розвитку людства, що відображає його перехід до нових форм єдності.

Філософський аналіз інтернаціоналізації неможливий без урахування категорії глобалізації, яка визначає сучасний стан світового розвитку. Глобалізація є процесом, який змінює саму природу соціальності, спричиняючи «руйнацію засад єдності спільнот і суспільства загалом» [111, с. 87]. Інтернаціоналізація може розглядатися як відповідь на ці трансформації та як механізм переорганізації соціальних зв'язків у глобальному масштабі.

Водночас у філософському дискурсі підкреслюється суперечливість глобалізаційних процесів. З одного боку, вони сприяють інтеграції та формуванню єдиного світового простору, з іншого — породжують тенденції фрагментації та втрати традиційних форм соціальної єдності. Це дозволяє інтерпретувати інтернаціоналізацію як діалектичний процес, що поєднує інтеграцію та диференціацію. Тут набуває значення співвідношення глобального і локального, яке у сучасній філософії осмислюється через концепцію глокалізації. Глобалізаційні процеси супроводжуються одночасними тенденціями «конвергенції й дивергенції» [21], що вказує на складний характер взаємодії універсального та локального. Інтернаціоналізація виступає як механізм узгодження цих рівнів, забезпечуючи їхню взаємну інтеграцію без повного нівелювання відмінностей.

Ще одним важливим аспектом філософського осмислення є зв'язок інтернаціоналізації з космополітизмом як типом світогляду. Космополітизм розглядається як форма усвідомлення глобальної єдності людства, що виникає в умовах транснаціонального простору. Під такою оптикою інтернаціоналізація може бути інтерпретована як процес практичної реалізації космополітичних ідей, що проявляється у формуванні

наднаціональних форм соціальної організації. Крім того, у межах соціальної філософії інтернаціоналізація пов'язується з переходом до мережових форм соціальності. Сучасне суспільство характеризується зміною типу соціальних зв'язків, які набувають децентралізованого та мережевого характеру. Нові форми соціальної взаємодії ґрунтуються на мережових структурах, що стають визначальними для організації сучасного світу [111, с. 87]. Відтак інтернаціоналізація може розглядатися як один із механізмів формування цієї нової соціальної реальності.

Цю тезу доцільно поглибити через концепцію мережевого суспільства М. Кастельса. Дослідник розглядає сучасну соціальність як таку, що дедалі більшою мірою організовується через мережеві структури, сформовані на основі інформаційно-комунікаційних технологій. У цій логіці мережа постає базовою формою організації соціальних, економічних, політичних і культурних процесів [88].

Для методології дисертаційного дослідження концепція М. Кастельса є важливою з кількох причин. По-перше, вона дає змогу пояснити зміну самої форми міжнародної взаємодії: сучасна інтернаціоналізація реалізується через динамічні мережі, у яких взаємодіють держави, освітні системи, інституції, професійні спільноти, цифрові платформи, академічні й мистецькі середовища. По-друге, вона уточнює просторову логіку: міжнародна взаємодія перестає залежати виключно від фізичного переміщення і дедалі більше розгортається через потоки інформації. По-третє, вона дозволяє розглядати інтернаціоналізацію як процес, що поєднує інституційну організацію та культурну комунікацію.

Відтак, у рамках цього дисертаційного дослідження концепція мережевого суспільства М. Кастельса має статус методологічного уточнення до аналізу інтернаціоналізації вищої музичної освіти. Вона допомагає показати, що міжнародний, національний і інституційний рівні інтернаціоналізації функціонують через систему зв'язків, обмінів і каналів

взаємодії. Крізь таку призму інтернаціоналізація постає як мережево організований соціокультурний процес, у якому глобальні освітньо-культурні тенденції циркулюють між різними середовищами, адаптуються до локальних умов і набувають конкретного змісту в діяльності окремих інституцій.

Тобто у філософському дискурсі інтернаціоналізація постає як розгалужена та багатогранна категорія, що відображає процес переходу від національно обмежених форм соціального буття до глобальних форм взаємодії. Вона поєднує в собі онтологічний, соціальний та ціннісний виміри, виступаючи як складний механізм інтеграції людства у єдиний, хоча й внутрішньо суперечливий, світовий глобальний простір.

Інтернаціоналізація як наукове поняття не функціонує ізольовано, а формується в межах ширшого категоріально-поняттєвого поля сучасного гуманітарного знання. Її зміст розкривається через систему взаємопов'язаних категорій, серед яких ключове місце посідають глобалізація, глокалізація, культурна взаємодія, транскультурація, а також поняття глобального і локального. Саме через співвіднесення з цими категоріями стає можливим більш точне визначення інтернаціоналізації як культурного феномену. У цьому зв'язку доцільно також звернутися до концепцій культурної дифузії та гомогенізації, які дозволяють уточнити характер сучасних міжкультурних процесів [53]. Водночас зазначені категорії не є тотожними інтернаціоналізації. Глобалізація визначає макросоціальний контекст сучасного розвитку; глокалізація фіксує механізми співіснування глобальних і локальних форм; транскультурація описує взаємопроникнення культурних кодів. Натомість інтернаціоналізація позначає процесуально організований вимір цих змін, у якому взаємодія культур і систем набуває інституційної, комунікативної та освітньої форми. З огляду на це інтернаціоналізацію доцільно розглядати як медіативну категорію, що забезпечує перехід від абстрактних

глобалізаційних процесів до їх конкретних форм реалізації у соціокультурній практиці. Цей підхід дозволяє уточнити функціональну специфіку інтернаціоналізації: вона не лише відображає глобальні зміни, але й структурує їх, переводячи у форму конкретних освітніх, культурних і наукових практик. У цьому сенсі інтернаціоналізація виступає як операційний рівень глобалізації, що забезпечує її практичну реалізацію.

Культурологічні дослідження розглядають мистецтво як одну з ключових форм осмислення глобалізаційних процесів, оскільки саме у художній практиці найбільш виразно проявляється взаємодія різних культурних кодів. Мистецтво функціонує як специфічний тип культурної активності, що не лише відображає соціокультурні зміни, а й продукує нові смислові структури, здатні трансформувати культурний простір [15]. Інтернаціоналізація мистецьких практик може бути інтерпретована як процес розширення смислотворчого потенціалу культури, що здійснюється через включення у глобальні мережі культурної взаємодії. Вона сприяє формуванню нових художніх мов, що виникають на перетині різних традицій і відображають складну динаміку сучасного культурного розвитку.

Сучасні культурні процеси, у межах яких розгортається інтернаціоналізація, дедалі частіше інтерпретуються через призму метамодерної чутливості, а модерні мистецькі практики характеризуються поєднанням різних культурних кодів, коливанням між глобальним і локальним та прагненням до синтезу різномірних естетичних моделей [114]. Інтернаціоналізація набуває рис не лише інтеграційного, але й синтетичного процесу, що формує нові культурні смисли на перетині різних традицій.

Слід розглянути інтернаціоналізацію як ціннісну категорію, що відображає орієнтацію суспільства на відкритість, діалог і взаємодію культур. З огляду на це інтернаціоналізація пов'язана з формуванням нової системи цінностей, у якій пріоритетного значення набувають міжкультурна толерантність і здатність до адаптації в умовах глобалізованого світу [24].

Відтак інтернаціоналізація виступає не лише як процес, але як ціннісна установка, що визначає сучасні моделі соціокультурного розвитку.

Таким чином, категоріально-поняттєве поле інтернаціоналізації формується як складна система взаємопов'язаних понять, що відображають різні аспекти сучасних соціокультурних процесів. Глобалізація задає макроконтекст розвитку, глокалізація конкретизує взаємодію глобального і локального, транскulturація описує механізми культурної взаємодії, а інтернаціоналізація виступає як процесуальна категорія, що інтегрує ці виміри в межах конкретних інституцій і практик. Таке розуміння дозволяє розглядати інтернаціоналізацію як багатовимірний культурологічний феномен, що поєднує глобальні тенденції та локальні особливості розвитку культури і освіти.

Інтернаціоналізація як багатовимірний соціокультурний феномен реалізується у різних сферах суспільного життя, що зумовлює необхідність її розгляду не лише як теоретичної категорії, але й як конкретної практики, що набуває різних форм залежно від контексту. У сучасному науковому дискурсі можна виокремити декілька сфер прояву інтернаціоналізації, серед яких провідними є культура, політика, освіта, а також музична освіта як специфічний сегмент культурно-освітнього простору.

У культурологічному вимірі інтернаціоналізація проявляється передусім через трансформацію культурних практик, що відбувається внаслідок інтенсивної міжкультурної взаємодії. Дослідження демонструють, що глобалізаційні процеси істотно змінюють характер функціонування культури, зокрема впливають на форми культурного виробництва, способи комунікації та механізми сприйняття мистецтва. Зокрема, наголошується на «необхідності осмислення впливу глобалізаційних процесів на культурно-мистецькі практики», що зумовлює появу нових форматів культурної діяльності [82, с. 452].

Важливим аспектом інтернаціоналізації у сфері культури є також поняття культурної дипломатії, яка реалізується через міжнародні культурно-мистецькі проекти, фестивалі, концерти та інші форми творчої взаємодії. У такому значенні культура виступає не лише як сфера творчої діяльності, але й як стратегічний інструмент взаємодії зі світовим культурним простором, міждержавного діалогу та формування позитивного іміджу країни на світовій арені.

Відтак, культурна дипломатія може бути розглянута як форма реалізації інтернаціоналізації культури, яка передбачає використання мистецьких практик як засобів формування міжкультурного діалогу та взаєморозуміння.

Особливого значення культурна дипломатія набуває у сфері освіти, де вона реалізується через міжнародні освітні програми, програми спільних дипломів, лекції, круглі столи, конференції, академічні обміни та ін. Інтернаціоналізація освіти може виступати як один із інструментів культурної дипломатії, що водночас забезпечує поширення культурних цінностей та формування міжкультурних зв'язків. Така оптика дозволяє розглядати освітні інституції не лише як центри знання, але і як суб'єкти культурної політики. У сфері вищої мистецької освіти інтернаціоналізація посідає дедалі важливу роль, оскільки вона виступає одним із ключових чинників розвитку закладів вищої освіти у глобальному освітньому просторі. Це зумовлено тим, що інтернаціоналізація сприяє підвищенню якості освіти, розширенню академічної мобільності та розвитку міжнародного співробітництва [50].

Інтернаціоналізація знаходить своє відображення у сфері музичної освіти, яка поєднує освітній, художній і культурно-репрезентативний виміри. На відміну від багатьох інших галузей вищої освіти, музична освіта функціонує не лише як система професійної підготовки, але і як простір збереження, трансляції та оновлення культурної традиції. Саме тому

інтернаціоналізація в цій сфері означає не тільки академічну мобільність або інституційне партнерство, але й включення національної музичної школи у ширший міжнародний художній контекст. У культурологічному сенсі це дає підстави розглядати музичну освіту як одну з найбільш показових сфер реалізації інтернаціоналізації, оскільки саме тут міжкультурна взаємодія безпосередньо поєднується з процесами художньої комунікації, репрезентації національної ідентичності та переосмислення мистецьких традицій. Як підкреслює Ю. Тормахова, у музичній культурі ХХ–ХХІ століть «транскультурація виступає перспективною парадигмою, спрямованою на взаємодію культур» [79, с. 134].

У політичному вимірі інтернаціоналізація пов'язана з розвитком міжнародного співробітництва, інтеграційних процесів та формуванням наднаціональних структур. Зокрема, у сфері освіти ці процеси знаходять своє відображення у реалізації міжнародних програм і ініціатив, спрямованих на гармонізацію освітніх систем. Саме з цієї причини впровадження Болонського процесу стало одним із ключових чинників інтернаціоналізації європейського освітнього простору. Воно сприяло, зокрема, створенню єдиних стандартів освіти, підвищенню мобільності студентів і викладачів [38, с. 92]. Таким чином, інтернаціоналізація у політичній сфері забезпечує нормативно-правову та інституційну основу для розвитку міжнародної освітньої взаємодії.

Отже, аналіз сфер прояву інтернаціоналізації дозволяє зробити висновок, що вона є універсальним процесом, який охоплює різні рівні суспільного життя — від культурних практик до освітніх інституцій. У кожній із цих сфер інтернаціоналізація набуває специфічних форм, проте її сутність залишається незмінною: вона спрямована на інтеграцію міжнародного та міжкультурного вимірів.

Інтернаціоналізацію вищої освіти слід розглядати як багаторівневу систему взаємодій, що функціонує у межах глобального соціокультурного

простору. У зв'язку з цим одним із ключових методологічних завдань є визначення рівнів інтернаціоналізації, які дозволяють структуровано аналізувати її прояви, механізми та наслідки. Для досягнення цієї мети доцільно розглянути модель, що передбачає виокремлення міжнародного (глобального), національного та інституційного рівнів інтернаціоналізації.

Міжнародний (або глобальний) рівень інтернаціоналізації визначається як макросоціальний контекст, у межах якого формуються загальні тенденції розвитку. Він пов'язаний із процесами глобалізації, що охоплюють економічну, політичну, освітню, наукову та культурну сфери, а також із діяльністю міжнародних організацій, програм і мереж, які визначають напрями розвитку вищої освіти. У цьому контексті інтернаціоналізація вищої освіти виступає як складова глобального суспільства знань, у межах якого університети функціонують як учасники міжнародних академічних мереж. Заклади вищої освіти «не лише продукують і поширюють знання, але й адаптують глобальні знання до національних потреб» [116, с. 1]. Таким чином, міжнародний рівень визначає загальні рамки інтернаціоналізації та задає вектори її розвитку.

Національний рівень інтернаціоналізації пов'язаний із формуванням державної політики у сфері освіти, яка спрямована на інтеграцію національної освітньої системи у європейський та ширший міжнародний освітній простір. Він охоплює нормативно-правові, організаційні та стратегічні механізми, що забезпечують реалізацію інтернаціоналізації на рівні країни. Інтернаціоналізація стає складовою національних освітніх стратегій і політик, що сприяє гармонізації освітніх стандартів, розвитку академічної мобільності та участі у міжнародних освітніх програмах [3]. Водночас національний рівень визначає специфіку реалізації інтернаціоналізації, зумовлену культурними, економічними та політичними особливостями конкретної країни.

Особливу роль у структурі інтернаціоналізації відіграє інституційний рівень, який охоплює діяльність конкретних закладів вищої освіти. Саме на цьому рівні інтернаціоналізація набуває найбільш конкретних форм, реалізуючись через освітні програми, наукові дослідження, міжнародні партнерства та культурно-мистецькі проекти. Дж. Найт підкреслює, що інтернаціоналізація «інтегрується в місії, політики та стратегії закладів освіти», стаючи невід'ємною складовою їхнього розвитку [104, с. 14]. Це свідчить про те, що інституційний рівень є ключовим у реалізації інтернаціоналізації як практичного процесу.

Водночас взаємодія між рівнями інтернаціоналізації має нелінійний характер. Глобальні тенденції впливають на формування національних освітніх політик, які, у свою чергу, визначають умови функціонування інституцій. У свою чергу, інституційні практики можуть впливати на національні та міжнародні процеси, зокрема через участь закладів вищої освіти у міжнародних освітніх і наукових мережах. Така взаємозалежність рівнів підкреслює складність інтернаціоналізації як соціокультурного явища та необхідність її аналізу у багаторівневій структурі. З позицій культурології багаторівневність інтернаціоналізації може бути інтерпретована як відображення ієрархії культурних процесів, що функціонують у сучасному світі. Зокрема, підкреслюється, що культура одночасно існує у глобальному, національному та локальному вимірах, які перебувають у постійній взаємодії [47]. Взаємодія між рівнями інтернаціоналізації має не лише ієрархічний, але й динамічний характер.

Глобальний рівень формує загальні тенденції розвитку, проте їх реалізація відбувається на національному та інституційному рівнях, де вони набувають конкретного змісту. Водночас інституційні практики, зокрема діяльність закладів вищої освіти, здатні впливати на глобальні процеси через участь у міжнародних наукових і освітніх мережах. У цьому контексті

інтернаціоналізація виступає як механізм узгодження цих рівнів, забезпечуючи їхню взаємну інтеграцію.

У контексті культурологічного підходу важливо також враховувати, що кожен із рівнів інтернаціоналізації має власний культурний вимір. На глобальному рівні це проявляється у формуванні світового культурного простору, на національному — у збереженні та трансформації культурної ідентичності, а на інституційному — у реалізації культурних практик і міжкультурної взаємодії. Таким чином, інтернаціоналізація виступає не лише як освітній або політичний процес, але і як форма культурної взаємодії, що визначає сучасні тенденції розвитку культури.

Запропонована трирівнева модель має не лише описове, але й методологічне значення для цього дослідження. Вона дозволяє уникнути редукції інтернаціоналізації до окремих практик і розглядати її як процес, що водночас формується глобальними тенденціями, опосередковується національними політиками та конкретизується у діяльності освітніх інституцій. Саме в такій логіці надалі доцільно аналізувати інтернаціоналізацію вищої музичної освіти України.

Отже, виокремлення міжнародного, національного та інституційного рівнів дозволяє розглядати інтернаціоналізацію як цілісну аналітичну модель, що відображає різні аспекти її функціонування. Такий підхід забезпечує можливість системного аналізу інтернаціоналізації, врахування її багатовимірності та визначення взаємозв'язків між різними рівнями її реалізації. Це створює методологічне підґрунтя для подальшого дослідження інтернаціоналізації у сфері вищої музичної освіти, зокрема на прикладі діяльності конкретних інституцій.

1.2. Культурологічні підходи до аналізу інтернаціоналізації вищої музичної освіти

Стан наукової розробленості проблеми інтернаціоналізації характеризується значною кількістю досліджень, що охоплюють, зокрема, філософський, культурологічний та освітній виміри цього феномену. Аналіз джерел дозволяє виявити основні підходи до його осмислення, а також визначити ті аспекти, які є релевантними для цього дослідження.

Перші концептуальні підходи до осмислення інтернаціоналізації формуються у межах політичного та соціально-філософського дискурсу, де вона розглядається як прояв об'єктивних процесів зростання взаємозв'язку та взаємозалежності суспільств. Оскільки інтернаціоналізація тісно пов'язана з категорією інтернаціоналізму, яка традиційно інтерпретується як світоглядний і політичний принцип, що відображає інтеграційні тенденції розвитку світового соціуму, важливо підкреслити, що інтернаціоналізм є «вираженням об'єктивного процесу всезростаючого взаємозв'язку і взаємозалежності сучасних суспільств» [29]. У подальшому розвиток цього підходу відбувається у межах теорій глобалізації, які розглядають сучасний світ як єдину систему взаємодіючих економічних, політичних і культурних процесів. Слід звернути увагу, що глобалізація охоплює різні сфери суспільного життя і виступає визначальною тенденцією сучасного розвитку, що проявляється у формуванні глобальних економічних зв'язків, транснаціональних структур і наднаціональних інституцій [39].

З позицій соціально-філософського аналізу глобалізація розглядається як глибинна трансформація соціальності, що змінює характер взаємодії між індивідами, спільнотами та державами, а глобалізаційні процеси зумовлюють зростання інтеграції та взаємозалежності соціальних систем, формуючи нові моделі соціального буття [32].

Важливою складовою політико-економічного осмислення інтернаціоналізації є також аналіз трансформації світового порядку в умовах глобалізації. Зокрема через те, що глобалізація супроводжується зміною традиційних форм соціальної організації, зростанням ролі мережевих структур та послабленням чітких меж між національними просторами [111].

Таким чином, у аспекті політичного та економічного дискурсу інтернаціоналізація постає як похідний феномен від процесів глобалізації та інтернаціоналізму, що відображає зростання взаємозалежності держав, економік і соціальних систем. У цій оптиці формується її первинне значення як процесу інтеграції та взаємодії на наднаціональному рівні, яке згодом трансформується та конкретизується у межах освітнього і культурологічного дискурсів.

У рамках освітнього дискурсу одним із найбільш концептуально розроблених підходів до осмислення інтернаціоналізації є підхід Дж. Найт, яка запропонувала одне з базових визначень цього феномену. Вона трактує інтернаціоналізацію як «процес інтеграції міжнародного, міжкультурного або глобального виміру у цілі, функції чи надання вищої освіти» [108, с. 2]. Принципово важливим у цьому визначенні є те, що інтернаціоналізація розуміється не як сукупність видів діяльності, а як системна характеристика, що пронизує всі рівні функціонування закладу вищої освіти.

У подальших роботах Дж. Найт уточнює, що інтернаціоналізація повинна розглядатися як процес, спрямований на підвищення якості освіти та досліджень і формування значущих результатів для суспільства [105]. Таким чином, у концепції Дж. Найт відбувається перехід від описового розуміння інтернаціоналізації до її інтерпретації як стратегічно керованого процесу, що має чітко визначені цілі та результати. Водночас, попри значну теоретичну вагомість цього підходу, його обмеження полягає у домінуванні

інституційно-управлінського виміру. У центрі уваги опиняються структурні зміни освітніх систем, тоді як культурологічний аспект — зокрема трансформація смислів, цінностей та культурних практик — залишається недостатньо розкритим. У розрізі цього дослідження це визначення використовується як базове для розуміння інституційного рівня інтернаціоналізації, однак потребує переосмислення з культурологічною перспективою, яка дозволяє розглядати інтернаціоналізацію не лише як організаційний або освітній процес, але як форму культурної взаємодії.

Важливий розвиток концепції інтернаціоналізації пов'язаний з працями Г. де Віта. Він підкреслює необхідність переосмислення самого поняття інтернаціоналізації, наголошуючи на його багатозначності та варіативності використання у різних контекстах. Зокрема, дослідник зазначає, що інтернаціоналізація є концепцією, яка використовується по-різному і має різні значення для різних людей [123].

Ця теза є фундаментальною, оскільки вказує на відсутність універсального, однозначного трактування інтернаціоналізації, що, своєю чергою, ускладнює як теоретичне осмислення цього феномену, так і його практичну реалізацію. На відміну від більш нормативного підходу Дж. Найт, Г. де Віт акцентує увагу саме на проблемі концептуальної невизначеності, що виникає внаслідок різних інституційних, національних і культурних контекстів. Дослідник наголошує, що інтернаціоналізація не повинна зводитися до окремих форм міжнародної діяльності (зокрема, академічної мобільності). Інтернаціоналізація розглядається ним як комплексний процес, що включає різні рівні — від інституційного до глобального, — і формується під впливом широкого спектра чинників, зокрема політичних, економічних та соціокультурних.

Таким чином, у концепції Г. де Віта відбувається важливий зсув від нормативно-дефініційного підходу до критико-аналітичного, в якому інтернаціоналізація постає як динамічний і контекстуально зумовлений

феномен. Разом із тим, обмеження цього підходу полягає в тому, що, акцентуючи увагу на множинності інтерпретацій, він меншою мірою пропонує цілісну концептуальну модель. У результаті виникає певна теоретична фрагментарність, яка потребує подальшого узагальнення, зокрема через інтеграцію культурологічного виміру. Підхід Г. де Віта є важливим для розуміння інтернаціоналізації як відкритої, багатовимірної категорії, однак потребує доповнення аналізом культурних трансформацій, що супроводжують процеси міжкультурної взаємодії.

У вітчизняному науковому дискурсі проблематика інтернаціоналізації формується на перетині освітніх, культурологічних і соціально-філософських підходів. Аналіз досліджень українських науковців дозволяє виокремити декілька ключових напрямів її осмислення, які у своїй сукупності формують теоретико-методологічне підґрунтя цього дослідження.

Передусім значний пласт досліджень присвячений аналізу інтернаціоналізації як складової розвитку вищої освіти. Відповідно до цього інтернаціоналізація розглядається як один із ключових напрямів модернізації освітньої системи та її інтеграції у глобальний освітній простір. Вона виступає пріоритетним вектором розвитку сучасної вищої освіти, оскільки забезпечує її адаптацію до умов глобалізації та сприяє підвищенню конкурентоспроможності освітніх інституцій [18]. У межах цього підходу основна увага зосереджується на інституційних механізмах реалізації інтернаціоналізації, зокрема академічній мобільності, міжнародних освітніх програмах та інтеграції у європейський простір вищої освіти.

Інший напрям досліджень акцентує увагу на нормативно-правовому та політичному вимірі інтернаціоналізації. Вона інтерпретується як результат інтеграційних процесів, пов'язаних із впровадженням європейських освітніх стандартів та участю України у міжнародних

освітніх ініціативах, зокрема реалізація Болонського процесу стала важливим чинником формування єдиного освітнього простору та розвитку міжнародного співробітництва [38]. Інтернаціоналізація виступає як інструмент гармонізації національної освітньої системи з міжнародними вимогами.

Суттєве значення для цього дослідження мають культурологічні підходи, у межах яких інтернаціоналізація розглядається як складова ширших процесів глобалізації культури. Українські дослідники наголошують, що сучасні глобалізаційні процеси мають багатовекторний характер і охоплюють усі сфери суспільного життя, включаючи культуру, освіту та мистецтво. Зокрема, підкреслюється, що «головною тенденцією сучасного світового розвитку є багатовимірні процеси глобалізації» [39, с. 13].

Окремий пласт становлять дослідження, що аналізують вплив глобалізації на культурну ідентичність та культурні процеси. У працях підкреслюється амбівалентний характер глобалізаційних трансформацій, які поєднують тенденції уніфікації та культурної диференціації. Зокрема, наголошується на існуванні двох протилежних тенденцій — гомогенізації та культурної дифузії, що визначають сучасну динаміку культурного розвитку [53]. Це означає, що глобалізація не зводиться до уніфікації культурних форм, а передбачає складний процес їхньої взаємної адаптації, трансформації та переосмислення.

Відтак, інтернаціоналізація постає як процес, що не лише сприяє поширенню культурних форм, але й трансформує їх у взаємодії з локальними культурними середовищами. Вона передбачає не механічне перенесення культурних зразків, а їхнє включення у нові смислові контексти, що супроводжується переосмисленням цінностей, норм і моделей культурної репрезентації. У площині зазначеного аспекту інтернаціоналізація виступає як процес смислотворення, у межах якого

відбувається не лише обмін культурними елементами, але й формування нових культурних конфігурацій.

У культурологічному дискурсі важливим є також осмислення співвідношення глобального і локального, що отримало розвиток у концепції глокалізації. Дослідники підкреслюють, що глокалізація дозволяє пояснити одночасне існування глобальних тенденцій та локальних культурних практик, а також їхню взаємну трансформацію [37] [115]. У свою чергу, інтернаціоналізація може бути розглянута як механізм, що забезпечує інтеграцію глобальних процесів у локальні культурні контексти, зберігаючи при цьому їхню специфіку.

Важливим аспектом культурологічного аналізу є також поняття транскультурації, яке відображає процес взаємопроникнення культур. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що транскультурація виступає «перспективною парадигмою, спрямованою на взаємодію культур» [79, с. 135]. Це дозволяє розглядати інтернаціоналізацію як глибинну культурну трансформацію, що пов'язана з формуванням нових форм культурного досвіду. Особливого значення набуває розуміння культури як відкритої динамічної системи, що функціонує у режимі постійної взаємодії. Як зазначає О. Копієвська, культура є сферою, що визначає способи існування людини та формує її світоглядні орієнтири [36]. Відтак інтернаціоналізація може бути інтерпретована як процес розширення культурного досвіду, що відбувається через включення у міжкультурний обіг і сприяє формуванню нових моделей культурної ідентичності.

Суттєвим для поглиблення культурологічного підходу є також осмислення інтернаціоналізації у контексті мистецьких практик. Теперішнє мистецьке середовище функціонує як специфічна форма культурної активності, яка не лише відображає соціокультурні процеси, але й активно впливає на їх формування. Зокрема, М. Бровко розглядає мистецтво як форму «метакультурної активності», що передбачає вихід за межі окремих

культурних систем і формування нового рівня культурної взаємодії [15]. Інтернаціоналізація постає як процес включення мистецьких практик у ширший надкультурний простір, де відбувається синтез різних культурних традицій.

Сучасні культурні процеси також інтерпретуються через призму метамодерної чутливості, яка характеризується поєднанням різних культурних кодів і постійним коливанням між глобальним і локальним. У той же час, мистецькі практики відзначаються прагненням до синтезу різномірних естетичних моделей і формування нових культурних смислів [114]. У цьому контексті інтернаціоналізація набуває рис не лише інтеграційного, але й синтетичного процесу, що забезпечує взаємодію різних культурних традицій.

Тож, у культурологічному вимірі інтернаціоналізація постає як складний багатовимірний процес, що поєднує механізми культурної взаємодії, трансформації та смислотворення. Вона функціонує як форма культурної медіації, що забезпечує взаємодію глобального і локального, сприяє формуванню нових культурних ідентичностей та розширює межі культурного простору. Водночас аналіз наукових підходів свідчить про недостатню розробленість інтернаціоналізації як самостійної культурологічної категорії, що зумовлює необхідність її подальшого теоретичного осмислення, зокрема у сфері мистецьких практик і музичної освіти.

Філософське осмислення інтернаціоналізації пов'язане передусім із аналізом глобалізації як фундаментальної характеристики сучасного етапу розвитку людства. У межах соціальної філософії глобалізація розглядається як трансформація базових умов людського існування, що визначає новий тип соціокультурної реальності. Глобальність сучасного розвитку пов'язана із формуванням нових форм взаємодії між культурами, суспільствами та індивідами, що супроводжується інтенсифікацією комунікації та

взаємопроникненням соціальних систем. Глобалізація постає як процес, що змінює саму структуру соціальності, трансформуючи традиційні уявлення про простір, час і межі культурних спільнот. Зокрема, наголошується, що сучасний світ характеризується переходом від локалізованих форм існування до глобально взаємопов'язаного простору, у якому взаємодія стає визначальною умовою функціонування соціальних систем [111, с. 90]. Таким чином, інтернаціоналізація може бути інтерпретована як один із механізмів реалізації цієї глобальної взаємопов'язаності.

Аналіз глобалізації виявляє її амбівалентний характер. З одного боку, вона сприяє інтеграції та формуванню єдиного світового простору, з іншого — породжує процеси диференціації, пов'язані зі збереженням культурної ідентичності та локальних особливостей. У цьому зв'язку підкреслюється, що глобалізація не зводиться до уніфікації, а передбачає складну взаємодію універсального і особливого [53].

З позицій філософії культури інтернаціоналізація може розглядатися як форма організації цієї взаємодії, що забезпечує включення локальних культур у глобальний контекст без їх повного розчинення. Вона виступає як процес, у якому відбувається не лише обмін культурними формами, але й трансформація способів їх осмислення та інтерпретації.

Таким чином, у філософському дискурсі інтернаціоналізація постає як прояв глибинних змін у структурі сучасного світу, пов'язаних із формуванням глобального соціокультурного простору. Вона відображає перехід від ізольованих моделей існування до відкритої системи взаємодії, у межах якої культура, освіта та соціальні інститути функціонують як взаємопов'язані елементи єдиного процесу розвитку.

Узагальнення наведених підходів дозволяє виокремити декілька основних концептуальних моделей осмислення інтернаціоналізації. По-перше, політико-економічний підхід, у межах якого інтернаціоналізація розглядається як похідний феномен глобалізаційних процесів і зростання

взаємозалежності соціальних систем. По-друге, інституційно-освітній підхід, представлений у працях Дж. Найт, який трактує інтернаціоналізацію як стратегічний процес інтеграції міжнародного виміру у діяльність закладів вищої освіти. По-третє, критико-аналітичний підхід, репрезентований Г. де Вітом, що акцентує увагу на багатозначності та контекстуальності інтернаціоналізації. По-четверте, культурологічний підхід, який інтерпретує інтернаціоналізацію як складову глобальних культурних трансформацій. По-п'яте, філософський підхід, у межах якого інтернаціоналізація постає як прояв глибинних змін соціальності та людського буття в умовах глобального світу. Таке структурування дозволяє перейти від описового аналізу до системного розуміння інтернаціоналізації як багатовимірної феномену.

Аналіз досліджень українських науковців свідчить про те, що інтернаціоналізація осмислюється як багатовимірний феномен, що поєднує освітній, політичний, культурологічний і філософський виміри. Водночас характерною особливістю вітчизняного дискурсу є домінування інституційно-освітнього підходу, що зумовлює недостатню розробленість культурологічного аспекту інтернаціоналізації, зокрема у сфері мистецької освіти. Саме ця обставина визначає необхідність подальшого дослідження інтернаціоналізації в культурологічній площині, зокрема на прикладі вищої музичної освіти.

Інтернаціоналізація у сфері мистецтва постає як специфічний вимір глобальних культурних процесів, у межах якого відбувається не лише взаємодія різних культур, але й формування нових моделей художнього мислення та культурної репрезентації. На відміну від політичного чи освітнього контексту, де інтернаціоналізація реалізується передусім через інституційні механізми, у мистецьких практиках вона набуває форми безпосереднього культурного досвіду, пов'язаного зі створенням нових смислів, образів і художніх форм. У цьому сенсі мистецтво виступає не

лише об'єктом інтернаціоналізації, але й її активним агентом, що забезпечує трансформацію культурного простору.

У культурологічному аналізі мистецтво доцільно розглядати не як автономну сферу естетичної діяльності, відокремлену від суспільного й культурного контексту, а як складний спосіб репрезентації, осмислення та трансформації культурного досвіду. Воно формується в межах певного культурного середовища, засвоює його ціннісні орієнтири, символічні коди, історичну пам'ять і водночас здатне змінювати це середовище, продукуючи нові художні смисли та форми комунікації [67].

З огляду на це, мистецтво не може розглядатися як автономна сфера людської діяльності, яка ізольована від суспільних трансформацій, оскільки його розвиток безпосередньо зумовлюється змінами у культурному середовищі. Форми мистецької діяльності, їх функціональне призначення та способи взаємодії з аудиторією змінюються разом із трансформаціями культурного контексту. У цьому сенсі мистецтво виступає як динамічне явище, що відображає і водночас формує культурні процеси. Такий ракурс дозволяє перейти від описового розуміння мистецтва до його інтерпретації як активного чинника культурного розвитку. З одного боку, мистецтво відтворює наявні культурні моделі, з іншого — продукує нові смисли, що впливають на формування культурного середовища. Саме ця подвійна функція мистецтва — репрезентативна і творча — визначає його роль у сучасному культурному просторі.

У контексті дисертаційного дослідження суттєвим є факт того, що зазначена інтерпретація мистецтва створює методологічні передумови для осмислення процесів інтернаціоналізації. У разі того, що мистецтво розглядається як частина культурного середовища людства, то інтернаціоналізація може бути інтерпретована як один із чинників зміни цього середовища. Вона може проявлятися у розширенні та розгалуженні культурних зв'язків, інтенсифікації міжкультурної взаємодії та включенні

мистецьких практик у ширший глобальний контекст. Інтернаціоналізація виступає не лише як зовнішній вплив на мистецтво, але як процес, що змінює умови його функціонування. Вона сприяє появі нових форм художньої комунікації, що виходять за межі локальних культурних традицій, та формуванню нових моделей взаємодії між глобальними культурними системами. Відтак мистецтво у сучасних умовах може бути розглянуте як простір, у якому відбувається інтеграція різних культурних досвідів.

Таким чином, вищезазначений підхід дозволяє розглядати мистецтво як явище, що функціонує у постійній взаємодії з культурним середовищем і змінюється під впливом соціокультурних трансформацій. Це, у свою чергу, створює теоретичне підґрунтя для подальшого аналізу інтернаціоналізації як одного з ключових чинників розвитку сучасних мистецьких практик, що забезпечує їхню інтеграцію у глобальний культурний простір. Оптика на зазначений підхід створює підґрунтя для подальшого розгляду феномену мистецтва у контексті глобалізаційних процесів, які визначають його сучасну динаміку.

Визначальним аспектом осмислення інтернаціоналізації мистецьких практик є її розгляд у контексті глобалізаційних процесів, які визначають сучасну динаміку культурного розвитку. У дослідженнях підкреслюється, що сучасна культура характеризується інтенсивною циркуляцією культурних форм, що супроводжується активним обміном художніми ідеями, образами та стилістичними моделями [82]. Така циркуляція зумовлює не лише поширення культурних продуктів, але й трансформацію способів їх виробництва та сприйняття, що призводить до переосмислення традиційних меж між культурними системами.

У цих умовах мистецтво функціонує як відкрита система, що перебуває у стані постійної взаємодії з різними культурними традиціями. Відкритість мистецької системи проявляється у її здатності інтегрувати

зовнішні впливи, адаптувати їх до власного культурного контексту та продукувати нові художні форми на основі цієї взаємодії. Таким чином, глобалізація виступає не лише як фактор розширення культурного простору, але й як умова зміни внутрішніх механізмів функціонування мистецтва.

У цьому контексті інтернаціоналізація може розглядатися як конкретна форма реалізації глобалізаційних процесів у сфері мистецтва. Вона виступає як механізм включення мистецьких практик у глобальний культурний простір, що супроводжується інтенсифікацією міжкультурної взаємодії та формуванням нових моделей художньої комунікації. При цьому інтернаціоналізація не зводиться до простого запозичення або поширення культурних форм, а передбачає їхню трансформацію у процесі взаємодії з іншими культурними системами.

Відтак інтернаціоналізація мистецтва може розглядатися як процес, що забезпечує одночасно інтеграцію культур і їхню диференціацію. З одного боку, вона сприяє формуванню спільного культурного простору, у межах якого відбувається обмін художніми практиками; з іншого — актуалізує специфіку локальних культур, що адаптують глобальні впливи відповідно до власних традицій. У цьому сенсі інтернаціоналізація виступає як динамічний процес, що поєднує універсалізацію та культурну різноманітність.

Розгляд інтернаціоналізації у контексті глобалізації дозволяє інтерпретувати її не лише як зовнішній фактор розвитку мистецтва, але як внутрішній механізм його трансформації. Вона визначає сучасні тенденції розвитку мистецьких практик, сприяючи їх оновленню, розширенню культурних зв'язків і формуванню нових смислових структур у глобальному культурному просторі.

У межах глобалізаційних процесів особливого значення набувають механізми глибинної культурної взаємодії, зокрема транскультурація, що передбачає взаємопроникнення культур і формування нових культурних

форм. Транскультурація є «парадигмою, спрямованою на взаємодію культур» [79, с. 134]. Таке визначення дозволяє розглядати інтернаціоналізацію не як поверхневий обмін культурними елементами, а як складний процес глибокої взаємодії, у якому відбувається переосмислення та синтез різних культурних кодів. У результаті формується новий художній простір, що виходить за межі традиційних національних парадигм.

Водночас у сучасних культурологічних дослідженнях наголошується, що глобалізаційні процеси посилюють інтенсивність таких взаємодій, сприяючи трансформації культурних практик і появі нових форм художнього вираження. Це підтверджує тезу про те, що інтернаціоналізація мистецтва набуває характеру динамічного процесу культуротворення, у межах якого не лише відбувається циркуляція смислів, але й генеруються нові естетичні моделі та художні значення.

У цьому контексті особливого значення набуває концепція мистецтва як метакультурної активності. М. Бровко розглядає сучасне мистецтво як форму діяльності, що виходить за межі окремих культурних систем і функціонує у просторі їхньої взаємодії [15]. Така інтерпретація акцентує увагу на здатності мистецтва не лише репрезентувати певну культурну традицію, але й виступати медіатором між різними культурними кодами, формуючи нові рівні символічної комунікації. Метакультурність мистецтва виявляється у здатності інтегрувати різноманітні естетичні, семіотичні та ціннісні системи, трансформуючи їх у нові художні структури. Відповідно, інтернаціоналізація може бути осмислена як процес переходу мистецтва на надкультурний рівень, де відбувається не механічне поєднання елементів різних культур, а їхня глибока синтезація, що призводить до виникнення якісно нових форм художнього досвіду.

Крім того, у межах метакультурного підходу мистецтво постає як особливий тип діяльності, що здатен акумулювати глобальні смисли та

водночас зберігати локальні ідентичності, забезпечуючи їхню взаємодію у ширшому цивілізаційному контексті.

Сучасні трансформації мистецтва отримують додаткове пояснення у межах метамодерної парадигми, яку М. Северинова, П. Харченко, А. Чібалашвілі, Р. Безугла та О. Путятицька розглядають як один із чинників трансформації художньої культури в умовах цифровізації, технологізації та розширення аудіовізуального середовища. У дослідженні підкреслюється, що «метамодернізм не лише поєднує окремі риси модернізму й постмодернізму, але й формує новий тип чутливості, пов'язаний із цифровими технологіями та культурою інтернет-доби» [114, с. 1]. Для аналізу інтернаціоналізації мистецьких практик це положення є принципово важливим, оскільки воно дозволяє розглядати сучасне мистецтво не як замкнену національну або жанрову систему, а як відкритий простір взаємодії технології, культури й людського сприйняття [114]. У цьому контексті інтернаціоналізація мистецтва може бути інтерпретована як інтеграція різних культурних традицій та розширення самої структури художньої комунікації. Метамодернізм трансформує сучасне мистецтво через розмивання меж між реальним і віртуальним, митцем і аудиторією, технологією і природою [114, с. 1]. У межах цього дослідження це дає підстави розглядати інтернаціоналізацію як процес, що не обмежується зовнішнім поширенням мистецьких форм, а змінює онтологію самої мистецької практики. Вона створює умови для появи гібридних і міждисциплінарних форм мистецтва, у яких глобальне й локальне не протиставляються, а взаємно переосмислюються.

Вагомим аспектом аналізу інтернаціоналізації мистецьких практик є її співвідношення з проблемою культурної ідентичності. Інтеграція у глобальний культурний простір може призвести до уніфікації культурних форм. Подібний процес актуалізує питання збереження та переосмислення національної специфіки. Культурна ідентичність постає як динамічна

категорія, що формується у процесі постійного співвіднесення локального і глобального. Інтернаціоналізація, відповідно, є умовою для такого співвіднесення, оскільки саме у процесі міжкультурної взаємодії повинна відбуватися актуалізація власної культурної специфіки. Взаємодія з іншими культурними традиціями не лише розширює художній досвід, але й має стимулювати рефлексію щодо власної ідентичності, що сприяє її переосмисленню та трансформації.

З огляду на це інтернаціоналізація мистецьких практик набуває амбівалентного характеру: з одного боку, вона забезпечує включення мистецтва у глобальний культурний простір, з іншого — створює передумови для посилення уваги до локальних культурних особливостей. Саме така подвійність визначає специфіку сучасного культурного розвитку, у межах якого глобалізаційні процеси поєднуються з тенденціями до збереження культурної різноманітності. Відтак інтернаціоналізація може бути розглянута як процес, що поєднує глобальні та локальні виміри культурного розвитку, забезпечуючи їхню взаємодію та взаємне збагачення.

Водночас слід зазначити, що, попри значну кількість досліджень, інтернаціоналізація мистецьких практик здебільшого розглядається фрагментарно — як окремий аспект глобалізаційних процесів або як наслідок розвитку міжнародної культурної взаємодії. Це зумовлює відсутність цілісної теоретичної моделі, яка б дозволила розглядати інтернаціоналізацію мистецтва як самостійний культурологічний феномен.

У зв'язку з цим виникає необхідність концептуалізації інтернаціоналізації мистецьких практик як процесу, що поєднує кілька ключових вимірів: по-перше, як форму міжкультурної взаємодії; по-друге, як механізм трансформації культурних смислів; по-третє, як фактор розвитку нових художніх форм. Цей підхід дозволяє розглядати інтернаціоналізацію не лише як процес зовнішнього впливу, а й як внутрішню характеристику сучасного культурного процесу.

Таким чином, аналіз мистецьких практик у контексті інтернаціоналізації дозволяє зробити висновок, що вона є не лише наслідком глобалізаційних процесів, але й одним із ключових механізмів трансформації сучасної культури. Інтернаціоналізація виступає як процес, що забезпечує взаємодію культур, формування нових художніх смислів і розширення культурного простору мистецтва. Водночас недостатня розробленість цього феномену у культурологічному дискурсі визначає необхідність його подальшого дослідження, зокрема у контексті музичної освіти та музичного мистецтва, де інтернаціоналізація набуває специфічних форм реалізації.

В рамках цього дослідження інтернаціоналізація вищої музичної освіти розглядається як складова міжнародної діяльності закладів вищої освіти та складний культурологічний феномен, що поєднує освітні, мистецькі та соціокультурні процеси. На відміну від загальних моделей інтернаціоналізації, характерних для вищої освіти, музична освіта має свою специфіку, зумовлену її безпосереднім зв'язком із культурною традицією, художніми практиками та механізмами трансляції мистецького досвіду.

У цьому сенсі заклад вищої музичної освіти постає як особливий тип культурної інституції, що має виконувати подвійну функцію: з одного боку, він має здійснювати підготовку професійних музикантів та дослідників, а з іншого — виступати механізмом збереження, відтворення та розвитку національної музичної культури. У межах такого підходу інтернаціоналізація вищої музичної освіти може бути осмислена як процес включення національної музично-освітньої системи у глобальний культурно-освітній простір, що передбачає не лише обмін знаннями та досвідом, але й інтеграцію різних художніх традицій, виконавських шкіл і педагогічних методик. При цьому важливо підкреслити, що інтернаціоналізація у сфері музичної освіти не може зводитися до

формальних показників, оскільки вона має глибший культурний зміст, пов'язаний із трансформацією самої структури мистецької освіти.

Особливого значення у цьому процесі набуває міжнародна діяльність закладів вищої музичної освіти, яка виступає одним із ключових механізмів інтернаціоналізації. Інтернаціоналізація набуває рис культурної дипломатії, оскільки через освітні та мистецькі проекти відбувається презентація культурної ідентичності держави на міжнародному рівні. Для набуття статусу інструменту культурної дипломатії міжнародна діяльність інституції має бути спрямована на забезпечення освітнього суверенітету, паритетної та конструктивної співпраці, відкритості до іноземних практик, а також створення конкурентоспроможної мистецької освіти [13].

Водночас аналіз наукових джерел свідчить про те, що проблема інтернаціоналізації вищої музичної освіти здебільшого розглядається у межах досліджень міжнародної діяльності закладів освіти, розвитку музичного мистецтва або освітніх інновацій. Комплексне осмислення інтернаціоналізації як культурологічного феномену, що поєднує ці аспекти у єдину концептуальну модель, залишається недостатньо розробленим. Саме це зумовлює актуальність подальшого дослідження інтернаціоналізації вищої музичної освіти, зокрема на прикладі діяльності конкретних інституцій. Подальше осмислення інтернаціоналізації вищої музичної освіти потребує врахування її інституційного виміру, який пов'язаний із трансформацією організаційних моделей функціонування закладів освіти в умовах глобалізації.

У сучасних умовах важливим аспектом інтернаціоналізації стає трансформація освітнього змісту, що відбувається під впливом глобалізаційних процесів. Це проявляється у включенні до навчальних програм міжнародного репертуару, різних виконавських шкіл, а також у впровадженні міждисциплінарних підходів до вивчення музичного мистецтва. Така тенденція сприяє формуванню нового типу музиканта,

здатного функціонувати у глобальному культурному середовищі, водночас зберігаючи зв'язок із національною традицією.

У рамках аналізу інтернаціоналізації вищої музичної освіти важливо також враховувати її взаємозв'язок із процесами формування культурної ідентичності. Глобалізаційні процеси не мають призводити до зникнення національних культурних особливостей, а, навпаки, актуалізувати проблему їх збереження та переосмислення. У цьому аспекті інтернаціоналізація може бути інтерпретована як процес, що поєднує глобальні та локальні виміри культурного розвитку, забезпечуючи їхню взаємодію та взаємозбагачення.

Інтернаціоналізація вищої музичної освіти охоплює освітні, культурні та інституційні аспекти. Вона визначає сучасні тенденції розвитку музичної освіти, впливаючи на її зміст, структуру та форми організації. Водночас її реалізація пов'язана з необхідністю пошуку балансу між глобальними та локальними вимірами розвитку.

З огляду на складний і багатовимірний характер інтернаціоналізації вищої музичної освіти, доцільним є її аналіз не лише як сукупності практик або напрямів діяльності, але як структурованої системи взаємодій, що функціонує у різних соціокультурних вимірах. У цьому дослідженні пропонується розглядати інтернаціоналізацію вищої музичної освіти крізь призму тривірневої моделі, що включає глобальний (міжнародний), національний та інституційний рівні. Такий підхід зумовлений специфікою музичної освіти як культурного феномену, що поєднує освітні, мистецькі та соціокультурні процеси.

У площині запропонованої моделі глобальний (міжнародний) рівень визначає загальний контекст інтернаціоналізації, пов'язаний із процесами глобалізації культури, формуванням світового культурного простору та інтенсивною циркуляцією художніх практик. Саме на цьому рівні відбувається інтеграція музичного мистецтва у міжнародні культурні

мережі, взаємодія різних виконавських традицій та формування спільного культурного поля.

Національний рівень інтернаціоналізації пов'язаний із збереженням, трансформацією та репрезентацією культурної ідентичності, а також нормативно-правовим регулюванням інтернаціоналізації вищої освіти з урахуванням особливостей конкретної держави.

Інституційний рівень охоплює діяльність закладів вищої музичної освіти як суб'єктів культурного виробництва та міжкультурної взаємодії. Саме на цьому рівні інтернаціоналізація набуває конкретних форм, реалізуючись через освітні програми, міжнародні проекти, академічну мобільність та культурну репрезентацію. У цьому контексті міжнародна діяльність закладів освіти виступає освітнім та культурним механізмом, що забезпечує включення національної музичної культури у світовий простір.

Запропонована трирівнева модель дозволяє розглядати інтернаціоналізацію вищої музичної освіти як цілісний процес, що водночас формується глобальними культурними тенденціями, опосередковується національними культурними особливостями та реалізується у діяльності конкретних освітніх інституцій. Такий підхід створює методологічне підґрунтя для подальшого аналізу інтернаціоналізації у сфері вищої музичної освіти у культурологічному вимірі.

Висновки до розділу 1

1. Встановлено, що поняття інтернаціоналізації має складну генезу та еволюціонувало від загальносуспільної категорії політичного й економічного дискурсу до міждисциплінарного наукового концепту, який відображає глибинні трансформації соціального, культурного та освітнього простору в умовах глобалізації.

2. З'ясовано, що у політико-економічному та соціально-філософському підходах інтернаціоналізація розглядається як похідний феномен глобалізаційних процесів, що відображає зростання взаємозв'язку і взаємозалежності суспільств та формування глобального соціального простору.

3. Виявлено, що в освітньому дискурсі інтернаціоналізація концептуалізується як системний процес інтеграції міжнародного та міжкультурного вимірів у діяльність закладів вищої освіти.

4. Обґрунтовано, що існуючі освітні підходи до інтернаціоналізації мають обмеження, пов'язані з домінуванням інституційно-управлінського виміру та недостатнім врахуванням культурологічних аспектів, зокрема трансформації смислів, цінностей і культурних практик.

5. Доведено, що у культурологічному дискурсі інтернаціоналізація постає як складова глобальних культурних процесів і функціонує у взаємозв'язку з категоріями глобалізації, глокалізації, транскультурації та культурної ідентичності, виступаючи механізмом взаємодії та трансформації культур.

6. Уточнено роль глокалізації як ключової культурологічної категорії аналізу інтернаціоналізації, що відображає механізми взаємодії глобальних і локальних процесів. Доведено, що інтернаціоналізація не є процесом культурної уніфікації, а реалізується як глокальний феномен, у межах якого національні культурні форми інтегруються у глобальний простір, зберігаючи власну ідентичність і водночас набуваючи нових форм функціонування

7. Встановлено, що у сфері сучасних мистецьких практик інтернаціоналізація набуває специфічного характеру, проявляючись як процес формування нових художніх смислів, естетичних моделей і культурних конфігурацій унаслідок міжкультурної взаємодії.

8. Запропоновано авторський підхід до осмислення інтернаціоналізації вищої музичної освіти як багатовимірного культурологічного феномену, що поєднує освітні, мистецькі та соціокультурні процеси та не зводиться до інституційних форм міжнародної діяльності.

9. Розроблено трирівневу аналітичну модель інтернаціоналізації (глобальний, національний, інституційний рівні), яка дозволяє системно аналізувати прояви інтернаціоналізації, враховувати взаємодію глобальних і локальних процесів, досліджувати механізми її реалізації у сфері вищої музичної освіти.

10. У результаті узагальнення наукових підходів сформульовано авторське визначення поняття: Інтернаціоналізація — це багаторівневий соціокультурний процес інтеграції міжнародного та міжкультурного вимірів у системи освіти, культури і мистецтва, що реалізується через взаємодію глобальних, національних та інституційних чинників і супроводжується трансформацією культурних смислів, практик і форм ідентичності.

11. У контексті цього дослідження інтернаціоналізація вищої музичної освіти визначається як процес включення національної музично-освітньої системи у глобальний культурно-освітній простір, що поєднує інтеграцію міжнародного досвіду із необхідністю збереження національної культурної ідентичності та реалізується через освітні, мистецькі й інституційні практики.

РОЗДІЛ 2. ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В ГЛОБАЛЬНО-ЛОКАЛЬНОМУ ДИСКУРСІ

Сучасний розвиток вищої освіти відбувається в умовах інтенсифікації глобалізаційних процесів, які зумовлюють глибинні трансформації освітніх систем, їх інтеграцію у світовий культурно-освітній простір та переосмислення функцій закладу вищої освіти як соціокультурного інституту. У цьому контексті інтернаціоналізація постає як комплексний і багатовимірний феномен, що визначає стратегічні орієнтири розвитку вищої освіти. Зокрема, у вітчизняному науковому дискурсі наголошується, що інтернаціоналізація «є глобальним явищем, її вважають пріоритетом для розвитку не тільки системи вищої освіти, а й суспільства в цілому» [3, с. 2].

Водночас інтернаціоналізація не може розглядатися ізольовано від процесів глобалізації, оскільки саме останні формують контекст її реалізації. Глобалізація охоплює всі сфери суспільного життя, зокрема культуру та освіту, спричиняючи як процеси уніфікації, так і збереження культурного різноманіття [43, с. 1]. Така амбівалентність впливів актуалізує проблему співвідношення глобального та локального, що є визначальною для аналізу освітніх процесів, особливо у сфері мистецької освіти. Одночасно з цим глокалізація дозволяє пояснити, яким чином глобальні освітні та культурні тенденції набувають конкретних форм у різних національних і локальних середовищах, не втрачаючи їхньої культурної специфіки.

У межах сучасних теоретичних підходів до інтернаціоналізації підкреслюється її багаторівневий характер. Зокрема, дослідження інтернаціоналізації вищої освіти демонструють, що вона реалізується на глобальному, національному та інституційному рівнях, причому ці рівні перебувають у постійній взаємодії.

У даному дослідженні інтернаціоналізація вищої музичної освіти інтерпретується не як лінійний процес зовнішнього запозичення освітніх моделей, а як багаторівнева система взаємодії глобальних тенденцій, національних механізмів їхнього осмислення та інституційних практик. Відтак вона концептуалізується як структурно диференційований процес, у межах якого виокремлюються три взаємопов'язані рівні її реалізації:

1. Міжнародний (глобальний), який визначає загальні тенденції розвитку освітнього простору та формує наднаціональні освітні стратегії;
2. Національний (локальний), що забезпечує адаптацію глобальних моделей до специфіки державної освітньої політики;
3. Інституційний, де відбувається безпосередня реалізація інтернаціоналізації у практиках закладів вищої освіти.

Зазначена рівнева модель корелює з концепцією глокалізації, яка дозволяє пояснити взаємодію глобальних і локальних процесів у культурі та освіті. У сучасних дослідженнях підкреслюється значущість поєднання глобального, глокального та локального вимірів для розуміння трансформацій культурних і освітніх практик.

У сфері вищої музичної освіти така багаторівнева перспектива є особливо релевантною. Музичне мистецтво, з одного боку, має універсальну природу, що сприяє його інтеграції у глобальний культурний простір, а з іншого — ґрунтується на національних традиціях, виконавських школах і культурних кодах, що визначають його ідентичність. Саме тому інтернаціоналізація у цій сфері не зводиться до стандартизації освітніх практик, а постає як складний процес міжкультурної взаємодії та культурного перекладу.

Отже, застосування рівневої моделі інтернаціоналізації створює методологічні передумови для комплексного аналізу трансформацій вищої музичної освіти України, дозволяючи виявити специфіку взаємодії

глобальних тенденцій, національних освітніх стратегій та інституційних практик.

2.1. Міжнародний (глобальний) рівень як простір наднаціональних освітньо-культурних тенденцій інтернаціоналізації

Міжнародний (глобальний) рівень інтернаціоналізації вищої музичної освіти в межах дослідження постає не як зовнішній додаток до національної освітньої системи і не як сукупність окремих форм співпраці між закладами вищої освіти, освітніми та науковими установами, а як результат глибинної історичної трансформації способів людської взаємодії. Його становлення пов'язане з тими глобальними процесами, які поступово змінювали саму структуру соціального простору: інтенсифікацією міжнародних економічних, політичних і культурних зв'язків, розвитком засобів комунікації та транспортного сполучення, поширенням інформаційно-комунікаційних технологій, цифровізацією. Саме ці чинники зумовили перехід від відносно замкнених національних освітніх систем до такого стану, за якого заклад вищої освіти дедалі менше може функціонувати лише у внутрішньодержавній логіці. Інакше кажучи, міжнародність у сфері вищої освіти не виникла одночасно і не була лише наслідком політичних рішень або міжінституційних угод. Вона стала відповіддю на зміну історичного масштабу людського буття. Якщо традиційні освітні системи формувалися в межах певної держави, то сучасна вища освіта існує в умовах ущільнення світового простору, де знання, студенти, викладачі, наукові та творчі результати, освітні стандарти й культурні продукти циркулюють значно інтенсивніше, ніж у попередні історичні періоди. П. Шишло, розглядаючи інтернаціоналізацію у зв'язку з глобальним суспільством знань, підкреслює, що глобалізація змінює просторові співвідношення та традиційні уявлення про вищу освіту, пов'язуючи цей процес із

«стисненням часу і простору», «подоланням відстані» та «кінцем географії» [116, с. 1]. Ця теза є принциповою для розуміння міжнародного рівня: інтернаціоналізація починається там, де географічна відстань перестає бути непереборною перешкодою для культурної, академічної та інституційної взаємодії. У такій перспективі міжнародний рівень варто розглядати не лише як простір міждержавної співпраці, а як наслідок нової просторово-часової організації сучасного світу. Розвиток транспортних систем уможливив інтенсивну фізичну мобільність студентів, викладачів, дослідників і митців; розвиток інформаційно-комунікаційних технологій забезпечив миттєвий обмін знаннями; цифровізація відкрила нові форми дистанційної взаємодії; глобальні освітні платформи, бази даних і мережі перетворили заклад вищої освіти на учасника ширшого академічного поля. Саме тому інтернаціоналізація є інституційною реакцією на зміну самої природи освітнього простору.

У межах аналізу міжнародного (глобального) рівня інтернаціоналізації вищої музичної освіти концепція мережевого суспільства М. Кастельса дає змогу уточнити просторову організацію міжнародної освітньо-культурної взаємодії. Якщо глобалізація окреслює загальний контекст посилення взаємозалежності освітніх і культурних систем, то мережева логіка пояснює форму, у якій ця взаємозалежність набуває практичної реалізації. Йдеться про систему зв'язків між закладами освіти, професійними асоціаціями, мистецькими альянсами, академічними спільнотами та індивідуальними учасниками освітньо-мистецького процесу.

Для осмислення цього процесу продуктивним є поняття «простору потоків» (англ. – *space of flows*), яке М. Кастельс пов'язує з новою просторовою формою соціальних практик інформаційної доби. Дослідник визначає простір потоків як матеріальну організацію соціальних практик, що здійснюються через потоки [88]. У цьому контексті міжнародний рівень

інтернаціоналізації постає як мережеве середовище, у якому циркулюють інформація, знання, освітні моделі, професійні практики та культурні смисли.

Ф. Альтбах, Л. Райсберг і Л. Рамблі, аналізуючи тенденції глобальної вищої освіти, наголошують, що вища освіта за останні десятиліття пережила «академічну революцію», масштаб якої визначається не лише внутрішніми змінами університету, а глобальним характером цих змін і кількістю інституцій та людей, яких вони зачіпають [85]. У цьому контексті міжнародний (глобальний) рівень інтернаціоналізації постає як один із виявів цієї академічної революції: заклад вищої освіти перестає бути лише місцем національного відтворення знання й дедалі більше стає вузлом глобальної системи циркуляції інтелектуальних, культурних і символічних ресурсів. Водночас глобалізація не просто розширює можливості вищої освіти, а змінює її внутрішню логіку. Ф. Альтбах, Л. Райсберг і Л. Рамблі визначають глобалізацію як реальність, сформовану інтегрованою світовою економікою, інформаційно-комунікаційними технологіями, міжнародними мережами знання, роллю англійської мови та іншими силами, що перебувають поза контролем окремих академічних інституцій [85, с. 4]. Саме тут важливо провести розмежування: глобалізація створює умови, які заклад вищої освіти не може повністю контролювати, тоді як інтернаціоналізація є способом відповіді інституцій, держав і освітніх систем на ці умови. Тому міжнародний рівень інтернаціоналізації — це не сама глобалізація, а впорядкована освітньо-культурна відповідь на глобалізаційні зрушення.

У культурологічній перспективі принципово важливо враховувати, що глобальні процеси не входять у локальні освітні й культурні середовища у незмінному вигляді. Вони переосмислюються, переформатовуються і набувають конкретного змісту залежно від історичної пам'яті, культурної традиції, інституційної структури та символічного капіталу певної

спільноти. Саме тому для аналізу міжнародного рівня інтернаціоналізації вищої музичної освіти необхідним є поняття глокалізації, яке дозволяє подолати спрощене уявлення про глобалізацію як одновекторний рух до уніфікації. Цю думку послідовно розвиває В. Донченко, яка підкреслює, що «управління міжнародною діяльністю університету не є лінійним процесом, а становить комплекс взаємопов'язаних і взаємозалежних елементів» [25, с. 122]. Міжнародна діяльність закладу вищої освіти формується під впливом зовнішнього середовища, а глобалізація та інтернаціоналізація виступають тими чинниками, які визначають потребу у стратегічному управлінні міжнародними зв'язками [25, с. 122].

Отже, міжнародний рівень інтернаціоналізації є не фоном, а системою, що впливає на освітню політику, інституційну поведінку та культурну репрезентацію університету. Особливо значущим є те, що міжнародний рівень формується не лише через обмін людьми, а й через обмін здобутками освітніх систем. У глобальному освітньому просторі обмінюються стандарти якості освіти, ефективності управління, моделі управління, рейтингові критерії, освітні програми, методика тощо. Саме тому О. Красовська слушно розглядає інтернаціоналізацію вищої освіти як результат глобалізації світового простору, пов'язуючи її з міжнародною мобільністю, уніфікацією навчальних програм, транснаціоналізацією та формуванням світового освітнього простору [40]. Водночас дослідниця наголошує, що глобалізація в освіті проявляється через уніфікацію знань, прагнення країн до високої якості освіти та перетворення освіти на ключову детермінанту економічного потенціалу держав [40]. Проте міжнародний рівень є також простором культурних впливів, у якому освіта стає частиною ширших процесів культурної циркуляції. Вища освіта у глобальному світі виконує не тільки функцію підготовки фахівців, а й функцію передавання культурних кодів, цінностей, естетичних канонів тощо.

Український культуролог Ж. Денисюк, аналізуючи глобальність людського розвитку, підкреслює, що сучасна доба актуалізує проблематику культурно-ціннісних впливів і регулювання, адже саме культура постає як глобальний чинник формування та трансформації цінностей, що визначають магістральні напрями розвитку людської цивілізації [24, с. 15]. Ця думка дозволяє поглибити розуміння міжнародного рівня інтернаціоналізації: він не є нейтральною інфраструктурою для переміщення знань, а виступає середовищем, у якому відбувається переозначення цінностей, норм і пріоритетів. У музичній освіті ця проблематика виявляється особливо виразно: професійна підготовка музиканта охоплює не лише засвоєння компетентностей, а й входження у традицію, виконавську школу, стильову систему, інтерпретаційну культуру та художню пам'ять.

Звідси випливає принципова теза: міжнародний рівень інтернаціоналізації вищої музичної освіти не може бути осмислений тільки як простір формального виміру досягнень. Він є простором, у якому взаємодіють різні культурні способи організації музичного знання. Ідеться не лише про те, що здобувач може навчатися за кордоном, викладач — читати лекції в іншій країні, а заклад вищої освіти — укладати міжнародні угоди. Йдеться про глибший процес: зустріч виконавських традицій, педагогічних шкіл, підходів до роботи з репертуаром, естетичних норм і шляхів інтерпретації.

Міжнародний рівень є необхідним для аналізу інтернаціоналізації вищої музичної освіти, оскільки без його аналізу неможливо пояснити, чому національна музична школа не існує ізольовано; чому інституція змушена реагувати на міжнародні стандарти; чому музична освіта водночас інтегрується у світовий простір і захищає власну локальну специфіку. Глобальні процеси не просто «приходять» у національну систему освіти ззовні; вони змінюють умови, у яких ця система усвідомлює себе, формує

стратегію, репрезентує власну традицію та вибудовує відносини з іншими культурними просторами.

Дослідження міжнародного (глобального) рівня є фундаментально необхідним, оскільки саме на ньому формується сукупність наднаціональних чинників, що визначають сучасну логіку інтернаціоналізації. Його сутність виявляється саме у глокальному характері взаємодії глобального й локального: міжнародні освітні системи не просто переносяться у національне середовище, а входять у складний процес адаптації, переосмислення і культурного перекладу. У цьому процесі універсальна комунікативність музики поєднується з локальністю виконавських шкіл, національних традицій, художніх канонів і педагогічної спадкоємності. Саме ця подвійність — глобальна відкритість і культурна вкоріненість — визначає міжнародний рівень інтернаціоналізації вищої музичної освіти як глокальний простір, у якому відбувається не вирівнювання мистецьких традицій, а їхня взаємна репрезентація, переклад і трансформація.

Аналіз міжнародного (глобального) рівня інтернаціоналізації вищої музичної освіти потребує уточнення ще одного принципового положення: міжнародність не може бути ототожнена лише з міждержавністю. Якщо у формально-правовому сенсі міжнародні освітні зв'язки справді вибудовуються між державами, міністерствами, закладами вищої освіти, фондами, програмами та інституціями, то в культурологічному вимірі вони розгортаються у значно складнішому просторі. Цей простір не завжди збігається з політичними кордонами держав, оскільки культура, мова, релігійна традиція, художня пам'ять, виконавська школа, репертуар та ін. можуть перетинати державні межі, виходити за них або, навпаки, існувати локально всередині однієї держави як множинність культурних світів.

Саме тому для аналізу міжнародного рівня інтернаціоналізації вищої музичної освіти недостатньо говорити лише про країни як адміністративно-

політичні одиниці. У сфері культури, а особливо музичної освіти, значно важливішими часто виявляються не державні, а історично сформовані культурні кордони: межі традицій, стилів, виконавських шкіл, естетичних систем тощо. У цьому сенсі міжнародний рівень постає не тільки як простір взаємодії України, Німеччини, Італії, Франції, США, Китаю чи інших держав, а як простір зустрічі різних культурно-цивілізаційних зон, у межах яких освіта виконує функцію не лише професійної підготовки, а й трансляції певної системи цінностей.

Ця проблема особливо виразно проявляється у зв'язку з цивілізаційною оптикою, яка актуалізувалася у гуманітарному дискурсі наприкінці ХХ століття. С. Гантінгтон, осмислюючи постбіполярний світовий порядок, запропонував бачити головні лінії напруження не стільки між ідеологіями чи державами, скільки між цивілізаціями як великими культурними спільнотами. У С. Гоффмана ця позиція означала, що насильство, спричинене міжнародною анархією та відсутністю спільних цінностей і інституцій, може виникати «між цивілізаціями, а не між державами чи ідеологіями» [98]. Для цього дослідження ця думка важлива не як політичний прогноз і не як пояснення конфліктів, а як методологічний сигнал: культурна карта світу не тотожна політичній карті світу.

Водночас використання цивілізаційної оптики потребує обережності. Сам С. Гоффман критично зауважує, що розуміння цивілізації у С. Гантінгтона було нечітким, а також що в межах кожної «цивілізації» існують внутрішні конфлікти, розбіжності й секуляризовані еліти, які не завжди поведуться відповідно до релігійно-культурної логіки, приписуваної певній цивілізації [98]. Тому цивілізаційний підхід не може бути використаний у цьому дослідженні як жорстка схема поділу світу на замкнені культурні блоки. Проте він є продуктивним як аналітичний інструмент для розуміння того, що інтернаціоналізація освіти відбувається

не в абстрактному глобальному просторі, а в полі історично сформованих культурних відмінностей.

У такому контексті теза про невідповідність державних і культурних кордонів набуває фундаментального значення. Держава може встановлювати юридичні правила функціонування освіти, визначати юридичні особливості через законодавство, підтримувати або обмежувати академічну мобільність тощо. Проте вона не завжди збігається з культурним простором, у якому реально функціонують освіта та культура. Наприклад, європейська вища музична освіта не є лише сумою освітніх систем окремих держав; вона спирається на довгу та складну історію музичної традиції європейського континенту. Так само українська музична освіта не може бути описана лише як державна система підготовки фахівців: вона є частиною національної культури, але водночас пов'язана зі своєю історичною спадщиною, а також із сучасними глобальними мистецькими процесами.

Глобалізація ускладнює цю картину ще більше. Л. Танська наголошує, що глобалізація породжує «нові розмежувальні лінії, нові локальності, які не збігаються з традиційними — місцевими, регіональними, національними чи етнічними» [76, с. 42]. Це положення є надзвичайно важливим для осмислення інтернаціоналізації: глобальні процеси не лише стирають старі кордони, а й створюють нові культурні конфігурації. Університет, консерваторія або музична академія можуть бути розташовані в межах конкретної держави, але їхні професійні орієнтири, естетичні авторитети, партнерські мережі, репертуарні практики й освітні стандарти часто належать ширшому культурному полю.

У цьому сенсі глокалізація дає змогу уникнути двох крайнощів. Перша крайність — бачити міжнародний рівень як простір повного зняття кордонів, де всі національні й культурні відмінності поступово розчиняються у глобальній освітній системі. Друга — трактувати локальні

культури як замкнені й самодостатні утворення, які лише обороняються від зовнішнього впливу. Насправді процес є складнішим: глобальні культурні, освітні й технологічні потоки входять у локальні середовища, але не залишаються там незмінними; вони адаптуються, переозначаються, стикаються з опором, включаються у локальні традиції або трансформують їх. Л. Танська підкреслює, що «глобалізація й локалізація є взаємопов'язаними процесами, які характеризують мінливість культурної системи в умовах розширення і трансформації культурного простору» [76, с. 44]. Ця теза означає, що міжнародний рівень не скасовує локальні музичні традиції, а переводить їх у режим постійного співвіднесення з іншими традиціями.

Саме тому міжнародний рівень інтернаціоналізації вищої музичної освіти є простором не тільки співпраці, а й культурної напруги. Глобальні стандарти якості, мобільність, цифрові платформи та міжнародні партнерства формують умови відкритості. Водночас вони входять у сферу, де професійна підготовка не зводиться до універсальних показників. Музикант формується не лише через засвоєння компетентностей, а через залучення до певної культурної традиції. Саме тому переміщення освітньої системи з одного культурного простору в інший у музичній освіті ніколи не є нейтральним.

У цьому аспекті важливо звернутися до дослідження Н. Ладо, яка наголошує, що «глобалізація передусім є взаємодією, взаємопроникненням і взаємним впливом культур одна на одну» [43, с. 2]. Водночас дослідниця підкреслює, що культура не є «застиглим каноном» або замкненою системою, а радше потоком значень, у якому старі смисли вступають у нові зв'язки, а межі культурної системи стають розмитими [43, с. 2]. Такий підхід особливо продуктивний для музичної освіти, оскільки музична традиція також не є незмінним музейним об'єктом. Вона відтворюється через

педагогічну практику, інтерпретацію, виконавство, репертуар. Вона зберігається саме тому, що постійно вступає у контакт з іншими традиціями.

Отже, коли йдеться про міжнародний рівень інтернаціоналізації вищої музичної освіти, слід враховувати, що освітній контакт майже завжди є культурним контактом. Академічна мобільність у цьому випадку означає не просто переміщення студента або викладача між інституціями. Вона передбачає зустріч різних моделей педагогічної комунікації: наприклад, різного розуміння ролі професора, майстра, студента, індивідуального заняття, репертуару, авторської свободи, стилю, традиції.

Тому культурні кордони в музичній освіті проходять не лише між країнами, а й між школами, жанрами, традиціями, інституціями й уявленнями про художню якість. Європейська, американська, східноазійська традиції — це не просто різні освітні системи. Це різні культурні режими формування музиканта. Вони можуть взаємодіяти в межах спільних міжнародних програм, але не зливаються автоматично в єдину модель.

Саме тут цивілізаційна оптика набуває культурологічного, а не політичного значення. Вона дозволяє побачити, що міжнародний рівень інтернаціоналізації є не плоским простором обміну, а багатошаровою системою перетину культурних логік. Державні кордони визначають формальні рамки участі у міжнародних програмах, але культурні кордони визначають глибину, напругу й зміст реальної взаємодії. Якщо освітня політика працює з країнами, угодами й інституціями, то музична культура працює з пам'яттю, стилем, інтонацією, тілесністю виконавства, історією школи, репертуарною ієрархією і способом розуміння художнього авторитету.

Відповідно, міжнародний рівень інтернаціоналізації вищої музичної освіти не можна тлумачити як рух до культурної однаковості. Його доцільніше розуміти як культурний простір, у якому глобальні освітні

механізми проходять через локальні й цивілізаційні фільтри. Саме в цьому полягає глокальний характер міжнародного рівня: глобальні освітні інструменти задають спільну мову взаємодії, але зміст цієї взаємодії формується у конкретних культурних середовищах. Для музичної освіти це означає, що міжнародність не знищує локальну традицію, а змушує її артикулювати себе, ставати видимою, перекладати власні смисли для іншого культурного простору і водночас переосмислювати себе під впливом цієї зустрічі.

Отже, теза про невідповідність культурних і державних кордонів є однією з ключових для розуміння міжнародного рівня інтернаціоналізації вищої музичної освіти. Держави створюють політико-правові умови міжнародної взаємодії, але реальний зміст цієї взаємодії формується у просторі культурних традицій, цивілізаційних уявлень, освітніх систем і мистецьких практик. Саме тому інтернаціоналізація музичної освіти не є простим входженням у глобальний освітній простір. Вона є процесом глокального співвіднесення: глобальні освітні рамки накладаються на локальні музичні школи, а локальні школи, вступаючи у міжнародний простір, змінюють сам характер цього простору через власну культурну присутність.

Глибший зміст цього рівня полягає в тому, що в межах глобального освітнього простору відбувається взаємодія національних освітніх систем. Ці системи часто подаються як технічні, адміністративні або методичні інструменти: стандарти якості, системи оцінювання, рейтинги, індикатори ефективності, процедури акредитації тощо. Проте в культурологічній перспективі вони не є нейтральними. Кожен із цих інструментів містить певне уявлення про те, що таке знання, як його потрібно вимірювати, хто має право оцінювати якість освіти, якою має бути ефективна інституція і за якими критеріями визначається її міжнародна значущість.

У цьому сенсі глобальні освітні системи слід розглядати як культурні моделі. Вони є не лише способом упорядкування освітньої діяльності, а й формою трансляції певної академічної культури — культури вимірюваності, порівнюваності, результативності, прозорості та конкурентоспроможності. Якщо традиційна університетська культура значною мірою спиралася на автономію знання, авторитет академічної спільноти, спадкоємність інтелектуальних шкіл і внутрішні критерії наукової або мистецької якості, то сучасна глобальна освітня культура дедалі більше пов'язується з видимістю, індикаторами, кількісними показниками, міжнародною порівнюваністю і здатністю інституції демонструвати свою ефективність у глобальному полі.

Особливо виразно це виявляється у феномені університетських рейтингів. З одного боку, рейтинги виконують інформаційну функцію: вони створюють певну мапу глобального освітнього простору, дають змогу порівнювати заклади вищої освіти, орієнтують студентів, роботодавців, державні органи й самі інституції. З іншого боку, вони формують специфічну культуру бачення університету: заклад вищої освіти починає сприйматися як позиція у глобальній ієрархії, а його цінність дедалі частіше пов'язується не з неповторністю освітньої або культурної місії, а з місцем у таблиці. У виданні *Higher Education to 2030* наголошено, що «глобальні університетські рейтинги є одночасно причиною і наслідком глобалізації вищої освіти, оскільки вони спрощують складний світ університетів у двох сферах суспільного інтересу — інституційної результативності та інституційного статусу» [97, с. 122].

Ця логіка має суттєві культурні наслідки. Рейтинги не просто фіксують відмінності між закладами вищої освіти; вони задають мову, якою ці відмінності починають осмислюватися. Заклад вищої освіти постає як конкурентна одиниця глобального ринку знань, а його успішність визначається через показники, які можна порівняти, ранжувати,

візуалізувати й використовувати у стратегіях позиціонування. У цьому сенсі рейтинг є не лише інструментом оцінювання, а й культурною технологією, що змінює сам спосіб уявлення про інституцію. Як зазначено в дослідженні Організації економічного співробітництва та розвитку (англ. – *Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD*), «світові рейтинги нормалізують вищу освіту як «єдиний глобальний ринок» подібних інституцій, які можуть бути розміщені в «ліговій таблиці» для порівняння» [97, с. 122]. Отже, рейтингова культура не лише вимірює глобальний освітній простір, а й активно його конструює.

Ф. Альтбах, Л. Райсберг і Л. Рамблі також звертають увагу на амбівалентність міжнародних рейтингів. Дослідники зазначають, що за відсутності інших форм міжнародної сертифікації рейтинги допомагають упорядковувати складний ландшафт вищої освіти, однак водночас мають «перверсивний ефект, оскільки можуть спонукати адміністрації інституцій спрямовувати ресурси на ті характеристики, які покращують позицію у рейтингу, але не обов'язково підвищують реальну якість освіти» [85, с. 62]. У цій тезі важливим є не лише критичне ставлення до рейтингів, а й розуміння того, що рейтинги здатні змінювати інституційну поведінку. Інакше кажучи, глобальна система оцінювання починає впливати на внутрішню культуру закладу: на його цілі, пріоритети, управлінські рішення, кадрову політику, міжнародну стратегію і навіть на уявлення про престиж.

Це особливо важливо для мистецької освіти, зокрема музичної. Рейтингова логіка зазвичай тяжіє до кількісних або формалізованих індикаторів: публікаційна активність, цитованість, частка іноземних студентів, міжнародний склад викладачів, дослідницькі гранти, репутаційні опитування, спільні публікації. Натомість якість вищої музичної освіти значною мірою формується у вимірах, які важко безпосередньо кількісно виміряти: спадкоємність виконавської школи, якість індивідуальної роботи

викладача зі студентом, інтерпретаційної культури, репертуару, формування художнього мислення тощо. Отже, коли глобальна рейтингова культура переноситься у сферу мистецької освіти, виникає напруга між тим, що може бути виміряне, і тим, що становить сутність мистецького становлення.

Подібна напруга простежується і в системах забезпечення якості. У глобальному освітньому просторі якість дедалі частіше розуміється як така, що потребує зовнішнього підтвердження, регулярного моніторингу, прозорих процедур, порівнюваних критеріїв і міжнародної верифікації. Ф. Альтбах, Л. Райсберг і Л. Рамблі підкреслюють, що поширення агенцій із забезпечення якості за межі країн їхнього походження, ймовірно, сприятиме більшій стандартизації програм і посиленню міжнародного визнання, але водночас міститиме упередженість щодо парадигм [85, с. 62]. Це зауваження є принциповим: глобальні системи якості не є універсальними у чистому вигляді; вони виникають у конкретних культурних, економічних і академічних контекстах, а потім поширюються як міжнародні стандарти.

У зв'язку з цим необхідно розрізнити якість як внутрішню характеристику освітнього процесу і якість як зовнішньо визнану відповідність певним критеріям. Для музичної освіти це розрізнення особливо суттєве. Внутрішня якість підготовки музиканта може бути пов'язана з рівнем виконавської майстерності, глибиною художнього мислення, здатністю до інтерпретації, розумінням стилю та ін. Зовнішня якість, у свою чергу, вимагає опису результатів навчання, процедур оцінювання, відповідності освітньої програми стандартам, прозорості структури курсу, формалізації компетентностей. Обидва виміри важливі, проте вони не є тотожними. Саме в цій нетотожності і виявляється культурна проблема глобальних освітніх систем.

Аналогічна ситуація спостерігається у випадку компетентнісного підходу, який у сучасній вищій освіті виконує роль однієї з провідних

концептуальних мов опису освітніх результатів. Використання такої категорії дає змогу підвищити прозорість освітнього процесу, посилити його орієнтацію на результат, а також забезпечити його зрозумілість для роботодавців, здобувачів освіти, акредитаційних органів і міжнародних партнерів. Водночас компетентнісна модель містить певну культурну установку: знання має бути описане через здатність діяти, результат має бути сформульований заздалегідь, освітня траєкторія має бути розкладена на вимірювані компоненти. Для багатьох галузей це є продуктивним. Проте у сфері музичної освіти така модель стикається з тим, що художній результат не завжди може бути повністю передбачений і описаний наперед. Мистецький досвід не зводиться до функціональної здатності виконати певну дію; він передбачає внутрішнє становлення суб'єкта, його включення у традицію, здатність чути, переживати, осмислювати й інтерпретувати. Тому у вищій музичній освіті компетентнісна модель потребує глокального переосмислення: вона має бути прийнята як мова міжнародної порівнюваності, але не повинна витіснити власне художню логіку формування музиканта.

Саме тут доцільно звернутися до поняття «культура якості». У праці «Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості» О. Воробйової та ін. наголошено, що стандартизація постає складовою забезпечення якості вищої освіти в умовах європейської інтеграції та глобалізації, а також пов'язується з формуванням відповідної політики стандартизації та культури якості [2]. Важливо, що тут якість уже не є лише адміністративним параметром, а постає як культура — тобто сукупність цінностей, практик, процедур і способів самооцінювання інституції. Це дає змогу точніше зрозуміти глобальні освітні системи: вони змінюють не лише документи або управлінські процедури, а й саму культуру функціонування закладу вищої освіти.

Окрему увагу слід звернути на те, що глобальні освітні системи часто виникають у середовищі університетської освіти, тоді як музична освіта історично формувалася як освіта індивідуалізації. У багатьох освітніх галузях стандартизація означає необхідну умову прозорості й ефективності. У музичній освіті вона має бути врівноважена принципом індивідуальної траєкторії, адже становлення виконавця, композитора, диригента або музикознавця не може бути цілком уніфікованим. Музичний талент розвивається нерівномірно, залежить від фізичних, психологічних, слухових, інтерпретаційних, естетичних і особистісних чинників. Тому глобальна модель стандартизації у сфері музичної освіти неминуче вступає у діалог із локальною моделлю майстерності.

Цей діалог не слід трактувати лише як конфлікт. Навпаки, саме він відкриває можливість продуктивної глокалізації. Глобальні освітні моделі можуть допомогти музичній освіті стати більш відкритою, прозорою, мобільною, міжнародно зрозумілою. Вони створюють умови для визнання кваліфікацій, участі у спільних програмах, академічних обмінах, міжнародних дослідницьких і мистецьких проектах. Однак локальна музична традиція не повинна бути редукована до цих моделей. Вона має використовувати їх як інструменти репрезентації, а не як механізми самозаперечення.

У цьому контексті важливою є думка К. Картера про твір мистецтва як культурний об'єкт. Дослідник підкреслює, що твори мистецтва не є лише фізичними або образними об'єктами; вони потребують історичного контексту, ідей, цінностей, технічних умінь і засобів, які надає культура [87]. Якщо перенести цю тезу у сферу музичної освіти, стає очевидним: навчання музиці також не є лише передаванням технічних навичок. Воно передбачає входження у культурний контекст, у систему цінностей, у певне розуміння звуку, стилю, форми, традиції й художнього смислу. Отже, глобальні освітні

системи, які описують музичну освіту через стандарти, результати й компетентності, мають враховувати її культурну природу.

У цьому ж аспекті показовим є зауваження *OECD* про те, що рейтинги часто затемнюють горизонтальні відмінності між інституціями — відмінності мети, типу й призначення [97, с. 122]. Музична академія, класичний університет, дослідницький інститут, технічний заклад, бізнес-школа або онлайн-платформа не можуть бути адекватно осмислені через єдину порівняльну модель. Їхня суспільна і культурна функція різна. Якщо глобальна модель оцінювання не враховує типологічної специфіки мистецького закладу, вона ризикує підмінити реальну якість формальною порівнюваністю.

Тому культурологічний аналіз глобальних освітніх моделей має бути критичним, але не заперечувальним. Не йдеться про відмову від стандартів, забезпечення якості освіти або міжнародних індикаторів. Ідеться про необхідність розуміти їхню культурну природу. Вони не просто описують освіту, а формують певний режим її існування. Вони вчать інституцію говорити мовою глобального освітнього простору, але водночас можуть змушувати її змінювати власні внутрішні пріоритети. Саме тому для вищої музичної освіти важливо не механічно приймати глобальні моделі, а здійснювати їхню культурну адаптацію.

У підсумку глобальні освітні моделі на міжнародному рівні виконують подвійну функцію. З одного боку, вони створюють спільну мову інтернаціоналізації: забезпечують порівнюваність і взаємодію між різними освітніми системами. З іншого боку, вони несуть певну культурну логіку. Для вищої музичної освіти ця подвійність є особливо значущою: глобальні моделі відкривають можливість міжнародної інтеграції, але водночас створюють ризик редукції художньої унікальності до формальних індикаторів.

Отже, глобальні освітні системи слід розглядати як культурні моделі, що потребують глокального переосмислення. У сфері вищої музичної освіти вони не можуть бути застосовані як універсальні схеми без урахування локальної музичної традиції, виконавської та педагогічної школи. Їхня продуктивність залежить від здатності локальної інституції не лише пристосуватися до глобальних вимог, а й перекласти їх мовою власної культурної місії. Саме тому міжнародний рівень інтернаціоналізації вищої музичної освіти постає не як простір стандартизованого вирівнювання, а як простір складної взаємодії глобальних освітніх систем і локальних мистецьких традицій.

У логіці міжнародного (глобального) рівня інтернаціоналізації Болонський процес доцільно розглядати як специфічну європейську форму інституційної взаємодії. Якщо глобалізація створила умови для інтенсифікації міжінституційної співпраці, зростання академічної мобільності, посилення конкуренції за студентів, викладачів, дослідників і репутаційний капітал, то Болонський процес став спробою Європи виробити спільну відповідь на глобальні виклики. Його сутність полягає не лише у технічному реформуванні освітніх систем, а у формуванні спільного європейського освітнього простору, здатного бути зрозумілим, мобільним і конкурентоспроможним у глобальному масштабі.

Інструменти реалізації Болонського процесу є чітко визначеними та прозорими. Однак за ними стоїть ширший культурно-політичний задум — конструювання «Європи знань» як простору спільної освітньої, соціальної, культурної та ціннісної належності.

У Болонській декларації 1999 року прямо зазначено, що «Європа знань» визнається незамінним чинником соціального й людського зростання, а також необхідною умовою зміцнення європейського громадянства, здатного забезпечити громадянам компетентності для

відповіді на виклики нового тисячоліття та усвідомлення належності до спільного соціального й культурного простору [118].

Це положення є принциповим для культурологічного аналізу. Болонський процес із самого початку був не лише освітньо-адміністративним проектом, а й механізмом культурної інтеграції. Його метою було сформувати простір, у якому знання, кваліфікації, освітні траєкторії та академічні практики можуть циркулювати в межах Європи. Саме тому Болонська декларація наголошувала на необхідності розбудови Європи не лише в економічному чи політичному вимірі, а й через посилення її «інтелектуальних, культурних, соціальних, наукових і технологічних вимірів» [118]. У цьому сенсі Європейський простір вищої освіти від початку мислився як культурно-освітній простір, а не лише як сума узгоджених нормативних процедур.

Водночас Болонський процес виник як відповідь на потребу підвищення глобальної привабливості європейської вищої освіти. У декларації прямо сформульовано завдання посилити міжнародну конкурентоспроможність європейської системи вищої освіти, оскільки «життєздатність і ефективність будь-якої цивілізації можуть вимірюватися привабливістю її культури для інших країн» [118]. Це твердження дає розуміння Болонського процесу як європейського механізму міжнародної інтернаціоналізації. Йдеться не лише про внутрішнє реформування європейських систем освіти, а про формування такої освітньої системи, яка могла б бути впізнаваною й конкурентною у світі.

Отже, Болонський процес має подвійний характер. З одного боку, він є регіональним європейським механізмом гармонізації вищої освіти. З іншого — він є частиною глобальної логіки інтернаціоналізації, оскільки спрямований на посилення міжнародної видимості, конкурентоспроможності й привабливості європейського освітнього простору. Саме в цьому полягає його глокальна природа: глобальний виклик

конкуренції у сфері знань отримує регіонально-європейську відповідь, яка потім перекладається на рівень національних систем та конкретних закладів вищої освіти.

Д. Крозьє і Т. Парвева підкреслюють, що Болонська декларація, підписана у червні 1999 року 29 міністрами освіти європейських країн, стала основним документом, за допомогою якого країни-підписанти визначили загальні рамки модернізації й реформування європейської вищої освіти [90, с. 23]. Дослідники також наголошують, що у підготовці декларації брали участь не лише держави, а й міжнародні інституції та представницькі організації університетів, ректорів і студентів [90, с. 23]. Тобто Болонський процес із самого початку був не лише міжурядовим, а й надінституційним явищем, у якому взаємодіяли різні учасники європейського освітнього простору.

Саме ця багаторівневність робить Болонський процес механізмом міжнародної інтернаціоналізації. Він не обмежується політичними деклараціями держав, а передбачає зміну національних освітніх систем, академічних практик, систем оцінювання, способів документування освітніх результатів, процедур визнання, реалізації мобільності тощо.

У Болонській декларації були закріплені чіткі ключові принципи: введення двоциклового навчання (додипломного та післядипломного); започаткована Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система; наголошено на необхідності здійснення контролю якості знань акредитаційними агентствами, які б були незалежними від державних органів; підкреслена необхідність сприяння мобільності учасників освітнього процесу; забезпечення працевлаштування випускників та розвиток привабливості європейської системи освіти [118]. У Національному освітньому глосарії вищої освіти зазначено, що Болонська декларація започаткувала процес створення привабливого і конкурентоспроможного Європейського простору вищої освіти [49, с. 12].

Ці інструменти можна розглядати як своєрідну «граматику» європейської інтернаціоналізації. Болонський процес є прикладом того, як така модель набуває конкретної форми. Європейська кредитна система задає спільну мову обліку навчального навантаження; цикли освіти створюють порівнювану структуру освітніх траєкторій; додаток до диплома робить кваліфікацію зрозумілішою за межами національної системи; забезпечення якості формує спільні принципи довіри; мобільність перетворюється з бажаної практики на один із нормативних орієнтирів європейської вищої освіти.

М. Дебич, аналізуючи розвиток інтернаціоналізації вищої освіти у європейському регіоні, підкреслює, що «паралельно з розширенням ЄС, утворенням Шенгенської «безкордонної зони», змінилася структура вищої освіти, розроблена системи вимірювання і забезпечення якості, встановлені механізми для полегшення мобільності, визначений соціальний вимір вищої освіти» [23, с. 255]. Це твердження дає підстави розглядати Болонський процес не як структурний механізм, що змінив саму архітектуру європейської вищої освіти.

Важливо також, що Болонський процес не був спрямований на повне стирання національних відмінностей. Навпаки, у Болонській декларації наголошено, що досягнення поставлених цілей має відбуватися із «повною повагою до розмаїття культур, мов, національних освітніх систем і університетської автономії» [118]. Це положення є ключовим для розуміння глокального характеру Болонського процесу. Його мета полягала не у створенні абсолютно однакової європейської системи вищої освіти, а у формуванні спільної рамки, у межах якої різні національні системи могли б бути взаємно зрозумілими, порівнюваними та відкритими.

Саме тут виявляється культурна складність Болонського процесу. Він одночасно передбачає гармонізацію і збереження різноманіття; порівнюваність і автономію; європейську спільність і національну

специфіку. У цьому сенсі Болонський процес не є прямою уніфікацією, хоча він містить уніфікаційні інструменти. Його точніше розуміти як механізм регульованої порівнюваності: європейські країни не відмовляються від власних освітніх традицій, але погоджуються описувати їх через спільні структурні, процедурні й якісні параметри.

Для вищої музичної освіти Болонський процес набуває принципового значення, оскільки європейські заклади вищої музичної освіти історично формувалися у різних культурних традиціях. Італійська, німецька, французька, австрійська, польська, українська, британська чи скандинавська системи музичної освіти мають відмінні історичні передумови, виконавські, викладацькі, методичні та художні традиції, еталони якості тощо. Болонський процес мав створити для цих різних традицій спільну інституційну мову, але не скасувати їхньої внутрішньої відмінності. Саме тому в контексті музичної освіти він мав бути не лише механізмом стандартизації, а й механізмом перекладу між різними освітньо-мистецькими культурами.

З одного боку, Болонський процес відкриває для музичної освіти важливі можливості. Він полегшує академічну мобільність студентів і викладачів, сприяє зрозумілому визнанню результатів навчання, створює передумови для спільних освітніх програм, міжнародних освітніх траєкторій, участі у європейських проектах і включення музичних інституцій у ширший простір академічної співпраці. З іншого боку, він вимагає опису мистецької підготовки мовою структур, кредитів, результатів навчання, компетентностей і процедур якості. Це не є негативним саме по собі, але потребує культурно чутливої адаптації.

Інакше кажучи, Болонський процес у сфері вищої музичної освіти працює як глокальний механізм. Його інструменти мають європейське походження і наднаціональне призначення, проте їхнє реальне значення формується у локальних мистецьких середовищах.

Водночас Болонський процес має і зовнішній, глобальний вимір. Д. Крозьє і Т. Парвева наголошують, що хоча процес розпочався як європейська ініціатива, його вплив вийшов далеко за межі континенту: він сприяв ініціативам регіональної гармонізації в інших частинах світу, зокрема через системи кредитного трансферу, рамки забезпечення якості та посилення мобільності студентів і викладачів [90, с. 7]. Це означає, що Болонський процес є не тільки внутрішньоєвропейським явищем, а й одним із найвпливовіших прикладів того, як регіональна освітня модель може набути глобального резонансу.

У цьому контексті Болонський процес слід розуміти як європейську відповідь на глобальні освітні асиметрії. На початку XXI століття Європа потребувала не лише внутрішньої гармонізації, а й посилення своєї позиції у світовому освітньому просторі, де дедалі активніше діяли американські, азійські й транснаціональні університетські моделі. Болонський процес забезпечив Європі спільну освітню рамку, яка дозволила говорити про європейську вищу освіту як про цілісний простір. Саме ця цілісність посилила її міжнародну привабливість.

Однак ця цілісність не є однорідністю. Для дослідження принципово важливо, що Болонський процес не ліквідує локальні культурні відмінності, а переводить їх у режим порівнюваності. Саме тому його не можна оцінювати лише як адміністративну реформу. Він є культурним механізмом європейської інтернаціоналізації: формує спільну освітню мову, але водночас змушує кожну національну систему — і кожну мистецьку інституцію — перекладати власну традицію цією мовою. У цьому перекладі виникає напруга, яка буде особливо важливою для подальшого аналізу культурної амбівалентності Болонського процесу для мистецької освіти.

Отже, Болонський процес є європейським механізмом міжнародної інтернаціоналізації, оскільки він поєднує глобальну логіку конкурентоспроможності, регіональну європейську стратегію гармонізації

та локальні практики національних освітніх систем. Його інструменти створюють спільну інституційну мову, без якої сучасна європейська вища освіта не могла б функціонувати як простір для ефективної співпраці. Проте у сфері вищої музичної освіти ця мова не може застосовуватися механічно. Вона потребує глокального перекладу, оскільки музична освіта завжди пов'язана з локальною виконавською та викладацькою школою, художньою традицією і культурною пам'яттю.

Культурна амбівалентність Болонського процесу для мистецької освіти полягає в тому, що він одночасно відкриває простір для міжнародної інтеграції і створює ризики стандартизаційного тиску на ті освітні практики, які історично формувалися як індивідуалізовані, традиційно спадкоємні та художньо неповторні. Попередньо Болонський процес було розглянуто як європейський механізм міжнародної інтернаціоналізації, що забезпечує спільну інституційну мову для різних національних освітніх систем. Проте саме в мистецькій, а особливо музичній освіті ця спільна мова виявляє свою внутрішню напруженість: вона потрібна для міжнародної співпраці, але водночас не може повністю охопити ті змістові параметри освіти, які визначаються виконавською школою, індивідуальною педагогікою, художньою традицією тощо.

Болонський процес у загальноєвропейському контексті був спрямований на формування відкритого, мобільного й привабливого простору вищої освіти. У цьому сенсі його інтеграційний потенціал є безсумнівним. Він створив умови для поступовості освітніх ступенів, розширення можливостей для академічної мобільності, унормованого визнання результатів навчання, сприяння участі у спільних освітніх програмах, розвитку культури якості та включення національних освітніх систем у європейський простір.

Водночас саме в цій точці проявляється амбівалентність Болонського процесу в контексті музичної освіти. Те, що для університетської освіти

загалом може бути ефективним інструментом прозорості й структурної узгодженості, для мистецької освіти не завжди є безпроблемним. Музична освіта передбачає тривале входження у професійну культуру, формування особливого типу художнього мислення, розвиток слухової чутливості, виконавської техніки, інтерпретаційної свободи й водночас дисципліни. Тому інструменти, застосовані до музичної освіти, потребують не механічного впровадження, а глокального переосмислення — тобто такого перекладу, за якого загальноєвропейські структурні вимоги співвідносяться з локальною мистецькою традицією.

Двоциклове навчання як один із принципів Болонського процесу передбачає розмежування підготовки на першій і другий цикли: перший завершується здобуттям освітнього ступеня бакалавра, другий відкриває можливість подальшого навчання на освітньому ступені магістра, а згодом і докторському. Перший цикл навчання має нормативну тривалість від трьох до чотирьох років, тоді як тривалість другого циклу визначається рівнем подальшої академічної кваліфікації: здобуття ступеня магістра передбачає додатково 1–2 роки після завершення першого циклу, а підготовка на докторському рівні охоплює загальний період навчання тривалістю 7–8 років. У цьому сенсі двоциклова структура забезпечує зрозумілість освітньої траєкторії, робить її порівнюваною для різних країн Європейського простору вищої освіти та полегшує академічне і професійне визнання кваліфікацій. Амбівалентність цього принципу для мистецької освіти полягає в тому, що формальна поетапність навчання не завжди збігається з логікою художнього дозрівання. Для багатьох галузей бакалаврський рівень може означати завершення базової професійної підготовки, достатньої для виходу на ринок праці. У музичній освіті ситуація складніша: становлення виконавця, композитора, диригента або музикознавця є тривалим процесом, що не завжди підпорядковується чітко розмежованим циклам. Робота над звуком, стилем, технічною та

виконавською майстерністю, інтерпретацією, ансамблевою грою, сценічною поведінкою та ін. має накопичувальний характер і часто потребує безперервної педагогічної роботи. Тож, двоциклове навчання є продуктивним тоді, коли воно забезпечує структурну зрозумілість мистецької освіти та дає змогу співвіднести українську підготовку з європейськими освітніми рівнями. Водночас воно стає проблемним тоді, коли формальна межа між бакалавратом і магістратурою починає сприйматися як завершення художнього становлення. Для вищої музичної освіти бакалаврський і магістерський освітні ступені мають бути не механічно відокремленими етапами, а взаємопов'язаними фазами поступового входження в професійну мистецьку культуру.

Європейська кредитно-трансферна система (European Credit Transfer and Accumulation System) як інструмент Болонського процесу має на меті зробити освітній процес прозорим, порівнюваним і придатним для академічного визнання в межах Європейського простору вищої освіти. Її сенс полягає в тому, що результати навчання студента мають бути зрозумілими не лише в межах конкретного закладу, а й для інших інституцій, зокрема іноземних. Тому Європейська кредитно-трансферна система виконує не тільки організаційну, а й трансферну функцію: вона дає змогу співвіднести навчальне навантаження та результати навчання [42, с. 488–489].

Кредит ЄКТС є одиницею вимірювання навчального навантаження студента, необхідного для досягнення визначених результатів навчання. Він охоплює не лише аудиторну роботу, а й самостійну підготовку, практику, підготовку до контрольних заходів, виконання індивідуальних завдань тощо. В українському контексті один кредит ЄКТС дорівнює 30 годинам навчального навантаження, а розрахункове навчальне навантаження протягом одного навчального року становить 60 кредитів ЄКТС [56]. Відповідно, освітнє навантаження бакалавра зазвичай становить 240

кредитів ЄКТС, а магістра — залежно від тривалості навчання — 90–120 кредитів ЄКТС, із мінімальним обсягом 60 кредитів для другого циклу [55].

Розподіл кредитів між освітніми компонентами здійснюється не довільно, а відповідно до структури освітньої програми, очікуваних результатів навчання та нормативного навчального навантаження. Кредити призначаються як програмі в цілому, так і її окремим компонентам. Їхній розподіл регулюється національними нормативними вимогами, стандартами вищої освіти, внутрішніми положеннями закладу вищої освіти та рішеннями відповідних академічних органів [55, с. 39–40].

А. Дяченко звертає увагу й на «недоліки кредитно-модульної системи: складність забезпечення рівних можливостей для всіх студентів у великих групах, зростання навантаження на викладачів, а також те, що накопичені протягом семестру бали не завжди відображають якість знань, а радше можуть свідчити про активність студента» [27, с. 26]. Для мистецької освіти це зауваження є принциповим, бо в ній зовнішня активність і внутрішня художня якість можуть не збігатися. Студент може формально виконувати вимоги, накопичувати бали, демонструвати регулярність, але справжній мистецький результат часто виявляється у глибині інтерпретації, зрілості звуку, здатності до художнього узагальнення — тобто у вимірах, які складно формалізувати.

Кредитно-модульна система, отже, є не лише організаційним інструментом, а й носієм певної культури оцінювання. О. Курінний і Т. Черкасова підкреслюють, що впровадження кредитно-модульної системи в Україні було зумовлене входженням до Болонського процесу, потребою відповідності програм європейським нормам і підвищенням конкурентоспроможності студентів [42, с. 488]. Це означає, що кредитно-модульна система функціонує як інструмент включення національної освіти у європейський простір. Проте у сфері музичної освіти її ефективність залежить від того, чи здатна вона врахувати не лише зовнішню структуру

навчання, а й внутрішню логіку мистецького формування. Якщо кредит стає засобом міжнародної комунікації освітніх результатів, він є продуктивним; якщо ж він починає підміняти собою художній зміст навчання, виникає ризик редукції мистецької освіти до адміністративно вимірюваної процедури.

Принцип забезпечення якості освіти в контексті Болонського процесу спрямований на формування спільних механізмів довіри між національними освітніми системами. У монографії «Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні» забезпечення якості визначено серед основних інструментів формування та функціонування Європейського простору вищої освіти поряд із циклами освіти, ЄКТС, Додатком до диплома, рамками кваліфікацій, визнанням іноземних кваліфікацій та академічною мобільністю [55].

Для музичної освіти цей принцип виявляє внутрішню подвійність. Значна частина параметрів якості справді може бути зафіксована й оцінена: кількість кредитів, тобто кількість годин та навантаження, відведених на фахові дисципліни; співвідношення індивідуальних, групових і самостійних форм роботи; кількість творчих заходів, концертів, майстер-класів; наявність особливих зон - читального залу, спеціалізованих аудиторій, зон самопідготовки й відпочинку; стан музичних інструментів; періодичність оновлення інструментарію, нотного, навчального й наукового фонду бібліотеки тощо. У цьому сенсі забезпечення якості дає змогу оцінювати не лише документацію освітньої програми, а й реальні умови, у яких формується майбутній музикант. З іншого боку, вимірювані параметри не вичерпують реальної якості професійної підготовки у музичній освіті. Вони створюють необхідні умови для навчання, але не завжди дають змогу визначити художній результат. Формування музиканта відбувається індивідуально і залежить не лише від структури програми чи матеріально-технічної бази, а й від методики викладання, виконавської обдарованості,

якості самостійної роботи та професійної саморефлексії. Тому реальна якість підготовки найповніше виявляється не лише під час державних іспитів, а в ситуації професійного випробування: конкурсу на посаду артиста оркестру, викладача мистецької школи, диригента, концертмейстера, хормейстера та ін.

Забезпечення якості в мистецькій освіті має поєднувати два виміри: об'єктивоване оцінювання умов освітнього процесу та фахову художню експертизу результату. Його амбівалентність полягає в тому, що воно підвищує прозорість і довіру до освітньої програми, але стає недостатнім, якщо зводиться лише до кількості кредитів, стану документації або матеріально-технічних показників. Для вищої музичної освіти продуктивним є такий підхід, за якого європейська культура якості поєднується з локальною культурою фахового мистецького оцінювання.

Академічна мобільність є одним із ключових принципів Болонського процесу, оскільки саме вона переводить європейський освітній простір із рівня нормативно узгодженої системи у площину реальної міжінституційної, міждержавної та міжкультурної взаємодії. Її зміст не обмежується переміщенням студентів, викладачів чи адміністративного персоналу між закладами вищої освіти. Ідеться про складніший процес циркуляції освітнього досвіду, професійних і методичних підходів, а також культурних смислів.

У контексті вищої музичної освіти академічна мобільність набуває особливо виразного культурологічного значення, оскільки вона забезпечує обмін культурними кодами. Йдеться про взаємообмін художнім еталоном, інтерпретацією, методиками, репертуаром тощо. Студент або викладач, потрапляючи в інше освітньо-мистецьке середовище, взаємодіє не тільки з іншою інституцією та колегами, а з певною системою художніх цінностей. Саме тому у сфері мистецької освіти академічну мобільність доцільно розглядати не стільки як амбівалентний механізм, скільки як інструмент

поглиблення комунікації між особистостями, інституціями та державами на культурному рівні. Вона створює умови для безпосереднього діалогу, який не має нівелювати локальну традицію, а забезпечувати її міжнародну видимість, водночас відкриваючи простір для сприйняття іншого художнього досвіду.

Орієнтація на *працевлаштування випускників* у межах Болонського процесу пов'язує вищу освіту з ширшим простором професійного визнання, у якому академічна кваліфікація має бути зрозумілою не лише всередині національної системи, а й у європейському освітньо-професійному середовищі. У цьому контексті йдеться не тільки про формальне завершення навчання, а про здатність випускника реалізувати здобуті знання, уміння й компетентності у конкретній професійній практиці. У джерелах наголошується, що академічні ступені й кваліфікації мають бути затребуваними на європейському ринку праці, а їхнє професійне визнання — спрощеним, зокрема через використання Додатка до диплома, рекомендованого ЮНЕСКО [45, с. 124]. А. Дяченко також підкреслює, що одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація закладів вищої освіти на кінцевий результат, коли знання й уміння випускників мають бути практично застосовані на користь Європи [27, с. 23].

У сфері вищої музичної освіти цей принцип набуває особливої складності, оскільки професійна реалізація музиканта не зводиться до формального факту працевлаштування. Випускник мистецького закладу входить не лише на ринок праці, а в культурно-професійне середовище, де його фахова спроможність перевіряється через виконавську, педагогічну, диригентську, композиторську, музикознавчу або організаційно-культурну практику. Тому працевлаштування у музичній сфері є не тільки соціально-економічним показником, а й формою зовнішньої професійної верифікації якості підготовки. Конкурс на посаду артиста оркестру, викладача мистецької школи, концертмейстера, диригента чи хормейстера фактично

перевіряє не лише наявність диплома, а реальну здатність випускника діяти у професійному мистецькому полі.

Саме тут проявляється амбівалентність цього Болонського принципу: орієнтація на працевлаштування дисциплінує освітню програму, змушує її співвідносити зміст навчання з реальними професійними траєкторіями випускника і підсилює відповідальність закладу за результат підготовки, проте мистецька освіта не може бути повністю підпорядкована логіці ринку праці, оскільки музикант формується не лише як виконавець певної професійної функції, а як носій художньої культури, інтерпретатор традиції, учасник культурної комунікації і творець мистецьких смислів. Якщо працевлаштування розуміти лише як адаптацію до поточного попиту ринку, виникає ризик звуження місії музичної освіти до прикладної підготовки кадрів.

Тому для вищої музичної освіти принцип працевлаштування має бути витлумачений ширше: як здатність випускника не просто зайняти робоче місце, а професійно функціонувати у складному культурному просторі. Йдеться про вміння виконувати, інтерпретувати, викладати, диригувати, організовувати мистецькі події, працювати з репертуаром, взаємодіяти з різними аудиторіями та репрезентувати певну музичну традицію у національному й міжнародному середовищах. У такому розумінні працевлаштування не заперечує культурну місію мистецької освіти, а стає одним із способів її перевірки. Однак воно не може бути єдиним критерієм якості, оскільки справжня цінність музичної освіти виявляється не лише у професійній затребуваності випускника, а й у його здатності підтримувати, оновлювати й передавати художню традицію.

Забезпечення привабливості європейської системи освіти є принципом, який безпосередньо пов'язує Болонський процес із глобальною конкуренцією. Одним із завдань Болонського процесу визначалося залучення до Європи більшої кількості студентів з інших регіонів світу;

очікувалося, що загальноєвропейська система гарантії якості освіти, кредитна система накопичення та зрозумілі кваліфікації сприятимуть зростанню інтересу до європейської вищої освіти [45, с. 123]. Принцип привабливості для мистецької освіти формується не лише через якість програм, а й через культурний престиж, історію школи, репутацію, силу виконавської традиції, унікальність культурного середовища, активність концертного життя. У цьому сенсі мистецька освіта є одночасно освітнім і культурним ресурсом міжнародної видимості. Принцип привабливості європейської системи освіти є продуктивним тоді, коли він сприяє міжнародній відкритості, культурному обміну, залученню студентів з різних країн і посиленню видимості мистецьких шкіл. Водночас він стає проблемним тоді, коли привабливість підміняє собою зміст, а культурна унікальність перетворюється лише на елемент освітнього маркетингу. Для вищої музичної освіти важливо зберегти баланс між міжнародною конкурентоспроможністю і художньою відповідальністю: бути привабливою для світу не через стандартизовану подібність до інших, а через власну культурну виразність, педагогічну силу і глибину мистецької традиції.

Отже, культурна амбівалентність Болонського процесу для мистецької освіти полягає у постійній напрузі між інтеграційною доцільністю його інструментів і специфікою художнього становлення фахівця. Двоциклова структура, Європейська кредитно-трансферна система, система забезпечення якості, академічна мобільність, орієнтація на працевлаштування та привабливість європейської освіти створюють необхідні умови для прозорості, порівнюваності, міжнародної співпраці й професійного визнання. Водночас у сфері вищої музичної освіти ці інструменти не можуть застосовуватися механічно, оскільки музична підготовка пов'язана з індивідуальною педагогікою, тривалістю

формування виконавської майстерності, локальною школою, художньою традицією та культурною пам'яттю.

Саме тому Болонський процес у мистецькій освіті потребує глокального осмислення. Його європейські механізми мають функціонувати не як засіб уніфікації художніх практик, а як інструмент їхньої міжнародної комунікації, взаємного визнання й культурної репрезентації. Для вищої музичної освіти продуктивною є така модель, у якій прозорість освітньої структури поєднується з повагою до локальної виконавської та педагогічної традиції, а міжнародна інтеграція не послаблює, а посилює видимість національної мистецької школи.

Розгляд міжнародного (глобального) рівня інтернаціоналізації вищої музичної освіти не може бути обмежений лише європейською рамкою, навіть якщо Болонський процес має принципове значення для української системи вищої освіти. Європейський простір вищої освіти є важливим, але не єдиним центром формування міжнародних освітніх моделей та академічних практик. Поза європейським контекстом діють інші потужні вектори інтернаціоналізації — передусім американський, східноазійський, а також моделі, пов'язані з країнами, які прагнуть перетворити власні освітні системи на регіональні або глобальні. Саме тому після аналізу Болонського процесу необхідно розширити оптику й перейти до неєвропейських векторів міжнародної інтернаціоналізації.

У цьому контексті важливо підкреслити, що сучасна інтернаціоналізація вищої освіти не веде до формування єдиної універсальної моделі. У виданні *Higher Education to 2030* наголошується, що вища освіта й дослідження відіграють ключову роль у відповіді країн на глобалізацію, але водночас, попри відсутність єдиної глобальної моделі системи вищої освіти, сама вища освіта дедалі більше глобалізується і стає простором конкуренції та міжнародної співпраці [97]. Це положення є принциповим: глобалізація не означає однорідності. Навпаки, вона посилює

взаємодію різних освітніх моделей, кожна з яких має власні інституційні, культурні, економічні та політичні передумови.

Американський вектор інтернаціоналізації вищої освіти значною мірою пов'язаний з ідеєю дослідницького університету, глобальної конкурентоспроможності, рейтингової видимості, академічного бренду та залучення найсильніших студентів і викладачів. У цьому сенсі Сполучені Штати Америки виступають не лише як країна з розвиненою системою вищої освіти, а як джерело певної глобальної моделі університетської успішності. Вона ґрунтується на поєднанні дослідницької продуктивності, інституційної автономії, потужного фінансування, міжнародної привабливості, англійської академічної комунікації та високої репутаційної капіталізації університету. Саме тому американська модель часто сприймається як один із орієнтирів у дискусіях про університети світового класу, міжнародні рейтинги й академічну конкуренцію.

Проте цей вектор не можна розуміти лише як приклад для наслідування. Він також формує певну асиметрію глобального освітнього простору. Ф. Альтбах, Л. Райсберг і Л. Рамблі наголошують, що академічний світ завжди характеризувався співвідношенням центрів і периферій: найсильніші університети, завдяки дослідницькій потужності та репутації, сприймаються як центри, тоді як інші системи й інституції опиняються у менш видимих позиціях [85, с. 5]. Дослідники також звертають увагу, що міжнародні рейтинги посилюють цю напругу, оскільки віддають перевагу університетам з англійською мовою викладання й досліджень, широким спектром дисциплін і значними дослідницькими ресурсами [85, с. 5]. Отже, американський і ширше англійський академічний простір стає не лише одним із учасників інтернаціоналізації, а й джерелом критеріїв, за якими часто оцінюється глобальна академічна успішність.

Для вищої музичної освіти ця асиметрія має особливе значення. Музичні інституції не завжди можуть бути адекватно оцінені за логікою дослідницьких університетів, де ключовими показниками є публікаційна активність, цитованість або грантове фінансування. Сила музичної академії може виявлятися в іншому: у виконавській школі, педагогічній спадкоємності, концертній практиці тощо. Тому безкритичне перенесення американської або рейтингової логіки у сферу мистецької освіти може створювати ризик викривлення реальної якості музичної підготовки. Водночас сама присутність американської моделі у глобальному просторі є важливою, бо вона посилює конкуренцію, стимулює інституції до відкритості, професіоналізації міжнародної діяльності й активнішої репрезентації власного освітньо-мистецького потенціалу.

Інший важливий неєвропейський напрям пов'язаний зі Східною Азією. Йдеться не лише про зростання ролі Китаю, Японії, Південної Кореї чи інших країн регіону у глобальній економіці знань, а й про поступове зміщення культурно-освітньої оптики за межі західноцентричної моделі. У дослідженні *Higher Education to 2030* Китай та Індію прямо названо великими академічними системами, що відіграють дедалі помітнішу роль у глобальній вищій освіті як джерело студентів і академічних кадрів, а також як простір для міжнародних освітніх ініціатив [97, с. 187-194]. Водночас підкреслюється, що обидві країни потребують прозорих політик і регуляцій щодо іноземної співпраці, щоб захищати власні національні інтереси, забезпечувати якість і водночас робити умови зрозумілими для міжнародних партнерів [97, с. 187-194].

Східноазійський вектор важливий не лише через кількісне зростання національних освітніх систем. Він актуалізує питання про те, чи може глобальна інтернаціоналізація бути побудована тільки на західних теоретичних, інституційних і культурних моделях. Цзюнь Фанг, аналізуючи глобалізацію соціології мистецтва й культури з позиції східноазійського

досвіду, прямо наголошує на потребі розширити дослідження мистецтва й культури за межі західноцентричних теорій і практик [94]. Автор пропонує дві взаємопов'язані перспективи — глобальну (або транснаціональну) та децентрувальну: перша дозволяє враховувати динаміку культурного творення, поширення й рецепції поза національними кордонами, друга — відкриває можливість для емпіричних досліджень і теоретичного осмислення поза північноамериканським та європейським контекстами [94, с. 1-2]. Ця позиція є важливою для аналізу вищої музичної освіти, оскільки мистецька освіта особливо чутлива до культурної взаємодії. Якщо глобальний освітній простір вибудовується лише навколо західних критеріїв престижу, то інші музично-освітні традиції ризикують бути сприйнятими як периферійні або вторинні. Натомість східноазійська перспектива дозволяє поставити питання інакше: не як незахідні системи можуть «наздогнати» Захід, а як вони виробляють власні моделі культурної модернізації, мистецької підготовки, методики, державної підтримки культури й міжнародного позиціонування. У такій логіці інтернаціоналізація перестає бути рухом від периферії до центру і набуває характеру багатонапрямної культурної взаємодії.

Особливо показовим є те, що Фанг акцентує увагу на локально-глобальній динаміці, регіоналізації, державній підтримці й контролі, а також на необхідності теоретизувати поза усталеними західними підходами [94]. Для вищої музичної освіти це означає, що міжнародний рівень не може бути осмислений лише як європейсько-американське поле. У ньому дедалі активніше присутні інші культурні центри, які пропонують власні способи організації мистецької освіти, власні моделі культурної політики, власні уявлення про творчість, художню досконалість і міжнародну репрезентацію.

Неєвропейські вектори інтернаціоналізації також проявляються у створенні освітніх хабів і транснаціональних кампусів. Ф. Альтбах, Л. Райсберг і Л. Рамблі наводять приклади Катару, Сінгапуру та Об'єднаних

Арабських Еміратів як країн, які активно просували інтернаціоналізацію на рівні національної політики, залучаючи престижні іноземні заклади вищої освіти для створення локальних кампусів з метою розширення доступу до освіти та перетворення власних територій на регіональні освітні хаби [85, с. 5]. Ця модель відрізняється від Болонського процесу: вона не стільки гармонізує внутрішні освітні системи, скільки імпортує інституційну присутність глобально впізнаваних закладів вищої освіти у локальний простір.

Для культурологічного аналізу це принципово. Освітній хаб є простором перенесення академічного бренду, освітньої моделі та професійної культури. У сфері музичної освіти подібні процеси також можуть набувати значення через міжнародні філії, спільні програми, майстер-класи, літні академії, конкурси, фестивальні платформи, мережі консерваторій та партнерські проекти. Проте тут знову виникає питання глокалізації: іноземна освітня модель, потрапляючи в локальне середовище, не може залишатися абсолютно незмінною; вона взаємодіє з особливостями національної системи освіти, кадровими ресурсами, політикою, мовою тощо. Важливо також враховувати, що глобальна інтернаціоналізація не є рівноправним процесом для всіх учасників. Країни й інституції з потужними ресурсами мають більше можливостей залучати іноземних студентів, створювати міжнародні кампуси, впливати на рейтингові критерії, формувати академічні мережі й задавати мову міжнародної комунікації. Натомість ресурсно слабші системи часто змушені адаптуватися до вже наявних правил глобального академічного поля. Ф. Альтбах, Л. Райсберг і Л. Рамблі прямо підкреслюють, що для найбільш ресурсно обмежених інституцій можливості міжнародної участі можуть бути вкрай обмеженими, а нерівність між національними системами вищої освіти й усередині країн за останні десятиліття зросла [85, с. 5].

Ця нерівність має не лише економічний, а й культурний вимір. Якщо глобальний освітній простір організований навколо центрів і периферій, то культурні традиції, які не мають достатньої інституційної видимості, можуть опинитися в ситуації недопредставленості. Для вищої музичної освіти це особливо важливо, оскільки художня якість не завжди збігається з глобальною видимістю. Музична школа може мати глибоку традицію, сильну педагогічну спадкоємність і високий виконавський рівень, але залишатися недостатньо представленою у міжнародних рейтингах, англomовному академічному полі або великих глобальних мережах. Тому міжнародна інтернаціоналізація для таких інституцій має бути не лише способом адаптації до зовнішніх критеріїв, а й способом активної культурної репрезентації.

У цьому контексті важливо повернутися до проблеми рейтингів як одного з механізмів глобальної асиметрії. Б. Дельгадо-Маркес, Н. Е. Гуртадо-Торрес і Я. Бондар зазначають, що в умовах глобалізації та суспільства знань міжнародна конкуренція у сфері вищої освіти стала інтенсивнішою, а інтерес до її вимірювання зріс [92, с. 279]. Водночас вони наголошують, що світові університетські рейтинги приділяють обмежену увагу елементам інтернаціоналізації, а наявні індикатори не завжди відображають її основні змінні [92, с. 280].

Отже, неєвропейські вектори міжнародної інтернаціоналізації виявляють багатополярність сучасного освітнього простору. Європейська модель, представлена Болонським процесом, є лише однією з можливих відповідей на глобалізацію. Американський вектор акцентує дослідницьку потужність, репутацію, рейтингову видимість і конкуренцію за інтелектуальні ресурси. Східноазійський вектор актуалізує питання децентрування західної оптики, регіональної специфіки, державної культурної політики й локально-глобальної взаємодії. Моделі освітніх хабів демонструють інший механізм інтернаціоналізації — через імпорт

академічних брендів, транснаціональні кампуси й регіональне позиціонування.

Для вищої музичної освіти цей багатополлярний контекст має принципове значення. Він показує, що міжнародна інтернаціоналізація не може бути зведена до входження у європейську рамку або до наслідування американської моделі університетської конкурентоспроможності. Мистецька освіта функціонує у полі різних культурних систем, кожна з яких має власні уявлення про школу, майстерність, творчість, традицію й професійну репрезентацію. Тому завдання музичної інституції полягає не в тому, щоб розчинитися в одній із глобальних моделей, а в тому, щоб увійти в міжнародний простір як суб'єкт культурного діалогу.

Неєвропейські вектори інтернаціоналізації засвідчують, що глобальний освітній простір є не однорідним, а багаторівневим і асиметричним. У ньому діють різні центри впливу, різні академічні культури, різні моделі репутації й різні культурні режими мистецької підготовки. Для вищої музичної освіти продуктивною є не орієнтація на універсальну модель, а здатність глокально співвідносити власну локальну школу з європейськими, американськими, східноазійськими та іншими освітньо-культурними просторами. У такому розумінні міжнародна інтернаціоналізація постає не як рух до єдиного стандарту, а як складний процес культурного перекладу, у якому локальна мистецька традиція набуває міжнародної видимості без втрати власної змістової глибини.

2.2. Національний і локальний рівні інтернаціоналізації

Функціонування інтернаціоналізації вищої освіти на національному і локальному рівнях пов'язане зі складною взаємодією між глобальними принципами розвитку освіти та історично сформованими культурними, художніми й освітніми традиціями конкретного суспільства. Особливо

виразно ця взаємодія проявляється у сфері вищої музичної освіти, де міжнародна інтеграція стикається із локальними моделями художнього мислення, виконавськими та композиторськими школами, методиками викладання.

Національний і локальний виміри, попри їхню взаємопов'язаність, не є повністю тотожними. Національний рівень охоплює державну систему вищої освіти, освітню політику, нормативні механізми та офіційні форми інтеграції до міжнародного освітнього простору. Локальний рівень функціонує інакше: він формується всередині культурного середовища, у межах якого освіта набуває конкретного художнього й історичного змісту. Саме тут виникають специфічні способи адміністрування освітніми процесами. З цієї причини міжнародні механізми інтернаціоналізації не реалізуються однаково в різних країнах, навіть якщо вони формально належать до спільного освітнього простору. Проте в межах дослідження національний і локальний виміри розглядатимуться у взаємозв'язку та ототожнюватимуться, оскільки національна система вищої музичної освіти функціонує як форма реалізації локальної культурної традиції. Їхня парадигмальна близькість виявляється в тому, що саме на національному рівні локальні художні, педагогічні та культурні практики набувають інституційного оформлення й визначають специфіку функціонування музичної освіти в конкретному культурному середовищі.

Проблема співвідношення глобального та локального сьогодні посідає важливе місце у культурологічних дослідженнях. Інтенсивність глобалізаційних процесів сприяє активному культурному обміну, водночас посилюючи увагу до питань культурної самобутності та локальної ідентичності. М. Макарова підкреслює, що глобалізація має подвійний характер: вона створює умови для поширення національних культур, але водночас може призводити до витіснення локальної культурної специфіки міжнародними культурними тенденціями [47, с. 54]. Локальне культурне

середовище у сфері музичної освіти формується не лише територіально або адміністративно. Його основу становить складна система культурної спадкоємності, у межах якої передаються професійні навички, уявлення про художню якість, виконавську естетику, інтерпретацію музичного тексту та сам принцип музичного мислення.

Складність взаємодії між міжнародними механізмами та локальними культурними середовищами особливо помітна в умовах глобалізації. С. Гантінгтон, аналізуючи сучасну світову динаміку, зазначав, що ключові суперечності майбутнього дедалі більше визначатимуться культурними відмінностями [100]. Попри дискусійність цієї концепції, вона дозволяє пояснити, чому однакові міжнародні механізми функціонують по-різному в різних культурних середовищах. Для музичної освіти ця проблема має особливу вагу, оскільки художні практики безпосередньо залежать від історично сформованих культурних моделей.

Національний і локальний рівні інтернаціоналізації вищої музичної освіти, таким чином, не є лише проміжними ланками між глобальним та інституційним рівнями. Саме тут міжнародні освітні принципи проходять через систему локальних художніх традицій, педагогічних практик і культурної пам'яті. У результаті інтернаціоналізація постає не як механічне перенесення міжнародних механізмів, а як складний процес взаємодії глобального й локального, у межах якого зберігається культурна специфіка національної мистецької освіти.

Для ґрунтовного аналізу та розуміння витоків сучасних викликів й подальших перспектив вищої музичної освіти необхідно зробити порівняння концепцій класичної університетської та консерваторської освіти як культурних феноменів. Їхня відмінність сформувалася значно раніше, ніж виникла сучасна система вищої освіти, є вкоріненою в культурну традицію і пов'язана з різними уявленнями про природу навчання, роль інституції та сам механізм передачі досвіду. Саме тому

університет і консерваторія репрезентують не лише різні освітні структури, а різні культурні парадигми.

Їхні парадигмальні витоки беруть початок у тих інтелектуальних процесах, що сформували античне уявлення про знання як особливу сферу людської діяльності. Витоки університетської традиції сягають Давньої Греції, де поступово формується особливе уявлення про знання як про самостійну культурну цінність. Саме антична грецька цивілізація закладає ті інтелектуальні принципи, що згодом стануть фундаментом європейської освітньої моделі. Важливо, що для давньогрецької культури пізнання світу не зводилося лише до прикладної користі чи ремісничої практики. Освіта (пайдейя) починає розглядатися як необхідна умова формування людини, здатної брати участь у політичному житті поліса, вести публічну дискусію, мислити раціонально та усвідомлювати власне місце у світі.

Антична пайдейя (*παιδεία*) посідає фундаментальне місце в історії європейської освіти, оскільки саме в її межах уперше формується уявлення про освіту як про цілісний процес формування освіченої людини. Давньогрецьке поняття пайдеї є культурним процесом, спрямованим на формування особистості відповідно до певного ідеалу людини та громадянина поліса. У давньогрецькій культурі освіта не відокремлювалася від загального устрою суспільного життя. Поліс вимагав людини, здатної не лише володіти практичними вміннями, а брати участь у інтелектуальному житті громади. Пайдейя поступово формується як система виховання, покликана розвивати не окрему професійну компетенцію, а гармонійну особистість. Така установка принципово відрізняла грецьку освітню традицію від багатьох ранніх моделей навчання. Поступово пайдейя формує ще одну важливу характеристику майбутньої європейської освітньої культури — уявлення про автономну цінність інтелектуальної діяльності. Таким чином, антична пайдейя закладає кілька фундаментальних принципів, що згодом визначатимуть розвиток європейської освіти:

уявлення про освіту як про цілісний процес формування людини; високий статус інтелектуальної діяльності; зв'язок знання з етичним і суспільним розвитком; культуру раціональної дискусії; а також прагнення до гармонійного поєднання різних сфер людського досвіду. Саме в межах цієї традиції виникають ті інтелектуальні передумови, які у подальшому дозволять сформувати європейську університетську модель.

Інтелектуальна діяльність у Давній Греції поступово набуває високого соціального статусу, а філософія, риторика, логіка й мистецтво переконання стають невід'ємною частиною суспільного життя. Особливого значення набуває сама ідея раціонального осмислення дійсності. На відміну від багатьох ранніх цивілізацій, де знання було переважно сакралізованим або тісно пов'язаним із жрецькою традицією, грецька культура формує простір відкритої інтелектуальної дискусії. Саме тут виникає традиція публічного філософського діалогу, аргументації та критичного переосмислення усталених уявлень. Така культура мислення поступово створює передумови для виникнення спеціалізованих інтелектуальних спільнот, у межах яких знання починає передаватися системно й послідовно.

Античні філософські центри — Академія Платона та Лікей Арістотеля — ще не були університетами у пізнішому інституційному розумінні, однак саме в них формуються ті інтелектуальні принципи, які згодом визначать розвиток європейської університетської традиції. Їхнє значення полягає не лише у створенні окремих філософських шкіл, а у виробленні нового типу організації знання, де пізнання світу починає здійснюватися системно, послідовно та в межах спеціально сформованого інтелектуального середовища.

Академія Платона, заснована близько 387 року до н.е., була не просто місцем викладання філософії. Вона формувалася як простір колективного інтелектуального пошуку, у межах якого знання вибудовувалося через діалог, дискусію та критичне осмислення дійсності. Сам принцип

платонівського діалогу мав фундаментальне значення для подальшої європейської освітньої культури, оскільки передбачав, що істина не передається у готовому вигляді, а народжується у процесі раціонального обговорення та зіставлення позицій. Академія стала одним із перших прикладів інституціоналізованої інтелектуальної спільноти, де знання існувало не як сукупність догм, а як процес постійного пошуку.

Не менш важливим був і характер самого знання, що формувалося в Академії. Платон прагнув створити цілісну систему пояснення світу, у якій політика, діалектика та математика взаємодіяли як частини єдиного інтелектуального порядку. У цьому контексті особливого значення набуває сама ідея системності знання — уявлення про те, що різні сфери пізнання можуть бути об'єднані спільними принципами мислення. Ця установка пізніше стане однією з фундаментальних характеристик університетської освіти.

Лікей Арістотеля, заснований у 335 році до н.е., ще більше посилює тенденцію до систематизації знання. Якщо Платон переважно орієнтувався на метафізичне й діалогічне осмислення світу, то Арістотель значною мірою закладає основи класифікаційного та аналітичного мислення. У Лікеї формується практика дослідження через філософію. Особливого значення набуває арістотелівська логіка, як модель раціонального доведення, побудована на понятті та судженні. Це означало перехід від міфологічного пояснення світу до системи аргументованого знання, де істина повинна бути логічно обґрунтованою. Водночас у Лікеї формується ще один важливий принцип — поєднання навчання й дослідження. Арістотель і його учні не лише вивчали вже відомі тексти, а й здійснювали спостереження, збирали матеріали, описували природні явища та аналізували політичні устрої. У цьому сенсі Лікей став прообразом майбутнього дослідницького середовища, де знання виробляється через систематичне вивчення світу.

Важливо й те, що обидві інституції створювали особливий тип інтелектуальної спільноти. Навчання в них не було індивідуальним накопиченням інформації; воно передбачало включення людини до середовища колективного мислення. Саме ця форма інтелектуальної корпорації згодом стане однією з основ європейського університету.

Таким чином, Академія Платона та Лікей Арістотеля заклали кілька фундаментальних принципів майбутньої університетської культури: системність знання, його раціональне обґрунтування, значення інтелектуальної дискусії, спеціалізацію сфер пізнання та існування окремого середовища для виробництва й передачі знання. Саме тому античні філософські школи можна розглядати як далекі історичні передумови формування європейської університетської традиції, хоча вони ще не були університетами у сучасному інституційному значенні.

Антична інтелектуальна традиція поступово формує уявлення про знання як про цілісну систему, здатну впорядковувати картину світу та пояснювати її внутрішню логіку. Поступово в межах цієї традиції виникає одна з ключових характеристик майбутньої університетської культури — прагнення до універсалізації знання. Пізнання перестає сприйматися виключно як сукупність окремих практичних навичок і починає розглядатися як автономна сфера культурної діяльності. Ця установка на системність, раціональне обґрунтування та інтелектуальну цілісність у подальшому стане основою європейської університетської моделі. Як зазначає Сергій Курбатов, університетська традиція історично формувалася як особливий простір виробництва не лише знань, а й культурних цінностей [41].

Музична культура Давньої Греції посідає особливе місце в історії європейської освіти, оскільки саме в античному середовищі музика постає не лише як художня практика, а як важлива складова формування людини. У Давній Греції музика ще не була відокремленим видом мистецтва у

сучасному розумінні. Давньогрецьке поняття «мусике» (μουσική) охоплювало ширшу сферу діяльності, пов'язаної з музами, — поезію, спів, танець, ритм, жест і загалом ті форми художнього вияву, у яких слово, звук і рух утворювали цілісну культурну дію. Музикознавець В. Жаркова підкреслює, що в найширшому значенні «мусике» у Стародавній Греції означало всяке заняття, до якого причетні музи, а визначення «мусичний» вживалося у значенні «освічений» [28, с. 39-40]. Це дозволяє точніше зрозуміти античну музичну культуру: вона не була вузькою професійною спеціалізацією, а входила до ширшого комплексу виховання, у якому естетичне, етичне, тілесне й інтелектуальне не розмежовувалися. Античне розуміння музики мало «видиме» втілення, оскільки давньогрецьке світовідчуття було тісно пов'язане з пластикою, жестом, рухом і тілесною присутністю [28, с. 37]. Тож, музика функціонувала як комплексна форма культурної дії, де звучання невіддільне від слова, жесту, ритму й просторового вияву.

Важливо, що антична музична культура не виробила окремої професійної освітньої інституції, подібної до консерваторії. Однак саме в ній формуються передумови майбутньої консерваторської логіки: музика засвоюється через практику, наслідування, тілесно-слуховий досвід і участь у спільній художній дії. Показово, що В. Жаркова, підсумовуючи античні уявлення про музику, наголошує на її здатності виявляти гармонійний порядок світу, налаштовувати душу людини, очищувати тіло й душу, сприяти катарсису та виховувати людину через єдність слова і жесту [28, с. 47-48]. У такій перспективі музика постає не як автономна спеціальність, а як спосіб культурного формування людини, що пізніше стане одним із віддалених витоків професійної музичної освіти.

У системі античної пайдеї музика виконувала не допоміжну, а виховну функцію. Вона була частиною формування вільної людини, здатної не лише мислити й говорити, а й жити в гармонії з ритмом, рівновагою та порядком.

Таке розуміння музики пояснює, чому античні мислителі розглядали її як сферу, що впливає на внутрішній стан людини. Музика сприймалася не лише як засіб естетичного задоволення, а як інструмент етичного й емоційного виховання. У цьому сенсі антична музична освіта була пов'язана з уявленням про гармонійне формування особистості, де інтелектуальний розвиток не відокремлювався від тілесного, емоційного та морального становлення.

Ю. Сабадаш, реконструюючи ранні підходи до видової специфіки мистецтва, звертає увагу на сократівську модель «корисне — прекрасне», яка стала однією з перших спроб теоретично систематизувати мистецтва в європейській гуманістиці [67]. Для дослідження ця опозиція є особливо значущою, оскільки вона дозволяє побачити раннє розмежування між утилітарно-практичними формами творчості та тими видами мистецтва, що пов'язувалися з естетичним, виховним і духовним впливом на людину.

У межах такої логіки музика співвідноситься не з «корисним» у вузькому прикладному сенсі, а з «прекрасним», тобто з тією сферою, де мистецтво впливає на внутрішній лад людини, її емоційну організацію, здатність до гармонії та культурної участі. Водночас антична думка не зводила музику до природного дару чи спонтанного самовираження. Навпаки, Ю. Сабадаш підкреслює, що вже в платонівському осмисленні музика, як і архітектура, потребує освіти, технічних навичок, математичних знань, інструмента та вчителя [67]. Отже, музика постає як така форма прекрасного, що не існує поза дисципліною, навчанням і поступовим оволодінням майстерністю. Саме ця обставина є принциповою для розуміння віддалених витоків майбутньої консерваторської логіки. Музика в античному світі ще не має окремої професійної інституції, подібної до пізнішої консерваторії, однак уже осмислюється як діяльність, що вимагає спеціального навчання. Вона не передається лише через абстрактне пояснення або теоретичне знання; її опанування передбачає вправління,

повторення, слухову корекцію, роботу з інструментом і педагогічне наставництво. Тому в античній моделі «корисне — прекрасне» важливою є не лише сама фіксація музики як «прекрасного» мистецтва, а й усвідомлення того, що прекрасне потребує професійного формування.

Платонівська традиція розширює цю логіку, вводячи музику, танець і поезію до ширшого соціально-виховного порядку. Як зазначає Ю. Сабадаш, у Платона ці види мистецтва співвідносяться з певними соціальними групами та функціями, а музичні мистецтва постають не лише як сфера естетичного переживання, а як складова організації культурного середовища [67]. У такий спосіб антична думка поступово окреслює два важливі параметри музичного мистецтва: його зв'язок із прекрасним і водночас його залежність від навчання, техніки та педагогічної передачі.

Отже, для історії музичної освіти антична опозиція «корисне — прекрасне» має не другорядне, а концептуальне значення. Вона дозволяє побачити, що музика вже на ранньому етапі європейської культури осмислювалася як специфічна форма мистецтва, яка не зводиться до утилітарної функції, але й не існує поза навчанням. Ця подвійність — приналежність музики до сфери прекрасного та її залежність від тривалої практичної підготовки — у подальшому стане однією з передумов формування консерваторської моделі освіти.

З огляду на це музичну культуру Давньої Греції доцільно розглядати як один із віддалених витоків сучасної консерваторської моделі. Не тому, що в античності вже існувала консерваторія, а тому, що саме там формується кілька принципів, які згодом стануть визначальними для професійної музичної освіти: зв'язок музики з вихованням; необхідність наставництва; значення практики й повторення; увага до ритму, слуху та виконавської дії; розуміння музики як сили, здатної формувати людину. Університетська традиція виростає з раціоналізації знання; консерваторська — з практики

художнього формування. Антична музика, вписана в пайдею, дає можливість побачити саме цей другий шлях розвитку європейської освіти.

Давній Рим важливо розглядати в межах цього дослідження, оскільки він сформував інший, не менш важливий пласт майбутньої європейської освітньої традиції — правову, інституційну й латиномовну основу. Саме в римській культурі знання дедалі виразніше пов'язується не лише з вихованням людини, а й з організацією суспільного порядку, адмініструванням, правом, нормою та стабільністю інституцій.

Римська культура не створила університету у пізнішому середньовічному значенні, однак вона підготувала низку передумов, без яких європейський університет не міг би сформуватися як стійка освітня інституція. Передусім ідеться про значення права. Якщо грецька традиція тяжіла до філософського осмислення світу, то римська культура надала європейській цивілізації зразок нормативного впорядкування суспільства. Право в Римі не було лише технічним механізмом регулювання відносин; воно стало способом культурної організації громадянського життя. О. Копієвська наголошує, що в римській культурі право посідало особливе місце в ієрархії культурних компонентів і фактично стало «ядром культурної матриці» Давнього Риму [37, с. 176].

Не менш важливою була латина, яка стала мовою не лише Риму, а й основою подальшої західноєвропейських мов, освітньої та церковної культури. Після занепаду Римської імперії саме латинська мова забезпечила тяглість інтелектуальної традиції між античністю й середньовіччям. Вона збереглася у богослов'ї, праві, адміністрації, школі, літургії та книжній культурі. Завдяки цьому латина перетворилася на універсальний комунікативний інструмент західноєвропейського вченого світу. У майбутньому саме латина стане однією з передумов формування надлокальної університетської спільноти, де студенти й викладачі з різних регіонів Європи могли належати до спільного академічного простору.

Римський етап важливий також тому, що саме він забезпечив перехід античного знання до середньовічної освітньої системи. У цьому процесі особливе місце посіли пізньоантичні автори, які переосмислювали античну спадщину вже на межі античності й середньовіччя. Однією з ключових постатей тут був Марціан Капелла, який у V столітті запропонував ідею «семи вільних мистецтв», серед яких перші три — граматика, риторика й діалектика — становили основу словесно-логічної підготовки, а інші чотири — арифметика, геометрія, астрономія й музика — формували математико-космологічний блок знань [4, с. 10-11]. Ця система має принципове значення для порівняння університету й консерваторії. Музика входить до семи вільних мистецтв, однак не як виконавська практика, а як теоретична дисципліна.

Подальше закріплення семи вільних мистецтв у середньовічній освіті пов'язується також із Боецієм і Алкуїном, оскільки Боецій розробив і обґрунтував ідею «семи мистецтв», розділивши їх на дві групи, а з діяльністю Алкуїна пов'язане остаточне введення семи вільних мистецтв у середньовічну систему освіти [4, с. 11]. Саме ця структура згодом стане одним із інтелектуальних фундаментів середньовічної школи й університету. Вона забезпечила спадкоємність між античною системою знань і середньовічною освітньою організацією.

Таким чином, Давній Рим відіграв у формуванні європейської освітньої традиції роль не менш важливу, ніж Давня Греція, але ця роль була іншою за змістом. Греція дала європейській освіті ідею пайдеї, філософського мислення та раціонального пізнання. Рим забезпечив правову, мовну й інституційну тяглість, без якої університет не міг би постати як стабільна освітня корпорація. Через римське право, латину, міську культуру, пізньоантичну систему семи вільних мистецтв і середньовічне відродження правової науки Римська традиція стала одним із головних шляхів переходу від античного інтелектуального досвіду до

європейського університету. Саме тому в генеалогії університетської моделі Давній Рим слід розглядати не як другорядний етап після Греції, а як цивілізаційний механізм інституціоналізації знання.

У середньовічній Європі антична інтелектуальна спадщина трансформується у нову інституційну модель — університети (від лат. «*universitas*» — сукупність, об'єднання тих, хто вчить, і тих, хто навчається) [119].

Первісно «*universitas magistrorum et scholarium*» позначала не університет у сучасному значенні — як будівлю, адміністративну установу або сукупність факультетів, — а особливий тип середньовічного товариства, тобто об'єднання людей, пов'язаних спільною діяльністю, правами, обов'язками та внутрішнім порядком. У цьому сенсі слово «*universitas*» не слід одразу тлумачити як «універсальність знання». С. Курбатов, спираючись на дослідницьку традицію історії університету, наголошує, що у XII–XIV століттях термін «*universitas*» уживався досить широко й міг позначати різні групи людей зі спільними інтересами та самостійним правовим статусом — наприклад, ремісничу гільдію або муніципальну корпорацію [41, с. 18–20]. Отже, у первісному значенні університет постає не як «місце всіх знань», а як організована спільнота.

Серед середньовічних освітніх осередків, що перебували під контролем місцевої влади й переважно відповідали потребам конкретного регіону, «*Universitas Magistrorum et Scholarium*» вирізнялися ширшим організаційним і правовим статусом. По-перше, вони функціонували як особливі корпорації, близькі за своїм устроєм до середньовічних гільдій. По-друге, важливою ознакою їхнього статусу було «*jus ubique docendi*» — право надавати ступінь магістра або доктора, який визнавався іншими навчальними інституціями. Завдяки цьому університетська корпорація виходила за межі локального освітнього середовища: вона могла залучати до навчання й викладання студентів і вчителів з інших регіонів та країн, а

також поєднувала кілька функцій — освітню, професійну, правову й комунікативну. Так з'являється перший європейський університетський центр — Болонський університет (найстаріший університет Європи, заснований в 1088 році) — безпосередньо пов'язаний із відродженням і вивченням римського права [4, с. 25]. Водночас, як зазначає італійський історик середньовіччя Джіроламо Арнальді, назва «*universitas scholarium et magistrorum*» — тобто «корпорація студентів і викладачів» — остаточно закріпилася за навчальними закладами лише у XV столітті. [4, с. 34-35].

Суттєво, що така спільнота відрізнялася від інших середньовічних освітніх осередків. *Universitas magistrorum et scholarium* поступово набувала ширшого юридичного й соціального статусу. Університетські корпорації відрізнялися від інших середньовічних навчальних установ тим, що об'єднували вихідців із різних верств населення й багатьох європейських країн, а також мали певний юридичний статус і незалежність [4, с. 34-35]. Показовим є поняття «*studium generale*», яке в першій половині XIII століття ще мало радше описовий характер: *studium* означало школу, а *generale* вказувало на інтернаціональний характер навчального закладу та його здатність приймати студентів незалежно від їхньої регіональної належності [4, с. 34]. Тобто європейський університет від самого початку формувався не лише як освітній, а й як надлокальний культурно-комунікативний простір. Освітні заклади могли залучати до навчання і викладання студентів та магістрів з інших регіонів і країн, а також претендувала на визнання своїх ступенів поза межами одного міста. Особливе значення мало «*jus ubique docendi*» — право викладати всюди, тобто право надавати ступінь магістра або доктора, який визнавався іншими навчальними закладами [4, с. 34]. У цьому проявляється одна з найважливіших рис майбутньої університетської культури: знання не замикалося у локальному середовищі, а отримувало інституційно визнану здатність циркулювати.

Важливо також не ототожнювати всі ранні університети з однією організаційною моделлю. Болонський університет, наприклад, не був асоціацією професорів, тобто «*universitas magistrorum*», а радше асоціацією студентів — «*universitas scholarium*», які обирали керівників і мали значний вплив на професорів [4, с. 36].

Саме тому «*universitas magistrorum et scholarium*» слід розуміти як історично рухому форму, що виникла на перетині кількох процесів: зростання міст, потреби у професійній інтелектуальній праці, розвитку права та латиномовної освітньої комунікації. Університет у цьому первісному значенні був не просто місцем навчання, а способом інституційного оформлення інтелектуальної спільноти, яка поступово здобула автономію, юридичне визнання та здатність формувати надлокальний освітній простір. Саме з цієї корпоративної, правової та комунікативної природи середньовічного «*universitas*» згодом виросте класичний європейський університет як одна з центральних інституцій західної освітньої культури.

Після розгляду середньовічного університету доцільно простежити іншу освітню лінію — музичну, яка розвивалася поруч із університетською, але не збігалася з нею за своїм змістом і способом організації. Саме ця лінія поступово підводить до формування консерваторії як окремого типу мистецько-освітньої інституції.

Середньовіччя не створило консерваторії в сьогоднішньому значенні цього слова, однак музична освіта саме в цей період виразно розвивалася, зокрема, завдяки підтримці церкви. Осередками музичної освіти були монастирські та церковні школи. Саме ці школи забезпечували підготовку людей, здатних брати участь у богослужінні, читати релігійні тексти, співати тощо. Монастирські та церковні школи були одними з найперших освітніх осередків середньовічної Європи, а сам освітній процес значною мірою перебував під контролем церкви. У навчання важливе місце займали

читання, письмо, молитви, релігійні тексти, але навчання співу й участь у богослужінні також належали до обов'язкових компонентів шкільної освіти [77, с. 112–113]. Ця форма навчання ще не була професійною музичною освітою в сучасному розумінні. Вона не створювала спеціалізованої мистецької інституції, не мала консерваторського класу інструмента чи вокалу, не була спрямована на формування концертного виконавця. Однак у ній уже проступали важливі елементи майбутньої професійної музичної підготовки: тривалість вправлення, залежність від наставника, слухова корекція, колективне виконання, дисципліноване повторення, зв'язок навчання з реальною практикою. Саме тому середньовічну церковно-співочу освіту можна розглядати як один із історичних пластів, з яких пізніше виросте консерваторія.

Важливо також, що середньовічна музична освіта розвивалася не в одному центрі. Вона була розподілена між різними осередками: монастирем, кафедральною школою, церковним хором, придворною капелою тощо. У кожному з них музикант формувався через участь у практиці, а не через здобуття академічного ступеня. Така розпорошеність відрізняла музичну освіту від університетської, яка дедалі більше прагнула до корпоративної форми, юридичного статусу й надлокального визнання. Музична освіта залишалася прив'язаною до конкретної практики виконання — богослужіння, хору, церемонії, двору, міського середовища.

З огляду на це середньовіччя варто розглядати як один з етапів у формуванні майбутньої консерваторської моделі. З одного боку, музика входить до університетської освітньої системи як частина теоретичного знання. З іншого — у церковно-шкільній практиці вона продовжує існувати як дія, спів, слухова пам'ять, колективна дисципліна й педагогічне наслідування. Саме ця подвійність готує подальший історичний розвиток: університет зберігає музику як частину інтелектуальної системи, тоді як

майбутня консерваторія інституціоналізує музику як практику професійного виконання.

Поступовий перехід від середньовічної церковно-співочої освіти до ранньомодерної консерваторської системи відбувається тоді, коли музична практика перестає бути лише частиною богослужіння або придворного церемоніалу й починає потребувати спеціалізованої підготовки виконавців. Розвиток поліфонії, міського музичного життя, театру, опери, інструментального виконавства й придворних капел створює запит на музиканта нового типу — не лише учасника церковного співу, а професіонала, здатного діяти в різних жанрах і середовищах. Саме на цьому ґрунті пізніше виникають італійські *conservatori*, передусім неаполітанські, які В. Литовченко розглядає як осередки, що у XVII–XVIII століттях заклали основи професійної музичної освіти та вплинули на становлення неаполітанської музичної школи [44].

Отже, середньовічна музична освіта не створила консерваторію як завершену інституцію, але підготувала її історичну можливість. Вона зберегла й розвинула той тип музичного знання, який не зводиться до тексту, ступеня або академічного коментаря. Це знання існує у голосі, слуху, повторенні, дисципліні, колективному виконанні та педагогічному наслідуванні. Саме тому консерваторія в подальшому виникне не як «музичний університет», а як інституція, що надає сталість і професійну форму тривалій практико-виконавській лінії європейської музичної освіти.

У XV–XVII століттях європейська музична культура входить у період суттєвої трансформації. Розвиток жанрів, утворення нових стилів, утвердження нових форм церковної та світської музики, активізація придворного музичного життя й поступове посилення ролі інструментального виконавства створюють нову соціокультурну ситуацію. Музика дедалі менше функціонує лише як частина богослужбового або церемоніального порядку. Вона поступово перетворюється на окрему сферу

професійної діяльності, що потребує тривалої, послідовної та спеціалізованої підготовки.

Первісно назва «консерваторія» походила від латинського *conservare* — «зберігати», що вказувало не стільки на збереження музичної традиції, скільки на соціально-опікунську функцію цих установ. У XVI столітті в Італії так називали притулки для безпритульних дітей і сиріт, де вихованці отримували елементарну освіту та професійні навички. Музика спочатку була лише одним із напрямів такого виховання: поряд із ремеслами дітей навчали співу, оскільки численні храми потребували підготовлених церковних хористів. Згодом музичний компонент у діяльності цих закладів набуває дедалі більшого значення. Навчання співу, грі на інструментах і основам музичної грамоти поступово виходить за межі допоміжної виховної функції та стає самостійним освітнім напрямом. До занять починають допускати не лише вихованців притулків, а й сторонніх учнів, які могли навчатися за плату. У такий спосіб подібні освітні заклади поступово втрачали первісний характер благодійно-опікунських установ і перетворювалися на спеціалізовані осередки музичного навчання базового рівня.

Перша консерваторія, як заклад музичної освіти, було засновано у 1537 році у м. Неаполь. Неополітанська консерваторія виникла внаслідок взаємодії кількох чинників: церковної опіки, міського благодійного середовища, соціальної потреби у вихованні дітей-сиріт і дітей із незаможних родин, а також високого рівня розвитку музичного життя Неаполя. Первісна консерваторія була не «музичним університетом», а інституцією, у якій соціальне виховання поступово перетворилося на професійну музичну підготовку.

Подальша трансформація консерваторії в заклад вищої освіти відбувається пізніше. Український дослідник В. Литовченко вказує, що цей процес розпочався 1795 року з організацією Паризької консерваторії музики

і декламації, після чого консерваторії почали з'являтися в різних містах Європи [44, с. 123-124]. Консерваторія проходить шлях від соціально-виховної й практично-музичної установи до спеціалізованого закладу професійної мистецької освіти. У цьому полягає її відмінність від університету: університет з раннього етапу формувався як інституція легітимації знання, тоді як консерваторія — як інституція професійного художнього формування.

Показовою для розуміння цієї відмінності є характеристика Лейпцизької консерваторії. Йдеться про перехід від навчання «в одного майстра всього» до спеціалізованого навчання в класах окремих дисциплін. У цій моделі студент навчається не в одного універсального наставника, а в різних фахівців — зі співу, інструмента, теорії музики, композиції тощо. Саме «поєднання індивідуального навчання з університетським принципом спеціалізації дисциплін», дало якісний стрибок у професійній підготовці музикантів [19, с. 46].

Ця трансформація є принциповою для розуміння природи консерваторії. На відміну від університету, який історично організовував знання через текст, консерваторія вибудовувала освітній процес навколо музичної практики. Її основою були не академічні лекції, а щоденна практика, слуховий аналіз та повторення, ансамблевий досвід і поступове входження учня до професійного музичного середовища. Таким чином, консерваторська модель від початку мала практико-виконавський характер.

Саме тут остаточно виявляється історико-культурологічна відмінність між університетом і консерваторією. Університетська модель розвивалася як інституціоналізація дискурсивного знання — знання, що існує у формі поняття, тексту, аргументації, правового статусу й академічного ступеня. Консерваторська модель формувалася як інституціоналізація виконавсько-практичного знання — знання, що реалізується у звучанні, інтерпретації, роботі з голосом або інструментом. Якщо університет виробляв і

легітимував знання через інтелектуальну корпорацію, то консерваторія організовувала музичний досвід через виконавську школу.

Отже, історія розвитку музичної освіти дає змогу завершити порівняння двох типів освітніх інституцій. Університет і консерваторія мають різні генеалогії, різні способи організації навчання та різні уявлення про результат освіти. Для університету таким результатом стає академічно легітимоване знання; для консерваторії — професійна художня спроможність, виявлена у виконанні та репрезентації. Саме тому з історико-культурологічного погляду консерваторія не є похідною або звуженою формою університету. Вона постає як самостійна інституційна модель європейської освіти, що виросла з церковно-музичної практики, міського благодійного середовища, професійного виконавства та потреби тривалого художнього формування музиканта.

Проаналізувавши відмінності та спільні риси національного й локального, а також університету й консерваторії, доцільно перейти до розгляду процесів інтернаціоналізації української системи вищої освіти.

Процеси інтеграції системи вищої освіти України у XXI столітті до міжнародного освітнього простору відбувалася через трансформацію вже існуючої системи, що мала тривалу історію інституційного розвитку та власну логіку функціонування. Саме тому процес подальшої інтернаціоналізації української вищої освіти не можна розглядати виключно як механізм «наздоганяючої модернізації» або переходу від «неповної» системи до «завершеної». Українська система вищої освіти до інтеграції у міжнародний освітній простір уже була структурно сформованою, культурно значущою та професійно самодостатньою. Водночас її механізми функціонування значною мірою орієнтувалися на внутрішню логіку освітнього розвитку, а не на інтенсивну міжнародну академічну взаємодію.

Історичні витоки української вищої освіти сягають XIX століття, коли на території України сформувалися університетські та спеціалізовані

освітні центри, що поступово перетворилися на важливі осередки інтелектуального й культурного життя. Упродовж тривалого часу система вищої освіти розвивалася як складна багаторівнева структура, у межах якої формувалися власні освітні традиції, професійні школи та принципи підготовки фахівців.

На момент активного входження до міжнародного освітнього простору Україна вже мала одну з найбільш усталених систем вищої освіти у Східній Європі. Функціонували класичні університети, галузеві заклади, мистецькі академії, консерваторії та спеціалізовані освітні інституції. Освіта займала важливе місце в суспільній структурі та розглядалася не лише як інструмент професійної підготовки, а як одна з ключових форм соціального й культурного розвитку. У культурному вимірі вища освіта функціонувала як механізм відтворення професійного середовища, інтелектуальної традиції та культурної пам'яті.

Високий статус освіти був характерною рисою українського суспільства протягом тривалого історичного періоду. Академічна підготовка асоціювалася з професійною компетентністю, соціальним престижем та культурним розвитком. Це проявлялося й у сфері мистецької освіти, де професійне навчання вимагало багаторічної підготовки, високого рівня дисципліни та постійної художньої практики.

Сильною стороною української системи музичної освіти була її цілісність і безперервність. На відміну від багатьох освітніх моделей, де професійна мистецька підготовка починається переважно на рівні вищої освіти, наприклад, в Італії або Німеччині, українська система функціонувала як послідовна вертикаль: музична школа — музичне училище — консерваторія. Така структура забезпечувала ранню професіоналізацію, тривале формування виконавських навичок і стабільну передачу художньої традиції. Професійна підготовка музиканта відбувалася протягом багатьох років, що дозволяло формувати не лише технічну

майстерність, а й стійке художнє мислення, виконавську культуру та професійну ідентичність.

Особливого значення в цій системі набувала виконавська школа. Її функціонування ґрунтувалося на безперервності педагогічної традиції та персоналізованій передачі художнього досвіду. Виконавська школа формувала не лише технічні навички музиканта, а й естетику звучання, принципи інтерпретації, способи роботи з музичним текстом та уявлення про професійну майстерність. Значна частина цих елементів не піддавалася повній формалізації, оскільки функціонувала через безпосередню художньо-педагогічну взаємодію.

Таким чином, українська музична освіта до інтеграції у міжнародний освітній простір мала потужний професійний потенціал. Система багаторічного індивідуального навчання, тривала виконавська підготовка, стабільність художньої традиції та високий рівень професійної вимогливості забезпечували формування музикантів із ґрунтовною фаховою підготовкою. У цьому сенсі проблема української системи освіти полягала не у відсутності професійної якості або інституційної сформованості, а в іншій логіці функціонування самої системи.

Механізми організації української вищої освіти історично формувалися поза міжнародною моделлю академічної мобільності та інтенсивної міжуніверситетської інтеграції. Значна частина освітніх процесів була орієнтована на внутрішню систему професійної підготовки, тоді як міжнародна академічна взаємодія тривалий час не виступала ключовим принципом функціонування освіти. Через це система вищої освіти України виявилася значно менш інтегрованою у міжнародні академічні мережі, ніж освітні системи багатьох західноєвропейських країн.

Варто зазначити, що після проголошення незалежності України у сфері вищої музичної освіти виникла важлива інституційна колізія: історично усталений тип закладу — консерваторія — поступово перестав

відповідати новій системі класифікації закладів вищої освіти. Це означало не лише зміну назви, а глибше переозначення статусу мистецьких освітніх інституцій у межах національної системи вищої освіти. Консерваторія як історично сформована модель професійної музичної підготовки, що ґрунтувалася на виконавській школі, індивідуальному навчанні, тривалій педагогічній спадкоємності та практичному художньому становленні музиканта, мала бути вписана в нову освітньо-правову рамку. Саме тому в 1990-х — на початку 2000-х років відбувається послідовне перейменування провідних українських консерваторій у музичні академії. Так, Указом Президента України № 817/95 від 5 вересня 1995 року Київську державну консерваторію імені П. І. Чайковського було реорганізовано у музичну академію, якій надано статус національної з подальшим найменуванням — Національна музична академія України імені П.І. Чайковського [62]. Подібна трансформація відбулася і у Львові: у 1992 році консерваторію було перейменовано у Вищий музичний інститут імені М. Лисенка [61], у 2000 році — у Львівську державну музичну академію імені М.В. Лисенка, а Указом Президента України № 863/2007 від 13 вересня 2007 року заклад отримав національний статус [59]. Аналогічний процес простежується і в Одесі: розпорядженням Кабінету Міністрів України № 475-р від 19 серпня 2002 року було прийнято пропозицію Міністерства культури щодо перейменування Одеської державної консерваторії імені А. В. Нежданової в Одеську державну музичну академію імені А. В. Нежданової [60].

Ці зміни мали фундаментальне значення для осмислення місця вищої музичної освіти в національній освітній системі. Йшлося не лише про формальну заміну інституційної назви «консерваторія» на «академія», а про поступове переведення історично консерваторської моделі в координати загальної системи вищої освіти. З одного боку, статус академії дозволяв музичним закладам повніше відповідати державній класифікації, брати участь у загальнонаціональних освітніх процесах і легітимувати власний

статус у межах нової освітньої політики. З іншого боку, така трансформація усувала внутрішню специфіку цих інституцій: за новою назвою змінювалася консерваторська логіка організації навчального процесу. Саме тому перейменування консерваторій у музичні академії слід розглядати як важливий етап адаптації української музичної освіти до нової правової та освітньої реальності, у межах якої історично сформована консерваторська модель була не скасована змістовно, а інституційно переоформлена.

Однією з головних складностей подальшої інтернаціоналізації став саме недостатній досвід міжнародної академічної комунікації. Йшлося не лише про кількість міжнародних контактів або проектів, а про іншу культуру академічної взаємодії. Українська система вищої освіти тривалий час функціонувала переважно всередині власного освітнього середовища, тоді як міжнародна академічна комунікація не була органічною частиною щоденної діяльності закладів вищої освіти. Це позначалося на рівні міжнародної присутності українських закладів вищої освіти, участі у міжнародних проектах, інтегрованості у професійні академічні мережі та здатності до постійної міжінституційної взаємодії. Аналітичний огляд «Болонський процес в Україні 2005–2020» також наголошує, що українська система вищої освіти на початку інтеграційних процесів мала обмежений досвід широкої міжнародної комунікації та недостатню включеність у європейські освітні механізми [11]. Водночас сам процес інтеграції супроводжувався необхідністю не лише нормативних змін, а й переосмислення принципів міжнародної академічної взаємодії.

Художня, виконавська та педагогічна традиції українських консерваторій формувалася в межах стабільної системи професійної підготовки, де ключову роль відігравали тривалі індивідуальні форми навчання, педагогічна спадкоємність та безпосередня передача виконавського досвіду. Показово, що сама структура української музичної освіти значною мірою суперечила спрощеним уявленням про «відсталість»

національної системи вищої освіти. Навпаки, саме у сфері музичної підготовки українська система демонструвала високий рівень професійної організації та стабільності художньої традиції. Проблема полягала не у браку професійної якості, а у складності взаємодії між різними моделями функціонування освіти.

Таким чином, українська вища освіта входила до міжнародного освітнього простору як історично сформована, інституційно стійка та культурно самодостатня система. Її сильними сторонами були розвинена освітня вертикально орієнтована мережа, високий суспільний статус освіти, потужна професійна підготовка та педагогічна традиція. Водночас обмежений досвід міжнародної академічної комунікації, орієнтація на внутрішню логіку функціонування системи та недостатня інтегрованість у міжнародні академічні мережі ускладнювали подальшу реалізацію механізмів інтернаціоналізації. Саме ця суперечлива взаємодія між потужною локальною освітньою традицією та новими міжнародними принципами організації освіти значною мірою визначила специфіку подальшої інтеграції України до міжнародного освітнього простору.

Початок ХХІ століття став для української вищої освіти періодом глибокої структурної трансформації, пов'язаної зі зміною принципів функціонування освітньої системи та її поступовим включенням до міжнародного освітнього простору. У цьому контексті Болонський процес виступив механізмом нормативного реформування, започаткував поступову зміну самої логіки функціонування закладу вищої освіти, академічної комунікації та міжнародної взаємодії у сфері вищої освіти.

Для України цей процес мав особливий характер. Інтеграція до Європейського простору вищої освіти відбувалася не в умовах формування нової системи, а через трансформацію вже існуючої освітньої моделі, що мала власну історичну структуру, культурну специфіку та професійну традицію. Саме тому Болонський процес в українському контексті

необхідно розглядати не як механічне впровадження зовнішніх освітніх принципів, а як складний процес взаємодії між міжнародними освітніми механізмами та локальною освітньою культурою.

Передумови цієї трансформації формувалися ще у 1990-х роках, коли українська система вищої освіти поступово відкривалася до міжнародного академічного середовища. Водночас саме початок 2000-х років став періодом активного переосмислення ролі України у європейському освітньому просторі. Важливим чинником цього процесу була не лише необхідність модернізації системи вищої освіти, а й прагнення інтеграції до ширшого європейського культурного та інтелектуального середовища.

Показово, що Болонський процес не був започаткований виключно як адміністративна або економічна сфера, але як одна з фундаментальних основ розвитку європейського культурного простору. У Болонській декларації 1999 року наголошувалося на «центральної ролі університетів у розвитку європейського культурного виміру» [118]. Водночас сам процес створення Європейського простору вищої освіти визначався як механізм зміцнення інтелектуального, культурного, соціального та наукового потенціалу Європи. Це принципово важливо для розуміння українського контексту, оскільки інтеграція до Болонського процесу сприймалася не лише як освітня реформа, а як входження до спільного європейського культурно-освітнього простору. Саме тому вибір європейського вектора розвитку вищої освіти в Україні мав не лише прагматичний, а й культурний вимір. Українська університетська традиція історично формувалася на прикладі європейської освітньої моделі, зокрема, німецької. У цьому сенсі Болонський процес став механізмом не створення нової освітньої ідентичності, а переактуалізації європейського виміру української вищої освіти.

Важливим етапом на цьому шляху стали події 2003–2005 років. В аналітичному огляді «Болонський процес в Україні 2005–2020»

зазначається, що після Берлінської конференції 2003 року в Україні було розроблено стратегічний план інтеграції до Болонського процесу. Одним із перших кроків стала організація міжнародного семінару «Реформування вищої освіти і Болонський процес» у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка за участі керівників українських університетів та європейських представників. Уже під час наступних міжнародних зустрічей європейські партнери висловили ключову для України тезу: українська система вищої освіти є готовою до приєднання до Болонського процесу [11, с. 14–17]. Цей етап був надзвичайно важливим не лише з політичної чи освітньої точки зору. Фактично йшлося про визнання України як частини європейського освітнього середовища. Водночас інтеграція до Болонського процесу передбачала необхідність фундаментальної трансформації самої структури функціонування вищої освіти.

Одним із ключових елементів цієї трансформації стала зміна принципів організації освітнього процесу. Болонський процес передбачав впровадження системи порівнюваних ступенів, кредитно-трансферної системи ECTS, механізмів академічної мобільності та нових принципів забезпечення якості вищої освіти [118]. У подальших комюніке Болонського процесу особлива увага приділялася також автономії закладів вищої освіти, міжнародній міжуніверситетській співпраці та інтеграції освіти і наукових досліджень. Для української системи вищої освіти ці зміни означали поступовий перехід від моделі, орієнтованої переважно на внутрішню організацію професійної підготовки, до системи, де міжнародна академічна взаємодія ставала одним із базових принципів функціонування університету. У цьому сенсі Болонський процес змінював не лише адміністративні механізми, а сам спосіб існування вищої освіти.

Особливе значення в межах цієї трансформації мала академічна мобільність, яку Болонський процес визначає як один із ключових елементів

Європейського простору вищої освіти, необхідний для розвитку міжнародної співпраці, підвищення якості освіти та формування європейського виміру університетської культури. Для України це означало поступову зміну самої моделі академічної комунікації, яка раніше функціонувала переважно в межах внутрішнього освітнього середовища.

Не менш важливою стала трансформація системи забезпечення якості вищої освіти. У Болонському процесі забезпечення якості розглядалося як один із центральних механізмів функціонування Європейського простору вищої освіти. Йшлося не лише про контроль освітніх результатів, а про створення нової культури освітньої відповідальності, прозорості та публічності.

В українському контексті це означало поступову зміну самої моделі функціонування університету. Освітня система починала переорієнтовуватися на принципи прозорості, порівнюваності та міжнародної сумісності. Водночас імплементація нових механізмів супроводжувалася складною взаємодією між міжнародними принципами та локальною освітньою традицією.

Ці процеси виразно проявилися у сфері мистецької освіти. Консерваторська система історично ґрунтувалася на тривалих індивідуальних формах навчання, персоналізованій педагогічній взаємодії та художньо-виконавській спадкоємності. Значна частина професійного досвіду функціонувала через безпосередню передачу виконавської традиції, що не завжди повністю узгоджувалося з механізмами формалізації освітніх результатів, характерними для Болонського процесу.

Саме тому трансформація української музичної освіти в умовах Болонського процесу не могла бути суто технічною. Йшлося про взаємодію різних освітніх культур: з одного боку — міжнародної моделі університетської інтеграції, з іншого — історично сформованої системи

художньої підготовки, що базувалася на виконавській школі та педагогічній спадкоємності.

Подальший етап трансформації пов'язаний із 2014 роком, який став важливою точкою переосмислення європейського вектора розвитку української вищої освіти. Саме в цей період відбувається суттєве оновлення законодавчої бази, пов'язане з новим Законом України «Про вищу освіту». Фактично йшлося про поглиблення інтеграції до Європейського простору вищої освіти через розширення університетської автономії, удосконалення системи забезпечення якості вищої освіти, розвиток академічної мобільності та імплементацію нових механізмів міжнародної взаємодії.

У цей період Болонський процес в Україні остаточно перестає сприйматися як тимчасова освітня реформа. Він поступово стає частиною довготривалої стратегії трансформації вищої освіти та інтеграції до європейського академічного середовища. При цьому міжнародна інтернаціоналізація дедалі більше впливає не лише на нормативну структуру освіти, а й на академічну культуру університетів, моделі міжнародної комунікації та принципи функціонування освітнього середовища.

Події після 2022 року ще більше посилили цей процес. В умовах повномасштабної війни міжнародна академічна взаємодія набула нового значення. Українські заклади вищої освіти отримали безпрецедентний рівень міжнародної підтримки, а інтеграція до європейського освітнього простору стала не лише освітнім, а й культурним та політичним процесом. Водночас саме в цей період особливо гостро постало питання збереження локальної культурної та освітньої специфіки в умовах інтенсивної міжнародної інтеграції.

Таким чином, трансформація української системи вищої освіти в умовах Болонського процесу була значно ширшим явищем, ніж проста імплементація міжнародних освітніх механізмів. Йшлося про

фундаментальну зміну принципів функціонування університету, моделей академічної комунікації та способів включення освіти до міжнародного культурно-освітнього простору. Водночас цей процес не усував локальної освітньої специфіки, а, навпаки, робив більш помітною необхідність співвіднесення міжнародних освітніх принципів із історично сформованими художньо-педагогічними традиціями української системи вищої, зокрема музичної, освіти.

Формалізація мистецької освіти в умовах міжнародної стандартизації є одним із найскладніших наслідків входження української вищої освіти до Європейського простору вищої освіти. Йдеться не лише про зміну нормативно-правової бази, структури освітніх програм або процедур оцінювання. Значно глибшим є процес переходу мистецької практики на загальні освітні категорії, оскільки у цій площині найвиразніше проявляється напруження між універсалізованими міжнародними механізмами вищої освіти та специфікою художнього становлення музиканта.

Під формалізацією доцільно розуміти процес перетворення складних освітньо-творчих практик на вимірювані й порівнювані елементи освітньої системи. У загальній вищій освіті така логіка є зрозумілою: освітня програма має структуру, дисципліни, кредити ЄКТС, очікувані результати, методи оцінювання, механізми забезпечення якості вищої освіти. Проте для мистецької освіти ця площина не є повністю придатною, оскільки вона не охоплює всієї природи процесу навчання у сфері музики. Музичне виконавство, композиція, оперна режисура або диригування не можуть бути повністю зведені до набору формалізованих індикаторів, оскільки в них вирішальне значення мають слуховий досвід, виконавська практика, художньо-стильова обізнаність, здатність до інтерпретації і репрезентації тощо.

Міжнародна стандартизація вищої освіти виникала як відповідь на потребу порівнюваності освітніх систем, доступу до академічної мобільності, взаємного визнання освітніх результатів і підвищення прозорості освітнього процесу. В українському контексті ця логіка була безпосередньо пов'язана з імплементацією інструментів Болонського процесу: переходом до ступеневої структури, поширенням логіки Європейської кредитно-трансферної системи, оновленням підходів до забезпечення якості вищої освіти та посиленням ролі міжнародної сумісності освітніх програм. В аналітичному огляді «Болонський процес в Україні 2005–2020» окремо виділено проблемні блоки викладання і навчання, ступенів та кваліфікацій, забезпечення якості й визнання, інтернаціоналізації та мобільності, тобто саме ті сфери, у яких формалізація освітнього процесу стає необхідною умовою входження до Європейського простору вищої освіти [11]. О. Нітенко, характеризуючи інтернаціоналізацію вищої освіти, наголошує на важливості орієнтації на світові освітні стандарти, перегляд навчальних планів, узгодження критеріїв оцінювання і розвиток міжнародних програм [50, с. 211–212]. Університетська система в цілому легше пристосовується до такої моделі, оскільки її історична організація пов'язана з текстом та дослідженням. Мистецька освіта має інший центр тяжіння. Вона формує не лише знання про мистецтво, а здатність діяти в мистецтві: виконувати, слухати, інтерпретувати, створювати, репрезентувати, працювати з матеріалом, стилем, аудиторією, сценою тощо. Тому формалізація мистецької освіти завжди є амбівалентною: з одного боку, їй необхідний міжнародний компонент; з іншого — створює ризик редукції художнього процесу до адміністративно описуваних показників. Художній результат виявляється в якості виконання, глибині інтерпретації, стильовій відповідності, свободі володіння матеріалом, здатності до сценічної комунікації тощо. Його можна оцінювати професійно, але не завжди можна вичерпно описати наперед.

Наприклад, два студенти можуть виконати один і той самий твір технічно коректно, але художня якість їхнього виконання буде різною через нюансування, звукову культуру, драматургію фрази, відчуття стилю й особисту інтерпретаційну позицію. Формалізована мова здатна зафіксувати загальні параметри, але не завжди охоплює цілісну художню подію.

Друга складність пов'язана з індивідуальним заняттям як базовою формою музичної освіти. Для багатьох напрямів вищої освіти навчальний процес може бути відносно стандартизований через лекції, семінари, лабораторні роботи, самостійну підготовку, тестування. У музичній освіті індивідуальне заняття є структурним ядром професійного становлення. Саме тут відбувається формування та корекція техніки, ведеться безпосередня робота з фразуванням, артикуляцією, диханням, інтонацією, сценічною підготовкою, художнім та стилістичним мисленням тощо. Такий тип педагогічної взаємодії має персоналізований характер і не може бути повністю уніфікований без втрати суті. Формалізація має описувати індивідуальну роботу, але не повинна перетворювати її на механічне виконання процедур.

Третя проблема стосується Європейської кредитно-трансферної системи та обліку навчального навантаження. Європейська кредитно-трансферна система дає змогу порівнювати обсяг освітньої роботи та визнавати навчання в інших закладах, забезпечуючи міжнародну академічну мобільність. В українському законодавстві кредит ЄКТС визначається як одиниця вимірювання навчального навантаження здобувача вищої освіти, необхідного для досягнення визначених результатів навчання; обсяг одного кредиту становить 30 годин, а розрахункове навчальне навантаження протягом одного навчального року — 60 кредитів ЄКТС [56]. Водночас застосування цієї системи у сфері музичного виконавства виявляє суттєву нерівномірність між європейськими й українськими освітніми програмами.

Показовим є співвідношення кредитів, відведених на опанування фаху за виконавськими спеціальностями. У навчальному плані Віденського університету музики та виконавських мистецтв (*mdw — Universität für Musik und darstellende Kunst Wien*) на освітньому ступені бакалавра за виконавськими спеціальностями на фахову підготовку може відводитися 32 кредити на навчальний рік [110]. Натомість в освітньо-професійній програмі Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданової «Музичне мистецтво» компонент «Спеціальний клас» за фаховою кваліфікацією «Оркестрові струнні інструменти» становить 32 кредити в межах усього циклу підготовки, що фактично відповідає приблизно 8 кредитам на навчальний рік та у 4 рази менше, ніж у Віденському університеті музики та виконавських мистецтв [51, с. 20]. Ця різниця не є лише арифметичною. Вона демонструє різні способи формалізації виконавської праці в межах освітньої програми.

В австрійській моделі значний обсяг фахової підготовки може бути сконцентрований у межах профільного мистецького компонента, що охоплює не тільки аудиторну роботу з викладачем, а й самостійну роботу здобувача, необхідну для досягнення художнього результату. Українська модель також оперує кредитом як одиницею загального навчального навантаження, однак освітньо-професійні програми не об'єднують аудиторну роботу та виконавську підготовку здобувача. У результаті власне «спеціальний клас» формально отримує менший кредитний обсяг, хоча реальна фахова підготовка музиканта фактично виходить за межі одного освітнього компонента.

Саме тут проявляється проблема формалізації мистецької освіти: кредитний вимір не завжди адекватно відображає реальну інтенсивність виконавського становлення. Для музиканта робота над фахом не обмежується годинами індивідуального заняття або формальним кредитним обсягом дисципліни. Вона включає щоденні самостійні заняття, технічну та

слухову роботу, поступове формування інтерпретаційної зрілості тощо. Тому різниця між 32 кредитами на рік у європейській програмі та 8 кредитами на рік у межах українського компонента «Спеціальний клас» показує не лише відмінність навчальних планів, а різні способи інституційного опису художньої праці.

А. Дяченко, аналізуючи переваги й недоліки Болонського процесу для студентів України, звертає увагу на те, що одним із його завдань було полегшення визначення рівня підготовки й ступеня випускника, а також перехід до кваліфікаційних ступенів з акцентом на результатах навчання [27, с. 21]. Водночас автор фіксує проблему поверхової імплементації, коли формальне запровадження положень не завжди означає реальну зміну освітньої практики [27, с. 20]. Якщо результатоорієнтований підхід залишається лише в метричній логіці, він не покращує художню підготовку. Якщо ж його змістовно адаптувати до специфіки музичного навчання, він може допомогти чіткіше структурувати освітню програму, пояснити її зовнішнім партнерам і забезпечити міжнародне визнання.

Четверта складність пов'язана із забезпеченням якості вищої освіти. У міжнародному освітньому просторі якість має бути не лише реальною, а й доказовою: заклад повинен показати, як він планує, реалізує, оцінює й удосконалює освітній процес. В. Бондарчук підкреслює, що Національна музична академія України є закладом, сформованим на потужних вітчизняних, світових виконавських і наукових традиціях, який водночас упроваджує нові освітні програми, інноваційні проекти та формує комунікативний простір за участі провідних творчих установ Європи і світу [12, с. 8]. Це означає, що якість мистецької освіти сформована на перетині традиції, професійної школи та міжнародної відкритості. Показовою є теза В. Бондарчука про трирівневу систему «музична школа — музичне училище — консерваторія», яка дозволяє уникнути фрагментарності

навчального процесу й вибудувати послідовність підготовки фахівців для музичної сфери [12, с. 8].

П'ята проблема полягає в тому, що формалізація змінює не лише освітній процес, а й спосіб самопрезентації мистецького закладу. У міжнародному середовищі заклад має бути видимим та зрозумілим. В. Бондарчук зазначає, що перспективи розвитку мистецької освіти залежать, зокрема, від оновлення нормативного забезпечення, процедури сертифікації освітніх програм, інтеграції у міжнародне партнерство та розробки пілотних проектів [13, с. 52]. Водночас він наголошує, що культурний обмін освітніми програмами й мистецькими проектами є механізмом взаємозбагачення закладів вищої освіти та їх інтернаціоналізації [14, с. 63]. Отже, формалізація може виконувати не лише контрольну, а й комунікативну функцію: вона дає змогу мистецькій освіті бути представленою у міжнародному просторі.

Проте саме тут виникає ризик зміщення пріоритетів. Якщо мистецька освіта починає орієнтуватися переважно на зовнішні орієнтири, вона може втрачати увагу до внутрішньої художньої якості. Документально добре структурована освітня програма не гарантує високого рівня фахової підготовки, так само як детально прописані результати навчання не замінюють педагогічної глибини індивідуального заняття. У цьому сенсі формалізація має залишатися інструментом, а не підміняти собою зміст освіти. Її призначення — зробити художній процес зрозумілим і визнаним у ширшому освітньому просторі, але не редукувати його до набору формальних ознак. О. Касьянова, аналізуючи трансформації музично-театрального мистецтва України в умовах зміни парадигми художньої культури ХХІ століття, показує двоїстість глобалізаційних впливів: з одного боку, вони сприяють міжнародним проектам, грантовій підтримці, стажуванням і технологічному оновленню; з іншого — можуть привносити ціннісні орієнтири, не завжди сумісні з локальними традиціями та

естетичними критеріями [30]. В українському випадку ця проблема посилюється переоформлення консерваторської моделі в систему музичних академій. Зміна інституційного статусу дала змогу мистецьким закладам вищої освіти діяти в загальному полі національного законодавства й міжнародних освітніх процесів. Формалізація тут не знищує консерваторську модель, але змушує її описувати себе мовою інших інституційних типів.

Застереження щодо формалізації та універсалізації культурного досвіду доцільно простежити через концепт *WEIRD*, розроблений Дж. Генріхом. Його значення для цього дослідження полягає не в перенесенні психологічної або антропологічної теорії на сферу вищої освіти, а в можливості точніше окреслити межі тих моделей, які в міжнародному дискурсі часто постають як нейтральні, загальноприйнятні й універсальні. У книзі *The WEIRDest People in the World* Дж. Генріх аналізує історичне формування західного типу людини й суспільства, наголошуючи, що досвід західних, освічених, індустріалізованих, заможних і демократичних спільнот — *Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic* — не може автоматично ототожнюватися з людським досвідом загалом [96]. Для дослідження важлива закладена в аббревіатурі *WEIRD* логіка: те, що в певному історико-культурному середовищі стало нормою, не обов'язково є універсальним способом організації соціального, освітнього чи культурного життя.

У контексті національного рівня інтернаціоналізації ця теза має принципове значення, оскільки національна модель вищої освіти функціонує як очевидна рамка, що не потребує окремого культурологічного пояснення. Концепт *WEIRD* дає змогу поставити питання не лише про те, як локальна освітня система адаптується до міжнародних стандартів, а й про те, чи самі ці стандарти не несуть у собі конкретної культурної генеалогії. Якщо певна освітня модель сформувалася в західноєвропейському або

північноамериканському академічному середовищі, вона може набути глобального поширення завдяки політичній, економічній, інституційній або символічній вазі цих середовищ. Проте глобальне поширення не тотожне універсальній придатності. Те, що стало міжнародним, не обов'язково перестає бути культурно локалізованим за своїм походженням. Саме тут виникає методологічна небезпека: локальний західний досвід починає сприйматися як загальна норма, тоді як інші освітні культури описуються через призму наближення, відставання, адаптації або недостатньої відповідності.

Консерваторська модель історично формувалася не як різновид класичного університету, а як інший тип освітньої інституції. Її ядром було не дискурсивне знання, організоване навколо тексту або дослідження, а тривале художнє становлення музиканта. Така освіта вибудовується через індивідуальну педагогічну взаємодію, а її результат не завжди може бути повністю виражений через формалізовані результати навчання, оскільки художня якість виявляється не лише у знанні, а у процесі виконання, у сценічній переконливості, у здатності музиканта створити або відтворити смислово ціннісний художній твір.

Особливості української вищої музичної освіти не слід тлумачити лише як недостатню адаптованість до міжнародної моделі. Її тривала вертикаль професійної підготовки, значення індивідуального заняття, роль виконавської школи є не випадковими залишками попередньої системи освіти, а елементами іншої освітньо-культурної логіки. Це не означає заперечення міжнародної стандартизації. Навпаки, для української мистецької освіти вона є необхідною умовою видимості.

Методологічна цінність WEIRD-концепту полягає в тому, що він не дозволяє сприймати різницю між системами освіти як «дефіцит» локальної системи. Локальне не є неповною формою універсального. Воно може мати власну історичну глибину, власний тип раціональності, власні критерії

якості та власні способи передавання професійного досвіду. Разом із тим не можна впадати в протилежну крайність і перетворювати локальне на самодостатню замкнену цінність, яка не потребує міжнародного співвіднесення. Така постановка питання безпосередньо підводить до поняття абразивності інтернаціоналізації. Напруження між міжнародною моделлю й локальною освітньою культурою не є випадковим побічним ефектом. Воно виникає тому, що різні системи по-різному визначають, що таке якість, результат, професійність й художня зрілість.

Концепт WEIRD у цьому дослідженні виконує функцію методологічного обмежувача універсалістських припущень. Він допомагає показати, що міжнародна освітня модель не є абсолютно позакультурною, а локальна мистецька освіта не є лише об'єктом адаптації. Національний рівень інтернаціоналізації постає як простір, де зовнішні освітні механізми зустрічаються з історично сформованою культурою професійного музичного навчання. Саме в цій зустрічі виявляється складна природа глокалізації: міжнародне не просто замінює локальне, а змушене вступати з ним у процес узгодження, опору й часткового переозначення.

У такому ракурсі інтернаціоналізація постає не як просте наближення національної системи до зовнішнього зразка, а як процес співвіднесення різних способів організації освіти. У цьому співвіднесенні виникає напруження між вимогою порівнюваності та унікальністю художнього становлення, між формалізованою мовою освітніх програм і практикою виконавської школи, між зовнішньою видимістю результату й внутрішньою тривалістю професійного формування. Це напруження не є випадковою перешкодою; воно становить одну з ключових ознак абразивності інтернаціоналізації на національному рівні.

Проведений аналіз показує, чому інтернаціоналізацію вищої музичної освіти не можна зводити до адміністративного приєднання до міжнародних стандартів. Звернення до історії класичного університету й консерваторії

виявляє різну генеалогію цих освітніх інституцій. Університет формувався як простір інституціоналізації знання. Консерваторія розвивалася в іншій освітній лінії — практично-музичній, виконавській, наставницькій, пов'язаній із тілесно-слуховим досвідом, індивідуальним навчанням, репертуарною традицією та входженням у професійне мистецьке середовище.

Таке розрізнення пояснює, чому формальне включення музичних академій до загальної системи вищої освіти не скасовує, але змінює їхню консерваторську природу. Українська вища музична освіта функціонує на перетині двох моделей: університетської, що забезпечує академічну легітимність, структурованість освітніх програм, порівнюваність результатів і міжнародну комунікацію, та консерваторської, зосередженої на індивідуальному професійному становленні музиканта-виконавця.

Національний рівень інтернаціоналізації виявляється простором складного узгодження. З одного боку, він забезпечує співвіднесення української вищої музичної освіти з міжнародними принципами. З іншого — не може ігнорувати її художню природу. Напруга виникає між потребою бути зрозумілою для міжнародного освітнього простору й необхідністю зберегти ті елементи фахової підготовки, які не зводяться до формальних показників. Тому національна інтернаціоналізація у сфері музичної освіти постає не як проста стандартизація, а як культурний переклад між університетською мовою сучасної вищої освіти та консерваторською логікою професійного художнього становлення.

Звідси впливає значення національного і локального рівнів для подальшого аналізу. Інтернаціоналізація не є прямолінійним рухом від локального до глобального. Вона відбувається через взаємодію різних освітніх культур, у якій міжнародні стандарти набувають конкретної національної форми, а локальна мистецька традиція переозначається, не втрачаючи власної основи.

2.3. Інституційний рівень інтернаціоналізації: глокальні практики вищої музичної освіти на прикладі Національної музичної академії України

Як було досліджено раніше, практичне втілення інтернаціоналізації вищої освіти відбувається на міжнародному (глобальному) та національному (локальному) рівнях. Проте не менш важливим для розкриття змісту процесів інтернаціоналізації є їхнє вивчення у межах конкретних інституцій, де глобальні освітні тенденції взаємодіють із локальними культурними, історичними та професійними традиціями. Для досягнення мети дослідження рівень, у межах якого заклади вищої освіти проваджують міжнародну взаємодію, класифікується як інституційний. Саме інституційний рівень визначає характер адаптації міжнародних освітніх механізмів до специфіки певного освітнього середовища, оскільки будь-які наднаціональні моделі набувають реального змісту лише у процесі їх функціонування в конкретному культурному контексті.

У сучасному гуманітарному дискурсі заклад вищої освіти дедалі частіше розглядається не як виключно адміністративна чи освітня структура, а як складний культурний інститут, пов'язаний із виробленням, збереженням і трансляцією цінностей, знань, професійних моделей та символічних форм. За таких умов інтернаціоналізація у сфері вищої музичної освіти виходить за межі формальної інтеграції у міжнародний освітній простір і безпосередньо стосується трансформації культурного середовища інституції.

Сфера мистецької освіти істотно відрізняється від інших галузей вищої школи. Її функціонування ґрунтується на історично сформованих виконавських традиціях, художній спадкоємності та особливих формах творчої комунікації. На відміну від багатьох інших галузей вищої освіти, музична освіта значною мірою зберігає персоналізований характер передачі

професійного досвіду, що ґрунтується на безпосередній взаємодії викладача й студента. Це ускладнює механічне перенесення універсальних освітніх моделей і водночас підсилює роль локального культурного середовища у процесах інтернаціоналізації.

Глобалізація освітнього простору сприяла формуванню міжнародних механізмів академічної мобільності, систем забезпечення якості освіти, міжінституційної співпраці та мережових форм взаємодії між закладами вищої освіти. Водночас ці процеси супроводжуються тенденціями до стандартизації освітніх моделей, що особливо помітно у межах Європейського простору вищої освіти. Глобалізація освітнього простору сприяла формуванню міжнародних механізмів академічної мобільності, систем забезпечення якості освіти, міжінституційної співпраці та мережових форм взаємодії між закладами вищої освіти. Найбільш помітно ці процеси проявилися у межах Європейського простору вищої освіти, де інтернаціоналізація стала одним із ключових напрямів розвитку сучасного університету [124]. Проте в умовах мистецької освіти така тенденція породжує низку суперечностей, пов'язаних із необхідністю збереження національної художньої специфіки та історично сформованих виконавських традицій.

У цьому контексті інституційний рівень інтернаціоналізації постає як простір постійної взаємодії глобального й локального. Заклад вищої освіти мистецького спрямування одночасно функціонує у кількох площинах: як учасник міжнародного освітнього простору, як носій національної культурної традиції та як середовище професійного формування музиканта. Така багаторівневність визначає специфіку інституційної інтернаціоналізації у сфері музичної освіти, де міжнародна інтеграція не може розглядатися виключно як процес адміністративного чи організаційного зближення освітніх систем.

Інституційна інтернаціоналізація охоплює широкий спектр напрямів діяльності: міжінституційну співпрацю, міжнародні освітні й мистецькі проекти, участь у професійних мережах, організацію спільних творчих ініціатив, академічну мобільність, міжнародну концертну діяльність, наукову взаємодію та цифрові форми художньої комунікації. У сфері музичної освіти ці процеси мають виразний культурний вимір, оскільки пов'язані з репрезентацією національної музичної традиції у міжнародному середовищі, взаємодією різних виконавських шкіл та формуванням спільного художнього простору.

Поширення міжнародних освітніх практик у сучасній вищій школі значною мірою пов'язане з розвитком мережових моделей співпраці між закладами вищої освіти. Такі форми взаємодії створюють умови для професійної комунікації, спільної мистецької діяльності та академічного обміну. Водночас міжнародні професійні мережі у сфері музичної освіти виконують значно ширшу функцію, ніж суто організаційна координація освітніх процесів. Вони формують простір циркуляції художніх практик, інтерпретаційних моделей та культурних смислів, що безпосередньо впливає на розвиток сучасного музичного середовища.

Разом із тим взаємодія глобального й локального не обмежується протиставленням універсалізації та збереженню культурної специфіки. Глокалізація передбачає складніші форми культурної взаємодії, у межах яких міжнародні освітні механізми адаптуються до локального середовища та набувають нових змістових характеристик [21]. Заклад вищої освіти у такій системі виступає не пасивним реципієнтом міжнародних освітніх тенденцій, а активним учасником формування власної моделі інституційної інтернаціоналізації.

У сучасних умовах інституційна інтернаціоналізація дедалі тісніше пов'язується з питаннями культурної репрезентації. Міжнародна діяльність закладу вищої освіти у сфері музичного мистецтва має формувати уявлення

про національну виконавську школу, художню традицію та культурне середовище країни загалом. Саме тому міжнародні мистецькі проекти, академічна мобільність, міжінституційна співпраця та участь у міжнародних професійних мережах стають складовими ширших процесів культурної комунікації.

Для музичної освіти інституційний рівень інтернаціоналізації має ще одну принципову особливість. Йдеться про взаємозв'язок освітньої та творчої діяльності, який визначає специфіку функціонування закладу вищої освіти. На відміну від багатьох інших освітніх сфер, мистецька освіта функціонує у просторі постійної взаємодії навчального процесу та художньої практики. Міжнародна діяльність у такому середовищі охоплює не лише академічний обмін, а й концертну діяльність, спільні виконавські практики, творчу співпрацю та участь у міжнародному мистецькому середовищі.

З огляду на це інституційний рівень інтернаціоналізації у сфері вищої музичної освіти доцільно розглядати як складний багатовимірний процес, у межах якого поєднуються освітні, культурні, мистецькі та комунікативні форми взаємодії. Саме у цьому середовищі глобальні освітні тенденції набувають конкретних організаційних і культурних форм, а локальні музичні традиції входять у міжнародний професійний простір.

Розгляд інституційного рівня інтернаціоналізації у сфері вищої музичної освіти потребує звернення до конкретного закладу, в якому міжнародні освітні та мистецькі процеси набувають реального змісту. У цьому дослідженні таким прикладом є Національна музична академія України — інституція, історія якої пов'язана зі становленням професійної музичної освіти в Україні, формуванням виконавських, музикознавчих, диригентських і композиторських шкіл, розвитком музикознавчої думки та участю української музичної культури у ширшому всесвітньому просторі.

У межах історичного аналізу доцільно використовувати назву Київська консерваторія, оскільки саме вона фіксує попередні етапи становлення Академії як вищого музично-мистецького навчального закладу. Витоки заснування Національної музичної академії України сягають 1863 року. М. Копиця зазначає, що 1913 року в Києві було відкрито вищий музично-мистецький навчальний заклад, а Київська консерваторія впродовж століття формувала духовні потреби та виховувала яскравих музикантів [35, с. 41]. Цей фрагмент важливий не лише як історична довідка. Він дозволяє розглядати Академію не в межах адміністративної історії окремого закладу, а як інституцію, що поступово формувала власне культурне середовище.

У історії Академії простежується послідовне формування професійного музичного середовища, яке поєднувало навчання, виконавську практику, композиторську творчість і музикознавче осмислення. Саме тому для аналізу інституційної інтернаціоналізації важливо враховувати не лише сучасні міжнародні проекти Академії, а й історичну спадкоємність інституції. Міжнародна відкритість закладу вищої освіти мистецького спрямування не виникає раптово; вона спирається на попередньо сформовану систему професійних норм, художніх критеріїв і освітніх практик.

У дослідженні М. Копиці історія Академії подається через постаті її керівників, що дає змогу побачити інституцію як послідовність управлінських рішень. Автор окреслює основні етапи історії Київської консерваторії: діяльність перших керівників — Володимира Пухальського, Рейнгольда Глієра, Фелікса Блюменфельда, Костянтина Михайлова; роботу закладу в 1930-і роки під керівництвом Абрама Луфера; повоєнний період, пов'язаний з Олександром Климовим і Андрієм Штогаренком; розвиток у 1960–1990-х роках під керівництвом академіків Івана Ляшенка й Олега Тимошенка [35]. Керівники Київської консерваторії в різні історичні

періоди виступали не просто адміністраторами освітнього процесу. Вони репрезентували певні моделі бачення музичної освіти, визначали напрями розвитку факультетів, кафедр, підтримували зв'язок між професійною підготовкою та ширшим культурним середовищем. Через це історія Академії постає як історія формування інституційної традиції, в якій організаційна структура, педагогічні принципи та мистецькі орієнтири взаємно посилювали одне одного.

Окремого значення набуває трирівнева модель музичної підготовки. В. Бондарчук підкреслює, що спадщина Національної музичної академії України «формується на класичних традиціях системи «музична школа, музичне училище, консерваторія», а така послідовність дає можливість уникати фрагментарності навчального процесу й вибудовувати логічну підготовку фахівців для музичної сфери [14, с. 8]. Така структура професійної підготовки забезпечує історичну спадкоємність музичної освіти та формує цілісне професійне середовище, у межах якого Академія функціонує як центральна інституційна ланка.

Подібна система створює особливий тип інституційної пам'яті. Вона зберігається в педагогічних практиках, виконавських школах, формах професійного спілкування між викладачем і студентом. Академія як культурно-освітній феномен існує саме завдяки цій поєднаності історичної спадщини та щоденної освітньої практики. Її культурний статус визначається здатністю підтримувати спадкоємність музичної освіти в умовах постійних суспільних і освітніх змін.

В. Бондарчук характеризує Національну музичну академію України як «заклад вищої мистецької освіти, сформований на вітчизняних і світових виконавських та наукових традиціях, а також на творчих національних здобутках» [14, с. 8]. У контексті цього дослідження важливо, що в такому визначенні поєднано кілька площин: національну традицію, світовий виконавський досвід, наукову діяльність і творчі здобутки. Саме на перетині

цих площин Академія постає як інституція, здатна взаємодіяти з міжнародним середовищем без втрати власної культурної визначеності.

Культурно-освітній феномен Академії розкривається також через її роль у формуванні музичних шкіл. М. Копиця зазначає, що історія навчального закладу зберігає імена «керівників-реформаторів, які виробили модель вищої музичної освіти в Україні» та створили «музично-мистецьке середовище, у якому відбувалося становлення і розвиток національних творчих шкіл» [35, с. 41]. Історія Київської консерваторії у такому ракурсі постає не просто як послідовність змін її керівників, а як процес формування власної освітньої й мистецької традиції, що впливала на розвиток українського культурного простору.

У цьому аспекті Академія постає як середовище, в якому професійна підготовка музиканта не відокремлюється від культурного виховання. Музична освіта тут формується через включення студента у систему художніх норм, естетичних орієнтирів, професійних вимог і традицій інтерпретації. Такий спосіб підготовки неможливо повністю пояснити мовою освітніх стандартів або адміністративних процедур. Його зміст розкривається через поняття школи, спадкоємності, інституційної пам'яті та культурної відповідальності.

Національна музична академія України має значення і як простір культурної репрезентації. Академія формує комунікативний простір за участі провідних творчих установ Європи та світу [14, с. 8]. У цьому формулюванні вже окреслюється перехід від історико-культурного статусу до проблеми інституційної інтернаціоналізації. Академія, як культурний суб'єкт, не просто зберігає традицію, а виводить її у простір міжнародної мистецької комунікації. Саме тут виявляється зв'язок між культурно-освітнім феноменом Академії та темою глокалізації. Історично сформована інституція входить у глобальний освітній і мистецький простір через власні локальні ресурси: школу, репертуар, педагогічні традиції, професійні

зв'язки, авторитет викладачів і випускників. Її міжнародна відкритість ґрунтується не на відмові від локальної специфіки, а на здатності зробити її зрозумілою, переконливою і ціннісно значущою в ширшому культурному середовищі.

Тому Національну музичну академію України доцільно розглядати як культурно-освітній феномен, у якому історична спадкоємність інституції, професійна школа, національна мистецька традиція та міжнародна комунікація утворюють єдину систему. Такий підхід дозволяє перейти від загального визначення інституційного рівня до аналізу конкретних механізмів, через які Академія реалізує інтернаціоналізацію у сфері вищої музичної освіти.

Глобалізація освітнього простору змінює умови функціонування закладу вищої освіти мистецького спрямування, однак не має скасувати його внутрішньої специфіки. Для музичної освіти ця специфіка пов'язана з особливою природою професійної підготовки, у якій освітній процес формується на перетині знання, виконавського досвіду, художньої інтерпретації, педагогічної спадкоємності та безпосередньої творчої практики. Стандартизовані освітні механізми можуть упорядковувати структуру навчання, визначати рівні підготовки, забезпечувати прозорість освітніх програм, але вони не вичерпують змісту музичної освіти як культурного явища.

Заклад вищої освіти мистецького спрямування не можна розглядати за аналогією до універсальної моделі вищої школи, зорієнтованої переважно на передачу знань і формування професійних компетентностей у вузькому прикладному сенсі. У музичній освіті професійність постає через складну єдність технічної майстерності, художнього мислення, інтерпретаційної культури, сценічного досвіду та здатності працювати з музичним текстом як із культурною формою. Саме тому глобалізаційні процеси в цій сфері мають подвійний характер: вони відкривають ширші можливості для міжнародної

взаємодії, проте водночас посилюють напругу між уніфікованими освітніми вимогами та індивідуальною природою мистецької підготовки.

У цьому контексті Національна музична академія України є показовим прикладом закладу, де освітній процес безпосередньо пов'язаний із виконавськими, науковими й творчими традиціями. В. Бондарчук характеризує Академію як «заклад вищої мистецької освіти, сформований на потужних вітчизняних, світових виконавських і наукових традиціях, творчих національних здобутках» [14, с. 8]. У цій характеристиці важливе саме поєднання кількох вимірів: вітчизняного, світового, виконавського, наукового й творчого. Мистецька освіта не ізолюється від міжнародного простору, але її включення до нього відбувається через уже сформовану систему професійних і культурних орієнтирів.

Глобалізація освітнього простору актуалізує питання якості, прозорості та порівнюваності освітніх результатів. Для закладу вищої освіти мистецького спрямування ці вимоги мають бути співвіднесені з природою художньої діяльності. Виконавська майстерність не може бути повністю зведена до набору формальних показників, оскільки вона виявляється у звучанні, інтерпретації, сценічній поведінці, ансамблевій взаємодії, роботі з традицією і стилем. Освітній результат у музичній сфері завжди має виразний якісний характер: його можна оцінювати, але складно вичерпно формалізувати.

Водночас заклад вищої освіти мистецького спрямування не перебуває поза системою сучасних освітніх вимог. Академія функціонує у просторі, де важливими залишаються освітні програми, критерії якості, науковий пошук, управлінські механізми та інноваційні форми діяльності, де «переважають чіткі критерії якості сучасної освіти, свобода думки, наукового пошуку, інтелектуальні змагання і новітні методи управління» [14, с. 8]. Це дозволяє розглядати мистецьку освіту не як сферу, що протистоїть модернізації, а як середовище, у якому нові організаційні й

освітні підходи мають бути узгоджені з художньою природою професійної підготовки.

Специфіка Академії як закладу вищої освіти мистецького спрямування виявляється також у широті освітньої структури. Вона охоплює підготовку за спеціальностями «Музичне мистецтво», «Сценічне мистецтво» та «Культурологія», зокрема за такими спеціалізаціями, як фортепіано, орган, музикознавство, композиція, скрипка, альт, віолончель, арфа, контрабас, флейта, гобой, кларнет, саксофон, валторна, ударні інструменти, акордеон, баян, домра, хорове диригування, оперно-симфонічне диригування, академічний спів, музична режисура, музична культурологія та ін. [80, с. 30]. Така структура засвідчує внутрішню поліфункціональність музичної інституції, у межах якої виконавська, теоретична, диригентська, композиторська й культурологічна підготовка становлять взаємопов'язані напрями професійного становлення.

Освітній процес у закладі такого типу не обмежується аудиторними формами навчання. Ю. Фігурний зазначає, що студенти Академії мають можливість удосконалювати виконавську майстерність у навчальних творчих колективах, серед яких студентський симфонічний оркестр, оркестр народних інструментів, духовий і камерний оркестри, оркестр акордеоністів, ансамбль ударних інструментів, капела бандуристів, студентський хор, ансамбль нової музики, джазовий оркестр і численні камерні ансамблі [80, с. 31]. Наявність таких колективів закріплює саму логіку професійної підготовки: студент входить у реальне художнє середовище ще в процесі навчання, а освітня програма набуває практичного сценічного виміру.

Саме виконавська практика робить музичну освіту особливо чутливою до проблеми стандартизації. У багатьох сферах вищої освіти стандартизація спрямована на уніфікацію результатів навчання, забезпечення сумірності програм і впорядкування кваліфікаційних вимог. У

музичній сфері вона стикається з художньою індивідуальністю, різницею виконавських шкіл, специфікою інструментальної, диригентської чи вокальної підготовки, роллю особистості викладача, неповторністю інтерпретаційного рішення тощо. Освітній стандарт може окреслити рівень підготовки, але не має замінити педагогічну традицію, яка формується через тривалу роботу над звуком, фразуванням, стилем, образом і сценічним мисленням.

Виконавська школа в такому контексті виступає формою культурної спадкоємності. Вона охоплює технічні принципи, естетичні критерії, інтерпретаційні підходи, професійну етику, ставлення до репертуару та спосіб розуміння музичного твору. Саме через школу локальна музична традиція зберігає свою впізнаваність, навіть коли освітня інституція активно взаємодіє з міжнародним середовищем. Глобалізація розширює горизонти професійної комунікації, але зміст цієї комунікації визначається не самим фактом відкритості, а якістю традиції, яку інституція здатна репрезентувати.

Для Академії це питання має особливу вагу, оскільки її історичний статус поєднується із сучасними вимогами до інституційного розвитку. Академія як «абсолютний суб'єкт мистецької ініціативи в галузі освіти, науки, культури і мистецтва, сформований на традиціях академічної класичної освіти», постає не пасивним виконавцем зовнішніх освітніх вимог, а середовищем, здатним виробляти власні освітні, мистецькі й культурні рішення [14, с. 16]. Для теми глобалізації освітнього простору це означає, що заклад вищої освіти мистецького спрямування має розглядатися як активний учасник процесів модернізації, а не як об'єкт адміністративного пристосування.

Міжнародна відкритість закладу такого типу не може бути результативною без внутрішньої академічної й мистецької автономії. Автономія в цьому контексті не зводиться до управлінських повноважень

або організаційної самостійності. Для музичної освіти вона означає право інституції зберігати власну педагогічну логіку, формувати репертуарні орієнтири, підтримувати виконавські школи, розвивати творчі колективи, визначати форми взаємодії між навчанням, наукою та мистецькою практикою тощо. За відсутності такої автономії міжнародна інтеграція ризикує перетворитися на зовнішню адаптацію до формальних вимог, не зачіпаючи сутнісного рівня освітнього середовища.

У глобалізованому освітньому просторі заклад вищої освіти мистецького спрямування перебуває між двома групами очікувань. З одного боку, він має відповідати загальним вимогам сучасної вищої освіти: забезпечувати якість, оновлювати освітні програми, розвивати міжнародну співпрацю, підтримувати академічну мобільність, брати участь у професійних мережах. З іншого — його легітимність у культурному просторі визначається здатністю зберігати якість освітнього процесу, формувати музиканта як носія професійної традиції, підтримувати національну музичну культуру та ін. Ці очікування не завжди збігаються, тому інституційний розвиток у сфері мистецької освіти потребує особливо обережного поєднання освітньої модернізації та культурної спадкоємності.

Академія як освітнє середовище демонструє саме таку складність. Її структура поєднує факультети, кафедри, навчальні творчі колективи, наукову діяльність і мистецькі практики. У цьому середовищі професійне становлення музиканта відбувається не як лінійне засвоєння навчальної програми, а як поступове входження у багаторівневу систему художньої культури. Студент опановує фаховий предмет, працює з репертуаром, взаємодіє з викладачем, бере участь в ансамблевому, хоровому чи оркестровому виконавстві, формує навички сценічної присутності, долучається до наукового або культурологічного осмислення музичного мистецтва.

Глобалізація в такій системі не має руйнувати локальну традицію автоматично, але змінює умови її існування. Традиція вже не може існувати лише як внутрішній ресурс інституції, вона має бути здатною до міжнародної комунікації, до порівняння з іншими школами, до участі у спільних освітніх і мистецьких проектах. Саме тому заклад вищої освіти мистецького спрямування у глобальному просторі виконує подвійну функцію: підтримує історично сформовану систему професійної підготовки та вводить її у ширший контекст міжнародної взаємодії.

Після розгляду Академії як культурно-освітнього феномену доцільно перейти до аналізу її функціонування в умовах глобалізації освітнього простору. Такий перехід дозволяє уникнути редукції інтернаціоналізації до переліку міжнародних проектів. Перед тим як аналізувати конкретні форми міжнародної діяльності, важливо зафіксувати особливу природу інституції, в якій ці форми реалізуються. Академія є закладом вищої освіти мистецького спрямування, отже її міжнародна діяльність завжди пов'язана з якістю художньої підготовки, виконавськими школами, репертуарною культурою, творчими колективами та, загалом, професійним середовищем музиканта.

У цьому сенсі глобалізація освітнього простору не повинна зводитися до зовнішнього тиску на локальну інституцію. Вона створює ситуацію, у якій заклад вищої освіти мистецького спрямування має постійно переосмислювати власні освітні й мистецькі можливості. Для Академії така ситуація означає необхідність зберігати внутрішню цілісність професійної школи, розвивати сучасні форми організації навчального процесу, підтримувати міжнародну відкритість і водночас не втрачати культурної визначеності. Саме ця напруга між відкритістю, якістю, традицією і модернізацією визначає подальший аналіз міжнародної діяльності Національної музичної академії України у структурі інституційної інтернаціоналізації.

Міжнародна діяльність Національної музичної академії України становить окремий рівень інституційної інтернаціоналізації, оскільки саме через неї Академія входить у сталі форми освітньої, наукової та мистецької взаємодії з іншими закладами вищої освіти й організаціями. Після аналізу Академії як культурно-освітнього феномену та закладу вищої освіти мистецького спрямування важливо перейти від характеристики її внутрішньої природи до тих механізмів, через які ця природа виявляється у міжнародному просторі. Йдеться про систему дій, які формують міжнародну присутність Академії, розширює її освітнє середовище, підтримує професійні зв'язки та створює умови для участі української музичної освіти у ширшому культурному обігу.

Міжнародна діяльність Національної музичної академії України реалізується у просторі постійної взаємодії глобальних освітніх процесів і локальної музично-культурної традиції. У цьому контексті інтернаціоналізація набуває глокалізаційного характеру, оскільки міжнародні механізми співпраці адаптуються до специфіки української виконавської школи, історично сформованої системи музичної підготовки та локального культурного середовища. Міжнародна діяльність Академії є одним з напрямків стратегічного розвитку її інституційного образу в сучасному культурно-мистецькому й освітньому просторі. Міжнародне партнерство мистецьких закладів вищої освіти потребує окремого осмислення, оскільки воно пов'язане з цілеспрямованим розвитком освітнього бренду установи [13, с. 53]. У межах цього підрозділу така теза важлива в культурологічному значенні: міжнародна діяльність постає як спосіб формування впізнаваної інституційної позиції Академії у світовому освітньо-мистецькому середовищі. Міжнародна активність Академії має тривалу передісторію, пов'язану з формуванням її професійного авторитету та відкритістю до інших мистецьких середовищ. В. Бондарчук зазначає, що протягом більш ніж століття Київська консерваторія формувала міжнародну

платформу партнерства з провідними інституціями світу, цей процес був пов'язаний із осмисленням вітчизняних мистецьких традицій та їх суб'єктності в європейському й світовому просторі [13, с. 53]. У такому ракурсі сучасна інтернаціоналізація Академії не виглядає випадковою реакцією на глобальні освітні тенденції. Вона продовжує історично сформовану лінію відкритості, проте набуває нових організаційних форм.

Одним із головних механізмів такої діяльності є стратегічне упорядкування міжнародних зв'язків. У дослідженні підкреслено, що чітко визначена стратегія міжнародної діяльності Академії стала механізмом реалізації внутрішньої та зовнішньої політики закладу, а також основою освітніх, наукових і культурно-мистецьких процесів, які визначають її діяльність, освітній суверенітет і правовий статус у світовому діалозі [13, с. 53–54]. У такій моделі культурна дипломатія посідає особливе місце. Комунікативний мистецький простір дає Академії можливість розширювати партнерство, залучати різних учасників освітнього й культурного процесу, реалізовувати міжінституційні та міжнародні програми державного рівня [13, с. 54–55].

Пріоритети міжнародної діяльності Академії охоплюють кілька напрямів: участь у проектах міжнародних організацій і співтовариств, двосторонній та багатосторонній обмін студентами, аспірантами, докторантами й науково-педагогічними працівниками, сприяння академічній мобільності, проведення міжнародних конференцій, семінарів і симпозіумів, участь у міжнародних освітніх і культурних програмах, створення спільних освітніх і наукових програм з іноземними закладами вищої освіти, навчання іноземців та осіб без громадянства, розширення освітньо-наукового і мистецького секторів Академії для іноземних держав [13, с. 55–56]. Цей перелік важливий як свідчення багатокomпонентності інституційної інтернаціоналізації: вона охоплює освіту, науку, мистецтво, організаційне партнерство та культурну репрезентацію.

Вагомим інструментом міжнародної академічної взаємодії стала програма Erasmus+. Програма міжнародної академічної мобільності Erasmus+ впроваджена в освітній простір Академії 2019 року і реалізується відповідно до сертифікованих освітньо-професійних та освітньо-наукових програм першого і другого рівнів вищої освіти за спеціальностями «Музичне мистецтво», «Сценічне мистецтво» та «Культурологія» [13, с. 56]. В межах міжнародної діяльності Академії Erasmus+ доцільно розглядати як адміністративний проект, а також механізм включення Академії в європейську систему академічної спільноти, де студенти й викладачі отримують досвід іншого освітнього середовища, зберігаючи зв'язок із власною професійною школою.

Значення академічної мобільності у сфері музичної освіти виявляється через безпосередній контакт із іншими педагогічними підходами, виконавськими традиціями та репертуарними практиками. Академія вибудувала засади міжнародного партнерства з європейськими суб'єктами освітньої й культурно-мистецької діяльності, серед яких Консерваторія імені Ніно Рота в м. Монополі та Консерваторія імені Джузеппе Тартіні в м. Трієст (Італійська Республіка), Вища консерваторія музики м. Віго (Королівство Іспанія), Університет Аристотеля в м. Салоніки (Грецька Республіка), Фрайбурзький університет музики (Федеративна Республіка Німеччина) [13]. Наявність таких партнерств засвідчує, що міжнародна діяльність Академії має не абстрактний, а конкретно інституційний характер.

Окрему роль у системі міжнародної діяльності відіграють молодіжні оркестрові ініціативи: Міжнародний молодіжний оркестр «I, CULTURE Orchestra» (Республіка Польща), Міжнародний молодіжний оркестр імені Густава Малера (Австрійська Республіка), Молодіжний симфонічний оркестр України, Молодіжний оркестр міжнародного фестивалю в Цинандалі (Грузія), Міжнародний молодіжний оркестр «*Neue Philharmonie*

München» (Федеративна Республіка Німеччина), а також міжнародний проект «Оркестр Цеман», заснований музичними академіями країн Центральноєвропейської ініціативи [13, с. 58]. Такі форми діяльності безпосередньо пов'язані з професійним становленням музиканта, оскільки міжнародне оркестрове середовище поєднує навчання, сценічну практику, міжкультурну комунікацію та досвід роботи в іншій виконавській дисципліні.

Міжнародна діяльність Академії розгортається також через конкурси, фестивалі та інші мистецькі ініціативи: відкритий конкурс скрипалів імені Богодара Которовича, міжнародний конкурс піаністів премії фірми «*C. Bechstein*», міжнародний конкурс «Золотий саксофон», щорічний міжнародний конкурс премії фірми «*Yamaha*», фестивалі «Італійське бароко», «Європейська весна в Академії», «Київ-Музик-Фест», проект «Музичні діалоги», проект «Нова музика в Україні», конкурс-фестиваль арфового мистецтва імені Віри Полтаревої, фестиваль саксофонного мистецтва «Браво, Сакс!» [13, с. 58].

В. Бондарчук пропонує чотирьохвекторну модель міжнародного партнерства Академії. Перший вектор передбачає взаємодію з пріоритетом освітнього складника, другий орієнтований на культурно-мистецький напрям, третій пов'язаний із міжінституційними угодами та науковою співпрацею, четвертий має універсальний характер і стосується співпраці з глобальними міжнародними організаціями, зокрема ЮНЕСКО та ООН [13, с. 51]. Саме ця модель дає змогу розглядати міжнародну діяльність Академії як структуровану систему, а не сукупність окремих партнерств.

Освітній вектор охоплює академічний обмін, дистанційні форми освіти, залучення іноземних студентів і партнерство у сфері музичної підготовки. За наведеним у дослідженні переліком, до нього належать угоди з інституціями та організаціями різних країн, зокрема з Єреванською державною консерваторією імені Комітаса (Республіка Вірменія),

Гданською музичною академією імені Станіслава Монюшка (Республіка Польща), Музичною академією імені Ференца Ліста (Угорщина), Державною консерваторією традиційної музики м. Ізмір та Університетом Еге (Турецька Республіка), Консерваторією імені Ніколо Піччінні в м. Барі (Італійська Республіка), Національною консерваторією Узбекистану, Азербайджанською національною консерваторією, Університетом «Магідол» (Королівство Таїланд), Консерваторією імені Клаудіо Монтеверді в м. Кремона (Італійська Республіка) [13, с. 59]. Географічна широта таких зв'язків показує, що Академія працює в різних культурно-цивілізаційних напрямках.

Культурно-мистецький вектор пов'язаний із популяризацією музичного мистецтва, виконавською співпрацею, конкурсами, презентацією інструментарію, обміном досвідом і партнерством з культурними організаціями. У статті до цієї групи віднесено, зокрема, меморандум із компанією *Bösendorfer*, угоду з Музичним центром Конфуція, меморандум із Лондонською академією музичного і драматичного мистецтва, договір з Університетом м. Бадр (Арабська Республіка Єгипет), договір із Консерваторією музики Йон Сью То при Національному університеті Сингапуру [13, с. 59–60]. У міжнародній діяльності Академії музичне мистецтво виконує функцію культурної дипломатії, через яку локальна музична культура отримує можливість функціонувати у глобальному середовищі. У такому контексті міжнародні мистецькі проекти стають механізмом глокалізації, де українська виконавська школа входить у міжнародний культурний простір без втрати власної художньої ідентичності.

Науковий вектор міжнародної діяльності розкриває Академію як дослідницьке середовище, а не лише як освітньо-виконавську інституцію. Наукова діяльність може проваджуватися на міжнародному рівні завдяки, у тому числі, міжінституційним угодам з акцентом на науковій співпраці,

серед яких порозуміння про співробітництво з Краківською музичною академією (Республіка Польща), угода з Королівською академією мистецтв м. Монс (Королівство Бельгія), меморандум зі Швейцарською асоціацією *Galiciiana Schola Cantorum* [13, с. 60].

Універсальний вектор пов'язаний із глобальними міжнародними організаціями. До такої групи можна віднести угоду з Центром ЮНЕСКО (Італійська Республіка) та Фундацією ООН з метою сталого розвитку [13, с. 60]. Цей напрям виводить міжнародну діяльність Академії за межі академічної мобільності й міжзакладових угод, пов'язуючи музичну освіту з гуманітарними, культурними та ціннісними програмами світового рівня. Створення кафедри ЮНЕСКО «Музика, освіта, наука — заради миру» поглиблює універсальний вимір. Реалізуючи програму, завдання та цілі ЮНЕСКО, Академія сприятиме утвердженню інтегрованої системи освіти, науки та мистецтва з метою збереження культурних цінностей, забезпечення культурного розвитку, свободи творчості, свободи слова, вільного доступу до освіти та інформації [12, с. 8]. Кафедра ЮНЕСКО дає змогу пов'язати міжнародне позиціонування Академії з культурною, освітньою та науковою місією. Через цю кафедру можлива предметніша презентація Академії за кордоном, її освітніх програм і мистецьких проєктів, а також представлення здобутків української культури й посилення її міжнародного виміру [12, с. 10]. Механізми діяльності кафедри ЮНЕСКО передбачають впровадження модерних форм та ідей в освітній процес і управління, поглиблення зв'язків із зовнішніми партнерами, спільну реалізацію програм на рівні вищої та післядипломної освіти, підготовку й перепідготовку науково-педагогічного персоналу, фінансування наукових досліджень, освітніх і творчих проєктів, залучення додаткових джерел фінансування культурних проєктів через спеціальні фонди та програми міжнародної підтримки [12, с. 15-16]. У такому форматі кафедра ЮНЕСКО постає не символічним додатком до міжнародної

діяльності, а організаційним механізмом, що поєднує освітній, науковий, мистецький і гуманітарний напрями.

Міжнародна діяльність Академії у структурі інституційної інтернаціоналізації має кілька взаємопов'язаних вимірів. Вона забезпечує міжінституційну співпрацю, розвиває спільні освітні й наукові програми, створює умови для участі студентів і викладачів у міжнародному професійному середовищі, формує мистецькі проекти та відкриває канали культурної репрезентації. На відміну від загальної моделі інтернаціоналізації, у сфері музичної освіти ці механізми завжди проходять через художню практику.

Саме тому міжнародна діяльність Національної музичної академії України не може бути зведена до зовнішніх зв'язків або набору партнерських угод. Вона формує інституційне середовище, у якому українська музична освіта взаємодіє з різними культурними просторами, зберігаючи власну професійну основу. Освітні програми, академічна мобільність, міжнародні конкурси, фестивалі, оркестрові ініціативи, наукова співпраця та кафедра ЮНЕСКО утворюють систему, що готує перехід до наступного аспекту аналізу — міжнародних мистецьких проектів Академії як форм міжкультурної взаємодії.

Сучасний розвиток музичного мистецтва відбувається в умовах інтенсифікації глобалізаційних процесів, які суттєво трансформують структуру міжнародної культурної взаємодії, форми художньої комунікації та механізми функціонування мистецьких інституцій. Міжнародні мистецькі проекти займають особливе місце у структурі інституційної інтернаціоналізації Національної музичної академії України, оскільки глобалізаційні процеси у музичному мистецтві супроводжуються активізацією транснаціональних культурних контактів, розширенням міжнародного художнього середовища та посиленням міжкультурної взаємодії між різними мистецькими традиціями. А. Тормахова підкреслює,

що глобалізація у сфері музичної культури сприяє посиленню процесів транскультурації та взаємопроникнення художніх практик [79]. Якщо міжінституційні угоди, академічна мобільність чи освітні програми створюють організаційні механізми міжнародної взаємодії, то саме мистецькі проекти переводять цю взаємодію у безпосередній простір художньої комунікації. У сфері музичного мистецтва міжнародне партнерство реалізується не лише через адміністративні або освітні структури, але й через спільне виконавство, концертну діяльність, творчу співпрацю, репертуарний обмін і сценічну практику.

Для закладу вищої освіти мистецького спрямування такі форми діяльності мають принципову специфіку. Міжнародний мистецький проект не є додатком до освітнього процесу чи позаакадемічною активністю. У музичній освіті він входить у саму систему професійного становлення музиканта, оскільки формує досвід сценічної взаємодії, відкриває інший виконавський контекст, змінює уявлення про репертуар, інтерпретацію та художню комунікацію. Саме тому міжнародні мистецькі проекти в Академії доцільно розглядати як форми міжкультурної взаємодії, у межах яких освітній, виконавський і культурний рівні функціонують одночасно.

У міжнародній діяльності Академії концертна практика посідає центральне місце. Це пов'язано із самою природою музичної освіти, де професійне середовище формується через публічне виконання, ансамблеву взаємодію, роботу з аудиторією та участь у художньому процесі. Міжнародне партнерство Академії реалізується через фестивалі, конкурси, концертні програми, мистецькі форуми та спільні творчі ініціативи [13, с. 58]. Такі форми діяльності створюють простір, у якому міжнародна комунікація відбувається мовою музичного мистецтва.

Одним із показових прикладів міжнародної мистецької взаємодії став Український тиждень у Віго, організований у співпраці з Вищою консерваторією музики м. Віго (Королівство Іспанія) (ісп. — *Conservatorio*

Superior de Música de Vigo), Харківським національним університетом мистецтв імені Івана Котляревського та Національної музичної академії України. У межах проекту науково-педагогічний склад Академії та Університету проводить серію майстер-класів для студентів Вищої консерваторії музики м. Віго. Такий формат співпраці мав особливе значення для музичної освіти, оскільки дозволяв безпосередньо представити принципи української виконавської школи в іншому освітньому середовищі. Робота зі студентами охоплює питання інтерпретації музичного тексту, стилістики виконання, ансамблевої взаємодії, сценічної культури та професійної виконавської підготовки. Міжнародний освітній контакт у такому форматі виходив за межі формальної академічної мобільності та набував характеру безпосереднього професійного діалогу між різними музично-педагогічними традиціями.

Важливою складовою проекту є концертна програма, представлена викладачами Академії та Університету. Серія концертів охоплює українську та європейську музичну спадщину, що дозволяє вибудовувати художню комунікацію не через протиставлення національного й міжнародного репертуару, а через їх взаємодію в межах спільного концертного простору. Подібний принцип формування концертної програми має концептуальне значення для міжнародного мистецького проекту. Українська музична культура презентувалася не як локальний або ізольований феномен, а як складова європейського художнього процесу. Через виконавську практику, сценічну взаємодію та спільний репертуарний простір проект демонстрував включеність української музичної освіти у міжнародне професійне середовище.

Значення подібних проектів полягає не лише у концертній репрезентації української музики за кордоном. Вони створюють ситуацію безпосереднього культурного контакту, у якій українська виконавська традиція входить у діалог з іншим музично-освітнім середовищем. У межах

таких ініціатив міжнародна взаємодія перестає бути абстрактною категорією інтернаціоналізації та набуває конкретного художнього виміру. Саме через такі форми співпраці проявляється одна з ключових особливостей глокалізації: міжнародне середовище не усуває локальні культурні форми, а створює простір їх професійної взаємодії.

Міжнародний мистецький проект у музичній сфері завжди пов'язаний із проблемою репрезентації. Виконавець представляє не лише власну інтерпретацію музичного твору, а й певну професійну школу, систему підготовки, репертуарну традицію. Саме тому участь Академії у міжнародних концертних програмах має значення для представлення української музичної освіти у світовому мистецькому просторі. Через виконавство міжнародна аудиторія взаємодіє з українською музичною культурою як із живою художньою практикою.

У такому середовищі міжнародний мистецький проект функціонує як простір міжкультурної художньої комунікації. Взаємодія між представниками різних виконавських шкіл реалізується не лише через формальний культурний обмін, а через безпосередній творчий процес — ансамблеву практику, спільну роботу над репертуаром, сценічну взаємодію та художню інтерпретацію. Саме тому міжнародні мистецькі проекти у сфері музичної освіти мають значення не лише для професійної підготовки музикантів, а й для формування транснаціонального культурного простору.

Важливу роль у міжнародній взаємодії Академії відіграють майстер-класи, відкриті лекції та творчі лабораторії за участю іноземних музикантів і викладачів. Такі форми співпраці створюють ситуацію безпосереднього професійного контакту, у якій студент взаємодіє з іншими виконавськими підходами, методиками роботи та художніми принципами. Для музичної освіти це має особливу вагу, оскільки професійна підготовка значною мірою ґрунтується на персоналізованій передачі виконавського досвіду.

Особливу форму міжнародної взаємодії становлять ансамблеві та оркестрові проекти. На відміну від індивідуального виконавства, ансамбль створює модель колективної художньої комунікації, де музиканти різних культурних і освітніх середовищ мають виробити спільний виконавський результат. Така взаємодія вимагає не лише технічної підготовки, а й здатності до професійного діалогу, слухового партнерства, гнучкості інтерпретаційного мислення. Участь студентів Академії в міжнародних молодіжних оркестрах демонструє саме таку форму професійної комунікації. Робота в інтернаціональному виконавському колективі змінює уявлення про дисципліну оркестрового звучання, репетиційний процес, роль диригента, ансамблевий баланс і стильову культуру. Для музиканта це стає не лише сценічним досвідом, а й способом входження у міжнародне професійне середовище.

Міжнародні мистецькі проекти Академії мають значення і для сучасної української музики. Участь у фестивалях нової музики, виконання творів українських композиторів за кордоном, співпраця з іноземними виконавцями та диригентами створюють умови для включення українського музичного мистецтва у ширший європейський і світовий контекст. Така взаємодія важлива не лише для репрезентації української культури, а й для розвитку самої музичної традиції, яка отримує нові форми інтерпретації та міжнародного звучання.

Окремого значення у структурі міжнародної мистецької взаємодії Національної музичної академії України набуває участь у діяльності мережі *CEMAN* (*Central European Music Academies Network*). Ця міжнародна асоціація об'єднує заклади вищої музичної освіти Центральної та Східної Європи й створює платформу для тривалої міжінституційної співпраці у сфері музичного мистецтва, виконавської практики та професійної підготовки музикантів. Для Академії участь у *CEMAN* має значення не лише як форма міжнародного партнерства, а як спосіб включення у стабільне

європейське професійне середовище, де взаємодія між музичними інституціями відбувається на постійній основі.

У межах діяльності *CEMAN* міжнародна комунікація реалізується через спільні концертні програми, оркестрові проекти, майстер-класи, освітні зустрічі та виконавські ініціативи. Особливу роль у цій структурі відіграє проект «Оркестр *CEMAN*», який об'єднує студентів закладів вищої музичної освіти різних країн. Для студентів Національної музичної академії України участь у роботі такого колективу створює умови безпосередньої професійної взаємодії з представниками інших виконавських шкіл та музично-освітніх традицій.

Оркестровий проект у цьому випадку виступає не лише концертною формою співпраці. Робота в міжнародному ансамблевому середовищі передбачає включення студента у складну систему художньої комунікації, де необхідно виробити спільне звучання, узгодити інтерпретаційні принципи, адаптуватися до іноземної репетиційної культури та професійної дисципліни. У міжнародному оркестрі музикант взаємодіє не з абстрактною «іншою культурою», а з конкретними виконавськими моделями, інтерпретаційними та художніми підходами, що безпосередньо впливає на професійне мислення.

Важливо, що подібні проекти формують новий тип професійного середовища для студентів закладів вищої освіти мистецького спрямування. Участь у міжнародному оркестрі змінює уявлення про ансамблевий баланс, інтонаційну культуру, стильову інтерпретацію, організацію репетиційного процесу та принципи взаємодії всередині колективу. Для музичної освіти це має особливе значення, оскільки професійне становлення музиканта відбувається не лише через індивідуальну підготовку, а й через досвід колективного виконавства.

Для Національної музичної академії України участь у *CEMAN* має значення і в контексті культурної репрезентації. Академія входить у

міжнародне професійне середовище як носій української виконавської традиції, власної системи музичної освіти та історично сформованої професійної школи. У межах інституційної інтернаціоналізації діяльність *СЕМАН* важлива ще й тим, що вона поєднує освітній, виконавський і культурний виміри міжнародної взаємодії. Мережа створює простір, у якому професійна підготовка музиканта відбувається через реальний досвід міжнародної художньої комунікації. Саме тому участь Академії у проектах *СЕМАН* доцільно розглядати як одну з найбільш показових форм глокалізації у сфері вищої музичної освіти, де локальна виконавська традиція функціонує у постійному контакті з міжнародним мистецьким середовищем.

У структурі інституційної інтернаціоналізації міжнародні мистецькі проекти виконують також внутрішню функцію. Вони змінюють саме освітнє середовище Академії, оскільки міжнародна комунікація поступово входить у повсякденну професійну практику студентів і викладачів. Міжнародний досвід перестає бути винятковою подією; він стає складовою сучасної музичної освіти, впливаючи на репертуарну політику, виконавські орієнтири, форми творчої співпраці та моделі професійної взаємодії.

Міжнародний мистецький проект у такому контексті функціонує як простір перетину кількох рівнів комунікації. Він поєднує інституційний вимір — через партнерство між закладами; професійний — через взаємодію музикантів; культурний — через репрезентацію музичної традиції; освітній — через включення студентів у міжнародне художнє середовище. Саме ця багаторівневність відрізняє міжнародні мистецькі проекти від інших форм міжнародної діяльності закладу вищої освіти.

Для Національної музичної академії України міжнародні мистецькі проекти стали одним із ключових механізмів присутності у міжнародному культурному просторі. Вони забезпечують сталі професійні зв'язки, підтримують міжінституційну співпрацю, розширюють виконавське

середовище студентів і викладачів, сприяють популяризації української музичної культури та формують нові моделі художньої взаємодії. Через концертну практику, ансамблеве виконавство, фестивальний рух, майстер-класи й творчі лабораторії Академія входить у міжнародний мистецький простір не як периферійний учасник глобалізаційних процесів, а як інституція зі сформованою професійною та культурною традицією.

У межах дослідження міжнародні мистецькі проекти важливо розглядати не як другорядний додаток до освітньої діяльності Академії, а як один із центральних механізмів глокалізації у сфері музичної освіти. Саме тут локальна виконавська школа, національний репертуар і культурна традиція вступають у безпосередню взаємодію з міжнародним художнім середовищем. Через цю взаємодію міжнародний простір не уніфікує музичну освіту, а створює умови для співіснування різних професійних традицій, інтерпретаційних моделей і культурних досвідів.

Важливим чинником сучасної інтернаціоналізації музичної освіти стає також формування транснаціональних професійних мереж. Однією з найбільших міжнародних платформ у сфері музичної освіти є Асоціація європейських консерваторій (фр. — *Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen* — АЕС), яка позиціонує себе як провідний голос вищої музичної освіти в Європі та об'єднує близько 300 інституцій професійної музичної підготовки з 57 країн [86]. Значення цієї Асоціації полягає не тільки у формальному членстві музичних закладів, а у створенні постійного середовища професійної комунікації між консерваторіями, академіями музики та університетами мистецького спрямування. Діяльність АЕС охоплює кілька рівнів міжнародної взаємодії: адвокацію інтересів вищої музичної освіти, реалізацію міжнародних проектів, організацію фахових подій, підтримку академічної мобільності та координацію інституційних мереж. На офіційному сайті Асоціації окремо представлено сервіси для координаторів

міжнародних зв'язків, зокрема систему *EASY MO* — Європейську онлайн-систему подання заявок для мобільності *Erasmus+* і *Nordplus* у сфері музики, а також інформаційний портал мобільності *AEC* [86]. Це важливо для розуміння того, що міжнародна мобільність у сфері музичної освіти функціонує не стихійно, а через спеціалізовану інфраструктуру, адаптовану до потреб мистецьких закладів.

Одним із ключових напрямів діяльності Асоціації є організація регулярних міжнародних професійних зустрічей, що формують простір безпосередньої міжінституційної комунікації. Щороку у вересні *AEC* проводить міжнародний з'їзд координаторів академічної мобільності музичних закладів вищої освіти (англ. – *AEC Annual Meeting for International Relations Coordinators*). Подібний формат має фундаментальне значення для функціонування міжнародного мистецько-освітнього середовища, оскільки створює можливість прямого професійного контакту між представниками різних музичних академій. У межах таких зустрічей обговорюються питання міжнародної мобільності, реалізації спільних освітніх та мистецьких проєктів, механізми міжінституційної співпраці, а також перспективи подальшого розвитку міжнародних партнерств.

Особливого значення подібні професійні форуми набувають саме у контексті глокалізації музичної освіти. Міжнародна взаємодія у межах *AEC* реалізується через постійний діалог між локальними музично-освітніми центрами. Координатори міжнародної діяльності представляють інституції з різними виконавськими школами, історично сформованими моделями музичної підготовки та специфічними культурними середовищами. У результаті міжнародна професійна мережа функціонує як простір співіснування різних музично-культурних систем у межах спільного європейського освітнього простору.

Подібну функцію виконує і щорічний листопадовий конгрес керівників консерваторій та музичних академій (англ. – *AEC Annual*

Congress). На відміну від зустрічей координаторів мобільності, цей формат орієнтований на стратегічний рівень міжнародної взаємодії. У межах конгресу обговорюються питання розвитку європейської музичної освіти, трансформації мистецького середовища під впливом глобалізаційних процесів, цифровізації музичного мистецтва, міжнародної культурної політики, фінансування мистецьких проектів та перспектив міжінституційного партнерства. Саме у такому середовищі формується система стратегічних міжнародних контактів між музичними інституціями Європи.

Для закладів вищої освіти мистецького спрямування подібні професійні мережі мають принципове значення, оскільки міжнародна діяльність у сфері музичного мистецтва значною мірою ґрунтується на постійній особистій професійній комунікації. Міжнародні мистецькі проекти, творчі лабораторії, спільні концертні програми та академічні обміни часто формуються саме у межах подібних професійних зустрічей, де міжінституційна взаємодія реалізується через безпосередній контакт між представниками музичних академій.

Подібні професійні об'єднання формують новий тип міжнародного мистецького середовища, у якому заклади вищої освіти мистецького спрямування функціонують як учасники спільного європейського культурного простору. Водночас кожна музична інституція зберігає власну виконавську школу, педагогічну традицію та локальну культурну специфіку. Саме тому міжнародні професійні мережі у сфері музичної освіти функціонують як глокалізаційні моделі культурної взаємодії.

Подібну логіку міжнародної взаємодії демонструє і альянс *IN.TUNE* — *Innovative Universities in Music & Arts in Europe* — єдиний європейський альянс закладів вищої освіти у сфері музики та виконавських мистецтв [102]. Альянс об'єднує мистецькі інституції різних країн Європи з метою розвитку спільного освітнього, мистецького та наукового простору. У

діяльності *IN.TUNE* особливий акцент робиться на міжкультурній художній взаємодії, міжнародній мобільності, спільних творчих проєктах та формуванні європейського середовища мистецької освіти.

Характерною особливістю діяльності *IN.TUNE* є поєднання академічної співпраці із безпосередньою художньою комунікацією. У межах діяльності альянсу проводяться міжнародні творчі лабораторії, студентські мистецькі форуми, міждисциплінарні майстерні, спільні концертні проєкти та міжнародні освітні зустрічі, у яких взаємодія між учасниками реалізується через практику спільного мистецького досвіду. Важливим елементом діяльності альянсу є також розвиток горизонтальних контактів між студентами, викладачами та адміністративними представниками мистецьких інституцій різних країн.

Особливого значення у діяльності *IN.TUNE* набуває проблема формування спільного європейського мистецького середовища без втрати локальної культурної специфіки. У матеріалах та комунікаційних проєктах альянсу постійно акцентується увага на культурному різноманітті, необхідності підтримки локальних мистецьких традицій та важливості міжкультурного діалогу у сучасному глобалізованому середовищі. Саме тому діяльність *IN.TUNE* демонструє одну з ключових рис глокалізації у сфері музичної освіти — поєднання глобальної міжінституційної інтеграції із збереженням культурної та виконавської багатоманітності.

Участь Національної музичної академії України у діяльності альянсу демонструє сучасну модель функціонування мистецького закладу вищої освіти у транснаціональному культурному середовищі. У межах саміту *IN.TUNE*, який відбувся у Віденському університеті музики та виконавських мистецтв (Республіка Австрія) (нім. — *Universität für Musik und darstellende Kunst Wien*), представники Академії брали участь у пленарних засіданнях, професійних дискусіях, мистецьких подіях та серії міжінституційних зустрічей. Учасники обговорювали питання мистецької освіти, міжнародної

мобільності, міжінституційних курсів, нових форматів співпраці між студентами, викладачами та дослідниками, а також перспективи розвитку спільних освітніх програм.

Особливого значення у межах діяльності альянсу набуває формування постійного професійного середовища міжнародної комунікації. У процесі саміту відбувалися зустрічі між представниками кафедр, адміністративних підрозділів, творчих колективів та викладацького складу різних європейських мистецьких інституцій. Подібні формати створюють можливість для налагодження довготривалих партнерств, підготовки майбутніх міжнародних проектів, організації спільних концертів, майстер-класів та творчих обмінів.

Важливим елементом участі Академії у саміті стали спільні мистецькі події та концертні програми. У межах концертів студенти Академії представляли українську виконавську школу поряд із представниками інших європейських мистецьких інституцій, виконуючи твори українських і західноєвропейських композиторів. У такому середовищі міжнародна художня взаємодія реалізується через спільний концертний простір, де різні виконавські традиції взаємодіють у межах єдиного мистецького процесу.

Окремого значення набувають і професійні спостереження за репетиційною та виконавською практикою європейських мистецьких інституцій. Участь студентів і викладачів Академії у відкритих репетиціях, творчих дискусіях та професійних зустрічах створює можливість безпосереднього ознайомлення з іншими педагогічними підходами, моделями ансамблевої взаємодії та принципами організації виконавського процесу. Саме через такі форми професійної комунікації міжнародна взаємодія виходить за межі формального академічного партнерства та перетворюється на простір живого міжкультурного діалогу.

У контексті глокалізації діяльність *IN.TUNE* демонструє модель міжнародної інтеграції, у межах якої локальні мистецькі традиції не

втрачають власної специфіки, а функціонують у ширшому європейському культурному середовищі. Альянс створює умови для взаємодії різних музично-педагогічних шкіл, виконавських традицій та культурних досвідів без їх повної уніфікації. Саме тому участь Академії у подібних міжнародних мережах має значення не лише як форма інституційної інтернаціоналізації, а як механізм функціонування української музичної культури у сучасному глобалізованому мистецькому просторі.

Цифровізація сучасної вищої освіти поступово перетворилася на один із важливих напрямів розвитку міжнародної взаємодії між закладами вищої освіти. У сфері музичного мистецтва цей процес набув особливої специфіки, оскільки цифрове середовище торкнулося не лише організації навчального процесу, а й самої природи виконавської практики. Для Національної музичної академії України цифровізація стає одним із векторів розвитку інституційної інтернаціоналізації, що дозволить розширити форми міжнародної професійної комунікації та інтегрувати цифрові технології у мистецьке середовище Академії.

Музична освіта та музичне мистецтво загалом традиційно пов'язані з фізичною присутністю, акустичним простором, взаємодією та безпосереднім художнім контактом між музикантами та аудиторією. Саме тому впровадження цифрових технологій у сфері музичного мистецтва вимагає не лише технічної модернізації, а й переосмислення способів міжнародної творчої взаємодії. Цифрове середовище у такому контексті почало функціонувати не як допоміжний комунікаційний інструмент, а як окремий простір професійної художньої взаємодії.

Одним із найбільш показових прикладів такої трансформації стало використання технології *LoLa (Low Latency)* у міжнародних мистецьких та освітніх проектах. Технологія *LoLa* розроблена для забезпечення дистанційної взаємодії музикантів у режимі реального часу з мінімальною затримкою звукового сигналу. Для музичного мистецтва це має принципове

значення, оскільки стандартні цифрові платформи відеозв'язку не дозволяють забезпечити необхідну синхронність ансамблевого виконання. Навіть незначна затримка звуку унеможлиблює повноцінну спільну гру музикантів, особливо у камерному ансамблі або оркестровому середовищі.

Показовим прикладом поєднання цифрових технологій та міжнародної мистецької взаємодії став проект «*Butterfly*», реалізований у межах мережі *CEMAN* (*Central European Music Academies Network*). Проект був пов'язаний із постановкою опери «Мадам Баттерфляй» (італ. - *Madama Butterfly*) композитора Джакомо Пуччіні та об'єднував учасників із різних європейських музичних інституцій. Його особливість полягала у тому, що частина підготовчого процесу — репетиційна робота, координація і окремі елементи взаємодії — здійснювалися дистанційно із використанням технології *LoLa* (*Low Latency*). Використання технології *LoLa* дозволило мінімізувати затримку звукового сигналу під час дистанційної взаємодії музикантів, що має принципове значення для ансамблевого та сценічного виконавства. У межах проекту цифровий простір фактично функціонував як спільне репетиційне середовище, де учасники, перебуваючи у різних країнах, могли працювати над музичним матеріалом у режимі реального часу. Для оперної постановки це мало особливу вагу, оскільки сценічна взаємодія вимагає високого рівня координації між вокалістами, інструменталістами та диригентом. Подібний формат не замінював повноцінної сценічної репетиції або концертного виконання, однак створював можливість для оптимізації творчого процесу. Використання цифрових технологій дозволяло скоротити потребу у тривалому фізичному перебуванні учасників в одній локації на ранніх етапах підготовки, пришвидшити організацію репетиційної роботи та підтримувати постійну комунікацію між партнерами проекту. У цьому контексті цифровізація починала виконувати функцію інструмента координації міжнародної мистецької взаємодії.

Проект «*Butterfly*» продемонстрував, що цифровізація у сфері музичної освіти не обмежується дистанційними лекціями або онлайн-комунікацією. У сучасному мистецькому середовищі цифрові технології поступово стають частиною виконавської та репетиційної практики, формуючи нові механізми міжнародної взаємодії між музичними інституціями, студентами та викладачами.

Для Національної музичної академії України це означає розширення міжнародного освітнього середовища через цифрові форми комунікації. Онлайн-лекції, дистанційні творчі зустрічі, майстер-класи та концертні формати дозволять підтримувати постійний професійний контакт із закордонними партнерами. У результаті міжнародна взаємодія перестає залежати виключно від окремих поїздок і поступово інтегрувалася у повсякденний освітній процес.

Важливо, що використання *LoLa* та подібних технологій не скасовує специфіки музичного мистецтва як живої виконавської практики. Навпаки, цифрові проекти ще виразніше демонструють значення ансамблевої взаємодії та колективної художньої роботи. У цифровому середовищі музикант змушений адаптуватися до нових умов професійної комунікації, зберігаючи при цьому принципи традиційної виконавської культури.

Для студентів Академії участь у подібних проектах створює новий тип професійного досвіду. Вони отримують можливість взаємодіяти з представниками інших виконавських шкіл, брати участь у міжнародному ансамблевому процесі та працювати у цифровому мистецькому середовищі, яке дедалі активніше впливає на сучасну музичну культуру. У такому контексті цифровізація стає не лише технічним чинником модернізації освіти, а складовою сучасного професійного становлення музиканта.

Водночас цифровізація у сфері мистецької освіти супроводжується певними суперечностями. З одного боку, вона значно розширює можливості міжнародної комунікації та спрощує професійний контакт між

інституціями. З іншого — цифрове середовище не може повністю замінити акустичну природу музичного виконання, живу сценічну взаємодію та безпосередній художній контакт між виконавцем і слухачем. Саме тому цифрові технології у музичній освіті доцільно розглядати не як альтернативу традиційним формам виконавства, а як додатковий рівень міжнародної професійної взаємодії.

Інтернаціоналізація вищої музичної освіти впливає не лише на структуру освітнього процесу або систему міжнародних зв'язків закладу вищої освіти. Одним із її наслідків стає поступова трансформація самого професійного середовища музиканта. У сучасному мистецькому просторі професійна діяльність дедалі частіше формується під впливом міжнародної мобільності, міжкультурної комунікації, участі у спільних виконавських проєктах та взаємодії з різними музично-освітніми традиціями. Для Національної музичної академії України цей процес пов'язаний із розширенням міжнародної професійної присутності студентів і викладачів, а також зі зміною моделей професійної підготовки музиканта в умовах глобалізованого культурного середовища.

Професійне середовище сучасного музиканта вже не обмежується межами окремої інституції або національної виконавської школи. Міжнародні конкурси, фестивалі, академічна мобільність, оркестрові проєкти, міжінституційні партнерства та цифрові форми взаємодії створюють ситуацію постійного професійного контакту між представниками різних освітніх і культурних середовищ. У таких умовах музикант функціонує в просторі множинних професійних моделей, де локальна виконавська традиція взаємодіє з міжнародними тенденціями сучасної музичної культури. У сучасному міжнародному музичному середовищі професійна мобільність дедалі частіше пов'язується із участю студентів у міжнародних виконавських колективах, конкурсах та міжінституційних творчих програмах. Наприклад, для здобувачів

Національної музичної академії України подібний досвід формується, зокрема, у межах діяльності мережі *CEMAN* (*Central European Music Academies Network*), де міжнародна взаємодія реалізується через спільну оркестрову та ансамблеву практику.

Для студентів закладу вищої освіти мистецького спрямування міжнародна взаємодія поступово стає частиною професійного становлення. Участь у міжнародних конкурсах, фестивалях, молодіжних оркестрах, творчих лабораторіях та майстер-класах формує новий тип професійного досвіду, який виходить за межі традиційної освітньої моделі. Студент отримує можливість взаємодіяти з представниками інших виконавських шкіл, працювати у міжнародному ансамблевому середовищі, адаптуватися до різних форм художньої комунікації та професійної організації музичного процесу.

Інтернаціоналізація впливає і на репертуарний простір сучасного музиканта. Освітнє середовище дедалі активніше включає твори різних національних традицій, сучасну музику, міжстильові виконавські практики та нові форми художньої інтерпретації. Участь у міжнародних проектах розширює репертуар студента, змінює способи роботи з музичним матеріалом і формує відкритість до різних моделей виконавської культури. Міжнародна виконавська взаємодія змінює і принципи складання репертуару. У міжнародних концертних програмах Академії українська музика функціонує поряд із європейською класичною та сучасною музичною традицією, що створює інший формат художнього сприйняття українського репертуару у міжнародному середовищі [13, с. 54–55]. Для музиканта це означає необхідність працювати у багатоплановому культурному просторі, де різні виконавські стилі та традиції взаємодіють у межах спільної концертної практики

Для Національної музичної академії України цей процес має подвійний характер. З одного боку, міжнародне професійне середовище

створює умови для інтеграції студентів і викладачів у сучасний європейський та світовий музичний простір. З іншого — виникає потреба зберігати історично сформовану виконавську школу, професійні традиції та культурну специфіку української музичної освіти. Саме тому інтернаціоналізація у сфері музичного мистецтва не означає розчинення локальної професійної традиції у глобальному середовищі. Навпаки, міжнародна взаємодія часто актуалізує питання професійної ідентичності виконавської школи.

Міжнародний досвід у такому контексті стає важливим чинником професійного розвитку музиканта. Він формує здатність працювати у міжкультурному середовищі, адаптуватися до різних виконавських ситуацій, сприймати інші художні підходи та водночас зберігати власну професійну основу. Для музичної освіти це особливо важливо, оскільки виконавська діяльність безпосередньо пов'язана з інтерпретацією, художнім мисленням і творчою індивідуальністю.

Зміни професійного середовища проявляються і в трансформації моделей музичної кар'єри. Сучасний музикант дедалі частіше функціонує у міжнародному просторі, де професійна діяльність пов'язана з участю у міжнародних конкурсах, фестивалях, оркестрових академіях, міжінституційних проектах та цифрових мистецьких платформах. Для закладу вищої освіти мистецького спрямування це означає необхідність готувати студента до функціонування у значно ширшому професійному середовищі, ніж це було характерно для попередніх моделей музичної освіти. У сучасному музичному середовищі професійна кар'єра дедалі частіше формується через міжнародні творчі контакти, участь у фестивалях, конкурсах та міжінституційних проектах. У цьому контексті міжнародна діяльність Академії створює для студентів можливість раннього входження у професійне середовище європейського музичного простору [13, с. 52–53].

Для Київської консерваторії інтернаціоналізація професійного середовища музиканта має значення і в контексті культурної репрезентації. Студенти та викладачі Академії представляють українську виконавську школу у міжнародному мистецькому середовищі через концертну діяльність, участь у міжнародних проектах, конкурсах, фестивалях та освітніх програмах. У такій ситуації професійна діяльність музиканта одночасно набуває і культурного виміру, оскільки виконавець репрезентує не лише власну інтерпретацію, а й певну музично-освітню традицію.

Важливо, що інтернаціоналізація не усуває значення педагогічної спадкоємності та виконавської школи. Навіть в умовах глобального професійного середовища музична освіта продовжує ґрунтуватися на безпосередній передачі виконавського досвіду, роботі з педагогом, ансамблевій взаємодії та історично сформованих принципах професійної підготовки. Саме тому міжнародна відкритість у сфері музичного мистецтва найбільш результативно реалізується там, де інституція зберігає внутрішню професійну цілісність.

Трансформація професійного середовища музиканта в умовах інтернаціоналізації проявляється також у зміні уявлень про професійну мобільність. Якщо раніше мобільність переважно асоціювалася з фізичним переміщенням між країнами та інституціями, то сучасне міжнародне середовище дедалі активніше включає цифрові форми взаємодії, дистанційні творчі проекти, онлайн-майстер-класи та міжнародні репетиційні формати. У результаті професійна присутність музиканта починає виходити за межі локального концертного або освітнього простору.

Висновки до розділу 2

1. Встановлено, що інтернаціоналізація вищої освіти формує новий тип функціонування вищої освіти у глобалізованому культурному

просторі. У цьому контексті особливого значення набуває концепт глокалізації, який дозволяє аналізувати інтернаціоналізацію не як процес уніфікації, а як взаємодію міжнародних освітніх механізмів із локальними культурними та професійними традиціями.

2. Встановлено, що інтернаціоналізація вищої освіти реалізується у взаємодії кількох взаємопов'язаних рівнів — міжнародного (глобального), національного (локального) та інституційного. На міжнародному рівні інтернаціоналізація проявляється через формування транснаціонального освітнього простору, розвиток академічної мобільності, міжнародних професійних мереж, міжінституційного партнерства та механізмів освітньої інтеграції. Національний рівень пов'язаний із адаптацією глобальних освітніх процесів до локальної культурної, правової та освітньої специфіки держави. Інституційний рівень охоплює безпосередню реалізацію міжнародної діяльності у практиці закладу вищої освіти, де глобальні механізми інтернаціоналізації взаємодіють із локальною академічною та професійною традицією.

3. Встановлено, що інституційний рівень інтернаціоналізації має особливе значення у сфері вищої музичної освіти, оскільки саме на рівні мистецької інституції відбувається безпосередня взаємодія глобальних освітніх тенденцій із локальною виконавською школою та культурною традицією. Заклад вищої освіти мистецького спрямування функціонує не лише як освітня структура, а як середовище збереження й трансляції культурної пам'яті, професійної спадкоємності та виконавської культури.

4. Доведено, що Болонський процес є не лише європейською освітньою реформою, а одним із найбільш впливових механізмів міжнародної інтернаціоналізації вищої освіти. Його значення полягає у формуванні спільного Європейського простору вищої освіти, заснованого на принципах порівнюваності освітніх систем, академічної мобільності, забезпечення якості освіти та міжінституційної співпраці. Водночас

Болонський процес не ліквідує національні освітні моделі, а переводить їх у режим міжнародної взаємодії та порівнюваності, що дозволяє розглядати його як глокалізаційний механізм функціонування сучасної вищої освіти.

5. Визначено, що інтеграція України до Болонського процесу мала специфічний характер, оскільки відбувалася через трансформацію вже сформованої освітньої системи, яка мала власну культурну та професійну традицію. Українська вища освіта адаптувала міжнародні механізми інтернаціоналізації до локального освітнього середовища, що зумовило поєднання європейських принципів організації освіти із національною моделлю професійної підготовки. У результаті Болонський процес в Україні набув глокалізаційного характеру, де міжнародні освітні механізми функціонують у взаємодії з локальною академічною культурою.

6. Доведено, що Національна музична академія України доцільно розглядати як культурно-освітній феномен, який відіграє важливу роль у формуванні української професійної музичної освіти та розвитку національної музичної культури. Академія функціонує як простір збереження історичної спадкоємності виконавських, композиторських і музикознавчих шкіл, одночасно інтегруючись у сучасне міжнародне мистецьке середовище. Саме тому інституційна інтернаціоналізація Академії реалізується не через відмову від локальної культурної специфіки, а через її функціонування у глобальному мистецькому просторі.

7. Встановлено, що специфіка мистецької освіти зумовлює особливий характер інтернаціоналізації у сфері музичного мистецтва. Музична освіта безпосередньо пов'язана із виконавською школою, художньою традицією, репертуаром та індивідуальними моделями творчої комунікації. Саме тому міжнародна інтеграція у сфері музичної освіти супроводжується постійною взаємодією між глобальними професійними моделями та локальними формами виконавської культури.

8. Проаналізовано міжнародну діяльність Національної музичної академії України як складову інституційної інтернаціоналізації. Встановлено, що міжнародні партнерства, участь у програмах академічної мобільності, міжінституційна співпраця, міжнародні мистецькі проекти, діяльність у межах мереж *CEMAN*, *AEC* та *IN.TUNE* формують багаторівневу систему міжнародної професійної комунікації. У цьому контексті міжнародна діяльність Академії виступає не лише механізмом взаємодії з міжнародним освітнім середовищем, а й способом культурної репрезентації української музичної традиції у глобальному просторі.

9. Визначено, що міжнародні мистецькі проекти є однією з найбільш показових форм глокалізації у сфері вищої музичної освіти. У межах міжнародних концертних програм, ансамблевих та оркестрових проектів відбувається взаємодія різних виконавських шкіл, художніх традицій та моделей професійної комунікації.

10. Доведено, що цифровізація сучасної музичної освіти трансформує форми міжнародної художньої взаємодії. Використання цифрових технологій у міжнародних мистецьких проектах, зокрема технології *LoLa*, створює нові моделі дистанційної ансамблевої взаємодії та міжнародної мистецької комунікації. У результаті міжнародне художнє середовище дедалі більше функціонує як мережевий простір, у якому фізична мобільність поєднується з цифровими формами професійної присутності.

11. Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що інтернаціоналізація сучасної вищої музичної освіти реалізується як складний глокалізаційний процес, у межах якого глобальні механізми міжнародної інтеграції взаємодіють із локальними формами музичної культури, виконавської школи та освітньої традиції. У цьому контексті Національна музична академія України функціонує як глокальна мистецька

інституція, що поєднує міжнародну інтеграцію із збереженням української культурної та професійної специфіки.

ВИСНОВКИ

Інтернаціоналізація вищої музичної освіти України увиразнює одну з ключових суперечностей сучасного культурно-освітнього розвитку: необхідність включення у міжнародний простір не усуває потреби збереження національної культурної, музичної та освітньої традиції, а навпаки — робить їх репрезентацію однією з умов повноцінної включеності. У центрі уваги цього дослідження опинилося передусім питання про те, як міжнародні освітньо-культурні тенденції співвідносяться з національною традицією та інституційними практиками. Такий ракурс дозволив вийти за межі адміністративного та освітнього розуміння інтернаціоналізації й розглянути її як процес, що безпосередньо пов'язаний із культуротворенням.

Аналіз теоретико-категоріальних засад інтернаціоналізації засвідчив складність його наукової генези та міждисциплінарний характер. Початково пов'язане з політичним, економічним і соціально-філософським дискурсами, це поняття поступово закріпилося в освітньому й гуманітарному знанні як засіб осмислення процесів взаємодії у глобальному соціокультурному просторі. У цьому дослідженні встановлено, що інтернаціоналізація може розглядатися щонайменше у кількох взаємопов'язаних площинах: як наслідок глобалізаційних процесів, як стратегія розвитку вищої освіти, як форма міжкультурної взаємодії та як культурологічний феномен, пов'язаний із трансформацією смислів, практик і форм репрезентації.

Зв'язок інтернаціоналізації з глобалізацією, глокалізацією та транскультурацією розкрито через їхню взаємодоповнювальну роль у поясненні сучасних культурно-освітніх процесів. Глобалізація визначає широкий контекст інтенсифікації міжнародних зв'язків і посилення взаємозалежності освітніх та культурних систем; глокалізація пояснює,

яким чином глобальні тенденції адаптуються в локальних середовищах; транскультурація дає змогу осмислити взаємопроникнення культурних традицій, унаслідок якого виникають нові форми художньої комунікації та репрезентації смислів. У такій логіці інтернаціоналізація постає не як ізольований освітній процес, а як форма взаємодії глобального, локального й міжкультурного вимірів.

У сфері вищої освіти інтернаціоналізація розглядається як процес інтеграції міжнародного та міжкультурного вимірів у діяльність закладів освіти. Специфіку інтернаціоналізації вищої музичної освіти визначено через особливий характер музично-освітнього процесу, у якому професійна підготовка поєднується з передаванням виконавського досвіду, засвоєнням репертуару, формуванням інтерпретаційного мислення та репрезентацією національної музичної традиції. Це дало змогу розглядати інтернаціоналізацію вищої музичної освіти як культурологічний феномен, у якому освітні, мистецькі та ціннісні виміри перебувають у взаємозв'язку. Утім, дане дослідження показало, що такий підхід, попри свою глибинність, не вичерпує змісту інтернаціоналізації у сфері мистецької освіти.

Дослідження показало, що для аналізу інтернаціоналізації вищої музичної освіти необхідним є поєднання багаторівневої та багатовимірної оптики. Інтернаціоналізація вищої музичної освіти охоплює освітній, мистецький, культурний, інституційний, комунікативний і ціннісний виміри. Освітній вимір пов'язаний із трансформацією професійної підготовки музиканта; мистецький — із взаємодією виконавських шкіл, репертуарних традицій і художніх еталонів; культурний — із репрезентацією національної музичної традиції у міжнародному просторі; інституційний — із діяльністю закладів вищої освіти, мереж, альянсів і професійних об'єднань; комунікативний — із формуванням каналів міжнародної фахової взаємодії; ціннісний — із збереженням культурної визначеності в умовах глобальних освітньо-культурних змін.

У роботі запропоновано трирівневу аналітичну модель інтернаціоналізації вищої музичної освіти, що охоплює міжнародний (глобальний), національний (локальний) та інституційний рівні:

– *Міжнародний (глобальний) рівень* визначено як простір перетину культур, традицій, канонів, художніх еталонів і способів професійної підготовки музиканта. Водночас саме на міжнародному рівні формуються наднаціональні стратегії, професійні об'єднання, освітні альянси, академічні мережі та спільні платформи взаємодії, що визначають напрями міжнародної співпраці у сфері вищої освіти й мистецтва. Їхнє значення полягає у посиленні національних систем освіти й мистецьких інституцій, розширенні можливостей культурної репрезентації та збагаченні освітньо-культурного середовища.

Одним із прикладів інституційної реалізації міжнародного (глобального) рівня інтернаціоналізації є діяльність Асоціації європейських консерваторій (фр. — *Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen* — АЕС), яка об'єднує заклади професійної музичної освіти різних країн, континентів і культурно-освітніх регіонів. Діяльність асоціації спрямована на розвиток міжнародної співпраці у сфері вищої музичної освіти та формування системного середовища фахової комунікації між мистецькими інституціями. Через щорічні зустрічі координаторів міжнародних зв'язків, конгреси керівників музичних інституцій, цифрові сервіси та спільні професійні платформи ця асоціація сприяє побудові стійких міжінституційних зв'язків. Саме такі формати надають можливість створити простір, у якому в діалог вступають різні рівні музично-освітнього досвіду: виконавські школи, педагогічні підходи, репертуарні традиції, моделі професійної підготовки, принципи інституційного управління тощо. У цьому сенсі асоціація демонструє, як міжнародний (глобальний) рівень інтернаціоналізації набуває конкретного інституційного й культурного змісту.

– *Національний (локальний) рівень* розкрито як площину адаптації міжнародних освітньо-культурних тенденцій до культурно-освітнього середовища держави або регіону. У межах цього рівня доцільно розмежовувати національний і локальний виміри. Національний вимір пов'язаний із державною освітньою політикою, нормативно-правовим регулюванням і стратегічними орієнтирами розвитку системи вищої освіти, тоді як локальний не завжди збігається з адміністративно-державними межами й виявляється, закорема, у особливостях виконавських шкіл, традиціях передачі професійного досвіду та розуміння художнього еталону. Таке розмежування є аналітично доцільним, однак не означає відокремлення національного й локального вимірів: у сфері вищої музичної освіти вони перебувають у постійному співвіднесенні, оскільки державна політика реалізується через конкретні мистецькі інституції, а локальні виконавські та педагогічні практики репрезентують національну культурну традицію.

Прикладом дії національного (локального) рівня в межах дисертаційного дослідження виступила українська вища музична освіта, де міжнародні освітньо-культурні тенденції проходять через систему державного регулювання, національну освітню й культурну політику. Саме на цьому рівні глобальне й локальне не просто співіснують, а входять у складну взаємодію. Водночас для українського освітньо-мистецького простору актуальною залишається проблема формального засвоєння зовнішніх моделей без достатньої культурної та інституційної адаптації. У такому випадку цей процес може набувати характеру копіювання окремих організаційних форм, що не завжди враховують специфіку мистецької освіти, індивідуальний характер виконавської підготовки, роль школи та традиції передавання професійного досвіду. Саме тому національний (локальний) рівень є принциповим для розуміння інтернаціоналізації як процесу глокалізації, у якому міжнародні тенденції мають не механічно

переноситися, а переосмислюватися відповідно до культурної, освітньої та мистецької специфіки України.

– *Інституційний рівень* показує, як ці процеси реалізуються у практиці конкретного закладу вищої освіти. Інституційний рівень інтернаціоналізації на прикладі Національної музичної академії України виявився найбільш показовим для аналізу сфери вищої музичної освіти. Саме на рівні мистецького закладу вищої освіти глобальні освітні тенденції набувають конкретної форми. Діяльність Академії у міжнародному просторі засвідчує, що інтернаціоналізація мистецької освіти не зводиться до адміністративного розширення партнерств або участі у міжнародних програмах. Вона проявляється у здатності інституції бути посередником між українською музичною традицією та глобальним мистецьким середовищем. У цьому сенсі Академія функціонує як глокальна мистецька інституція, де міжнародна інтеграція поєднується зі збереженням національної культурної та професійної специфіки.

Міжнародна діяльність Національної музичної академії України, зокрема міжінституційна співпраця, програми міжнародної академічної мобільності, міжнародні мистецькі проекти та участь у альянсах *CEMAN*, *AEC* та *IN.TUNE*, формує багаторівневу систему професійної комунікації. У цій системі міжнародна взаємодія має не лише освітнє, а й культурне значення. Вона стає способом репрезентації української музичної традиції, включення українських виконавських і педагогічних практик у ширший міжнародний контекст, а також засобом формування нових каналів мистецької присутності України у глобальному просторі.

У результаті аналізу теоретико-методологічних засад інтернаціоналізації вищої музичної освіти, трирівневої моделі її реалізації та специфіки музично-освітнього процесу сформульовано авторське визначення цього явища. Інтернаціоналізація вищої музичної освіти — це багаторівневий культурний процес, що полягає у взаємодії глобальних

тенденцій, національної системи освіти, локальної традиції та інституційних форм їх реалізації, спрямований на підготовку фахівця, здатного здійснювати конкурентоспроможну професійну мистецьку діяльність у глобалізованому світі. Культурологічний зміст цього процесу проявляється як форма міжкультурної взаємодії, у межах якої трансформуються освітні практики, виконавські традиції, педагогічні школи та способи культурної самоідентифікації музиканта.

Запропонований культурологічний підхід до аналізу інтернаціоналізації вищої музичної освіти може бути застосований у подальших дослідженнях мистецьких закладів вищої освіти, міжнародних культурно-освітніх проектів, цифрових форм мистецької комунікації та стратегій репрезентації української культури у світі. У цьому сенсі культурологічне осмислення інтернаціоналізації вищої музичної освіти відкриває ширше поле для досліджень, пов'язаних із тим, як українська музична освіта може бути включена у глобальний простір, не втрачаючи власної культурної визначеності, а навпаки — посилюючи її через міжнародну взаємодію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Автономія та врядування у вищій освіті: монографія / Авт.: О. П. Воробйова, Т. О. Горецька, Н. М. Дем'яненко, С. А. Калашнікова, О. М. Коваленко, В. І. Луговий, О. Сич, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова, В. П. Ткаченко. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. 192 с.
2. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали. Ч. 2: препринт / О. Воробйова та ін.; за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. 111 с.
3. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій: аналітичні матеріали. Ч. 2: препринт / Л. Горбунова та ін.; за ред. І. Степаненко. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. 144 с.
4. Антонова О. Є., Павленко В. В., Сидорчук Н. Г., Мирончук Н. М., Щербакова Н. П. Історія університетської освіти: виникнення, становлення, розвиток. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 308 с.
5. Бабкін В. О. Глобалізаційні культурні процеси та їх вплив на функціональне призначення національної культури. Мистецтвознавчі записки. 2018. Вип. 33. С. 55–62. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mz_2018_33_9.
6. Бауман З. Глобалізація. Наслідки для людини і суспільства / Пер. з англ. - М.: Видавництво «Всесвіт», 2004, 188 с.
7. Бауман З., Донскіс Л. Моральна сліпота. Втрата чутливості у плинній сучасності / пер. з англ. О. Буценко. Київ: Дух і Літера, 2014. 280 с.
8. Бобрицька В. І. Мобільність як ключовий принцип формування європейського освітнього простору. Вища освіта України. 2013. № 3, дод. 2:

Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу. С. 234–238.

9. Бобрицька В. І. Сучасна вища освіта в умовах конкуренції на ринку освітніх послуг: порівняльний аналіз досвіду країн Чорноморського регіону. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія. 2016. Вип. 1(8). С. 17–22. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/14239/1/4_Stattya_Bobrytska_2016.PDF.

10. Бобрицька В. І. Формування культурної ідентичності іноземних студентів в умовах глобалізації: виклики та можливості для української вищої освіти. Вища освіта України. 2024. № 4. С. 10–18. DOI: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.4\(95\).02](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.4(95).02).

11. Болонський процес в Україні 2005–2020: досягнення, виклики та перспективи: аналітичний огляд / В. Луговий, С. Калашнікова, Ю. Рашкевич та ін. Київ: Національний Еразмус+ офіс в Україні; Інститут вищої освіти НАПН України, 2020. 100 с. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2026/02/bolognastudy_ukraine2005_2020_neo_ukr.pdf.

12. Бондарчук В. Кафедра ЮНЕСКО «Музика, освіта, наука — заради миру» Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського: стратегічний вимір. Часопис Національної музичної академії України ім.П.І.Чайковського. 2023. № 1(58). С. 7–24. DOI: [https://doi.org/10.31318/2414-052X.1\(58\).2023.284755](https://doi.org/10.31318/2414-052X.1(58).2023.284755)

13. Бондарчук В. Міжнародна діяльність Національної музичної Академії України імені П.І.Чайковського як вектор розвитку бренду вишу. Часопис Національної музичної академії України ім.П.І.Чайковського. 2022. № 2(55). С. 50–64. DOI: [https://doi.org/10.31318/2414-052X.2\(55\).2022.266547](https://doi.org/10.31318/2414-052X.2(55).2022.266547).

14. Бондарчук В. Національна музична академія України імені П. І. Чайковського в просторово-часовому континуумі: до 160-річчя заснування. Часопис Національної музичної академії України ім.П.І.Чайковського. 2023. № 4(61). С. 7–18. DOI: [https://doi.org/10.31318/2414-052X.4\(61\).2023.301181](https://doi.org/10.31318/2414-052X.4(61).2023.301181).

15. Бровко М. М. Метакультурні виміри активності мистецтва: монографія / Микола М. Бровко ; Київ. нац. ун-т культури і мистецтв, Навч.-наук. ін-т. Київ : Лисенко М. М., 2024. 327 с.

16. Бровко М. М. Методологічні проблеми культурології як науки. Культура в контексті практичних форм буття людини: монографія / за ред. М. М. Бровка. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2022. С. 5–22.

17. Бровко М. М. Філософсько-культурологічний вимір понятійного статусу активно-творчого функціонування мистецтва. Культурологічні виміри актуальних проблем мистецтва: монографія / за заг. ред. Т. І. Андрущенко. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. С. 24–42.

18. Вербицька А. В. Інтернаціоналізація як основний напрям розвитку вищої освіти. Молодий вчений. 2017. № 11. С. 160–164. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/11/39.pdf>

19. Ганзбург Г. Консерваторія в університетському статусі. Музика. 2014. № 3. С. 46–47.

20. Герчанівська П. Е. Культура в парадигмах ХХ–ХХІ ст. : монографія. Київ : НАКККиМ, 2017. 378 с.

21. Гетманенко О. О. Взаємодія глобалізації та глокалізації: тенденції конвергенції й дивергенції у ХХІ столітті. Економіка та суспільство. 2025. Вип. 73. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-73-95>.

22. Данько Н. І. Електронна інтернаціоналізація вищої освіти. Новий колегіум. 2015. № 3. С. 46–49. URL: <http://periodicals.karazin.ua/issuededu/article/viewFile/8897/8418>.

23. Дебич М. А. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід : монографія. Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2019. 408 с.

24. Денисюк Ж. З. Глобальність людського розвитку в антропоцені: культурологічні та ціннісні виміри. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2022. № 1. С. 11–16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdakkm_2022_1_4.

25. Донченко В. М. Глобалізація та інтернаціоналізація в управлінні міжнародною діяльністю сучасного університету. Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. 2015. Вип. 4 (82). С. 122–126. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/20443/1/122-126.pdf>.

26. Дьячкова О. А. Київ музичний напередодні відкриття Київської консерваторії. Сезон 1912–1913. Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського. 2021. № 4 (21). С. 180–182. URL: <https://chasopysnmau.com.ua/article/view/242498>.

27. Дяченко А. В. Переваги і недоліки Болонського процесу для студентів України. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. 2018. Вип. 79, т. I. С. 19–27. URL: <https://osvita.eeipsy.org/index.php/eeip/article/view/256>.

28. Жаркова В. Історія західної музики: Homo Musicus від античності до бароко : навчальний посібник. Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2023. 548 с.

29. Зелінський М. Ю., Саракун Л. П. Космополітизм versus інтернаціоналізму. Софія: Гуманітарно-релігієзнавчий вісник. 2016. № 3 (7). С. 22–25.

30. Касьянова О. Метаморфози музично-театрального мистецтва України в умовах видозміни парадигми художньої культури XXI століття. Часопис Національної музичної академії України ім.П.І.Чайковського. 2024. № 4(65). С. 152–177. DOI: [https://doi.org/10.31318/2414-052X.4\(65\).2024.324597](https://doi.org/10.31318/2414-052X.4(65).2024.324597).

31. Клімова Г. П. Історія Болонського процесу: аксіологічні орієнтири розвитку європейської вищої освіти. Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія. 2014. № 3. С. 182–192. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnyua_2014_3_24.

32. Ковальова Г. П., Даніл'ян В. О. Україна у світових глобалізаційних процесах: виклики і відповіді. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія. 2015. Вип. 1(45). С. 229–241. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.22421>.

33. Козієвська О. І. Академічна мобільність: причини вибору навчання за кордоном. Вища освіта України. 2013. № 1. С. 88–97. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_1_16.

34. Козієвська О. І. Загальні тенденції розвитку академічної мобільності. Вища освіта України. 2012. № 2. С. 98–107. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2012_2_17.

35. Копиця М. Д. Історія Академії у постатях її керівників. Часопис Національної музичної академії України ім.П.І.Чайковського. 2021. № 4(21). С. 41–50. URL: <https://chasopysnmau.com.ua/article/view/242414>.

36. Копієвська О. Культура і людина: проблема свободи в сучасному світі. Культурологічна думка. 2013. № 6. С. 57–61. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Kultdum_2013_6_9.

37. Копієвська О. Р. Трансформаційні процеси в культурі сучасної України : монографія. Київ : НАКККіМ, 2014. 296 с.

38. Краєвська О. Угода про Асоціацію між Україною та ЄС: співпраця у сфері освіти і науки. Вісник Львівського університету. Серія: Міжнародні відносини. 2014. Вип. 36, ч. 2. С. 90–97. URL: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/intrel/article/view/363/361>.

39. Красівський О. Я. Глобалізація та ідентичність національної культури. Ефективність державного управління. 2017. Вип. 4(53), ч. 1. С. 13–21. DOI: <https://doi.org/10.33990/2070-4011.53.2017.148695>.

40. Красовська О. Ю. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору. Вісник Академії митної служби України. Серія: Економіка. 2011. № 2. С. 102–109. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vamsue_2011_2\(46\)_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vamsue_2011_2(46)_13).

41. Курбатов С. В. Феномен університету в контексті часових та просторових викликів : монографія. Суми : Університетська книга, 2014. 262 с.

42. Курінний О. В., Черкасова Т. А. Ефективність функціонування кредитно-модульної системи у вищій школі. Молодий вчений. 2019. № 2(66). С. 488–492. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-2-66-105>.

43. Ладо Н. В. Глобалізація і культура: точки дотику. Вісник Київського міжнародного університету. Серія: Міжнародні відносини. 2009. Вип. 9. 364 с.

44. Литовченко В. С. Історія українських консерваторій: спадкоємність традицій. Академічні студії. Серія: Педагогіка. 2022. № 2(4). С. 122–127. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.18>.

45. Лопушинський І. П., Філіппова В. Д., Ковнір О. І. Система вищої освіти Іспанії в контексті Болонського процесу: державноуправлінський аспект. Вісник Херсонського національного технічного університету. 2022. № 1(80). С. 120–127. DOI: <https://doi.org/10.35546/kntu2078-4481.2022.1.14>.

46. Мазаракі А. А., Сай В. М., Дупляк Т. П. Міжнародна академічна мобільність в рамках Програми Європейського Союзу Еразмус+. Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Маріуполь, 18–19 квіт. 2018 р. Маріуполь : МДУ, 2018. 646 с. URL: <https://eportfolio.kubg.edu.ua/data/conference/3855/document.pdf>.

47. Макарова М. В. Взаємозв'язок глобалізації та культури у сучасному світі. Питання культурології. 2022. Вип. 40. С. 54–61. DOI: <https://doi.org/10.31866/2410-1311.40.2022.269356>.

48. Манелюк А. Адаптація вищої освіти Великої Британії на шляху до єдиного освітнього простору. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки. 2020. № 19. С. 248–266. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v19i4.271>.

49. Національний освітній глосарій: вища освіта / В. М. Захарченко та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : ТОВ «Видавничий дім “Плеяди”», 2014. 100 с. URL: <https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/nauk%20method%20rada/glossariy.pdf>.

50. Нітенко О. В. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету. Освітологічний дискурс. 2015. № 2(10). С. 205–216. URL: <http://oaji.net/articles/2016/2923-1456733701.pdf>.

51. Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової. Освітньо-професійна програма «Музичне мистецтво» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, галузь знань 02 Культура і мистецтво, спеціальність 025 Музичне мистецтво. Одеса, 2025. URL: https://odma.edu.ua/wp-content/uploads/opp-bak.025-gruden-2025._compressed_compressed.pdf.

52. Олійник О. М. Концептуалізація глокалізації: методологічні аспекти. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. 2009. Вип. 38. С. 41–51. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpqgvzdia_2009_38_6.

53. Паращевін М. Глобалізація і культура: гомогенізація чи дифузія? Соціальні виміри суспільства. Київ : Інститут соціології НАН України, 2006. Вип. 9. С. 223–232.

54. Посвалюк В. Т., Волосатих О. Ю. Меценатство: минуле й сучасність. Часопис Національної музичної академії України ім.П.І.Чайковського. 2021. № 4(21). С. 162–164. URL: <https://chasopysnmau.com.ua/article/view/242493>.

55. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні : монографія / В. Бугров та ін. ; за заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 156 с.

56. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18>

57. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

58. Про затвердження Порядку реалізації права на академічну мобільність : Постанова Кабінету Міністрів України від 12.08.2015 № 579. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-%D0%BF>.

59. Про надання Львівській державній музичній академії імені М. В. Лисенка статусу національної : Указ Президента України від 13.09.2007 № 863/2007. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/8632007-6402>.

60. Про перейменування Одеської державної консерваторії імені А. В. Нежданової : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 22.08.2002 № 475-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/475-2002-%D1%80>.

61. Про повернення Львівській державній консерваторії імені М. В. Лисенка її колишньої назви “Вищий державний музичний інститут

імені М. В. Лисенка” : Постанова Кабінету Міністрів України від 01.09.1992 № 497. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/497-92-%D0%BF>.

62. Про реорганізацію Київської державної консерваторії імені П. І. Чайковського у Національну музичну академію України імені П. І. Чайковського : Указ Президента України від 05.09.1995 № 817/95. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/817/95>.

63. Розвиток інституційного потенціалу університетів у контексті глобального лідерства : колективна монографія / Є. Балджи та ін. ; за заг. ред. С. Калашнікової. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2017. 205 с.

64. Румянцев Б. Інтернаціоналізація вищої музичної освіти як культурно-ціннісний вимір становлення музиканта. Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Філософія, культурологія, соціологія. 2026. Вип. 31. С. 177-185. DOI: <https://doi.org/10.34079/2518-1343-2026-16-31-177-185>.

65. Румянцев Б. Інтернаціоналізація діяльності Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського як форма міжкультурної взаємодії. Часопис Національної музичної академії України ім.П.І.Чайковського. 2026. № 1(70). С. 52–69. DOI: [https://doi.org/10.31318/2414-052X.1\(70\).2026.362632](https://doi.org/10.31318/2414-052X.1(70).2026.362632).

66. Румянцев Б. Міжнародні партнерства як чинник розвитку виконавських шкіл. Актуальні питання гуманітарних наук. 2026. Вип. 96, т. 3. С. 35–40. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/96-3-5>.

67. Сабадаш Ю. С. Види мистецтв у логіці формування культурного середовища. Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Філософія, культурологія, соціологія. 2024. Вип. 27. С. 76–87. DOI: <https://doi.org/10.34079/2226-2830-2024-14-27-76-87>.

68. Сабадаш Ю. С. Дослідницький простір української культурології: витоки, сучасний стан, перспективи : монографія. Київ : Ліра-

К, 2025. 236 с. URL:
<https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/8212?mode=full>.

69. Сабадаш Ю. С. Концептуалізація проблеми творчості в контексті наріжних засад культурологічного аналізу. *Культура і сучасність*. 2022. № 1. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-0285.1.2022.262554>.

70. Сбруєва А. Інтернаціоналізація вищої освіти: пріоритети комплексної стратегії Європейського Союзу. *Вища освіта України*. 2013. № 3. С. 89–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_14.

71. Семенець Ю. О. Інтернаціоналізація вищої освіти: у пошуку перспектив вдосконалення стратегії провідних українських ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство. 2017. Вип. 14, ч. 2. С. 108–113. URL: http://www.visnyk-econom.uzhnu.uz.ua/archive/14_2_2017ua/24.pdf.

72. Слюсаренко О. М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації : монографія. Київ : Пріоритети, 2015. 384 с.

73. Спіцин Є., Лещенко В. Болонський процес в Україні: тренди, проблеми та перспективи. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Серія: Педагогіка. 2021. № 2(14). С. 34–38. DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2021.14.08>.

74. Степаненко І., Дебич М. Інтернаціоналізація як інструмент розвитку лідерського потенціалу університету : навчальний посібник. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2017. 44 с.

75. Студентський історико-педагогічний альманах. Вип. 2. Історія університетської освіти: виникнення, становлення, розвиток : збірник наукових праць молодих дослідників / за ред. О. Є. Антонової, В. В. Павленко. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 308 с.

76. Танська Л. В. Глобалізація культури в контексті динаміки соціокультурних систем. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2023. № 2. С. 42–47.

77. Таран М. Особливості навчання в епоху Середньовіччя. Студентський історико-педагогічний альманах. Вип. 2. Історія університетської освіти: виникнення, становлення, розвиток : збірник наукових праць молодих дослідників / за ред. О. Є. Антонової, В. В. Павленко. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С. 112–115.

78. Тимошенко М. Художня творчість в аспекті кроскультурних комунікацій: на прикладі діяльності Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. 2022. № 3–4(56–57). С. 7–22. DOI: [https://doi.org/10.31318/2414-052X.3-4\(56-57\).2022.278195](https://doi.org/10.31318/2414-052X.3-4(56-57).2022.278195).

79. Тормахова А. М. Глобалізація та транскультурація у музичній культурі ХХ–ХХІ ст. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2018. № 2. С. 134–138. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdakkm_2018_2_30.

80. Фігурний Ю. Національна музична академія України імені П. І. Чайковського — провідний освітній і культурно-мистецький центр України: шлях у 160 років. Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського. 2023. № 4(61). С. 19–43. DOI: [https://doi.org/10.31318/2414-052X.4\(61\).2023.301183](https://doi.org/10.31318/2414-052X.4(61).2023.301183).

81. Черкашин С. В. Болонський процес у німецьких університетах: актуальні проблеми й перспективи подальшого розвитку. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. Вип. 60, т. 2. С. 211–215. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_5_2018_60\(2\)_51](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_5_2018_60(2)_51).

82. Швець М. Глобалізація та культура споживання: зміна аудиторії та трансформація українських культурно-мистецьких практик. Fine Art and

Culture Studies. 2025. № 1. С. 452–464. DOI: <https://doi.org/10.32782/facs-2025-1-63>.

83. Шитікова С. П. Міжнародні проекти як інструменти реформування вищої освіти в Україні. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. 2017. Вип. 147, т. 1. С. 390–394. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN_2017_147\(1\)_74](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN_2017_147(1)_74).

84. Шитікова С. П. Програми Європейського Союзу для реформування вищої освіти. Освітологічний дискурс. 2016. № 2. С. 53–64. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2016_2_7.

85. Altbach P. G., Reisberg L., Rumbley L. E. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution : a report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris : UNESCO, 2009. 246 p. URL: [http://www.cep.edu.rs/public/Altbach, Reisberg, Rumbley Tracking an Academic Revolution, UNESCO 2009.pdf](http://www.cep.edu.rs/public/Altbach,Reisberg,RumbleyTrackinganAcademicRevolution,UNESCO2009.pdf).

86. Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen. AEC. 2026. URL: <https://aec-music.eu/>.

87. Carter C. L. Globalization and Cultural Identity of Art Works. Monitor ISH. 2017. Vol. 19, no. 2. P. 81–110. DOI: [https://doi.org/10.33700/1580-7118.19.2.81-110\(2017\)](https://doi.org/10.33700/1580-7118.19.2.81-110(2017)).

88. Castells M. The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. 1. 2nd ed., with a new preface. Chichester : Wiley-Blackwell, 2010. 625 p. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781444319514>.

89. Chibalashvili A., Bezuhla R., Kharchenko P., Severynova M., Korenyuk Y. Artistic Practices in the Context of the Evolution from Web 1.0 to Web 3.0. Studia Universitatis Babeş-Bolyai Musica. 2024. Special Issue 2. P. 103–112. URL: <http://www.studia.ubbcluj.ro/download/pdf/1575.pdf>.

90. Crosier D., Parveva T. The Bologna Process: Its Impact on Higher Education Development in Europe and Beyond. Paris : UNESCO-IIEP, 2013. 90 p.

91. Dedusenko Z., Kopeliuk O., Kupriianenko E., Sydorenko O., Kutluieva D. The innovative way of development of pedagogical sciences: a modern look at the study of current problems. Revista Eduweb. 2022. Vol. 16, no. 2. P. 155–165. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.02.11>.

92. Delgado-Márquez B. L., Hurtado-Torres N. E., Bondar Ya. Internationalization of Higher Education: Theoretical and Empirical Investigation of Its Influence on University Institution Rankings. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). 2011. Vol. 8, no. 2. P. 265–284. URL: <https://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/254143/340984>.

93. Dychkovskyy S. Туристичні дестинації індустріальної епохи: на прикладі розвитку НМА України ім. П. І. Чайковського та менеджменту академіка О. С. Тимошенка. Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського. 2020. № 4(49). С. 68–83. DOI: [https://doi.org/10.31318/2414-052x.4\(49\).2020.220847](https://doi.org/10.31318/2414-052x.4(49).2020.220847).

94. Fang J. Globalizing the sociology of the arts and culture: East Asian perspectives. The Journal of Chinese Sociology. 2023. Vol. 10, article 8. P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40711-023-00190-9>.

95. Gálová J., Ubrežiová I., Krasnodębski A., Horská E. Internationalization as a Way of Adding Value and Attractiveness to University Education. URL: <http://www.slpk.sk/eldo/2016/dl/9788055215037/files/08/galova-et-al.pdf>.

96. Henrich J. The WEIRD People in the World: How the West Became Psychologically Peculiar and Particularly Prosperous. New York : Farrar, Straus and Giroux, 2020. 704 p.

97. Higher Education to 2030. Vol. 2: Globalisation. Paris : OECD Publishing, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264075375-en>.

98. Hoffmann S. Clash of Globalizations. *Foreign Affairs*. 2002. Vol. 81, no. 4. P. 104–115. DOI: <https://doi.org/10.2307/20033243>.
99. Hudzik J. K. Integrating Institutional Policies and Leadership for 21st Century Internationalization. *International Higher Education*. 2015. No. 83. P. 5–7. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9075>.
100. Huntington S. P. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York : Simon & Schuster, 1996. 368 p.
101. Iergiiev I., Severynova M., Voskoboinikova Y., Bondar I., Savenko S. Author-Artist: Horizons of Contemporary Academic Musical Creativity. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. 2022. Special Issue no. 12/01-XXV. P. 193–196. URL: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120125/papers/A_35.pdf.
102. IN.TUNE. *Innovative Universities in Music & Arts in Europe*. 2026. URL: <https://intune-alliance.eu/>.
103. *Internationalizing Higher Education Worldwide: National Policies and Programs* / R. M. Helms, L. E. Rumbley, L. Brajkovic, G. Mihut. Washington : American Council on Education, 2015. URL: <http://www.acenet.edu/news-room/Documents/National-Policies-and-Programs-Part-1-Global.pdf>.
104. Knight J. Five Myths about Internationalization. *International Higher Education*. 2011. No. 62. P. 14–15. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8532>.
105. Knight J. *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam ; Taipei : Sense Publishers, 2008. 241 p. DOI: <https://doi.org/10.1163/9789087905224>.
106. Knight J. Internationalization Remodeled: Definitions, Rationales, and Approaches. *Journal of Studies in International Education*. 2004. Vol. 8, no. 1. P. 5–31. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>.
107. Knight J. The Internationalization of Higher Education: Are We on the Right Track? *Academic Matters: The Journal of Higher Education*. 2008.

Oct.–Nov.

P. 5–9.

URL:

https://academicmatters.ca/assets/AM_SEPT%E2%80%9908.pdf.

108. Knight J. Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education*. 2003. No. 33. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>.

109. Lokshuk I., Cherednychenko O., Kopeliuk O., Sediuk I., Pototskyi S. Resilience and Resistance: Ukrainian Art under Martial Law. *Amazonia Investiga*. 2024. Vol. 13, no. 82. P. 70–80. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2024.82.10.5>.

110. mdw — Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Bachelorstudium – Konzertfach Violine, Viola, Violoncello, Kontrabass, Gitarre, Harfe: Courses for Exchange Students. 2026. URL: https://www.mdw.ac.at/upload/MDWeb/internationaloffice/downloads/Instrumental_Streicher_BA.pdf.

111. Proleiev S., Shamrai V. Globalization and Singularity: Transformation of the Foundations of Modern Society. *Filosofska Dumka*. 2020. No. 5. P. 87–116. DOI: <https://doi.org/10.15407/fd2020.05.087>.

112. Robertson R. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London : Sage, 1992. 224 p.

113. Rumbley L. E. Intelligent Internationalization: A 21st Century Imperative. *International Higher Education*. 2015. No. 80. P. 16–17. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.80.6146>.

114. Severynova M., Kharchenko P., Chibalashvili A., Bezuhla R., Putiatytska O. Transformations of Contemporary Art Practices in the Context of Metamodern Sensibility. *Open Cultural Studies*. 2025. Vol. 9, issue 1. P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1515/culture-2025-0053>.

115. Shmeliova T. Вплив глобалізації на культуру та освіту. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2019. № 1(44). С. 209–213. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.44.209-213>.

116. Szyszlo P. Internationalization Strategies for the Global Knowledge Society. Visions for Canada 2042: Imagining the Canada of the Future, March 1, 2017, Carleton University, Ottawa. 7 p.

117. Teichler U. Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility. *Journal of International Mobility*. 2017. Vol. 5, no. 1. P. 177–216. DOI: <https://doi.org/10.3917/jim.005.0179>.

118. The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint Declaration of the European Ministers of Education. URL: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf.

119. The Encyclopaedia Britannica: A Dictionary of Arts, Sciences, Literature and General Information. 11th ed. London ; New York : Encyclopaedia Britannica Co., Ltd., 1910–1911. Vol. XXVII: Tonalite to Vesuvius ; Vol. XXVIII: Vetch to Zymotic Diseases. 1911. 748 p.

120. Vashchenko O., Kopeliuk O., Sediuk I., Bondar I., Kornisheva T. Analysis of Musical Art Trends in Ukraine in the 21st Century. *Amazonia Investiga*. 2022. Vol. 11, no. 56. P. 142–149. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2022.56.08.15>.

121. Willis I., Taylor J. The Importance of Rationales for Internationalization at a Local Level – University and Individual. *European Journal of Higher Education*. 2014. Vol. 4, no. 2. P. 153–166. DOI: <https://doi.org/10.1080/21568235.2013.858607>.

122. Wit de H. Internationalisation of Higher Education in Europe and Its Assessment, Trends and Issues. 2010. URL: <https://www.eurashe.eu/wp-content/uploads/2022/02/wg4-r-hans-de-wit-internationalisation-of-higher-education-europe-december-2010.pdf>.

123. Wit de H. Reconsidering the Concept of Internationalisation. *International Higher Education*. 2013. No. 70. P. 6–7. URL: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/8703/7824>.

124. Wit de H., Hunter F., Howard L., Egron-Polak E. *Internationalisation of Higher Education*. Brussels : European Parliament, 2015. 319 p. URL: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf).

ДОДАТКИ

Додаток А. Список публікацій здобувача за темою дисертації

Статті, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації:

1. Румянцев Б. Інтернаціоналізація вищої музичної освіти як культурно-ціннісний вимір становлення музиканта. Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Філософія, культурологія, соціологія. 2026. Вип. 31. С. 177-185. DOI: <https://doi.org/10.34079/2518-1343-2026-16-31-177-185>.

2. Румянцев Б. Інтернаціоналізація діяльності Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського як форма міжкультурної взаємодії. Часопис Національної музичної академії України ім.П.І.Чайковського. 2026. № 1(70). С. 52–69. DOI: [https://doi.org/10.31318/2414-052X.1\(70\).2026.362632](https://doi.org/10.31318/2414-052X.1(70).2026.362632).

3. Румянцев Б. Міжнародні партнерства як чинник розвитку виконавських шкіл. Актуальні питання гуманітарних наук. 2026. Вип. 96, т. 3. С. 35–40. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/96-3-5>.