

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К.Д. УШИНСЬКОГО»

УДК: 378.011.3-051:784:[005.336.2:316.72]-043.83(043)

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЯНЬ ПЕН

**ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ЗА
ЖАНРОВО-СТИЛЬОВИМ ПІДХОДОМ**

01 – Освіта/Педагогіка

011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне
джерело Янь Пен 阎澎 Янь Пен

Науковий керівник – Ніколаї Галина Юріївна, доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2025

АНОТАЦІЯ

Янь Пен. Формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2025.

Зміст анотації

Дисертацію присвячено теоретичному обґрунтуванню, розробленню та експериментальній перевірці ефективності методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом.

У ході розв’язання актуальної проблеми підготовки компетентних педагогів до використання соціокультурного потенціалу вокального мистецтва в реалізації сталого міжнаціонального діалогу концепт міжкультурності висвітлено у фокусі міждисциплінарних досліджень. Систематизовано широкий загал праць у сфері суспільних і гуманітарних наук, засвідчено неоднозначність, іноді й синонімічність трактування концептів міжкультурності, полікультурності, етнокультурності, мультикультурності і транскультурності в міжнародному науковому просторі. Їх відмінності та спільні семантичні поля конкретизовано в річищі гуманітарних досліджень, визначено в контексті теорій мікро- та макросоціального середовища, висвітлено в педагогічному дискурсі. Встановлено, що концепт міжкультурності толерує національні традиції в діалозі культур, концепт мультикультурності передбачає ціннісну рівність і самодостатність усіх культур, а концепт транскультурності декларує відкритість й інтерферентність, тобто «розсіювання» символічних значень певних культур на нивах інших. Відтак міжкультурність прагне до конструктивного діалогу між культурами, мультикультурність характеризується пасивною толерантністю,

тенденцією до паралельного існування культур, а транскультурність ґрунтується на новому розумінні культури, що простує в напрямку гібридизації.

Феномен стилю схарактеризовано в міждисциплінарному дискурсі. Встановлено, що еволюція художніх стилів прозирається у постійному прагненні до ідеалу, до пошуку нових форм, способів і засобів їх вираження, в інтенціях Художника подолати межі фізичної реальності, розширюючи духовний потенціал людини. Показано, що існування конкретних стилів залежить від об'єктивних законів розвитку, які формулюються у сфері філософських наук, де й слід пошукувати закономірностей стильового генезису.

Доведено, що евристичний потенціал категорій загального, особливого та одиничного дозволяє пояснити сутність феномену стилю. Діалектика категорії стилю в музиці проявляється і в тому, що він є одночасно поняттям двох рівнів – і ноуменального, тобто мисленнєвого, і феноменального, тобто явленнєвого. У річищі законів діалектики категорії стилю і жанру можна вважати логічними протилежностями з горизонтом переходу однієї в іншу. Згідно діалектики суб'єктивного (стиль) і об'єктивного (жанр), музичний стиль є спрямованим на самоусвідомлення, а музичний жанр як об'єктивний феномен прагне самореалізації в соціумі. Показано, що саме за їх соціальними функціями музичні жанри стають класифікаторами форм музикування і цілокшталту музичних творів. Доведена методологічна значущість категорії стилю разом із жанровою специфікацією, що й визначає доцільність використання жанрово-стильового підходу у розв'язанні проблем формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

У річищі жанрово-стильової парадигми обґрунтовано зміст і структуру міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Міжкультурну компетентність майбутніх викладачів вокалу трактуємо як здатність до ретрансляції музичної картини світу у повноті загальнолюдських цінностей та національних традицій на основі міжкультурної жанрово-стильової обізнаності, як спроможність адекватно відтворювати музичні артефакти багатожанрової

палітри вокального мистецтва, створювати міжкультурне креативне середовище на жанрово-стильовій основі та спілкуватись в ньому на засадах полілогу.

У структурі міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу виокремлено три компоненти: світоглядно-мотиваційний (інтенційно-ціннісна орієнтація в багатокультурній музичній картини світу) пізнавально-операційний (міжкультурна жанрово-стильова обізнаність і вокально-технологічна вправність) та творчо-результативний (спроможність створювати креативне середовище задля результативної міжкультурної комунікації через народно-пісенні та камерно-вокальні артефакти).

Змодельовано методику формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом, яка складається з чотирьох блоків: *цільового* (формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом), *теоретико-методологічного* (наукові підходи – жанрово-стильовий як генералізований, компетентнісний і культурологічний як домінувальні, та відповідні методичні принципи – 1) світоглядно-мотиваційної спрямованості, занурення в культуру, балансу світового і національного; 2) інтелектуалізації освітнього середовища, міжпредметної координації, міжкультурного жанрово-стильового моделювання; 3) культуровідповідності, спорідненості художніх культур, жанрово-стильової систематизації, міжкультурного вокального репертуару), *процесуально-операціонального* (педагогічні умови – системне впровадження жанрово-стильового підходу до фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу, застосування міжпредметних зв'язків задля формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу на жанрово-стильовій основі, забезпечення жанрово-стильової різноманітності вокального репертуару, – методи й етапи) та *оцінно-результативного* (критерії показники та рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу).

Розроблено й експериментально перевірено ефективність методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом. Використання емпіричних методів педагогічного

спостереження, бесід, опитувань, творчо-діагностичних завдань (для визначення вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу, виявлення міри міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю; міри здатності спілкуватись у міжкультурному середовищі, адекватно виконувати міжкультурний репертуар, поширювати споріднені жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальному та позанавчальному процесі), тестування, експертної оцінки, тематичних дискусій тощо у роботі з учасниками експериментального дослідження дозволили уточнити критерії, показники та рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу

Для оцінювання світоглядно-мотиваційного компонента було обрано інтенційно-ціннісний критерій. Пізнавально-операційний компонент конкретизувався через когнітивно-технологічний критерій. Творчо-результативний компонент вимірювався креативно-продуктивним критерієм. Перевірка отриманих результатів здійснювалася за допомогою критерію φ^* Фішера.

Підсумкові розрахунки зафіксували такі зміни: в ЕГ кількісні показники досліджуваних високого рівня зросли з 13,16% до 23,69%, середнього рівня – з 34,21% до 68,42%, натомість кількісні показники досліджуваних адаптаційного рівня знизилися з 52,63% до 7,89%. У КГ ситуація склалася дещо інша: кількісні показники досліджуваних високого рівня залишились однаковими – 13,16%, середнього рівня – зросли з 36,84% до 39,48%, адаптаційного рівня – незначно зменшились з 50,00% до 47,37%. Отже, позитивна динаміка в кількісних показниках експериментальної групи підтвердила ефективність розробленої методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом і переконливо свідчить про педагогічну доцільність її впровадження.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що вперше: здійснено цілісне дослідження проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом;

розкрито сутність поняття міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, потрактовану в річищі жанрово-стильової парадигми як здатність до ефективного діалогу і реалізації багатокультурного потенціалу вокальної музики у виконавській і педагогічній діяльності та спроможність створювати креативне багатонаціональне середовище задля результативної міжкультурної комунікації; обґрунтовано структуру міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, що складається з трьох компонентів (світоглядно-мотиваційного, пізнавально-операційного, творчо-результативного); запропоновано модель методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу та розроблено стратегію її реалізації на засадах жанрово-стильового (генералізованого), компетентнісного і культурологічного (домінувальних) методологічних підходів і відповідних методичних принципів, в основу якої покладено низку педагогічних умов (системне впровадження жанрово-стильового підходу до фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу, застосування міжпредметних зв'язків задля формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу на жанрово-стильовій основі, забезпечення жанрово-стильової різноманітності вокального репертуару); розроблено критерії (інтенційно-ціннісний, когнітивно-технологічний, креативно-продуктивний) із відповідними до змісту компонентів показниками сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Уточнено: систематизацію дефініцій стилю за їх контекстами (як фактора об'єднання або розмежування музичних явищ, як системи стійких ознак останніх, як багаторівневого та ієрархічного феномена, як перетину змістових і формальних атрибутів музичного артефакту, як рівноваги/незбалансованості інтеграції й диференціації); перелік методичних принципів (світоглядно-мотиваційної спрямованості, занурення в культуру, балансу світового і національного; інтелектуалізації освітнього середовища, міжпредметної координації, міжкультурного жанрово-стильового моделювання; культуровідповідності, спорідненості художніх культур, жанрово-стильової

систематизації, міжкультурного вокального репертуару) і методів формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Подальшого розвитку дістав діагностичний інструментарій оцінювання сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в можливості застосування його теоретичних положень і практичних результатів в освітньому процесі педагогічних і мистецьких закладів освіти, зокрема у фаховій підготовці майбутніх магістрів музичного мистецтва різних спеціальностей, а також у науково-дослідній роботі здобувачів третього рівня вищої освіти.

Ключові слова: *міжкультурна компетентність, художній стиль, жанрово-стильовий та культурологічний підходи, концепт мультикультурності й транскультурності, етнокультура, викладачі вокалу, принципи, національні традиції, світогляд, вокальна музика, Україна і Китай, вокальне мистецтво, міждисциплінарний дискурс, загальнолюдські цінності, соціокультурний потенціал*

ABSTRACT

Yan Peng. Formation of future vocal teachers' intercultural competence according to the genre-style approach. – Qualification scientific work on the rights of a manuscript.

Dissertation for Doctor of Philosophy degree in the specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences. – State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2025.

Abstract content

The dissertation is devoted to the theoretical substantiation, development and experimental verification of the effectiveness of the methodology for forming future vocal teachers' intercultural competence according to the genre-style approach.

In the course of solving the urgent problem of training competent teachers to use the socio-cultural potential of vocal art in the implementation of sustainable international dialogue, the concept of interculturality is highlighted in the focus of

interdisciplinary research. A wide range of works in the field of social sciences and humanities has been systematized, and the ambiguity, sometimes even synonymy, of the interpretation of the concepts of interculturality, polyculturality, ethnoculturality, multiculturalism, and transculturality in the international research area has been demonstrated. Their differences and common semantic fields have been specified in the context of humanities research, have been defined in the context of theories of the micro- and macrosocial environment, and have been highlighted in pedagogical discourse. It has been established that the concept of interculturality tolerates national traditions in the dialogue of cultures, the concept of multiculturalism assumes the value equality and self-sufficiency of all cultures, and the concept of transculturality declares openness and interference, i.e., the “dispersion” of symbolic meanings of certain cultures on the background of others. Thus, interculturality strives for a constructive dialogue between cultures, multiculturalism is characterized by passive tolerance, a tendency towards the parallel existence of cultures, and transculturality is based on a new understanding of culture, which moves in the direction of hybridization.

The phenomenon of style is characterized in an interdisciplinary discourse. It is established that the evolution of artistic styles is reflected in the constant striving for the ideal, in the search for new forms, methods and means of their expression, in the intentions of the Artist to overcome the boundaries of physical reality, expanding the spiritual potential of man. It is shown that the existence of specific styles depends on the objective laws of development, which are formulated in the field of philosophical sciences, where the regularities of style genesis should be sought.

It is proved that heuristic potential of the categories of general, particular and individual allows us to explain the essence of the style phenomenon. The dialectics of the category of style in music is also manifested in the fact that it is simultaneously a concept of two levels – both noumenal, i.e. mental, and phenomenal, i.e. apparent. In the context of the laws of dialectics, the categories of style and genre can be considered logical opposites with a horizon of transition from one to the other. According to the dialectics of the subjective (style) and the objective (genre), musical style is aimed at self-awareness, and musical genre as an objective phenomenon seeks self-realization in

society. It is shown that it is precisely according to their social functions that musical genres become classifiers of forms of music making and the whole form of musical works. The methodological significance of the style category together with the genre specification is proved, which determines the expediency of using a genre-style approach in solving the problems of forming intercultural competence of future vocal teachers.

In the context of the genre-style paradigm, the content and structure of the future vocal teachers' intercultural competence are substantiated. We interpret future vocal teachers' intercultural competence as the ability to relay the musical picture of the world in the fullness of universal values and national traditions on the basis of intercultural genre-style awareness, as the ability to adequately reproduce musical artifacts of the multi-genre palette of vocal art, to build an intercultural creative environment on a genre-style basis and to communicate in it on the principles of polylogue.

In the structure of the future vocal teachers' intercultural competence, three components are distinguished: worldview-motivational (intentional-value orientation in the multicultural musical picture of the world), cognitive-operational (intercultural genre-style awareness and vocal-technological proficiency) and creative-resultative (ability to build a creative environment for effective intercultural communication through folk song and chamber vocal artifacts).

The methodology for forming future vocal teachers' intercultural competence according to the genre-style approach has been modeled, which consists of four blocks: *target* (forming future vocal teachers' intercultural competence according to the genre-style approach), *theoretical-methodological* (scientific approaches – genre-style as generalized, competence-based and culturological as dominant, and corresponding methodological principles – 1) worldview-motivational orientation, immersion in culture, balance of the global and national; 2) intellectualization of the educational environment, interdisciplinary coordination, intercultural genre-style modeling; 3) cultural correspondence, affinity of artistic cultures, genre-style systematization, intercultural vocal repertoire), *procedural-operational* (pedagogical conditions – systematic implementation of the genre-style approach to the future vocal teachers'

professional training, the use of interdisciplinary connections to form future vocal teachers' intercultural competence on a genre-style basis, ensuring genre-style diversity of the vocal repertoire – methods and stages) and *evaluative-resultative* (criteria, indicators and levels of future vocal teachers' intercultural competence formation).

The effectiveness of the methodology for forming future vocal teachers' intercultural competence according to the genre-style approach has been experimentally tested. The use of empirical methods of pedagogical observation, conversations, surveys, creative and diagnostic tasks (to determine motivation for intercultural perception of the musical picture of the world, to identify the degree of intercultural genre-style awareness in folk and chamber vocal music of Europe, Ukraine and China; measures of the ability to communicate in an intercultural environment, adequately perform intercultural repertoire, disseminate related genre-style models of an intercultural nature in the educational and extracurricular process), testing, expert evaluation, thematic discussions, etc. in work with participants of the experimental research allowed us to clarify the criteria, indicators and levels of future vocal teachers' intercultural competence formation.

The intentional-value criterion was chosen to assess the worldview-motivational component. The cognitive-operational component was specified through the cognitive-technological criterion. The creative-resultative component was measured by the creative-productive criterion. The results were verified using the Fisher φ^* criterion.

The final calculations recorded the following changes: in the EG, the quantitative indicators of the high-level participants increased from 13.16 % to 23.69 %, the average level – from 34.21 % to 68.42 %, while the quantitative indicators of the adaptive level participants decreased from 52.63 % to 7.89 %. In the CG, the situation was somewhat different: the quantitative indicators of the high-level participants remained the same – 13.16 %, the average level – increased from 36.84 % to 39.48 %, the adaptive level – slightly decreased from 50.00 % to 47.37 %. Thus, the positive dynamics in the quantitative indicators of the experimental group confirmed the effectiveness of the developed methodology for forming future vocal teachers' intercultural competence

according to the genre-style approach and convincingly testifies to the pedagogical expediency of its implementation.

The scientific novelty of the obtained research results lies in the fact that for the first time: a holistic study of the problem of future vocal teachers' intercultural competence formation according to the genre-style approach was conducted; the essence of the concept of future vocal teachers' intercultural competence was revealed, interpreted in the context of the genre-style paradigm as the ability to effective dialogue and realization of the vocal music multicultural potential in performing and pedagogical activities and the ability to build a creative multinational environment for effective intercultural communication; the structure of future vocal teachers' intercultural competence, consisting of three components (worldview-motivational, cognitive-operational, creative-resultative) was substantiated; a model of the methodology for forming future vocal teachers' intercultural competence has been proposed and a strategy for its implementation has been developed on the basis of the genre-style (generalized), competence-based and culturological (dominant) methodological approaches and relevant methodological principles, which is based on a number of pedagogical conditions (systematic implementation of the genre-style approach to the future vocal teachers' professional training, the use of interdisciplinary connections for the formation of future vocal teachers' intercultural competence on a genre-style basis, ensuring genre-style diversity of the vocal repertoire); criteria have been developed (intentional-value, cognitive-technological, creative-productive) with indicators of the of future vocal teachers' intercultural competence formation corresponding to the content of the components.

It has been clarified: systematization of style definitions according to their contexts (as a factor of unification or differentiation of musical phenomena, as a system of stable features of the latter, as a multi-level and hierarchical phenomenon, as the intersection of the content and formal attributes of a musical artifact, as a balance/imbalance of integration and differentiation); a list of methodological principles (worldview and motivational orientation, immersion in culture, balance of the global and national; intellectualization of the educational environment,

interdisciplinary coordination, intercultural genre-style modeling; cultural correspondence, affinity of artistic cultures, genre-style systematization, intercultural vocal repertoire) and methods for forming future vocal teachers' intercultural competence have been further developed.

The diagnostic toolkit for assessing future vocal teachers' intercultural competence formation has been further developed.

The practical significance of the obtained research results lies in the possibility of applying its theoretical provisions and practical results in the educational process of pedagogical and art education institutions, in particular in the professional training of future masters of musical art in various specialties, as well as in the scientific research work of the applicants for the third level of higher education.

Key words: intercultural competence, artistic style, genre-style and culturological approaches, concept of multiculturalism, transculturality, ethnoculture, vocal teachers, principles, national traditions, worldview, vocal music, Ukraine and China, vocal art, interdisciplinary discourse, universal values, sociocultural potential.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ АВТОРА

Статті в наукових виданнях, що включені до наукометричних баз даних

1. Nikolai, H., Kisiel, M., Yan Peng (2023). Vocal education in the context of intercultural communication: Experience of teaching chinese students. *International Journal of Chinese Education*, Vol. 12, Issue 1. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2212585X231169741>
(DOI:10.1177/2212585X231169741)

Статті в наукових фахових виданнях України

2. Nikolai, H. Yu., **Yan Peng** (2022). Future vocal teacher's intercultural competences development through the prism of genre and style. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 85/2022, 139-143. <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/85/24.pdf>

3. Янь Пен (2024). Педагогічні умови і методи формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 2 (5), 103-108. DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-2.18>

Праці апробаційного характеру

4. Yan Peng (2024). Diagnostics of future vocal teachers' intercultural competence formation in the focus of genre-style approach. *International scientific journal "Grail of Science"*, 45, 501-505. Vinnytsia –Vienna, <https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/issue/view/01.11.2024/33>

5. Янь Пен (2022). Проблема формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу в науковому освітньому просторі. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства*: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених та студентів, м. Одеса, (14-15 жовтня 2022 р.), Т. 2, сс. 132-135.

6. Янь Пен (2022). Жанрово-стильові засади підготовки майбутніх викладачів вокалу. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики*: Матеріали VI Міжнародної електронної науково-практичної конференції, 27-28 квітня 2022 року. Переяслав: Університет Григорія Сковороди, с. 186.

7. Янь Пен (2023). Феномен міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу крізь призму жанру та стилю. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики*: матеріали X Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, м. Переяслав, 26 квітня 2023 року. Переяслав: Університет Григорія Сковороди в Переяславі, с. 26.

8. Янь Пен (2024). Особливості формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу в жанрових координатах китайської художньої пісні. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики*: матеріали XI Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, м. Переяслав, 24 квітня 2024 року. Переяслав: Університет Григорія Сковороди в Переяславі, сс. 136-137.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Articles in scientific journals indexed in international databases

1. Nikolai, H., Kisiel, M., Yan Peng (2023). Vocal education in the context of intercultural communication: Experience of teaching chinese students. *International Journal of Chinese Education*, Vol. 12, Issue 1. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2212585X231169741>
(DOI:10.1177/2212585X231169741)

Articles in professional journals of Ukraine

2. Nikolai, H. Yu., Yan Peng (2022). Future vocal teachers intercultural competences development through the prism of genre and style. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 85/2022, 139-143. <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/85/24.pdf>

3. Yan Peng (2024). Pedahohichni umovy i metody formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vokalu za zhanrovo-stylovym pidkhdodom. *Pivdenoukrainski mystetski studii*, 2 (5), 103-108. DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-2.18>

Works of approbation character

4. Yan Peng (2024). Diagnostics of future vocal teachers intercultural competence formation in the focus of genre-style approach. *International scientific journal "Grail of Science"*, 45, 501-505. Vinnytsia –Vienna, <https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/issue/view/01.11.2024/33>

5. Yan Peng (2022). Problema formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vokalu v naukovomu osvitnomu prostori. *Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva: materialy VIII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh vchenykh ta studentiv*, m. Odesa, (14-15 zhovtnia 2022 r.), T. 2, ss. 132-135.

6. Yan Peng (2022). Zhanrovo-stylovi zasady pidhotovky maibutnikh vykladachiv vokalu. *Rehionalni kulturni, mystetski ta osvitni praktyky: Materialy VI*

Mizhnarodnoi elektronnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 27-28 kvitnia 2022 roku. Pereiaslav: Universytet Hryhoriia Skovorody, s. 186.

7. Yan Peng (2023). Fenomen mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vokalu kriz pryzmu zhanru ta styliu. *Rehionalni kulturni, mystetski ta osvichni praktyky: materialy X Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii*, m. Pereiaslav, 26 kvitnia 2023 roku. Pereiaslav: Universytet Hryhoriia Skovorody v Pereiaslavi, s. 26.

8. Yan Peng (2024). Osoblyvosti formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vokalu v zhanrovykh koordynatakh kytaiskoi khudozhnoi pisni. *Rehionalni kulturni, mystetski ta osvichni praktyky: materialy XI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii*, m. Pereiaslav, 24 kvitnia 2024 roku. Pereiaslav: Universytet Hryhoriia Skovorody v Pereiaslavi, ss. 136-137.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ЗА ЖАНРОВО-СТИЛЬОВИМ ПІДХОДОМ	24
1.1. Концепт міжкультурності у фокусі суспільних і гуманітарних досліджень	24
1.2. Феномен стилю в міждисциплінарному дискурсі	35
1.3. Зміст і структура міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу в контексті жанрово-стильової парадигми	47
Висновки до розділу 1	68
РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ЗА ЖАНРОВО-СТИЛЬОВИМ ПІДХОДОМ	72
2.1. Наукові підходи та методичні принципи формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу	72
2.2. Педагогічні умови та методи формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом.	89
Висновки до розділу 2	123
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ЗА ЖАНРОВО-СТИЛЬОВИМ ПІДХОДОМ.....	128
3.1. Дослідження рівнів сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом (констатувальний експеримент)	128
3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом.....	156
Висновки до розділу 3	192
ВИСНОВКИ	195
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	199
ДОДАТКИ.....	223

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. На межі нового тисячоліття загострюються суперечності між процесами глобалізації, що намагається нівелювати національні культурні традиції, та процесами збереження останніх в умовах мережевого суспільства. Означені суперечності можна вирішувати на шляхах міжкультурного виховання прийдешніх поколінь, що потрібно забезпечити підготовкою висококваліфікованих педагогів, озброєних відповідними компетентностями. Саме тому в науковому просторі сучасної мистецької педагогіки актуалізується проблема формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

У сучасному науковому просторі концепт міжкультурності входить до методологічного апарату міждисциплінарних досліджень поряд з низкою йому подібних, семантичні межі яких часто є розмитими. У XXI столітті в міжнародному просторі вищої освіти спостерігається глобальний поворот від її когнітивної моделі до транскультурної й трансверсальної, що змінює базові концептуальні ідеї й тезаурус галузі. Проте в умовах гібридних війн необхідність збереження національної культури і сталого міжкультурного діалогу актуалізують потребу в міжкультурній компетентності педагогів вищої школи, зокрема викладачів вокалу.

Про актуалізацію проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу свідчить поява останнім часом численних розвідок, дотичних різним її аспектам. Так, дослідник Чжан Юй (2021) занурюється до проблеми засвоєння національних мистецьких традицій у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів музики і хореографії, Ван Біньбінь (2022) вивчає формування транскультурної компетентності майбутніх магістрів музичного мистецтва, Чен Хань (2021) запроваджує народно-пісенну творчість у підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до формування національної культури школярів.

Систематизація значного масиву мистецько-педагогічних праць дозволяє стверджувати, що окремі аспекти формування музичної культури і професійної компетентності викладачів мистецьких спеціальностей досліджували Н. Кьон (2024), О. Лобова (2019), А. Мартинюк (2024), Н. Овчаренко (2023), О. Реброва (2022), Л. Степанова (2020), С. Шип (2023) та ін. Привертають увагу новітні дисертаційні дослідження китайських здобувачів, де переважає вокальна проблематика і які було здійснено в Університеті Ушинського (Одеса), зокрема, назвемо роботи Го Яньцзюнь (2023), Лі Ліцюань (2020), Тао Жуй (2022), Чжу Юньжуй (2021); Юй Хейюань (2022) та ін. Значний масив досліджень з проблем підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, які мали стильові та міжкультурні аспекти, поповнили роботи Го Цзюнь (2023), Ден Дівень (2023), Цуй Шилін (2023), Чень Жуй (2023) та ін. Різноманітні розвідки з музикологічних питань, в тому разі жанрово-стильових і культурно-національних, було виконано китайськими здобувачами в різних ЗВО України, зокрема, Ван Дуангуй (2019) вивчав мелос як парадигму вокального мистецтва, Ван На (2021) – взаємодію європейської опери та китайського музичного театру як діалогу культур, Хоу Цзянь (2010) – художній світ китайської народної опери в контексті діалогу культур тощо. Проте питання формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом потребує розгорнутих досліджень.

Результати аналізу значного корпусу наукових праць засвідчили наявність суперечностей між:

- актуалізацією проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін і браком її теоретичного та практичного розв'язання в науково-педагогічному просторі України та Китаю;
- нагальною потребою вищої мистецької школи у висококваліфікованих викладачах вокалу, які досконало опанували надбання світового вокального мистецтва, та відсутністю методики формування їхньої міжкультурної компетентності;

- необхідністю контролю щодо якості формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу та практичною відсутністю системи спеціально розроблених критеріїв її оцінювання.

Необхідність розв'язання виявлених суперечностей, актуальність, недостатній рівень теоретичної та практичної розробленості проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу зумовили вибір теми дослідження: «Формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та становить частину наукової теми «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми» (реєстраційний номер 0120U002017). Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 4 від 27 жовтня 2022 року).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці ефективності методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом.

Відповідно поставленої мети визначено такі завдання дослідження.

1. Висвітлити концепт міжкультурності у фокусі суспільних і гуманітарних досліджень.
2. Схарактеризувати феномен стилю в міждисциплінарному дискурсі.
3. Обґрунтувати зміст і структуру міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу в контексті жанрово-стильової парадигми.
4. Змодельовати методику формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом .

5. Розробити й експериментально перевірити ефективність методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом.

Об'єкт дослідження – феномен міжкультурної компетентності в контексті жанрово-стильової парадигми.

Предмет дослідження – методика формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять системно-структурний, культурологічний, історико-генетичний, компетентнісний, комунікативний, герменевтичний підходи та наукові положення й висновки філософів, музикологів і культурологів щодо розвитку культури й мистецтва (A.G.Baumgarten, I. Wojnar, R. Ingarden, O. Козаренко, Т. Мартинюк, S. Nadler, С. Шип та ін.); філософії освіти (W. Humboldt, I. Зязюн, В. Кремень, О. Рудницька та ін.); теоретичних засад музично-педагогічної освіти (А. Козир, О. Михайличенко, Г.Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалка, Є. Проворова, А. Расстригіна, О. Реброва, В. Черкасов та ін.); підготовки фахівців у сфері вокально-педагогічної діяльності (В. Антонюк, Н. Гребенюк, О. Москва, Н. Овчаренко, О. Стахевич, Т. Ткаченко та ін.).

Методи дослідження. Для реалізації мети дослідження й розв'язання поставлених у ньому завдань використано комплекс загальнонаукових (аналіз, конкретизація, узагальнення, систематизація), конкретнонаукових аналітичних (поняттєво-термінологічний, історико-генетичний, когнітивний, проблемний, компаративний, порівняльно-зіставний аналіз), наукового дискурсу та моделювання – за їх допомогою узагальнено наукові погляди щодо жанрово-стильової парадигми і феномену міжкультурної компетентності, конкретизовано його сутнісний зміст у контексті вокальної педагогіки та обґрунтовано методичні засади вирішення проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Підібрано емпіричні методи (педагогічне спостереження, мотиваційно-дидактичний полілог, узагальнення оцінок незалежних експертів, круглий стіл, анкетування,

аудіо- та відео-документування тощо) і використано педагогічний експеримент, завдяки чому апробовано авторську методику. Застосовано статистичні методи задля обробки отриманих експериментальних даних, позитивна динаміка змін доведена засобом порівняння даних, отриманих в експериментальній і контрольній групах; здійснено їх якісний та кількісний аналіз.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що вперше: здійснено цілісне дослідження проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом; розкрито сутність поняття міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, потрактовану в річищі жанрово-стильової парадигми як здатність до ефективного діалогу і реалізації багатокультурного потенціалу вокального мистецтва у виконавській і педагогічній діяльності та спроможність створювати креативне багатонаціональне середовище задля результативної міжкультурної комунікації; обґрунтовано структуру міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, що складається з трьох компонентів (світоглядно-мотиваційного, пізнавально-операційного, творчо-результативного); запропоновано модель методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу та розроблено стратегію її реалізації на засадах жанрово-стильового (генералізованого), компетентнісного і культурологічного (домінувальних) методологічних підходів і відповідних методичних принципів, в основу якої покладено низку педагогічних умов (системне впровадження жанрово-стильового підходу до фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу, застосування міжпредметних зв'язків задля формування їхньої міжкультурної компетентності на жанрово-стильовій основі, забезпечення жанрово-стильової різноманітності вокального репертуару); розроблено критерії (інтенційно-ціннісний, когнітивно-технологічний, креативно-продуктивний) із відповідними до змісту компонентів показниками сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Уточнено: систематизацію дефініцій стилю за їх контекстами (як фактора об'єднання або розмежування музичних явищ, як системи стійких ознак

останніх, як багаторівневого та ієрархічного феномена, як перетину змістових і формальних атрибутів музичного артефакту, як рівноваги/незбалансованості інтеграції й диференціації); перелік методичних принципів (світоглядно-мотиваційної спрямованості, занурення в культуру, балансу світового і національного; інтелектуалізації освітнього середовища, міжпредметної координації, міжкультурного жанрово-стильового моделювання; культуровідповідності, спорідненості художніх культур, жанрово-стильової систематизації, міжкультурного вокального репертуару) і методів формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Подальшого розвитку дістав діагностичний інструментарій оцінювання сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення та висновки дослідження були оприлюднені у формі виступів і доповідей на міжнародних конференціях (Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики (м. Переяслав-Хмельницький, 2022, 2023, 2024); Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства (м. Одеса, 2022, 2023, 2024); Відкрита наука сучасності: головна місія, напрями та інструменти, шляхи її розвитку (Вінниця – Відень, 2024)) та обговорювалися на засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (2022 – 2024 рр.).

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в можливості застосування його теоретичних положень і практичних результатів в освітньому процесі педагогічних і мистецьких закладів освіти, зокрема у фаховій підготовці майбутніх магістрів музичного мистецтва різних спеціальностей, а також у науково-дослідній роботі здобувачів третього рівня вищої освіти.

Публікації. Основні теоретичні положення й результати дисертаційної роботи представлено у 8 публікаціях автора, з них – 1 стаття в наукометричному журналі, 2 статті у наукових фахових виданнях України, 5 праць апробаційного характеру.

Особистий внесок здобувача полягає у визначенні особливостей міжкультурної комунікації китайських та українських здобувачів у процесі вокальної підготовки (Nikolai, Kisiel & Yan Peng, 2023) та сутнісного змісту міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу (Nikolai, & Yan Peng (2022).

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (разом 235 найменування, з них 77 іноземними мовами) та додатків. Основний текст дисертації складає 182 сторінки, загальний обсяг роботи – 254 сторінки. Робота містить 6 таблиць та 4 рисунки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ЗА ЖАНРОВО-СТИЛЬОВИМ ПІДХОДОМ

1.1. Концепт міжкультурності у фокусі суспільних і гуманітарних досліджень

У сучасному науковому просторі концепт міжкультурності входить до методологічного апарату міждисциплінарних досліджень поряд з низкою йому подібних, семантичні межі яких часто є розмитими. На схилі минулого століття комунікативні преференції суспільних і гуманітарних наук ставлять у центр наукових пошуків теорії й концепції діалогу культур, кроскультурності, інтеркультурності, полікультурності, мультикультурності тощо. У ХХІ столітті в міжнародному просторі вищої освіти спостерігається глобальний поворот від її когнітивної моделі до транскультурної і трансверсальної, змінюючи базові концептуальні ідеї й тезаурус. Отже, увиразнюється необхідність порівняльного аналізу провідних концептів.

Оскільки в сучасному інтернаціоналізованому просторі вищої освіти здобувачі постійно знаходяться в багатокультурному середовищі, вони, з одного боку, повинні бути національно свідомими аби забезпечити власну ідентичність, а з другого – акцептувати різноманітність культур і розуміти необхідність збереження їх самобутності, тобто бути поміж культурами. Наголосимо, що саме концепт міжкультурності (англ. *interculturalism*) фіксує перманентну неоднорідність простору «між культурами», у якому завжди наявні елементи з двох або більше культур, де мають місце взаємодії останніх, що служать ефективному співжиттю та комунікації представників різних культур через діалог і взаємний обмін поглядами, цінностями, артефактами, які збагачують життя та культуру учасників цієї взаємодії. Суть «між» полягає в усвідомленні та презентації власної культури через порівняння, співпрацю, проникнення в сутність артефактів, символів, цінностей і принципів іншої культури

(Nikitorowicz, 2019). Тобто для концепту міжкультурності актуальними залишаються ідеї діалогу культур та комунікації.

Сьогодні у просторі вищої вокальної освіти України виникає реальний діалог української та китайської культур, оскільки в останні десятиліття українська вокальна школа стає досить відомою в колі китайських музикантів. Здобувачі вищої мистецької освіти з Китаю починають масово навчатись співати в Україні – в музичних академіях Києва, Львова, Одеси, на вокальному факультеті Харківського національного університету мистецтв, на музично-педагогічних факультетах знаних педагогічних університетів.

Якщо концепт міжкультурності передбачає важливість усвідомлення національної культурної ідентичності, то концепт мультикультурності переносить акцент на фіксацію множинності культур. На описовому рівні він вказує на функціонування поруч багатьох різноманітних культур на визначеній географічній території у межах соціальних або політичних структур, освіти, культурі, мистецтві, стверджуючи об'єктивний факт культурної різноманітності певної громади, суспільства чи нації (Banks, 2006; Bennett, 1999; Berry, 1986; Elliott, 1989; McAllister, & Irvine, 2000; Nikitorowicz, 2018 та ін.). Концепт мультикультурності можна трактувати у локальному, регіональному, державному, національному, континентальному та глобальному контекстах. Ідеологія мультикультурності, що народилася в ліберально-демократичних суспільствах, мала пом'якшити напруження, спричинене культурною різноманітністю в межах певної країни, бути політичною програмою щодо перегляду расизму, колоніалізму чи тоталітаризму, підставою культурного плюралізму, протистоянні асиміляції, маргіналізації та дискримінації. Отже, у своїх іпостасях мультикультуралізм ставав ідеологією, доктриною, філософією, програмою чи моделлю функціонування суспільства. У європейському просторі вищої освіти виникає необхідність визнання цінності культурного різноманіття в межах ЄС як феномену ідентичності (Nikitorowicz, 2018).

Особливої уваги концепту мультикультурності було приділено такими американськими дослідниками, як Г. Бейкер (G. Baker), Д. Бенкс (J. Banks),

К. Беннет (C. Bennet), А. Віллеґас (A. Villegas), Ю. Гарсія (E. Garcia), П. Горські (P. Gorski), К. Грант (C. Grant), Г. Жиру (H. Giroux), Ж. Ірвін (J. Irvine), К. Кларк (C. Clark), П. Макларен (P. McLaren), П. Ремсі (P. Ramsey), К. Слітер (C. Sleeter), (К. Zeichner) та ін., у другій половині минулого століття. Саме концепт мультикультурності було потім покладено в основу освітньої реформи в США. Зауважимо, що означений концепт у музичній освіті найбільш повно був реалізований в країні Д. Еліотом, який разом з великим дослідницьким колективом розробив значний масив методичного забезпечення освітнього процесу. Було обґрунтовано шість ступенів мультикультуралізму в музичній освіті:

- 1) асиміляції (вивчається тільки західноєвропейська класична музика, аби сформувати у здобувачів шляхетний смак);
- 2) фузії (здійснюється «поглинання» етнічної музики академічною, занотованою західними композиторами);
- 3) відкритого суспільства (академічна музика вивчається в межах великих соціальних груп без урахування національних та регіональних музичних традицій);
- 4) обмеженого мультикультуралізму (до контенту освітньої програми, крім західної академічної музики уводиться музика однієї чи двох інших культур, наприклад, латиноамериканської);
- 5) модифікованого мультикультуралізму (музика різних народів презентується за компаративним підходом крізь призму західноєвропейської методики);
- 6) динамічного мультикультуралізму (використовується світова перспектива музичного мистецтва з використанням наративів відповідних музичних культур) (Elliott, 1989: 14-17).

Наголосимо, що Д. Еліот трактує мультикультурну освіту передусім як гуманістичне виховання особистості, що дає їй шанс привласнити цінності світової музичної культури та можливість глибше пізнати себе через розуміння інших (Elliott, 1989: 18).

Для розуміння сутнісного змісту концепту міжкультурності у порівнянні з суміжними концептами мультикультурності, транскультурності, полікультурності тощо розглянемо поняття «акультурація» та транскультурація. Термін *acculturare* (від латинського *ad* (до) і *cultura* (утворення, розвиток)), було запроваджено у 20-30-ті роки минулого століття етнографами та соціологами у ході дослідження культури індіанців в резерваціях і ступеня їхньої асиміляції до домінувальної американської культури. Було встановлено, що багатовекторна природа акультурації становить результат взаємовпливів культур і передбачає не повне поглинання культурою домінувальної етнічної спільноти менших етносів, проте диктує прийняття норм поведінки домінувальної культури. Так, Франц Боас стверджував, що культурний розвиток людей завжди підпадає під вплив іноземної культури (Boas, 1940: 626).

Для нашого дослідження важливо, що у процесі акультурації одночасно вирішуються дві такі протилежні проблеми, як бажання зберегти свою культурну ідентичність та входження в інокультуру. Стосовно діячів культури і мистецтва у цьому контексті можна згадати думку А. Дагніно стосовно мистців, які в епоху глобальної мобільності культивують багатомовність, стають мандрівниками, «фізично занурюються у різні геокультурні регіони і «підтримують гнучку ідентичність» (Dagnino, 2012: 121).

У поняттєве поле наших розвідок потрапляє ще один термін – транскультурація, уведений кубинським антропологом Ф. Ортісом в 1940 році під час вивчення динаміки складних процесів культурної взаємодії. З'ясувалось, що домінувальна культура, у свою чергу, постійно знаходиться під тиском культур, які вона пригнічує, і тому теж вимушена еволюювати. Результатом такого взаємного впливу стає народження нових смислів і нових культурних кодів (Ortiz, 1995).

Наприкінці минулого століття в межах суспільних і гуманітарних наук з'являється розуміння того, що транскультурація базується на культурному полілозі, тобто тотального синтезу культур не відбувається. Культури зустрічаються, взаємодіють, проте залишаються «непрозорими». У той же час

з'являється термін «транскультурна креативність», що завбачає умисне відтворення деталей однієї мови засобами іншої (Bamiro, 2011). Для прикладу, в дослідженнях транслінгвальної літератури з'ясовується, що «суржик» не є недоліком; тепер він стає джерелом творчості. У композиторській творчості набувають популярними стильові алюзії, цитування, інсталяція, кіч.

Конкретизація концепту міжкультурності в полі гуманітарних пошуків переконливо свідчать про те, що кожна культуру характеризує енергія та сила діалогу. Звертаючись до прогностичного потенціалу ідей герменевтичного розуміння та теорії зустрічі, можемо стверджувати, що кожна форма розуміння «Іншого» є діалогом, оскільки іншу свідомість не можна споглядати, визначати як об'єкт; з нею можна лише комунікувати в діалозі (Nikolai & Kisiel, 2022). Наголосимо, що успішність міжкультурної комунікації залежить і від емоційної розвиненості її учасників, зокрема, від їхньої здатності проявляти стандарти «серця» в конкретних інтеркультурних контекстах.

Відомий український психолог Іван Бех пропонує проголосити ідею діалогу культур як методологічний принцип. Теоретична рефлексія дозволяє вченому розрізняти два типи розуміння культури. Згідно з першим типом, культура визначається як система «сталих конструктів: пізнавальних, технологічних, художніх, естетичних, духовно-моральних, комунікативних» (Бех, 2013: 80). Згідно з другим, культура є системою «відкритих проблем, які вирішувало людство» у своєму історичному поступі (там само). Дослідник стверджує, що «лише за другого типу розуміння культури можлива повноцінна реалізація ідеї діалогу культур», оскільки суб'єкт у такому разі може зайняти «активну позицію, простежуючи генезу виникнення певних культурних конструктів як цінностей» (там само).

Концепт міжкультурності абсорбує ідеологічні постулати зустрічі з «Іншим», коли один сенс розкриває свою глибину через зустріч з іншим сенсом і коли іншій культурі ставляться такі запитання, яких вона сама собі не ставила. Важливо, що під час такої діалогічної зустрічі двох культур вони не зливаються і не змішуються: кожна зберігає свою цілісність і відкриту інтегральність, але

взаємно збагачуються. Співпраця і розуміння таким чином не будуються на процесах «занурення в культуру»; навпаки, їхня ефективність потребує відсторонення та споглядання. Отже, хибним є уявлення про те, що для кращого розуміння культури потрібно перенестися в неї, забувши про свою, і подивитися на світ очима цієї чужої культури (Nikolai & Kisiel, 2022).

Зауважимо, що в німецькомовній науковій традиції як аналог терміну «міжкультурність» використовується поняття «інтеркультурність». Так, Кристофер Кейтль наголошував, що «інтеркультурні дії надихають на пізнання та розуміння себе, власної культури, коренів, своєї малої батьківщини» (Khittl, 2005b: 205) Людина «...з локальним культурним ядром, почуттям цінності та гідності...» здатна розуміти Іншого та усвідомлювати «...складність явищ, долати культурне коло заради відкриття та розуміння інших, поважати відмінності та розглядати їх як чинник розвитку» (там само).

У річищі мистецької педагогіки слід наголосити що ідеї міжкультурної освіти багато в чому співзвучні концептуальним положенням теорії естетичного виховання, яка активно розвивається в європейському науковому просторі в минулому столітті. На думку Ірени Войнар естетична освіта є складовою сучасного гуманістичного діалогу і «охоплює мистецтво, що інтерпретує світ, здобутки культури, а також внутрішній світ людини, який висвітлюється в перетвореній формі у художніх творах» (Wojnar, 1997: 811).

Отже, оскільки в сучасному інтернаціоналізованому просторі вищої освіти здобувачі постійно знаходяться в багатокультурному середовищі, вони, з одного боку, повинні бути національно свідомими аби забезпечити власну ідентичність, а з другого – акцептувати різноманітність культур і розуміти необхідність збереження їх самобутності, тобто бути *поміж культурами*. (Nikolai, Kisiel & Yan Peng, 2023).

У дослідженнях проблеми міжкультурності важливим стає поняття «межі» в сенсі транскордонної території, де всі проблеми повинні вирішуватися шляхом діалогу. Слід пам'ятати, що культурні межі є умовними, вони часто не збігаються з реально існуючими державними кордонами. Проте культура пізнає себе і

зміцнюється лише тоді, коли перебуває на межі з іншою культурою, усвідомлюючи своє значення, вона починає закріплювати свої культурні межі.

У європейському науковому просторі триває активна дискусія щодо етнічних меншин, а насамперед роздуми над процесами формування культурної ідентичності. Проведені наукові дослідження описують процеси моделювання національної та соціальної ідентичності індивідів і спільнот з територій так званого прикордоння. Прикордоння в цьому випадку розглядається не лише як географічна територія, але насамперед як простір зустрічі, діалогу, можливості пізнання багатства інших культур, взаємного збагачення через відмінності, як перспектива взаєморозуміння і порозуміння. Питання, такі як інтеграція та асиміляція, толерантність, виховання цінностей чи передача культурної спадщини, а також ставлення індивідів до інтеграції, часто порушуються у висловлюваннях багатьох фахівців.

Концепт міжкультурності з необхідністю включає положення теорії комунікації. У сучасному світі наявні засоби комунікації створюють безліч можливостей для спілкування людей різних світоглядів, вірувань і рас. У соціокультурних координатах інтернаціоналізації вищої освіти актуалізується проблема створення такого міжнародного освітнього простору, в якому могли би реалізовуватись як національні інтереси, так й інтереси особистості. Ми згодні з думкою С. Красовського про те, що «нині жодна з культур не може існувати ізольовано, позаяк сама культура є комунікативною системою, а відповідно до теорії систем – жодна система не може розвиватися поза взаємодією з іншими системами, у даному випадку – поза іншими культурними зразками» (Красовський: 67). Продуктивним є твердження науковця про те, що поняття «комунікація» містить «блок механізмів, засобів і способів, за допомогою яких перетворюється й розвивається реальність на всіх рівнях – соціальному, культурному, економічному, політичному тощо» (Красовський, 2019: 67).

Конкретизуючи ідеї міжкультурної комунікації у сфері музичної освіти, можемо стверджувати, що пісенний жанр може стати репрезентантом вокальної музики різних країн. В Україні китайські здобувачі опановують його в різних

варіантах. Так, для німецької Lied та для французького shanson характерна перевага метричної регулярності, українському солоспіву властиві: пісенність як ознака національного музичного стилю, кантиленність, пріоритет мелодії над метро-ритмом (за виключенням танцювальних зразків). (с.9)

На продовження термінологічного дискурсу зауважимо, що у сфері мистецької освіти актуальними залишається концепт полікультурності. Антоніо Перотті (2001) вважає, що полікультурність визначає нову концепцію суспільства, яке із глобального стає вузловим, мережевим. Тепер індивіди більше не належать до єдиного суспільства, а змінюють численні мережі, створюючи безліч можливих комбінацій, розбудовуючи суспільство за рахунок перманентної соціалізації (Перотті, 2001). Ідеї полікультурного та поліестетичного виховання стають популярними на межі нового тисячоліття. Зокрема, німецький дослідник Крістофер Кейтль, пошукуючи спільні риси в міжкультурному (інтеркультурному) та поліестетичному вихованні, знаходить їх в «чуттєвому дослідженні феноменів (творів мистецтва) інших культур та епох» (Khittl, 2005a: 71). Через розвиток власної перцепції (грец. – *aisthesis*), що є ключовою, особистість звертається до «інших», які зростали в інакшій естетичній культурі. Розширення потенціалу власного *aisthesis*, використання його в контакті з незнайомими феноменами у своєму середовищі або поза власним культурним колом стає одним з важливих завдань поліестетичного виховання (Khittl, 2005a).

Повертаючись до думки А. Перотті, вважаємо, що ідеям мережевого суспільства є суголосним інший концепт – концепт транскультурності, оскільки сьогодні слід розглядати людство як єдине ціле, котре вступає в нову еру загальнопланетарної цивілізації, коли відбувається «...колосальний прогрес у всіх сферах життя...» і одночасно постає «...складне завдання адаптування культурної спадщини до цього нового стану та її збереження» (цит. за Ван Бінбінь & Ніколаї, 2021: 310). Доречним вважаємо зіставлення концепту транскультурності з актуальним феноменом гібридизації культури, що визначає зміни в репрезентації національної форми ідентичності. Концепт транскультурності, на відміну від мультикультуралізму (він встановлює ціннісну рівність й самодостатність будь

яких культур), передбачає відкритість і взаємозалученість останніх. Транскультурність змінює принцип диференціації на принцип інтерференції (процес спонтанного накладання окремих ознак однієї культури на іншу). Таким чином відбувається «розсіювання» символічних значень однієї культури в полях іншої.

Отже, за результатами поняттєво-термінологічного дискурсу у порівняльному плані можемо стверджувати, що мультикультурність має тенденцією до паралельного існування культур і характеризується пасивною толерантністю, інтеркультурність жадає конструктивного діалогу між різними культурами, а транскультурність передбачає нове, постмодернове розуміння культури, що прагне глобалізації.

Конкретизація концепту міжкультурності в межах педагогічної науки дозволяє сформулювати цілі та завдання, серед яких: впровадження ідей гетерології (науки про Іншого, відмінного, культурно різного); підготовка здобувачів освіти до багатонаправленого трансферу культурних змістів, принципів, зразків та цінностей (через взаємне визнання та вираження поваги до іншості, відмінності та позитивних зразків соціальної комунікації) та до пізнання і участі в культурі власній і в житті інших культур; розвиток навичок ведення діалогу та культурного обміну тощо. Науковці вказують на важливість культурної емпатії, що передбачає формування навичок та готовності до без упереджене зустрічей між людьми з різних культурних областей та чутливості до іншості, відмінності та долі «Іншого», а також здатності до рефлексії та дії в контексті «кращого розуміння інших, кращого розуміння світу; необхідності взаємного розуміння, мирного обміну ідеями чи навіть єдності» (Delors, 1998: 17). У річищі парадигми співіснування культур Єжи Нікіторовіч маніфестує необхідність обміну та постійного внутрішнього і зовнішнього діалогу, свідомого перетинання меж власної культури, щоби краще розуміти один одного і набувати навичок переговорів, спрямованих на збереження світового миру (Nikitorowicz, 2020), у цілому – формувати міжкультурну компетентність.

Обґрунтування вибору концепту міжкультурності як методологічного знаряддя нашого дослідження потребує детального порівняння з іншими

однопорядковими концептами, зокрема транскультурним. Зауважимо, що концепт транскультурності, котрий активно використовується сьогодні в гуманітарних та суспільних науках означає (також і через його етимологію) просторове існування «поза» межами визначених культур та культурні перехрестя, результатом яких є виникнення нових культурних структур та формацій, побудованих з гетерогенних мереж, що містять спільні компоненти з іншими транскультурними мережами та елементами, що відрізняють (Geertz, 1964; Holloway, 1969; Welsch, 1998 та ін.).

Транскультурність становить процес постійного перетинання культурних меж та створення нових культурних якостей з гібридною структурою (Falski, 2014), тобто відбувається перманентне перехрещення, змішування і гібридизація сучасних культур, цінностей і стилів життя, які не є однорідними або чітко відокремленими. Концепт транскультурності передбачає характеристику сучасних культур з позицій їх здатності «вчиняти переходи» тобто трансферсії, внаслідок чого вони формуються у вигляді пазлів (*puzzling forms of cultures*). У мікро- та макросоціальному вимірах здійснюється процес формування культурних ідентичностей у наднаціональному просторі, відбуваються динамічні взаємодії між двома або більше окремими культурними полюсами (Antor, 2010) у просторі, в якому участь «не є безпосереднім наслідком фізичної присутності» (Hastrup, 2008, с. 51).

Концепт транскультурності є по суті суголосним пафосу синергетичного підходу, оскільки він трактує сучасну культуру як перехідну, відкриту й нестабільну, трансформаційну. Ми згодні з твердженням Л. Горбунової про те, що концепт транскультурності є «концептом культури переходу, для якої характерні контамінація, гібридизація і переплетення» (Горбунова, 2015: 16). На її думку, означений концепт описує реальні тенденції в розвитку культур і конструює «сценарій ціннісно прийняттого майбутнього» (Горбунова, 2015: 221).

Сучасна теорія транскультурності в гуманітарних та соціальних науках близька до ідеї культурного шляху як своєрідного пошуку автентичності. Приписуючи культурам такі риси, як плинність, динамічний розвиток, розмивання постійних і чітких меж між ними та виникнення нових культурних

якостей з гібридною структурою, транскультурність стала альтернативною концепціям автономних і внутрішньо однорідних культур. Сучасні культури не замкнені в національних межах, а виходять за них».

Із позицій педагогічної науки видається, що людина XXI століття, в процесі освіти та виховання, повинна бути динамічним суб'єктом, який постійно змінюється, розвивається, еволюціонує, при цьому здатен до переходів, тобто до трансверсії між різними смисловими рамками. Суб'єктом педагогічних впливів в рамках теорії транскультурності є людина, яка в своїх виборах та діях керується трансверсальним розумом, що є окремою пізнавальною компетенцією, «екземпліфікацією постмодерного культурного проєкту» (Mikołajczyk, 2009, с. 34), розумом, який усвідомлює сучасній людині множинність раціональностей («життя в множині») тому він і зветься трансверсальним суб'єктом.

У той же час вважаємо, що концепт міжкультурності залишається в межах педагогічної науки актуальним і сьогодні. Необхідність підготовки здобувачів освіти до життя і функціонування в міжнародному просторі, тобто до співпраці, співдії, переговорів і діалогу в світі різноманітних, різнотипових соціальних зв'язків та «мозаїчних ідентичностей» (Faist, 2006), у динамічно змінюваних соціально-культурних умовах – все це потребує міжкультурної компетентності, коли усвідомлення своєї національної ідентичності залишається базовим. Із педагогічної точки зору, важливим залишається питання, з яким ставленням до власної культури ми виходимо за її межі, які маємо очікування, перетинаючи ці межі, чи може щось спричинити відмову від власної культурної спадщини або її відновлення, яким чином формуються міжкультурні ідентичності та гібридні ідентичності, як ми реалізуємо себе на межах двох чи більше культур, із чим ми повертаємось до рідної культури.

Наголосимо, що в майбутнього викладача вокалу, який озброєний міжкультурною компетентністю, транскультурні ідеї обов'язкового перетину кордонів своєї культури («виходу за межі») перестають бути самоціллю, а першочерговим стає діалог культур, утілений в шедеврах музичного мистецтва.

1.2. Феномен стилю в міждисциплінарному дискурсі

Проблему визначення сутності категорії стилю слід, на нашу думку, здійснювати в міждисциплінарній площині, з використанням аналітичних методів як історичної, філософської, психологічної галузей науки, так і культурології, літературознавства, мистецтвознавства тощо. Із позицій когнітивної лінгвістики термінологію слід розглядати як результат когнітивної діяльності, в котрому відображається рівень пізнання певної сфери. Після закріплення отриманої людиною інформації в терміні, останній сам стає інструментом пізнання, оскільки тепер надає можливість узагальнювати наукові факти, помножувати знання й передавати їх прийдешнім поколінням. Таким чином маємо можливість прослідкувати генезу терміну «стиль» в різних сферах гуманітарного знання як певної когнітивної структури, що закріплена в дефініціях і відображає світобачення людини на різних етапах розвитку науки. Отже, різні дефініції терміну «стиль» відображають різні аспекти його осмислення.

Результати історико-генетичного та термінологічного аналізу масиву наукових джерел дозволяють стверджувати, що стиль, як одне з ранніх понять гуманітарного знання, з'являється в Старожитній Греції, де словесне, риторичне мистецтва було одним із найважливіших елементів суспільного життя античного полісу. Термін походить від грецького *stylos*, латинського *stilus*, тобто палички для письма на дощечці з восковим покриттям. Поняття поступово було перенесено і на сам напис, включаючи в себе зміст і форму написаного.

У риторичних трактатах античної доби стиль переважно характеризує якість форми мови, відокремленої від її змісту. Зауважимо, що більш важливим в ораторському мистецтві вважалось *techne* тобто техніка переробки словесного матеріалу, зокрема підбір слів, фігур та елементів мови, що підвищувало якість промови. Принципами означеного підбору за Діонісієм були мелодія, ритм, багатообразність і доречність, а за Гермогеном – сенс, складення, метод, ритм, сполучення. У риторичі розрізняли три основні типи стилю – “*tria genera dicendi*”,

a same: важкий стиль (*stilus gravis*), середній стиль (*stilus medius*) та низький стиль (*stilus humilis*). Пізніше, на відміну від риторичного стилю (усний виступ), починає формуватись поняття художнього стилю (мова писемних літературних творів).

Принагідно зауважимо, що в китайському науковому лексиконі слово «стиль» позначається близько десятком ієрогліфами, які в залежності від контексту носять різні відтінки значення. Так, стосовно каліграфічного стилю письма використовується ієрогліф 書 (*shū*). Стиль мовлення позначається ієрогліфом 談吐 (*tán tǔ*), а, говорячи про дикцію, використовують ієрогліф 字 (*zì*). Більш загальне значення має ієрогліф 式 (*shì*), що стосується історичного або національного стилю тощо. (Шип, Стиль, 2022,)

В античному світі еталоном, методологічною основою усвідомлення стильових закономірностей вважалося вчення Аристотеля. У його трактаті «Риторика» (кн. 3, розділ 2) було закладено різницю в розумінні поняття стилю в літературознавстві та мовознавстві, покладаючись на різницю між ораторським і поетичним мовленням, що полягає у відмінності їх завдань і мовних засобів. В іншій праці Аристотеля «Поетика» (розділ 22) вперше формулюються деякі закономірності мистецтва, у тому разі й співвідношення жанру та стилю. Зокрема, філософ виявив залежність стильових елементів літературного твору від його жанрових особливостей. За Плутархом в античній музиці стильовими ознаками були наділені музичні лади, назви яких співвідносились із певним комплексом точно регламентованих норм в архітектурі, де існували, зокрема, іонічний, доричний та коринфський ордери.

У першому столітті до нашої ери було розроблено схему літературної композиції, а фактично – схему стилів, відому як «колесо Вергілія» (*rota Virgilii*). У своїй поетичній творчості Вергілій експонує високий стиль в «Енеїді», середній – в «Еклогах», а низький – в «Георгіках». Означені стилі визначалися за жанрами та соціальним статусом, з ними співвідносились культура мовлення та літературні види й жанри, як от: трагедія, комедія, сатира, лірика, ораторія,

наукові трактати. Практично до Нового часу високий стиль було закріплено за епосом і трагедією, середній – за лірикою, низький – за комедією.

Отже, складність і багатозначність поняття «стиль» походять з античних часів, коли у ньому відображалась залежність типу відтворення в художніх артефактах від реального середовища та соціальної стратифікації. Для античних філософів стиль одночасно становить, по-перше, сам предмет, те, про що говорять, чого наслідують, що відтворюють, а по-друге, – яким чином говорять, яким чином наслідують, яким чином відтворюють.

Відсутність особистості людини, (наявна тільки її стратифікація за соціальною приналежністю) в античному мистецтві характерна і для епохи Середньовіччя, де художник у співвіднесенні з Богом-Творцем є тільки ремісником, який творить за Божественними канонами. Саме тому проблема стилю в середньовічному мистецтві була пов'язана з канонами як універсальними законами, правилами, судженнями, зразками, за якими Божественний замисел потрібно було втілювати в артефактах. І тільки на схилі Середньовіччя Ренесанс, маніфестуючи ідею людини-художника як творчої особистості, переосмислює поняття стилю, виводить його за рамки риторики і канону й визначає як обов'язковий елемент художньої творчості. Наголосимо, що в епоху Відродження розуміння стилю як сукупності ознак, котрі відрізняють одні явища від інших, стосувалось, у першу чергу, живопису. Отже, саме на засадах зображального мистецтва формується категорія індивідуального творчого стилю та більш загальних категорій – стильового напрямку та національної школи.

Усвідомлення особливого статусу мистецтва в епоху Просвітництва призводить до активного розвитку мистецтвознавства, в якому стиль стає центральною категорією. В активний науковий обіг поняття стилю вводить Йоган Вінкельман (історик античного мистецтва, антиквар, генеральний хранитель старожитностей Ватикану), визначаючи його як результат художньої діяльності людини (Winckelmann, 1764).

Оскільки усі складові твору мистецтва (його зміст, вихідний матеріал, засоби виразності) спрямовані на продукування певного сенсу, художній твір становить інтегровану смислову цілісність, де мають значущість усі елементи, але саме стиль надає їй унікальність. У наступні століття трактовка означеного поняття базується на розвитку внутрішньої логіки художнього мисленні людини, певного бачення світу, усвідомленні властивостей простору і часу, в яких живе і діє конкретна людина в конкретних історичних, географічних (локальних) і соціальних умовах.

Дискутивним видається міркування деяких культурологів початку ХХ століття, для яких панівний стиль, становлячи прояв історичного розвитку культури, створюють два початки – класичний і романтичний у різних пропорціях. На думку прибічників, перший з них персоніфікує прагнення довершеності, що властиво класичним формам і чітко визначеним межам, а другий жадає досконалості в безмежній свободі нескінченості світу. Стверджується, що тільки дві культурні епохи – класична і романтична – безнастанно існують у діалектичній єдності, маючи змогу створювати нескінченність різноманітних стилів.

Отже, намагання віднайти однозначну дефініцію терміну «стиль» будувалось на формальній класифікації властивостей, засобів, прийомів, які були локалізовані в межах певного історичного стилю. Але стиль становить живий творчий процес, він «уникає» формалізації, чітких меж, знаходиться в постійному розвитку та протидії. Стили мають тенденції к співіснуванню, мікшуванню, призводячи дослідників до висновку про те, що чистих стилів взагалі не існує. Означене спонукає мистецтвознавців замінювати термін «стиль» іншими поняттями (художній напрям, манера, форма, творчий метод, течія, школа тощо), які не є тотожними, але відображають взаємопов'язаний ланцюг багаторівневої взаємодії змісту і форми в мистецтві.

Результати міждисциплінарного аналізу свідчать, що у психологічній науці проблема стилю вивчається у широкому контексті досліджень індивідуальності, особистості та її життєвого шляху, видів спілкування та діяльності. Отже, з

позицій психології можемо визначити сутність стилю як своєрідну адаптацію людини к середовищу (до умов професійної діяльності, до специфічних контактів в соціальних групах), що відбивається у таких категоріях, як стиль життя, стиль керівництва, стиль лідерства. когнітивний стиль тощо.

Категорія стилю в культурології активується на межі філософсько-теоретичних та історичних досліджень культури, характеризуючи, у першу чергу, її цілісність і самобутність, визначаючи сутнісні координати стилю у вираженні культурних смислів – ціннісних інтенцій релігійного, морального, естетичного, соціального і психологічного змісту. На перетині філософії історії та філософії культури стиль трактується як символічна форма, що відображає глибинний зміст історичного розвитку культури в холистичній площині. Проте сьогодні, в річищі постмодерністської пізнавальної парадигми поняття стилю втрачає свою значимість. Класичне уявлення щодо культури як організованої цілісності поступається місцем новій категоріальній парадигмі комунікативної плюральності, що знижує значимість категорій холистичності й упорядкованості. Суб'єкт, який є зануреним у повсякденну практику й комунікацію, втрачає свою цілісність. Тепер не культура задає стиль життя, а стиль життя задає стиль культурі.

Повертаючись у річище історико-генетичного підходу згадаємо, що трактовку стилю як осмисленої форми злиття людини і світу запропонував Йоган Вольфганг фон Гете, стверджуючи, що стиль становить поєднання в художньому творі глибин розуму, фантазії, любові до чуттєвого, загального і конкретного, традиційного й індивідуального. Піднесення поняття «художній стиль» (з четвертого століття до нашої ери використовувалось переважно задля визначення індивідуальних уподобань драматургів) до рангу естетичної категорії здійснив Георг Вільгельм Фрідріх Гегель. Сучасні дослідники вбачають у стилі внутрішню форму художнього твору або співвідносять його з творчим методом як системою принципів і підходів щодо вираження ідей.

Еволюція художніх стилів прозирається у постійному прагненні до ідеалу, до пошуку нових форм, способів і засобів їх вираження, в інтенціях Художника

подолати межі фізичної реальності, розширюючи духовний потенціал людини. У той же час існування конкретних стилів залежить від об'єктивних законів розвитку, які формулюються у сфері філософських наук, де й слід пошукувати закономірностей стильового розвитку, що й спонукало нас до включення в міждисциплінарний дискурс філософської проблематики.

Так, евристичний потенціал категорій загального, особливого та одиничного дозволяє розв'язати деякі суперечності і пояснити істоту феномену стилю. Зокрема, моментальну стильову стратифікацію окремих музичних опусів дозволяє здійснити всезагальність стильових критеріїв пізнання й оцінки музичного мистецтва. Сутність означеного феномену можна також пояснити синкрезисом категорій загального, особливого та одиничного, що, в свою чергу, закономірно призводить до «розфокусованості» самого поняття «стиль», тобто конкретизувати поняття стилю краще в предикативній формі («стиль кого» або «стиль чого»).

Діалектика категорії стилю в музиці проявляється і в тому, що він є одночасно поняттям двох рівнів – і ноуменального, тобто мисленнєвого, і феноменального, тобто явленнєвого. Систематизація контекстів дефініціювання стилю дозволяє надати такій перелік його визначень: як фактора об'єднання або розмежування музичних явищ, як системи стійких ознак останніх, як багаторівневого та ієрархічного феномена, як перетину змістових і формальних атрибутів музичного твору, як рівноваги/незбалансованості інтеграції й диференціації тощо.

Із позицій одного з трьох гегелівської законів діалектики категорії стилю і жанру можна вважати логічними протилежностями з горизонтом переходу однієї в іншу. Згідно діалектики суб'єктивного (стиль) і об'єктивного (жанр), музичний стиль є спрямованим на самоусвідомлення, а музичний жанр як об'єктивний феноменом прагне самореалізації в соціумі. Отже, саме за їх соціальними функціями музичні жанри стають класифікаторами форм музикування і цілокшталту музичних творів.

Отже, термінологічний аналіз засвідчив, що поняття «стиль» входить у категоріальний апарат гуманітарних наук у складі понять «художній стиль», «стиль життя», «стиль наукового мислення», «стиль епохи» тощо. Вважаємо, що термінологічні пошуки у сфері музикології слід розпочати з уважного аналізу статті в «Українській музичній енциклопедії», де стиль визначається як засаднича категорія щодо систематизації музичних феноменів. Вона «виражає ідейно та художньо зумовлену спільність прийомів муз. виражальності певного часу, напрямку, автора, окр. твору, виконавця» (Кушнірук, 2023: 614).

Нагадаємо, що античному вченню про етос передувало усвідомлення музичних-стильових особливостей ладів-наспівів (іонійського, лідійського, дорійського, фригійського тощо), які відрізнялись за місцем походження аналогічно архітектурних ордерів. Можна назвати трактат Луція Местрія Плутарха «Про музику» (друга половина першого – початок другого століття нашої ери), де давньогрецький письменник, історик і філософ-мораліст римської епохи визначає «...стильові ознаки не лише різних напрямків...», але й особливості творчості окремих композиторів-поетів, де, з огляду на монодійність античної музики, обмежувались «... ладовою стороною і частково ритмічною» (Кушнірук, 2023: 615).

Категорія стилю стає центральною в музикології, коли вона, як самостійна галузь гуманітарного знання, остаточно сформувалась на початку минулого століття. Так, Г. Адлер у межах стилезнавства з опорою на апарат естетики розробляє методологічні принципи розуміння музично-історичного процесу і вводить процедуру стильової критики (Adler, 1919) *Methode der Musikgeschichte*. – Leipzig, 1919.

У концепції періодизації музики Г. Кларка стиль обрано як уніфікувальний принцип класифікації музичних явищ за типом їх музичного складу, завдяки чому виокремлено монофонічний, діафонічний, метафонічний, поліфонічний, амфонічний, гомофонічний, неофонічний періоди. Еволюція кожного з них носить має три фази, як от: 1) початкова, на якій переважають експериментальні методи; 2) основна, на якій відбувається кристалізація домінуючого методу

конструкції; 3) кінцева, на якій вже усталені методи конкретного періоду знаходяться в опозиції з новими, експериментальними (Clarke, 1965).

У сучасній українській музикології проблеми національного стилю висвітлювали: у регіональному аспекті – Л. Кияновська (2020); як національної музичної мови – О. Козаренко (2000); щодо прояву стильових рис імпресіонізму в українській музиці – О. Кушнірук (1996) тощо. Важливою віхою музичного стилезнавства стає монографія С. Шипа «Теорія художніх стилів». Ретельний аналіз значного масиву міждисциплінарних досліджень призвів музиколога до думки, що навіть найкращі формулювання категорії стилю «можуть нести в собі певні елементи невизначеності, недомовленості, прихованого протиріччя» (Шип. 2023: 20). З метою надати дослідникам орієнтир у колі мистецьких стилів, що буде необхідним у ході аналізу художніх творів, науковець пропонує власну дефініцію, визначаючи художній стиль як «комплекс індивідуально-типових властивостей форми та образного змісту одиничного артефакту мистецтва або певної множини артефактів, що оцінюється як відмінна особливість відповідного явища (там само)

Слід зауважити, що стосовно академічної музики зазвичай використовувалось поняття епохального стилю/стилю епохи. Відносно вирізнення історичних стилів музичного мистецтва нагадаємо думку Роберта Паскаля (Style. Big Grove Lexicon) щодо опори на різні комплекси властивостей форми, оскільки в різні історичні періоди «стиль залежав від різних елементів музичного матеріалу». Р. Паскаль наголошує, що для музики стилю *Ars Nova* «...важливою формальною детермінантою була фактура, тоді як для класичного і романтичного стильових періодів головну роль відігравало довготривалий тематичний розвиток і гармонійне мислення» (Pascall. Style. Big Grove Lexicon).

У минулому столітті поняття «стиль епохи» виходить за межі академічної музики. Завдяки переможному розвитку джазу, року та популярної музики категорія стилю потрапляє до широкого вжитку задля характеристики швидкоплинних явищ масового музичного мистецтва. Насамкінець, зауважимо,

що Сергій Шип пропонує у широкому сенсі вважати синонімами «вирази художній стиль, мистецький стиль і артистичний стиль» (Шип, 2022: 9)

Важливими стосовно розуміння сутності музичного стилю стають категорії змісту, форми і жанру. Останній настільки тісно пов'язаний зі стилем, що найчастіше використовується у поєднанні з ним – як жанрово-стильові ознаки. Не можна оминати й пропозиції С. Шипа, який розробив стереометричну жанрову модель музичної культури, наголошуючи на тому, що саме така модель дозволяє багатомірність її (культури) презентації. Згідно з моделлю, за приналежністю музичних артефактів до певних таксонів (релігії, національності, професії тощо) можна описувати родові єдності музичної культури, зокрема жанри, назви яких співвідносяться з певними локаціями культурного простору: протестантській хорал (релігійний таксон), «гопак» (національний таксон), чумацькі пісні (професійний таксон) тощо. Соціальна ієрархія у стереометричній жанровій моделі співвідноситься з вертикальною структурою жанрової стратифікації музичної культури, відбиваючи поділ музичної культури на «високу» (сакральну, аристократичну, шляхетну тощо) та низьку (плебейську, профанну), чітко задекларовану в Середньовіччі антитезами земного і небесного, тілесного й духовного (Шип, 2015). Зауважимо що й сьогодні, незважаючи на інтеграційні процеси у жанровій стратифікації, в культурі і мистецтві залишається розподіл сфер, де відокремлено існують висока, академічна музика та популярна, розважальна.

Сьогодні активно продовжуються дискусії стосовно міжпредметних контекстів стилю. Так, Чечель (2004), здійснюючи філософсько-антропологічний дискурс української видовищної культури, визначає стиль як матеріалізоване світовідчуття, що з'являється в результаті пізнання явищ макрокосмосу та мікрокосмосу.

Із позицій психології стиль розглядається у контексті діяльності та поведінки особистості. Зокрема, в науковий обіг вводяться поняття «індивідуальний стиль діяльності» або «стиль життя», коли останній визначається як сукупність індивідуальних рис особистості та система свідомих

і несвідомих механізмів її активної адаптації до вимог соціокультурного середовища. У річищі психології мистецтва Рудольф Арнхейм наголошує, що стиль – в якості загального поняття або в конкретних його різновидах – є в першу чергу інтелектуальним поняттям, що висновує незліченну кількість перцепційних спостережень (Arnheim, 1991).

У контексті музичної психології, зокрема, теорії музичного сприймання, стиль конкретних творів нерідко визначається як їх власна, добірна якість, що прозирається в сукупності всіх атрибутів конкретного твору, які об'єднані у комплекс характерних ознак. Музично-психологічний колорит мають ідеї Болеслава Яворського щодо стильових ознак музичного мислення окремих композиторів. Коли відправним пунктом досліджень визначаються не зовнішні обставини з життя і творчості композитора, а принципи музичного мислення, у центр уваги дослідників потрапляє енергія збудження та її оформлення в темпераменті, емоційності, волі особистості музиканта.

Із огляду на музично-психологічні та музикологічні розвідки згадаємо також ідеї стосовно психологічно зумовленої стильової специфічності музичного мислення, що системно організовує ресурси музичного мовлення в процесі написання, інтерпретації й виконання музичного твору (Москаленко, 1998). У такому ж контексті стиль визначають за сукупність «естетичних, музично-лексичних та синтаксичних особливостей, які надають йому характерні ознаки, і за ними він легко упізнається» (Корній, 2009, с. 40).

Серед цілокшталту визначень категорії музичного стилю своєю конкретикою привертає увагу визначення Євгена Назайкінського, який вважає музичний стиль відмінною якістю музичних творів, які «входять в ту чи іншу конкретну генетичну спільність (спадщина композитора, школи, напрямки, епохи, народу тощо)...», причому поняття стилю «...дозволяє безпосередньо відчувати, впізнавати, визначати їх генезис і проявляється в сукупності всіх без виключення властивостей..., об'єднаних в цілісну систему навколо комплексу відмінних характерних ознак» (цит.за: Шип, 2022: 19). І хоча наведена дефініція заслуговує позитивної оцінки, проте «навіть найкращі формулювання даної

категорії можуть нести в собі певні елементи невизначеності, недомовленості, прихованої суперечності» (там само: 20).

За результатами дискурсивного аналізу пропонуємо розглянути найвдаліші дефініції музичного стилю. Із позицій системно-структурного підходу О. Щербініна (2006) характеризує музичний стиль як ієрархічну, організовану за діалектичним принципом єдності загального та особливого систему образного мислення й засобів музичної виразності, музично-інтонаційний зміст якої є зумовленим історичними, соціальними та індивідуально-типологічними чинниками та втілюється в конкретному музичному творі. Дослідниця вирізняє сутнісні ознаки музичного стилю (цілісність, духовність, типологічність, інваріантність і змістовність форми), зауважуючи, що вони проявляються на різних рівнях індивідуального, національного та історичного стилю в границях єдиної музично-стильової системи (там само).

Не слід оминати увагою ідеї розгляду художнього образу світу крізь призму стилеутворення. Так, Олена Реброва, слідом за Болеславом Яворським, вважає, що стиль мислення композитора можна визначати, між іншим, за такими ознаками, як буденність, міфологічність, художність, науковість (Реброва, 2022). Наукиня наголошує на важливості категорії стилю в розумінні художньо-ментальних процесів у мистецтві певного часу та простору (там само).

Серед різноманітних стильових класифікацій у сучасному музикознавстві як найбільш послідовну виокремлюємо пропозицію Сергія Шипа (2022), який розглядає: персональні, етнічні, історичні, жанрові та експресивні художні стилі. Усі вони характеризуються як «комплекс індивідуально-типових властивостей форми та художньо-образного змісту одиничного артефакту мистецтва або множини артефактів» (Шип, 2022: 58), але відрізняються зумовленістю специфічними факторами. Зокрема: персональний художній стиль «зумовлений особистісними якостями їх творця» (там само); етнічний – «єдністю та типовими властивостями етнічного середовища, в якому з'являються артефакти мистецтва» (там само: 65), ; історичний – «стійкими особливостями духовного стану суспільства на певному історичному етапі його розвитку (там само: 70);

жанровий – «належністю художнього артефакту до певного жанру художньої практики» (там само: 75) тощо.

Особливого значення для нашої роботи мають положення стосовно етнічного художнього стилю, властивості артефактів якого визначаються «належністю їх автора (або авторів) до певного етносу» (там само: 66), причому етносу в широкому сенсі – нації, національності, народності, тобто колективної особистості. Вважаємо також релевантним окремо зупинитись на жанрових стилях, системно презентованих в монографії С. Шипа (2022).

Для нашого дослідження важливим є обґрунтування основних чинників виникнення жанрів. Перший чинник становить «функціональна подібність артефактів і арт-акцій, спільність їх життєвого призначення» (Шип, 2022: 76).; Так, жанр колискової пісні виконує певну магічну, універсальну мистецьку, зокрема естетичну, функції та має конкретне психологічне завдання щодо сугестивного впливу на дитину (там само).

Другим чинником виникнення жанру є «кондиціональна подібність (від лат. *condicionalis* – підлеглий умові) художніх артефактів і арт-акцій» (там само), коли за наявності комплексу необхідних умов, «продукти художньої творчості реалізують свої культурні функції» (там само). Наприклад, за обставинами розрізняють жанри камерної або паркової музики, концертного і салонного музикування, мініатюри або монументального живопису тощо.

Третім чинником появи жанру можна вважати семантичну (образно-змістову) подібність артефактів, що виникає через спорідненість форм і функцій художньо-творчої діяльності, залежить від умов створення і використання конкретних творів, тобто семантика зумовлюється функціями, а також умовами виконання (там само).

Отже, індивідуально-типові властивості форми та змісту музичних творів одного генетичного типу, тобто жанрового стилю, зумовлюються трьома чинниками виникнення та екзистенції художніх жанрів – чинниками функціональної, кондиціональної та семантичної (образно-змістової) подібності.

Евристичним для нашого дослідження стають шість фундаментальних типів музичного вираження, які Сергій Шир називає жанрово-стильовими архетипами: звуконаслідувальність, декламаційність, співучість, моторність, пластичність, сонорність (там само: 80-81). В інтересах дослідження ми обрали жанрово-стильовий архетип співучості. Зокрема, в міжкультурному ракурсі особливу цінність у польській вокальній літературі складають пісні Фридерика Шопена. Хоча його пісенна творчість є досить обмеженою, вона не піддається порівнянню з досягненнями інших композиторів через надзвичайний відбиток індивідуальності творця. Важливо зазначити, що пісні Шопена були створені без якихось особливих пропагандистських цілей, що безсумнівно відрізняє їх від багатьох пісень С. Монюшка. Однак і вони містять тексти, специфічно «запозичені» з народної поезії або побудовані на її основі.

До улюблених поетів Шопена належав його друг Стефан Вітвицький (1801–1847). Він сьогодні відомий майже виключно як автор текстів для пісень Ф. Шопена (на слова Вітвицького композитор написав 11 пісень). Деякі з них: *Życzenie*, *Smutna rzeka*, *Posel*, *Pierścień*, *Hulanka*, *Wiosna*, *Gdzie lubi* належать до найпопулярніших польських пісень.

Результати міждисциплінарного дискурсу дозволяють дійти висновку стосовно методологічної значущості для нашого дослідження категорії стилю разом із жанровою специфікацією і наданню переваги архетипу співучості, що й визначає доцільність використання жанрово-стильового підходу у розв’язанні проблем формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу. У формуванні міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу визначена питома вага пісенного жанру, зважаючи на три основні пласти музичного мистецтва: фольклорного, академічного та популярного.

1.3. Зміст і структура міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу в контексті жанрово-стильової парадигми

Визначення змісту і структури міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу пошукуємо на шляхах узагальнення актуальної наукової

думки. Результати аналізу численних розвідок засвідчили увагу дослідників до феномену компетентності професіонала у різних їх модифікаціях. Загальні глобалізаційні процеси та інтернаціоналізація вищої мистецької освіти актуалізувала цілокшталт компетентностей, які стосуються проблем співжиття і взаємодії людей у світі, що перетворився на «велике село» і де стало важко зберігати національну культуру й ідентичність, а також запобігати міжнаціональним конфліктам.

У Законі України «Про освіту» компетентність визначено як динамічну комбінацію «...знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей...» тощо, причому вони, разом з особистісними якостями визначають «здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Про освіту, 2017).

У європейському науковому просторі накопичено низку педагогічних ідей і концепцій, які можуть стати теоретичною основою розвідок проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, як от: «педагогіка культури – визнання культурного різноманіття та поваги до цінностей інших культур; педагогіка конфлікту» (формування компетентності щодо ведення перемовин); «педагогіка зустрічі» (вивчення інших культур через прямі контакти, навички проектування міжкультурних акцій, зокрема, побудови концепції, структури, змісту та ідеї зустрічей); «виховання в дусі миру» (усвідомлення миру як однієї з найвищих загальнолюдських цінностей); «антирасистське виховання» (протидія актам расової ненависті); «формування компетентності співпереживання (емпатії) щодо представників інших культур, представників меншин і сусідніх народів; освіта за солідарність» (формування готовності брати участь в акціях стосовно допомоги людям і соціальним групам, представникам національних меншин та інших країн); «формування культурної пам'яті про жертви конфліктів, Голокосту, Голодомору» (Ван Бінбін, 2022), війни в Україні у ХХІ столітті

У вирішенні проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу актуальним залишається переосмислення цінностей

культур, в яких ми безпосередньо або опосередковано беремо участь, аналіз об'єктивної та суб'єктивної потреби або необхідності участі в них, усвідомлення їхніх кордонів і необхідності бути «між» і «поза», щоб культурно збагачуватися, краще розуміти себе та інших, навчитися поважати відмінності, набувати навичок ведення діалогу та переговорів, сприяння мирним рішенням і створенню парадигми співіснування культур (Nikitorowicz, 2020).

Про активізацію зусиль науковців стосовно вирішення питань вокальної підготовки в річищі міжкультурного і компетентнісного підходів свідчить поява в Україні низки досліджень відповідної тематики. За результатами порівняльно-зіставного аналізу значного масиву дисертаційних праць із проблем вокальної підготовки українських та китайських Phd-здобувачів у галузі музичного мистецтва було з'ясовано, що у десяти роки двадцять першого століття компетентнісна проблематика актуалізується в розвідках аспірантів з Китаю, які навчаються в педагогічних університетах України за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання (Nikolai, Kisiel & Yan Peng, 2023).

Подальший аналіз досвіду підготовки китайських Phd-студентів в Україні засвідчив, що з 2016 року, коли в Україні згідно з європейською системою вищої освіти на її третьому рівні почалась чотирирічна підготовка студентів Phd, проблеми вокальної підготовки розпочинають досліджувати в межах наукової спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). У двадцяті роки нашого століття активно розпочинаються захисти дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора філософії за цією спеціальністю Вокальна та компетентнісна проблематика переважають у розвідках китайських студентів Phd, які навчаються в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». (Nikolai, Kisiel & Yan Peng, 2023). Серед них у контексті нашого дослідження назовемо дисертації Лі Ліцюань (2020), де досліджуються проблеми формування методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті вокальної підготовки; Чжу Юньжуй (2021) щодо формування художньо-пізнавальної компетентності засобами інноваційних технологій у майбутніх викладачів вокалу; Юй Хейюань

(2022) стосовно формування вокально-виконавської майстерності китайських здобувачів, коли в умовах інтернаціоналізації освітнього простору міжкультурна компетентність має важливе значення тощо.

У контексті нашого дослідження, важливим аспектом якого стає обізнаність щодо вокальної музики Європи, України та Китаю, увагу привертає визначення Чжу Юньжуй (2021) сутності художньо-пізнавальної компетентності, під якою науковець розуміє інтегративну властивість особистості, де тісно поєднані її потреби в осмисленні і переживанні художніх вражень, інтенції щодо перманентної художньо-пізнавальної активності, прагнення набути мистецької ерудиції, здатності до інтелектуального й емоційного переживання-пізнання художніх артефактів та застосування набутих можливостей у власній мистецькій діяльності.

Останнім часом активізуються й розвідки українських Phd-здобувачів із дотичної нашого дослідження проблематики. Відповідно концептів, які ми розглянули у першому підрозділі, науковці досліджують низку компетентностей, зміст і структура яких частково співпадають і мають етнокультурний / полікультурний / мультикультурний / міжкультурний або транскультурний контент. Викликають повагу розвідки Інги Хмелевської щодо інтегральної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії, а також її дефініціювання як кваліфікаційно-якісного метаконструкта, що може забезпечити ефективність синергійно-творчого вжитку стосовно інших компетентностей (Хмелевська, 2021), зокрема міжкультурної. За допомогою означеного метаконструкта у специфічних умовах варіативного мистецько-освітнього процесу стає можливим вирішення різнопланових художньо-педагогічних завдань (там само). Уважаємо, що конструкт може служити аналоговим зразком щодо вирішення проблем дослідження міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, зокрема уточнення її змісту і структури.

Методичну компетентність вчителя музичного мистецтва Т. Бодрова тлумачить як його інтегральну характеристику, «що визначає здатність

вирішувати професійні завдання в ситуаціях реальної практичної музично-освітньої діяльності» (Бодрова, 2017: 34) згідно з її методичними видами/функціями: проєктивною, організаційною комунікативною, гностичною, дослідницькою, інтегративною, рефлексивною. Найчастіше методична компетентність визначається науковцями як складова професійної компетентності викладачів різного фаху. Зокрема, В. Коваль (2021) відносить методичну компетентність майбутніх учителів української мови та літератури до діяльнісно-технологічного складника їхньої професійної компетентності.

За результатами аналітичної роботи стає очевидним, що змістовий контент міжкультурної компетентності викладача вокалу обов'язково орієнтується на жанрово-стильову специфіку вокального репертуару, включає спроможність самостійно визначити художню ідею, драматургію та конструктивні особливості вибраного музичного твору, а також здатність самостійно здійснювати аналіз засобів виразності, семантики музичної мови, змісту і побудови музичної форми.

З огляду на предмет нашого дослідження змістовий контент міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу обмежується орієнтацією на два основні пласти музичного мистецтва – фольклорний та академічний. Згідно з першим міжкультурна компетентність майбутніх викладачів вокалу має етнокультурні початки. Нагадаємо, що вивчення українського музичного фольклору в закладах вищої музичної освіти запровадив ще славетний Микола Лисенко. На наш погляд, першою стадією формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу стає опанування народної пісенної творчості, що зумовлюється потенційними резервами фольклору різних етносів та його безпосереднім впливом на духовний світ особистості. Зокрема Філарет Колесса, видатний український фольклорист і композитор, наголошував на здатності народної музики розповісти про довговікову дорогу, котру подолав «український народ у своєму духовному розвитку, і яка освітлювала в історичній перспективі перехрещування культурних впливів, які залишили значний слід у народній музичній культурі» (Колесса, 1969: 19)

Отже, жанрово-стильовий контент міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу як в Україні, так і в Китаї, з необхідністю включає рідну народно-пісенну творчість, що позитивно впливає «на формування в них морально-етичних переконань, національної самосвідомості, у цілому – на засвоєння історії та культури свого народу» (Янь Пен, 2020: 143) а потім і фольклор інших етносів задля формування у здобувачів міжкультурного сприйняття музичної картини світу та відповідних ціннісних орієнтирів.

Стає очевидним, що в обґрунтуванні змісту і структури міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу не можна обійти увагою відповідну характеристику етнокультурної компетентності. У наших попередніх дослідженнях ми виявили тенденцію до актуалізації розвідок стосовно виявлення сутності й змісту етнокультурної компетентності. Зокрема, етнокультурна компетентність визначається як «унікальна здатність особистості, що розкриває ментальну приналежність, а також художньо-образну, естетичну та духовну ерудованість у формах пізнавальної та культуротворчої активності» (Чжан Їн, 2020: 18) або як «інтегративне особистісне утворення, що вирізняється високим рівнем знань про вірування, традиції, звичаї, обряди певного етносу» (Соляр, 2019: 101), важливу характеристику якого становить «володіння засобами передачі системи етнокультурних знань, умінь та навичок, які перебувають у постійному розвитку й удосконаленні на тлі певної етнокультури» (там само),

У наших попередніх дослідженнях було розкрито зміст етнокультурної компетентності, до якого включено: унікальну здатність особистості проявляти ментальну приналежність, художньо-образну, естетичну й духовну ерудованість у формах пізнавальної та культуротворчої активності; інтенційну спрямованість на прийняття загального і специфічного рідної культури як цінності; знання законів, способів життєдіяльності та розвитку полікультурного світу й уміння застосовувати їх на практиці виховання здобувача як людини Культури; знання про вірування, традиції, звичаї, обряди певного етносу й володіння засобами передачі системи етнокультурної інформації, умінь та навичок, які перебувають у постійному розвитку й удосконаленні на тлі певної етнокультури; засвоєння

етнокультури спільноти (народу), теоретичну й практичну готовність до трансляції її ціннісних орієнтацій і реалізації фундаментальних положень вокального мистецтва в умовах соціокультурного середовища закладів освіти (Янь Пен, 2020: 27-28).

У контексті нашого дослідження евристичне значення категорії етнокультурної компетентності є незаперечним, оскільки більшість науковців включає до її змісту міжкультурні аспекти. Так, Петро Фріз визначає такі ознаки етнокультурної компетентності, як знання особливостей рідної культури та її історії, «традицій і звичаїв; ціннісне ставлення до культурного спадку свого та іншого етносів; толерантне ставлення до інших культур та їхніх представників» (Фріз, 2015: 546), а також наявність «прагнення до оволодіння вітчизняною і світовою культурною спадщиною; наявність знань про вітчизняне мистецтво та мистецтво інших країн світу» (там само). Бути етнокультурно компетентним, на думку науковця, «означає визнавати принцип плюралізму, володіти знаннями про інші народи та культури, розуміти їхню цінність та своєрідність» (там само).

Необхідною умовою забезпечення формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу вважаємо створення освітнього середовища, в якому уможливлються процеси міжкультурної взаємодії і комунікації. У першу чергу назвемо художню взаємодію власне з творами вокального мистецтва, організовану зі спрямуванням на формування стійкого усвідомлення майбутніми викладачами вокалу необхідності компаративних пошуків у музичних творах конкретних етнокультурних атрибутів, наприклад, визначення семантичних елементів музичної мови з певними етноментальними кодами. Ефективним може стати і аналіз семантики музичної мови в контексті світосприйняття певного етносу, його духовних переконань, соціальних традицій тощо. Наприклад, аналіз китайських вокальних творів має актуалізувати контекстні зв'язки із східною філософією щодо ілюзорності буття, що відбивається у невизначеності архітектоніки твору, приглушеній динаміці тощо. Із другого боку, українська етнічна традиція «втілюється в музичній мові контрастною, насиченою динамікою, чіткою архітектонікою мелодії та форми,

що свідчить про емоційність, щирість національного характеру» (Янь Пен, 2020 б: 48).

Вважаємо, що в музиці головну комунікативну функцію несуть звукові образи світу, які стають основою міжкультурного світобачення студентів-вокалістів у діалозі «Схід – Захід». У цьому зв'язку наголосимо на значному комунікативному потенціалі пісенного жанру, оскільки саме він є первинним мета-жанром, первісною формою інтонування, і саме народна пісня несе в собі національний образ світу. У комунікативному плані жанр пісні залишається найпопулярнішим у практично всі історичні епохи. Вражає його здатність до модифікації в різноманітних естетико-комунікативних формах як високого, академічного мистецтва, так і мас-культурного, популярного.

Стає очевидним, що в міжкультурній комунікації пісенний жанр може стати репрезентантом вокальної музики різних країн. Китайські студенти опановують його у різних варіантах. Так, для німецької Lied та для французького shanson характерна перевага метричної регулярності. З другого боку, українському солоспіву властиві: пісенність як ознака національного музичного стилю, кантиленність, пріоритет мелодії над метро-ритмом (за виключенням танцювальних зразків).

Отже, усвідомлення подібних ознак розширює горизонти художньої картини світу у здобувачів. Розуміння вокального мистецтва в культурно-історичних та музично-педагогічних координатах з огляду на багатокультурний контекст передбачає також сприйняття світоглядних цінностей і традицій різних культур не тільки через інтерпретацію фольклорних пісенних зразків, але й вокальних опусів композиторів різних країн, які зберігали етнокультурні традиції власного регіону у своїх композиціях. Вважаємо, що формування етнокультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу як складової їхньої міжкультурної компетентності створить умови для «подальшого розвитку регіональних фольклорних і національних музичних традицій» (Янь Пен, 2020 б: 49).

Таким чином, формування етнокультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу «базується на засвоєнні ними етнокультурної спадщини

певного суспільства й залежить від рівня сформованості уявлень про культурні цінності і взагалі культуру етносу, його звичаї, традиції, а особливо музичний фольклор» (там само). Доцільним вважаємо усвідомлення етнокультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу як складової їхньої міжкультурної компетентності

Результати подальшого аналізу актуальних досліджень засвідчили, що незалежно від масштабування контексту – від конкретно-етнічного до геополітичного, – автори виокремлюють як один із центральних елементів досліджуваних ними компетентностей (етнокультурної, міжкультурної, мультикультурної тощо) комунікацію – або задля налагодження порозуміння, або задля трансляції ціннісних орієнтацій рідної етнокультури в міжнародний освітній простір. Для розуміння сутності як етнокультурної, так і міжкультурної компетентності важливою категорією вважаємо ідентичність, для якої характерним стає баланс об'єктивної (походження, місце проживання тощо) та суб'єктивної (національна свідомість) сторін. Такий баланс виникає завдяки складній взаємодії окремого індивіда, етнічної та соціокультурної спільнот. Отже, можемо констатувати, що етнічна/національна ідентичність базується на багатовимірному комплексі спільних переконань, які були напрацьовані ще на стадії формування окремих етноспільнот. Крім того, в конституюванні етнічної/національної ідентичності провідними вважаємо когнітивний і афективний складники, завдяки яким оцінюється значущість для індивіда його етноспільноти, зокрема й народно-пісенних традицій.

Враховуючи результати наших попередніх досліджень, можемо стверджувати, що у своїй цілокупності музичний фольклор різних народів увібрав у себе виховний, естетичний та етичний досвід людства, і тому він може стати вкрай важливим у справі формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Так, в освітньому процесі українського ЗВО китайські здобувачі мають можливість порівняти фольклорно-пісенні зразки різних етноспільнот, що проживають на українських землях (лемків, бойків, гуцулів, болгар тощо), збагативши тим самим свою міжкультурну

компетентність. Крім того, в межах наукової лабораторії кафедри музичного мистецтва і хореографії Університету Ушинського у процесі міжкультурної взаємодії планується організація знайомства здобувачів-українців із пісенним фольклором різних регіонів Китаю, де проживають 56 основних етнічних груп. Із другого боку, слід вважати на загрози, які несе з собою для китайських здобувачів етнокультурна манера співу, загрожуючи втратою набутої тяжкою працею класичної європейської постановки голосу – важливої складової жанрово-стильового контенту міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу з Китаю.

У цьому зв'язку зауважимо, що одним з найважливіших аспектів формування міжкультурної компетентності китайських здобувачів в Україні стає їхнє знайомство з європейським вокальним мистецтвом через опанування різноманітного репертуару, закладеного в освітні програми. Їх укладачі – провідні викладачі-вокалісти – наголошують, що на межі нового століття у вокальній педагогіці відбуваються парадигмальні зміни, зокрема, трансформація музичної мови і умов вокально-педагогічної комунікації, на які впливають полістилістика композиторського мислення та ускладнення принципів формотворення в оновлених вокальних жанрах. Отже, сучасна педагогічна практика вже не може спиратися тільки на історично усталені традиції академічного вокалу. Так, обов'язковими складовими репертуару в Програмі «Сольного співу» Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського з урахуванням питомої ваги китайського контингенту є певні жанрово-культурні «генотипи»: народна пісня, в якій втілюється ментальний «генокод» різних національних культур (український солоспів, італійська пісня; китайська художня пісня тощо); класична пісня (австро-німецька, романтична); арії різного типу (наприклад, барокова або розгорнута арія з опер XIX ст., які різняться як репрезентанти італійської, німецької чи французької школи); зразки інтелектуально-загостреної лірики XX ст., які зазвичай вивчаються в класах концертно-камерного співу, зокрема, вокальні цикли Б. Бріттена, Г. Малера, Д. Шостаковича тощо).

Наголосимо, що попри все у вокально-педагогічній комунікації з китайськими студентами викладачі залишаються на традиційних позиціях італійської вокальної школи. Першочерговим залишається оволодіння класичним репертуаром європейської традиції *bel canto*. Серед китайських дослідників переважає думка, що вокальна техніка (школа) є первісним фундаментом, а художній зміст є похідною, що залежить від напрацьованого вокалістом досвіду і технічної вправності. На думку Ці Мінвея (2018), хоча оволодіння вокальним Олімпом передбачає засвоєння й інонаціональних традицій, беззаперечними і первісними у вокальному виконавстві залишаються національні пріоритети. У контексті інтеркультурної комунікації дослідник підкреслює важливість увиразнення «національних образів світу», зокрема «китайського образу світу», та стабільної уваги до пісенних зразків національної вокальної традиції (там само).

Міжкультурна компетентність майбутніх викладачів вокалу дозволяє їм здійснювати культурну трансмісію національних пісенних традицій. У цьому зв'язку згадаємо дослідження Хуан Юйсі проблем культурно-педагогічної трансмісії. Здобувач дефініціює підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва до культурно-педагогічної трансмісії засобами пісенного фольклору як сталу й цілісну властивість фахівця, що утворюється на засадах досягнення належного рівня сформованості особистісних, загальнопрофесійних, спеціалізованих здатностей у їх взаємозв'язку та взаємодоповненні і дозволяє йому успішно транслювати етномузичні традиції свого народу.

Дотичним до проблематики нашого дослідження вважаємо й розвідки щодо виявлення сутнісного змісту й структури полікультурної компетентності. Так, зіставлення й узагальнення поглядів китайських і українських науковців дозволяє Чжан Ювень (2020) у надати власну дефініцію означеного поняття. На думку автора полікультурна компетентність є інтегративним особистісним утворенням, що комплексно поєднує цінності, знання, уміння і якості, які забезпечують здатність людини «ефективно взаємодіяти з представниками інших культур на засадах взаємоповаги, взаєморозуміння й толерантності...» а крім того включає

«...готовність зберігати й подалі розвивати розмаїття форм культурного самовираження в умовах глобалізованого суспільства» (Чжан Ювень, 2020: 4).

Деякі дослідники роблять спробу актуалізувати категорію полікультурної компетентності в умовах тотальної глобалізації. Показовим є дефініція полікультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що формулюється О. Кондратьєвою (2016), оскільки до неї введено поняття глобалізації мультикультурного соціуму. До сутнісного змісту означеного феномену наукиня включає теоретичні знання стосовно своєрідності певної національної культури, відповідно трансформовані ціннісні орієнтації, спеціально інтегровані полікультурні уміння та навички, «...які забезпечують толерантне ставлення до представників інших соціальних груп, національностей, релігійних конфесій під час міжкультурної комунікації...» (для нашого дослідження важливим є також уведення останнього поняття) та «...здатність вирішувати професійні завдання в умовах глобалізації мультикультурного соціуму...» (Кондратьєва, 2016: 184).

Задля розуміння сутнісного змісту і структури міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу корисним буде розгляд феномену транскультурної компетентності. Так, Ван Біньбінь і Галина Ніколаї у своїх розвідках дефініціюють транскультурну компетентність майбутніх магістрів музичного мистецтва як їхню «...здатність пошукувати і знаходити наднаціональну єдність світового культурного простору засобами музичного мистецтва...», а крім того «...усвідомлювати художньо-образний зміст музичних артефактів й інтерпретувати його в контексті сучасних геокультурних процесів» (Ван Біньбінь & Ніколаї, 2021: 310). Науковці наголошують що така транскультурна компетентність «дозволяє магістрам музичного мистецтва бути затребуваними в якості викладачів і виконавців-інструменталістів в будь-яких країнах» (там само).

Систематизація наукової думки дозволила нам увиразнити три аспекти функціонування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, які корелюються між собою, як от: етнічний/національний (виконує функцію

самоідентифікації майбутнього викладача вокалу як представника певного етноса/ нації); інокультурний (дозволяє майбутнім викладачам вокалу вести рівноправний діалог з багатокультурним оточенням); загальнолюдський (залучає майбутніх викладачів вокалу до сучасних цивілізаційних процесів і надає їм універсальні, загальнолюдські аксіологічні орієнтири).

У контексті наших розвідок стає очевидним, що дослідження жанрово-стильової проблематики вокального мистецтва вимагає сталої уваги до пісенного феномену. Нині жанрово-видове багатство пісенного жанру активно вивчається музикологією. Вочевидь неможливо переоцінити місце означеного жанру у практично всіх стильових епохах, його здатність модифікуватися в розмаїтих естетико-комунікативних формах (від академічних до мас-культурних). Пісенний жанр стає репрезентантом людини у всій її повноті, оскільки голос як лампада осяває своїм мерехтінням душу й дозволяє бриніти тілу.

У жанрі українського солоспіву можна зауважити концентрацію вокально-мовного інтонування, на відміну у від німецької Lied та від французького shanson, в яких переважає метрична регулярність. Хоча солоспів має значну кількість жанрово-сміслових варіантів, він містить і низку стабільних ознак, як от: кантиленність (власне, його жанрово-стилістичний початок); пріоритет мелодії над метро-ритмічною основою (за виключенням танцювальних взірців); пісенність як прикмета національного музичного стилю; суб'єктність вокаліста, який репрезентує в першу чергу себе, а не театральний персонаж.

Стає очевидним, що важливою змістовою характеристикою міжкультурної компетентності майбутнього викладача вокалу стає його жанрово-стильова обізнаність. Останній термін, хоча й стабільно використовується в розмовній практиці і теоретичних розвідках, не має чіткого визначення. Зауважимо, що термін «обізнаність» зазвичай використовується у дефініціях таких понять, як енциклопедизм, ерудиція, компетентність, освіченість, проте в словниковій літературі практично є в наявності тільки тлумачення похідного прикметника «обізнаний». Знаменно, що в затвердженій січні 2018 року Європейським парламентом і Радою Європейського Союзу «Рамковій програмі оновлених

ключових компетентностей для навчання протягом життя» (ANNEX, Electronic resource) восьма, остання серед виокремлених ключових компетентностей в оновленій редакції сформульована таким чином: «компетентність культурної обізнаності та самовираження» (Cultural awareness and expression competence). Означена компетентність «передбачає знання місцевих, національних, європейських та світових культур, зокрема мов, спадщини, традицій, культурних продуктів» (ANNEX, Electronic resource).

На думку Шао Вей, компетентність культурної обізнаності та самовираження «потребує від фахівців-вокалістів ґрунтовних знань жанрово-стильової специфіки музики різних країн і здатності їх використовувати у власній виконавсько-педагогічній діяльності» (Чжен Шао Вей, 2022: 123). Слідом за науковцем жанрово-стильову обізнаність майбутніх викладачів вокалу визначаємо як володіння базовими знаннями щодо національних та європейських досягнень у сфері музичної культури, зокрема вокальної, в контексті їх жанрово-стильової специфікації та здатністю до їх конкретизації в процесі опанування певних вокальних опусів.

Узагальнення значного масиву наукових розвідок стосовно структурних складників окремих компетентностей майбутніх професіоналів-вокалістів дозволяє стверджувати, що перший з них зазвичай стосується світогляду та мотиваційної сфери, де важлива роль надається стимулюванню їхньої потреби в стилевідповідному виконанні вокальних творів (В.Антонюк, Н.Кьон, О. Стахевич, Л. Тоцька та ін.). Мотиваційна характеристика міжкультурної компетентності майбутніх фахівців-вокалістів повинна бути доповнена аналізом її когнітивної компоненти. Знання жанрово-стильових особливостей вокального мистецтва, відомості вокально-технологічного характеру органічно входять до структури міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Стосовно необхідності включення технологічна вправності до структури міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу зауважимо, що важливим вважаємо володіння алгоритмом аналітичного опрацювання вокальних опусів з огляду на їх жанрово-стильові особливості. Початковою

операцією алгоритму стильового аналізу вокального артефакту вважаємо вивчення семантики його поетичного тексту з урахуванням його міжкультурного потенціалу. Друга алгоритмічна операція включає аналіз взаємодії зовнішньо-музичних (жанрових) і внутрішньо-музичних (стильових) механізмів інтерпретації значень музичного тексту, завдяки чому вокаліст формує власне розуміння твору, що опановується. Саме таким чином здійснюється переключення уваги здобувача із психолого-фізіологічних процесів звуковибудування на авторефлексію, тобто відбувається редукція механізмів художньої свідомості.

Дотичним до нашого дослідження вважаємо структуру полікультурної компетентності майбутніх учителів музики, в котрій У Їфан пропонує виокремити етнокультурну та етнохудожню компетентність, які дозволяють «вільно володіти художньо-виховним ресурсом мистецтва в процесі створення діалогу культур в умовах полікультурного середовища» (У Іфан, 2012: 10). Співставляючи етнохудожню та етнокультурну компетентності, дослідниця виявляє в них такі спільні структури: «досвід пізнання та переробки художньої інформації музичного фольклору» та «уміння та навички застосування виконання народних музичних творів в навчальному процесі полікультурного середовища», а також «фахові якості особистості вчителя музики, які потрібні до роботи в полікультурному середовищі, його особистісні ціннісно-орієнтовані інтенції на полікультурну освіту» (У Іфан, 2012: 10).

У структурі міжкультурної компетентності О. Коваленко (2021) визначає чотири компоненти (соціокультурний, комунікативний, лінгвістичний і психологічний), без яких здобувач не зможе успішно взаємодіяти з представниками різних культур.–129). Інтерес викликає запропонована О. Кондратьєвою (2016) структура полікультурної компетентності, до якої включено семантико-когнітивний, мотиваційний та комунікативно-діяльнісний компоненти. Перший з них передбачає «засвоєння знань про полікультурну освіту, основні її поняття, моральні цінності людства, культурологічні особливості іншомовних країн»; другий «відображає усвідомлення важливості

толерантних відносин, міжкультурного діалогу та оцінки соціокультурного досвіду»; третій містить міжкультурні комунікаційні навички, «сформованість розпізнавання культурної конотації», активну участь у діалозі культур; четвертий включає «навички рефлексії, усвідомлення практичності полікультурної активності та самоорганізацію передачі досвіду міжкультурної взаємодії» (Кондратьєва, 2016: 119).

Н. Білова пропонує власну структуру полікультурної компетентності студентів мистецьких спеціальностей. В означеному конструкті наукиня виокремлює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-аналітичний, художньо-виконавський та комунікативно-рефлексивний компоненти (Bilova, N. 2018: 152).

Наведемо також приклад структури полікультурної компетентності здобувачів китайських університетів, в котрому Чжан Ювень виокремлює чотири компоненти: мотиваційно-потребовий, емоційно-ціннісний, когнітивно-функціональний, особистісний. Перший компонент характеризується розвиненістю мотивів стосовно оволодіння знаннями й уміннями полікультурної взаємодії та наявністю потреби в їх постійному вдосконаленні. Другий компонент містить прояви позитивного ціннісного ставлення до інших культур та їх носіїв, а крім того – відчуття позитивних емоцій від спілкування з агентами інших соціокультурних спільнот (Чжан Ювень, 2020). Третій компонент передбачає сформованість знань стосовно особливостей культури різних народів, норм міжкультурної комунікації та взаємодії, комплексу інтелектуальних, організаційних, комунікативних і рефлексивних вмінь. Четвертий компонент обіймає властивості особистості (доброзичливість, толерантність, емпатійність тощо), завдяки яким відбувається полікультурна комунікація. (Чжан Ювень, 2020: 200).

За результатами порівняльно-зіставного аналізу актуальних розвідок дослідники доходять висновку, що структура транскультурної компетентності майбутніх магістрів музичного мистецтва включає такі компоненти: 1) світоглядний, «...що забезпечує транскультурне бачення музичної картини світу...»; 2) компетентнісний, «...що містить транскультурну обізнаність з

інструментальною музикою різних геокультурних регіонів і здатність адекватно відтворювати її зразки...»; 3) творчий, «...що включає здатність створювати й розповсюджувати музично-інструментальні опуси транскультурного характеру (Ван Бінбінь & Ніколаї, 2021: 313).

Серед широкого кола наукових праць стосовно компонентного складу професійно значущих якостей здобувачів-вокалістів привертають увагу розвідки Тао Жуя (2022) щодо художньо-педагогічної майстерності викладачів вокалу Науковець пропонує розглядати структуру означеного феномену в складі таких компонентів: мотиваційно-ціннісного, пізнавально-операціонального та рефлексивно-продуктивного.

Певний інтерес в контексті обґрунтування структури міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу становлять складові їхньої художньо-дидактичної компетентності, які пропонує Го Яньцзюнь (2023). На думку наукині структура останньої складається із трьох взаємозалежних компонентів: світоглядно-мотиваційного, вокально-дидактичного та продуктивно-прогностичного. Перший компонент посвідчує присутність у здобувачів позитивної світоглядно-мотиваційної позиції відносно художньо-дидактичної компетентності; другий – вказує на наявність комплексу фахових знань, вмінь та навичок стосовно жанрово-стильової грамотності, вокально-технологічної навченості та здатності моделювати і проєктувати заняття з вокалу; третій – є призначеним до практичної реалізації готовності майбутніх викладачів вокалу організувати художньо-дидактичний процес у закладах мистецької освіти, самопроєктувати власну траєкторію ціложиттєвого художньо-дидактичного розвитку і досягати досконалості у виконавсько-педагогічній діяльності (там само)

З огляду на існуючі варіанти пропозицій щодо складу структурних компонентів професійних компетентностей здобувачів-музикантів вважаємо доцільним орієнтуватись на три основні характеристики випускника ЗВО мистецьких спеціальностей: його духовний світ, зокрема, інтенційно-ціннісні орієнтири; його жанрово-стильова обізнаність і технологічна вправність щодо

реалізації багатокультурного потенціалу мистецтва; здатність створювати креативне середовище задля результативної міжкультурної комунікації через музичні артефакти. Саме тому в структурі міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу як динамічної цілокупності взаємопов'язаних особистісно-професійних якостей виокремлюємо світоглядно-мотиваційний, пізнавально-операційний та творчо-результативний компоненти.

Світоглядно-мотиваційний компонент охоплює прагнення і ціннісні орієнтації здобувачів вищої освіти у сфері вокального мистецтва і музичної педагогіки, зокрема – емоційно-ціннісне ставлення до міжкультурного сприйняття музичної картини світу, прагнення порівняти й оцінити різнобарвність музичних культур Європи, України, Китаю. Пізнавально-операційний компонент включає, крім іншого, усвідомлене опанування теоретичними і практичними знаннями і навичками міжкультурного змісту.

У наших попередніх дослідженнях ми довели, що особливо показовим буде опанування ліричною наспівністю українського мелосу або драматичною глибиною козацького епосу за використання грудного регістру китайськими студентами, або специфічних прийомів використання високого регістру, властивого для більшості етнічних спільнот Піднебесної (Янь Пен, 2022).

Дотичною до нашого дослідження вважаємо розвідки Лу Лу щодо етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики котру визначає за професійно значущу інтегративну якість особистості, оскільки саме вона «сполучає в собі мотиви пізнання, прийняття загального і специфічного рідної культури як цінності; знання законів, способів життєдіяльності та розвитку полікультурного світу й уміння застосовувати їх на практиці виховання майбутнього учня як людини Культури» (Лу Лу, 2014).

Петро Фриз, стверджуючи, що етнокультурна компетентність є важливою складовою професійних якостей майбутніх хореографів, визначає такі її ознаки: «знання історії та особливостей рідної культури, її традицій і звичаїв; ціннісне ставлення до культурного спадку свого та іншого етносів; толерантне ставлення до інших культур та їхніх представників», а також наявність «прагнення до

оволодіння вітчизняною і світовою культурною спадщиною; наявність знань про вітчизняне мистецтво та мистецтво інших країн світу» (Фріз, 2015, с. 546).

Наголосимо, що процес формування етнокультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу з Китаю базується на засвоєнні ними етнокультурної спадщини як суспільства, так і інших народів і залежить від рівня сформованості уявлень про культурні цінності і взагалі культуру етносу, його звичаї, традиції, а особливо музичний фольклор.

Якщо етнокультурний контекст вокальної підготовки майбутніх викладачів вокалу буде актуалізовано у всій своїй повноті, тоді у здобувачів буде формуватись стійкий інтерес до народно-музичних традицій, фольклорних обрядів і звичаїв різних етнічних груп спільнот потребою їх вивчення і використання в майбутній фаховій діяльності.

Отже, усвідомлене опанування теоретичними і практичними знаннями і навичками етнокультурного змісту значно розширить горизонти вокальної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Особливо показовим буде опанування ліричною наспівністю українського мелосу або драматичною глибиною козацького епосу за використання грудного регістру китайськими здобувачами, або специфічних прийомів використання високого регістру, властивого для більшості етнічних спільнот Китаю. У той же час, у стилістично багатовекторному вимірі європейського вокального мистецтва, слід окремо зупинитись на його камерно-вокальному сегменті.

Принагідно зупинимось на орфоепічному аспекті формування етнокультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу

Проблему орфоепічно грамотної вимови, необхідної для донесення художнього змісту вокальних творів, у тому разі й фольклорних зразків, а також завдання удосконалення техніки вокального звукоутворення, яке б відповідало мовним особливостям різних етносів, вивчали Б. Базиликот (Базиликот, 2001), А. Ковбасюк (Ковбасюк, 2012), Н. Кьон (Кьон та Лоу Яньхуа, 2018) та ін.

У формуванні міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу слід звернути увагу на взаємозв'язок поетичного й музичного текстів з огляду на

проблеми артикуляції іншомовних текстів. Слід враховувати не тільки фонетичні відмінності різних мов, але й моменти генетичного взаємозв'язку між мовною і музичною інтонаціями. «Саме звучання мови значною мірою допомагає виявити художню самобутність вокальної музики, сприяє усвідомленню особливостей виконавських традицій та індивідуальних виконавських стилів» (Ковбасюк, 2012, с. 118).

Можна звернутись до розвідок щодо формування вокально-орфоепічної культури. Так, Наталія Кьон вважає, що необхідно приділяти увагу проблемі усвідомлення аутентичного звучання твору, відповідності конкретної інтерпретації національно-виконавським традиціям, що становить неподільну складову художнього образу. Наукиня наголошує, що неякісна вимова тексту «негативно впливає на цілісне враження, стильову адекватність звучання, а недостатнє розуміння змісту тексту знижує можливості усвідомлення глибинного змісту художнього задуму композитора та його тонкого, художньо-яскравого втілення співаком» (Кьон та Лоу Яньхуа, 2018, с.145).

У фонетиці китайської мови стосовно принципів відмінностей в артикуляційній техніці слід звертати увагу на потребу зміни техніки вокальної фонації голосних, які належать до «горлового типу вимови» (Кірносорова, 2010). Слід враховувати, що «голосна «и» в китайській мові наближується звучанням до російської голосної «ы», але, на відміну від останньої, вимовляється з рухом піднебіння не вперед, а назад, що викликає напруження шийних і лицевих м'язів, а звідси – і всього артикуляційно-співацького апарату» (Кірносорова, 2010).

Н. Кьон звертає увагу на відносну «пасивність дзвінких і губних приголосних, зокрема – «б», «м», які в китайській вимовляються пасивно, а в слов'янських мовах потребують більшої пружності губ, ясного озвучення» (Кьон, 2018, с.146). Наукиня додає, що «в німецьких текстах ці приголосні потребують ще більшої активності змикання губ, що недостатньо враховується як викладачами, так і студентами» (там само).

У дослідженнях зі своїми аспірантами Н. Кьон та Лоу Яньхуа звертають увагу на те, що «в китайській мові відсутні варіанти твердого та м'якого варіантів

вимови приголосних. Означене вимагало наполегливого опрацювання «варіантів різної артикуляційної техніки у вимові таких, наприклад, слів, як «небо» (тверда вимова «н»), «ніч» (м'яка вимова)» (там само). Усвідомлення технології їх формування дозволяло приділяти увагу детальним нюансам у опрацюванні артикуляційної техніки (Кьон, 2018, с.145-146).

Отже, слід звертати увагу на необхідність здійснення самоконтролю за технікою артикуляції. Слід пам'ятати, що «в артикуляції «твердого» китайського «п» кінчик язика не опущений, а піднятий до альвеол, а його середня частина не піднімається до піднебіння, а лежить плоско; натомість в українській та російській мовах у вимові твердого «н» кінчик язика також опущений, притиснутий до верхніх зубів і альвеол, натомість середня частина» (там само).

Розвідки засвідчили значну різницю у вимові м'якого «н», коли «кінчик язика опущений до нижніх зубів, передня частина спинки мови притиснута не тільки до альвеол, але й до передніх верхніх зубів, а середня частина язика піднята до піднебіння, за рахунок чого й досягається пом'якшення приголосного» (Кьон, 2018, с.146).

Евристичної забарвленості в контексті нашого дослідження набуває думка Н. Овчаренко (2004) стосовно важливості заглиблення майбутніми вчителями музики в теоретичні музичні знання, ґрунтовної обізнаності в галузі вокального мистецтва задля усвідомлення творчого стилю композитором, зрозуміння його художнього замислу, а також оволодіння різними видами вокальної техніки та здоров'язбережувальне ставлення до власного голосу як інструменту співочої діяльності.

Певний інтерес для наших розвідок становлять праці, в яких досліджується взаємозв'язок сучасного світового, зокрема, і китайського, вокального мистецтва з багатовіковими традиціями європейського академічного співу та особливостями їх адаптації. У цьому контексті особливого значення набувають праці О. Стахевича та В. Антонюк. Науковці здійснюють порівняльно-генетичний аналіз європейських вокальних шкіл (італійської, німецької, французької,

української), наголошуючи на необхідності опанування вокалістами різнонаціонального репертуару в його стильовій адекватності (Антонюк, 2007).

Отже, науковий дискурс стосовно теоретичних основ дослідження міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом дозволив узагальнити концептуальні ідеї та визначити структуру означеної компетентності, що потребує конкретизації в методичних пошуках.

Висновки до розділу 1

Поняттєво-термінологічний аналіз значного масиву наукових досліджень засвідчив неоднозначність використання концептів полікультурності, мультикультурності, інтеркультурності, кроскультурності і транскulturності. Концепт міжкультурності абсорбує ідеологічні постулати діалогу культур, зустрічі з «Іншим», положення теорії комунікації, у сфері мистецької освіти актуальними залишається концепт полікультурності. Концепт транскulturності є концептом культури переходу, для якої характерні контамінація, гібридизація і переплетення.

За наслідками широкомасштабного аналізу наукової думки усвідомлюємо результати поняттєвого дискурсу, що розгортається від категорії «культура» через «мульти» потім «інтер» і нарешті «транс». Так, мультикультурність характеризується пасивною толерантністю, тенденцією до паралельного існування культур, інтеркультурність прагне до конструктивного діалогу між культурами, а транскulturність ґрунтується на новому розумінні культури, що прямує в напрямку глобалізації. У міжнародному науковому просторі семантичні межі концептів міжкультурності, мультикультурності, та транскulturності досить розмиті, в наслідок чого вони часто трактуються як синоніми. У контексті теорій мікро- та макросоціального середовища, їх конкретизації в гуманітарних і соціальних науках та з опорою на холістичний та порівняльний підходи визначаємо їх відмінності та спільні семантичні поля в педагогічному дискурсі

Показано, що в сучасному інтернаціоналізованому просторі вищої освіти здобувачі постійно знаходяться в багатокультурному середовищі, тому вони, з одного боку, повинні бути національно свідомими аби забезпечити власну ідентичність, а з другого – акцептувати різноманітність культур і розуміти необхідність збереження їх самобутності, тобто бути *поміж культурами*.

Наголошено, що в майбутнього викладача вокалу, який озброєний міжкультурною компетентністю, транскультурні ідеї обов'язкового перетину кордонів своєї культури («виходу за межі») перестають бути самоціллю, а першочерговим стає діалог культур, утілений в шедеврах музичного мистецтва.

Феномен стилю схарактеризовано в міждисциплінарному дискурсі. Встановлено, що еволюція художніх стилів прозирається у постійному прагненні до ідеалу, до пошуку нових форм, способів і засобів їх вираження, в інтенціях Художника подолати межі фізичної реальності, розширюючи духовний потенціал людини.

За результатами історико-генетичного аналізу можемо стверджувати, що термін «стиль» почав використовуватись у стародавній Греції, узагальнюючи особливості ораторського та поетичного мистецтв, а згодом визначаючи певний комплекс точно регламентованих закономірностей в архітектурі, зокрема іонійський, дорійський та корінфський стилі. Встановлено, що античному вченню про етос передувало усвідомлення музичних-стильових особливостей наспівів, які відрізнялись місцем походження аналогічно до згаданих архітектурних стилів.

В епоху Відродження розуміння стилю як сукупності ознак, котрі відрізняють одні явища від інших, стосувалось, у першу чергу, живопису. Зауважимо, що саме на засадах зображального мистецтва формується категорія індивідуального творчого стилю та більш загальних категорій стильового напрямку та національної школи

Показано, що методологічним орієнтиром сучасних музикологічних досліджень служить синергетичний хаос, нелінійність, постмодерністська *парадигма комунікативної плюральності*, що знижує значимість категорій

холістичності й упорядкованості. Доведено, що існування конкретних стилів залежить від об'єктивних законів розвитку, які формулюються у сфері філософських наук, де й слід пошукувати закономірностей стильового розвитку, що й спонукало нас до включення в міждисциплінарний дискурс філософської проблематики.

Доведено, що евристичний потенціал категорій загального, особливого та одиничного дозволяє розв'язати деякі суперечності і пояснити істоту феномену стилю. Зокрема, моментальну стильову стратифікацію окремих музичних опусів дозволяє здійснити всезагальність стильових критеріїв пізнання й оцінки музичного мистецтва. Сутність означеного феномену можна також пояснити синкрезисом категорій загального, особливого та одиничного, що, в свою чергу, закономірно призводить до «розфокусованості» самого поняття «стиль», тобто конкретизувати поняття стилю краще в предикативній формі («стиль кого» або «стиль чого»). Із позицій одного з трьох гегелівської законів діалектики категорії стилю і жанру можна вважати логічними протилежностями з горизонтом переходу однієї в іншу. Згідно діалектики суб'єктивного (стиль) і об'єктивного (жанр), музичний стиль є спрямованим на самоусвідомлення, а музичний жанр як об'єктивний феномен прагне самореалізації в соціумі. Отже, саме за їх соціальними функціями музичні жанри стають класифікаторами форм музикування і цілокшталту музичних творів.

Результати міждисциплінарного дискурсу дозволяють дійти висновку стосовно методологічної значущості для нашого дослідження категорії стилю разом із жанровою специфікацією, що й визначає доцільність використання жанрово-стильового підходу у розв'язанні проблем формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу

З огляду на існуючі варіанти пропозицій щодо складу структурних компонентів професійних компетентностей здобувачів-музикантів вважаємо доцільним орієнтуватись на три основні характеристики випускника ЗВО мистецьких спеціальностей: його духовний світ, зокрема, інтенційно-ціннісні орієнтири; його жанрово-стильова обізнаність і технологічна вправність щодо

реалізації багатокультурного потенціалу мистецтва; здатність створювати креативне середовище задля результативної міжкультурної комунікації через музичні артефакти. Саме тому в структурі міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу як динамічної цілокупності взаємопов'язаних особистісно-професійних якостей виокремлюємо світоглядно-мотиваційний, пізнавально-операційний та творчо-результативний компоненти.

Міжкультурну компетентність майбутніх викладачів вокалу трактуємо в річищі жанрово-стильової парадигми як здатність до ефективного діалогу і реалізації багатокультурного потенціалу вокального мистецтва у виконавській і педагогічній діяльності та спроможність створювати креативне багатонаціональне середовище задля результативної міжкультурної комунікації. В умовах культуротворчого середовища відбувається культурна ідентифікація особистості через переживання почуття приналежності до національної культури та інтеріоризацію її цінностей.

Встановлено, що на культуротворче середовище закладу вищої освіти впливає соціокультурне середовище відповідного етнічного регіону, що має певні фольклорні співочі традиції. З другого боку, в річищі інтернаціоналізації вищої освіти іноземні здобувачі вносять елементи власної народно-пісенної творчості, що сприяє появі нового феномену – міжкультурного творчого середовища.

РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ЗА ЖАНРОВО-СТИЛЬОВИМ ПІДХОДОМ

2.1. Наукові підходи та методичні принципи формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу

Розробка методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу потребує деталізованого методологічного осмислення, яке відповідатиме сучасним вимогам стосовно підготовки компетентного спеціаліста, здатного до міжкультурної активності у світоглядно-мотиваційній, пізнавально-операційній, творчо-результативній сферах на засадах жанрово-стильового підходу. Задля визначення методичних засад формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, які концентруються у відповідних наукових підходах і методичних принципах, нами враховувались особливості феномену міжкультурної компетентності та її структури в контексті жанрово-стильової парадигми, розглянуті в першому розділі. Звернення до джерельної бази з актуальних проблем мистецької освіти підтвердило, що визначення науково-педагогічних підходів у контексті розробки наукової проблеми є запорукою концептуального мислення науковця, дозволяють виявляти сутнісні характеристики об'єкту дослідження, а також прогнозувати шляхи його розвитку.

Так, у дослідженні Є. Проворової підходами у розбудові методичної підготовки фахівця-музиканта обґрунтовано системний, що дозволяє розуміти методичну підготовку як структуровану педагогічну систему, утворену певними компонентами, елементами, їх функціональними взаємозв'язками, що спонукає до теоретичного її моделювання; компетентнісний для зміщення акцентів під час методичної підготовки майбутніх фахівців з етапу накопичення знань, умінь і навичок до формування й розвитку здатності до ефективних дій і творчого застосування знань і досвіду у вокально-педагогічній діяльності; особистісний з метою організації підготовки з вимогами щодо особистості майбутнього

викладача як мети, суб'єкту і критерію ефективності; гносеологічний для піднесення набутих знань до рівня істинності; акмеологічний для розгляду методичної передумови досягнення акмевершин у професійній діяльності; аксіологічний – засвоєння та актуалізації світоглядних цінностей вокально-педагогічної діяльності; культурологічний – оволодіння «художньою картиною світу», збереження та збагачення національної культури); праксеологічний – досягнення якісного, ефективного й результативного музично-педагогічного процесу (Проворова, 2018). Отже, можна дійти висновку, що детальна розробленість комплексу підходів дозволила науковцю багатогранно висвітлити структурно-змістові характеристики феномену, що вивчається.

Специфіка об'єкту і предмету нашого дослідження так само спонукає до обґрунтування комплексності наукових підходів, які б висвітлювали складну структуру феномену міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, а задекларована в темі акцентуація жанрово-стильового підходу як генералізованого, передусім, спонукає до адаптації в методологічному апараті дослідження положень теорій музичного жанру та стилю, модифікованих з точки зору їх міжкультурного контексту. До вивчення проблеми музичного стилю звертались Н. Горюхіна, З. Жмуркевич, С. Калмиков, О. Садовнікова та ін. Різні аспекти жанрів музичного мистецтва, у тому числі, вокального, дослідили М. Борисенко, І. Вербицька- Н. Говорухіна, Л. Горелік, Г. Жук, О. Курчанова, С. Луковська, С. Шип та ін.

Міжкультурний контекст у стильових вимірах музичної культури висвітлений Лю Бінцяном (веризм та його аналогії в музичному мистецтві Європи і Китаю), Данг Нгок Занг Куаном (взаємодія стильових елементів в'єтнамської та європейської музики), Ву Гуолінгом (китайська виконавська інтонація в європейській вокальній музиці XIX-XX століть), Чжу Чанлей (конвергенція східної та західної художньої традиції в композиторській практиці), Ма Веєм (концепція форми в музиці Китаю і Європи: аспекти композиції та виконавства), Ту Дунем (паралелі художнього розвитку оперного

театру Європи та Китаю), Хон Ченом (феномен тембру-амплуа баса в оперному співі XIX – XX століть) та ін.

Аналіз наукових джерел висвітлює ситуацію, коли занурення до стильової проблематики корелюється з іншими підходами, серед яких: міждисциплінарний, культурологічний, системний, синергетичний, історико-генетичний, які дозволяють поглянути на явище стилю з височини гуманітарного та суспільного знання, узагальнити закономірності стиля як історико-культурного явища процесуального характеру на рівнях епохи, національної школи, індивідуальної манери композиторського самовираження мистця, індивідуального задуму одного твору. Осмислення категорії стилю дозволяє розглядати його статично, як зняття конкретного історичного моменту у бутті певного соціокультурного простору або динамічно, з'ясовуючи динамічні зміни стильового розвитку упродовж певного історичного часу, визначеного як епоха, та спільні тенденції художньо-стильових змін в умовах різних епох (Шаовей). Підкреслимо, що в аспекті міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу актуалізуються стильові вимірювання музичних артефактів, спільні для різних музичних культур світу. Ми погоджуємось з думкою Ден Дівеня, що «чим більш історично близькими є мистецькі артефакти, тим менш очевидними є стильові відмінності між ними, що, також, підтверджує значний вплив культурологічного середовища на естетичні властивості творів мистецтва» (Ден Дівень, 2023: 73).

Продовжуючи дискурс щодо стильового змісту формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, наголосимо, що в межах системного підходу категорія стилю орієнтована на його структурні, функціональні, змістові аспекти. Системний характер стильових процесів, передусім, виявляється через зміст процесу музичного формотворення, зокрема взаємодії структурних елементів – мелодії, гармонії, метроритму, фактури, що породжує цілісність музичної форми. А зважаючи на відкритість, гнучкість стилю як систему, доцільною видається комбінація системного підходу із синергетичним.

Науковцями доведено, що в музичній формі сконцентровано функціональні й змістові стильові ознаки, відображено естетичні ідеї та концепції музичної творчості, отже, у через форму відбувається процес внутрішньої саморегуляції стилю. Для формування міжкультурної компетентності майбутнього викладача вокалу є важливим настанова про стадіальність розвитку кожного музичного стилю, що дозволяє знаходити як різне, суперечливе у розвитку стильових явищ, так і подібне – міжкультурне. Синергетичний підхід стильового ракурсу формування міжкультурної компетентності виявляється на рівні історико-стильової обізнаності майбутніх викладачів вокалу, зважаючи на розуміння ними синергійного характеру існування домінувальних, субдомінувальних, авторських стилів з вільними хвильовими конфігураціями, динамічністю підйомів та спадів хвиль, спиралевидного характеру еволюції стилів світової музичної культури (Чжен Шаовей, 2022).

Важливою складовою жанрово-стильового підходу до формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу виступає його жанрова складова. Для фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу визначального значення набуває її орієнтація на теорію музичного жанру та на формування здатності здобувачів розуміти, диференціювати та систематизувати жанрові процеси, які характеризують національні культури світу. Така спрямованість навчання майбутніх викладачів вокалу вимагає занурення до основ теорії музичної жанрології, змісту основних вокальних жанрів різнонаціональних музичних культур, знань зі специфіки вокальної творчості композиторів світу в її жанровому та стильовому аспекті, а також набуття досвіду щодо порівняння творів різних композиторів за певними жанровими або стильовими ознаками.

Феномен жанрового змісту вокальної спадщини пов'язаний з поняттям жанру, яке розуміється як найважливіше джерело музичної семантики, що забезпечує зв'язок феномену з реальною дійсністю, його увиразнення як стійкого, повторюваного типу музичного твору. Даний тип активно функціонує у суспільній художній свідомості та відіграє важливу роль у соціокультурній

циркуляції цінностей. С. Шип визначає музичний жанр як «тип музикування або музичного твору, що природно виникає, розвивається, зникає або трансформується в культурному середовищі у відповідності до потреб суспільства» (Шип, 2008: 67). З другого боку, музичний жанр становить «типологічне уявлення про музичні артефакти, що бере активну участь у створенні, виконанні та слуханні музики й зазвичай відбивається в музично-теоретичних поняттях» (там само). Зауважимо, що другий сенс поняття виступає підґрунтям до розбудови жанрового підходу до формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Науковець підкреслює, що формування жанрів є системою чинників: функціональної подібності артефактів та актів музичної творчості, спорідненості їх життєвого призначення; кондиціональної подібності музичних артефактів з їх культурними функціями; семантичної – образно-змістовної – подібності музичних творів. Так само розглянуто питання системних взаємовідносин музичних жанрів в кожній культурі, осмислення музичного жанру та процесів жанротворення як феномену музичного мислення, коригування жанрової системи культури композиторами та виконавцями (там само, с. 68).

Викликає інтерес ідея свідомого узгодження композиторами творів з жанровим прототипом, жанрового синтезу, прагнення композитора до порушення жанрових меж, жанрової стилізації, жанрової конкретизації, що потрібно враховувати у виконавській інтерпретації вокального твору. Науковець осмислює розмаїття напрямків і концепцій, що конкретизували сучасну теорію музичного жанру через жанроніми. Вони вказують на кристалізацію жанру у процесі музичної практики, функціональність і кондиціональність властивостей, типових особливостей форми та образного змісту (там само, с. 69). Отже, в сучасному теоретичному музикознавстві здійснено розбудову жанрової класифікації, враховано критерії оцінки культурних функцій музики, умов побутування твору, соціокультурні потреби, виконавську практику. Видається важливим узагальнення щодо поняття жанрового аналізу музичних творів, який «в теорії музики отримав відносну самостійність і встановлює жанрові ознаки конкретного

музичного артефакту, передбачає багаторівневий аналіз звуко-інтонаційної форми й образного змісту твору: його назва, склад інструментів або (та) голосів, кількість виконавців, характер словесного тексту (за його наявності), інші художні компоненти, що взаємодіють із музикою, комплекс виражальних засобів (жанрового стилю) тощо. Аналіз жанрової природи музичного твору – це прямий шлях для встановлення загального значення його образного змісту» (там само, с. 70).

Зауважимо, що на формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, зважаючи на жанрово-стильові змістові рівні вокальних творів композиторів різних країн та епох, позитивно впливає виконавський досвід здобувачів, який дозволяє їм розширювати та доповнювати міжкультурними знаннями та навичка задум твору, відкривати в інтерпретаційному процесі нові естетичні ракурси міжкультурних зв'язків та схожості, презентувати у кожній інтерпретації твору його міжкультурний зміст, долати умовні часові та геокультурні бар'єри між творами різних національних традицій.

На нашу думку, процеси жанроутворення у творчості композиторів різних країн та епох найяскравіше увиразнилися в особливостях вокальної форми. Так, куплетна форма вплинула на інші невеликі форми академічної музики різних країн. У практиці різних країн світу є поширеними куплетно-варіаційна, куплетно-варіантна, наскрізна вокальної форми. Поширеним у міжкультурному відношенні є вплив вербального тексту на характер формоутворення та наявність сюжетного розвитку. В куплетній формі він виявляється у точній повторюваності матеріалу куплетів, а також безперервному оновленні у наскрізних формах та оперних сценах. На рівні жанрового змісту міжкультурного вокального репертуару можна помітити спільні тенденції до увиразнення внутрішньої логіки розвитку емоційно-психологічних станів. Відповідно до синергетичного підходу, вони підкреслюють відкритість до трансформації системи засобів виразності.

Можна констатувати, що жанрово-стильовий підхід є ієрархізованим за структурою. Його змістовий вияв відбувається через аналіз жанрово-стильових рис вокальних творів композиторів різних країн та епох. Такий аналіз сприяє

теоретичному осягненню специфічних властивостей музичного тексту, усвідомленню жанрових асоціацій, подібних жанро- та стилеутворювальних процесів, зокрема, у міжкультурному контексті народно-пісенної та камерно-вокальної творчості композиторів Європи, України та Китаю. Формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу з позицій жанрово-стильового підходу, як генералізованого, можна ефективно здійснювати на прикладі художньої пісні, яка створювалась польськими композиторами-романтиками на теренах розділеної між трьома імперіями (Австро-Угорською, Пруською та Російською) Речі Посполитої, в якій польський, литовський, український та білоруський фольклор переплавлялись у творчості поетів і композиторів (у першу чергу згадаємо С. Монюшка) та закладали жанрово-стильові основи вокального мистецтва, зокрема художньої пісні.

Видається актуальним питання жанрово-стильової діалогічності камерно-вокальних творів, досліджене Лю Юйтенем. Розмежовуючи жанрові та стильові критеріїв при розгляді камерно-вокальних творів, автор розуміє його цінність як підґрунтя для більш глибокого дослідження образно-естетичного рівня жанрово-стильової цілісності твору. Обґрунтовуючи її жанровий складник, науковець наголошує на його детермінуванні довгочасністю існування жанру як традиційного, канонічного, інваріантного та водночас евристичного, мобільного виразника запоруки самоповторення і рухання уперед (Лю Юйтен, 2017: 429). Автор вважає, що художній сенс вокального твору неможливо зрозуміти поза жанровими традиціями культури, отже, «типи жанрової характеристичності музики, такі як речитативність, пісенність, танцювальність, склалися саме в результаті застосування музики у побуті, відображуючи історично успішний досвід повсякденного музикування» (Лю Юйтен, 2017: 430).

Серед висновків автора зацікавлюють думки про феномен жанрових ознак твору як сигналів для слухачів, які активізують їх асоціативну діяльність та впливають на спрямованість сприйняття образів. Слухацька інтерпретація жанрового рівня твору є важливим елементом слухового досвіду культури, поширення жанрових умов та слухацьких установок установки. «Якщо музичний

матеріал здатний дійти до широкої аудиторії, то значить, що він містить асоціативні зв'язки, що виробилися в процесі тривалого суспільного відбору та знайшли первинне вираження в жанрах побутової музики» (Лю Юйтен, 2017: 430).

Актуальними для розбудови методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, виступають поняття жанрової семантики, стильового контексту, взаємодії різних художніх світів, музичного стилю, жанрової зумовленості музичного мислення, деталізованості і наскрізної процесуальності музичного тематизму, експресії камерно-вокального співу тощо. Як взаємодію в образних світах епічного, драматичного та ліричного з переважанням будь-якого з них, що впливає на конкретизацію естетичного змісту в жанровій формі визначено жанрову зумовленість музичного мислення. Для формування міжкультурної компетентності здобувачів видається важливою думка, що камерно-вокальні твори переважно орієнтовані на втілення ліричної образної сфери на всіх рівнях музичного твору, включаючи узагальнено-смысловий стильовий рівень, що складається з різних стильових прийомів. У такий спосіб науковцем узагальнено поняття інтегративної сутності жанрово-стильової форми камерно-вокального твору, зумовленої «взаємодією єдиних естетичних та семіологічних тенденцій музичної творчості, що на рівні художньо-мовленнєвих ознак може розглядатися як інтертекстуальний музичний самоділог» (Лю Юйтен, 2017: 431).

Нагадаємо, що в нашому дослідженні проблема формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу вирішується з позицій жанрово-стильового підходу як генералізованого. Так, при визначенні структурно-змістових особливостей міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу жанрово-стильові ознаки наявні практично у кожному складнику, як от: жанрово-стильова обізнаність, спроможність адекватно відтворювати артефакти різних культур на основі жанрово-стильової подібності їх виявів, спромога створювати міжкультурне творче середовище на жанрово-стильовій основі та спілкуватись в ньому на засадах власних жанрово-стильових пріоритетів,

використовуючи жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру (див. підрозділ 1.3). Його доповнюють настановні ідеї міждисциплінарного, культурологічного у поєднанні з системним, синергетичним та історико-генетичним. Зокрема, одним з головних трактувань стилю є його визначення як стилю епохи, коли історико-генетичний підхід стає визначальним у вирішенні жанрово-стильових проблем.

Отже, зазначимо, що в процесі формування міжкультурної компетентності необхідно спиратися на жанрово-стильовий підхід та дотримуватись, при цьому, *принципу світоглядно-мотиваційної спрямованості*, що передбачає виявлення взаємозв'язків між цінностями різних культур світу, а також ідентифікацію музичних картин світу, що вплинули на буття жанрово-стильових закономірностей міжкультурного мистецького досвіду. Дотримання *принципу «занурення в культуру»* дозволить прискорити накопичення теоретичних знань про національні музичні культури світу, вмінь та навичок кроскультурного аналізу музичних жанрів та стилів, систем організації музичної мови та інших музичних явищ; герменевтичного аналізу художньо-образного змісту міжкультурного репертуару. *Принцип балансу світового і національного* у підготовці майбутнього викладача вокалу дозволить набутти компетентність в універсалізації жанрово-стильових пріоритетів вокального репертуару України, Європи, Китаю.

Серед низки методологічних підходів до формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу домінуючими для розбудови методики стають *компетентнісний та культурологічний*.

Аналіз наукових джерел (В. Андрущенко, І. Бех, М. Бирка, Н. Бібік, В. Білоус, С. Вітвицька, В. Введенський, М. Головань, І. Гушлевська, І. Доброскок, І. Зязюн, О. Марущак, М. Ткаченко, А. Ярошенко та ін.) свідчить про впровадження на початку XXI століття компетентнісної парадигми навчання фахівців. Зокрема, сучасна науково-педагогічна література містить велику кількість інформації, спрямованої на розкриття сутності поняття компетентності, яка, на думку Г. Сотської, загалом визначає рівень поінформованості фахівця у

своїй професійній діяльності, а також вказує на дефінітивний пошук у формулюванні цієї міждисциплінарної категорії.

С. Скворцова, з'ясовуючи зміст поняття професійної компетентності, вказує на такі різні його риси, виділені фахівцями, як: володіння знаннями, досвідом і здібностями, обґрунтованими судженнями про галузь та здатність результативно продукувати в ній; мобільність знань, варіативність методу і критичність мислення як складові готовності фахівців до включення до діяльності. Визнаючи професійну компетентність найважливішою характеристикою фахівця, здатного виконувати професійну діяльність, самостійно, відповідально та ефективно презентувати професійні функції, науковець класифікує види професійних компетентностей за змістом, їх соціальним виявом, вибудовує структуру професійної компетентності та зміст її складових.

Отже, у змісті феномену міжкультурної компетентності майбутнього викладача вокалу важливого значення набуває складова «компетентність». Питання підготовки майбутніх фахівців із застосуванням компетентнісного підходу, що передбачає набуття студентами фахових компетентностей, активно досліджуються науковцями. Чжоу Юнь, досліджуючи професійну компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти КНР, вважає, що вона передбачає комплекс спеціальних знань, вмінь і навичок, які визначають зміст компонентної структури явища. Серед них компетенції: вмотивованості щодо оволодіння музично-педагогічною діяльністю, сумлінного виконання в майбутній роботі своїх фахових обов'язків (Чжоу Юнь: 215); спроможності володіти своїм емоційним станом і впливати на емоційний стан школярів, емоційно проникати в образний зміст обраного твору й транслювати учням свої емоційні враження, розвивати адекватні емоційні реакції учнів у процесі сприйняття та власної виконавської діяльності, створювати атмосферу творчої співпраці (Чжоу Юнь, 2020: 215); володіння загальноосвітніми, педагогічними спеціальними знаннями з музичного мистецтва та його викладання учням, сформованими гностичними, дидактичними, методичними,

комунікативними, організаційними, дослідницькими, виконавськими вміннями (Чжоу Юнь, 2020: 215); сформованості якостей толерантності, емпатії, рефлексивності, креативності, артистизму та інших (Чжоу Юнь, 2020: 216).

Наголошуючи на мета-компетентностях європейської системи освіти (загальнокультурна та міжкультурна, навчальна, мовленнєво-комунікативна, інноваційно-технологічна), Ян Сяохан вбачає зв'язок формування пропедевтичної компетентності магістрантів музичного мистецтва в процесі підготовки до викладання вокалу зі свідомим й відповідальним ставленням до мети та змісту фахової освіти, оволодінням «грунтовними науковими підходами й методами викладання вокалу, здатністю до педагогічної рефлексії, прогностично-індивідуалізованого планування й моніторингу» (Ян Сяохан, 2018: 52).

Ресурс компетентнісного підходу як парадигмального у вивченні художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій застосовано Чжу Юньжунем; формуванні інноваційної компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва – І. Шиман; формуванні готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу – Чжу Цянем.

Ван Бінбінь зазначає, що поняття компетентності, введене до наукового обігу відомим американським лінгвістом Н. Хомським (Chomsky, 1965), від свого початкового сенсу («досягаю», «відповідаю») модулювало до рівня інноваційного критерію описування високих результатів діяльності людини (Ван Бінбінь, 2022). Доцільність введення компетентнісного підходу до розбудови методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу пояснюється тим, що високі показники міжкультурної жанрово-стильової обізнаності, пролонгована зацікавленість міжкультурним вокальним репертуаром, вміння диференціювати та усвідомлювати подібні та паралельні процеси жанрово-стильового розвитку в музичних культурах різних країн забезпечуватимуть результативність професійної діяльності майбутніх фахівців.

Го Яньцзюнь, обґрунтовуючи компетентнісний підхід до формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, наголошує, що він стає «системоутворювальним на шляхах інтенсивної модернізації вищої освіти» (Го Яньцзюнь, 2023). Стосовно майбутніх викладачів вокалу науковцем конкретизовані складниками ціннісних мистецьких орієнтацій, світоглядної позиції і загальної культури, вмотивованості до вокально-виконавської й викладацької діяльності, мобільності психолого-педагогічних, музикологічних і технологічних знань зі сфери вокальної педагогіки, здатності їх інтегрувати й застосовувати у конкретних педагогічних ситуаціях; плідно комунікувати з учнями й слухачською аудиторією, мобілізувати необхідні ресурси; розвивати власний та учнівський творчий потенціал, підбирати необхідний репертуар тощо (Го Яньцзюнь), що, на нашу думку, виступає засадничими навичками у формуванні міжкультурної компетентності здобувачів з урахуванням їх адаптації до міжкультурного змісту навчання.

В енциклопедичній літературі компетентнісний підхід характеризується як «підхід до визначення результатів навчання, здобутих кваліфікацій, що базується на їх описі в термінах компетентностей» (Енциклопедія освіти, 2021, с. 469) і реалізується в контексті результативної парадигми та концепції якості освіти, що вимірюється. Застосування компетентнісного підходу у вирішенні проблем формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу знаходиться в річищі сучасних євроінтеграційних та глобалізаційних тенденцій та «уможлиблює прозорість, зрозумілість, мобільність, індивідуалізацію і оптимізацію як освіти в цілому, так і освітніх програм, навчання/навченості, кваліфікації особи» (Шатайло, 2024: 183).

Результати аналізу значного корпусу наукових праць засвідчили, що на початку двадцять першого століття використання компетентнісного підходу в українському дослідницькому просторі до обґрунтування ефективної підготовки майбутніх викладачів і вчителів музичного мистецтва здійснюється у різноманітних контекстах. Так, у розвідках щодо професійної компетентності майбутніх учителів музики його застосовують Л. Гаврілова (2014),

Л. Пастушенко (2017), Цзян Хепін (2012) та ін.; проблеми формування комунікативної компетентності вчителів мистецьких спеціальностей вивчають Л. Василевська-Скупа (2014). Н. Лупак (2020), Є. Проворова (2010), соціальної – О. Жукова (2019), ціннісних компетентностей – К. Кабріль (2013), художньо-герменевтичної компетентності – Л. Степанова (2018), а інтегральної – Хмелевська І. О. (2021).

Зважаючи на множинність фахових знань, вмінь та навичок, які віддзеркалюють комплексний характер міжкультурної компетентності, важливою умовою реалізації компетентнісного підходу вважаємо дотримання принципів: *інтелектуалізації освітнього середовища*, що передбачає наповнення освітнього процесу інформацією про жанрово-стильову специфіку народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю; *міжпредметної координації*, який дозволить здобувачам зростати від від теоретичних знань та уявлень про спільні тенденції міжкультурного мистецького процесу до навичок адекватного виконання народних пісень та камерно-вокальних творів Європи, України та Китаю; *міжкультурного жанрово-стильового моделювання*, що сприяє набуттю досвіду розробки та опрацювання концептуальних зразків (типів) вокальних творів, в яких універсалізовано жанрово-стильові риси різних культур; взаємодії визначальних жанрових та стильових елементів різних музичних традицій як нових художніх форм.

Аналіз наукових досліджень (Ден Дівень, Н. Косінська, Ма Ши, Г. Усова, Чень Чень та ін.) доводить актуальність педагогічного ресурсу культурологічного підходу у розбудові методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Так, Н. Косінська серед провідних методологічних підходів у мистецькій освіті визначає культурологічний. Науковець вважає, що він пов'язаний з досягненнями культури людства, його музичного досвіду, який опановується та транслюється у системі освіти, опираючись на культуру почуттів, мислення, поведінку, практичну діяльність і комунікацію. Для нашого дослідження важливою є настанова про вокальну підготовку майбутніх фахівців, яка дозволяє

опанувати цінності культури людства, формувати гуманістичні вектори спрямованості на майбутню педагогічну діяльність. Вокаліст-інтерпретатор повинен усвідомити особистісну відповідальність за ретрансляцію культурно-мистецьких цінностей учням, впливати на формування розуміння ними мистецьких або псевдомистецьких явищ музичної культури (Косінська, 2021). Отже, культурологічний підхід у такому контексті детермінує процеси пізнання у царині міжкультурних цінностей вокальної музики.

Генералізованого значення надається культурологічному підходу у дослідженні Ден Дівеня, який на рівень культури людства виходить через явище стильових ознак музичного твору. Розмірковуючи про унікальну естетичну форму буття твору мистецтва, прагнення митця передати власне сприйняття реальності, її культурні особливості, автор вбачає у цьому процесі відбиття у формі стильових ознак культури епохи, відображення певної філософії, художніх традицій, естетичних еталонів. Такий ракурс погляду пов'язує мистецький стиль зі світоглядними та естетичними орієнтирами культури епохи, виступає своєрідним моделюванням таких еталонів. «Певний твір мистецтва, представляє (або демонструє характеристики) художнього стилю, подібно до того, як людина є представником культурологічної епохи – при збереженні її унікальних індивідуальних рис, взаємозв'язок із конкретним соціокультурним середовищем є очевидним. Таким чином, стиль, у деякій мірі, функціонує як засіб установлення взаємозв'язків між окремими творами мистецтва, споріднюючи їх через культурний контекст» (Ден Дівень, 2023: 72). Така позиція автора збігається з нашим розумінням зв'язків культурологічного підходу зі стильовим, що широко представлено у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Аналіз стилю твору спонукає до культурологічних конотацій, які містять вказівки на епоху та історико-культурні ознаки контексту, культурне середовище та світогляд автора, увиразнений у стильових градаціях виразності. Опанування міжкультурного репертуару майбутніми викладачами вокалу передбачає врахування культурологічного контексту народно-пісенних та академічних камерно-вокальних творів, зокрема,

спільних для різних національних культур жанрово-стильових рис, світоглядних установок митців та ідентифікації цінностей, зважаючи на різні геокультурні локуси.

У наших попередніх дослідженнях було наголошено на необхідності використання культурологічного підходу до формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Екстраполюючи сказане на компетентнісний підхід можемо стверджувати, що його застосування передбачає:

сприйняття етнокультурних цінностей і традицій різноманітних культур через інтерпретацію вокальних творів різних національностей;

виявлення психологічної специфіки формування національних стилів у вокальному мистецтві;

формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу як подальшого розвитку національних музичних традицій;

усвідомлення комунікативної компетентності майбутніх викладачів вокалу як складової їхньої міжкультурної компетентності.

Досліджуючи проблему формування цілісного уявлення про національну музичну культуру, Ма Ши запобігає до культурологічного підходу, який дозволяє обирати, організовувати та інтерпретувати навчальний матеріал, враховуючи «жанрово-таксономічну модель музичної культури, в якій музичні явища поєднані в таксони згідно з їх функцією, формою, обставинами екзистенції та стильовими властивостями» (Ма Ши, 2023: 97). У поглядах науковця, які виступають як рецепція концепції І. Зязюна, акцентовані думки про зміст і форми простору культури, стану культурного розвитку суспільства та їх продукування у розвитку ціннісних орієнтацій здобувачів, професіоналізму, креативності, моральності, духовності, єдності професійно-кваліфікаційного та культурно-ціннісного простору (Ма Ши, 2023: 97).

Розбудовуючи теоретичні положення застосування компаративного підходу, технології порівняльного аналізу полікультурного простору до удосконалення вокальної підготовки здобувачів України і Китаю, Г. Усова

доходить до його тлумачення як підґрунтя культурологічного погляду на об'єкт дослідження та актуального культурологічного підходу. Останній, на думку авторки, дозволяє здійснювати вплив на формування концепції міжкультурної освіти, на підготовку майбутніх фахівців до міжкультурного спілкування. «Адже саме завдяки бажанню пізнавати інші культури, попри їх можливу своєрідність і незвичність для сприйняття, активізуються процеси міжкультурного спілкування й налагодження діалогу» (Усова, 2024: 89). У процесі вокальної підготовки, «на тлі толерантності й взаємної поваги, природним чином виникає потреба у творчій взаємодії між студентами й викладачами, співаками і концертмейстерами, між самими студентами» (там само).

Культурологічний підхід, таким чином, не тільки розкриває можливості моделювання змісту міжкультурного навчання, але й забезпечує врахування світового вокально-виконавського досвіду з жанровими, стильовими, ціннісними особливостями вокального репертуару, соціокультурного контексту траєкторії професійного розвитку майбутніх фахівців від етапу навчання до професійної діяльності. Культурологічний підхід у тлумаченні науковця дозволяє осмислити глобалізаційні та мультикультурні процеси, тенденції збереження і розвитку унікальних культурних традицій різних народів, забезпечення культурної трансмісії, узагальнено-колективних художніх форм. Даний підхід у галузі вокальної освіти визначається авторкою через «здатність здобувачів неупереджено сприймати стилістично різноманітні музичні артефакти й усвідомлювати їхню цінність як частки світової культури, ефективність якої має забезпечуватися на засадах дотримання таких принципів, як: набуття майбутніми здобувачами особистісно-мистецької толерантності, а також – налагодження діалогічно-творчого спілкування в різних формах вокально-підготовчого процесу і потребує уважного ставлення викладача до національно-індивідуальних особливостей кожного студента» (Усова, 2024: 91).

На особливу увагу заслуговує оригінальна позиція Чень Чень (2020), на думку якого культурологічний підхід передбачає впровадження таких принципів, як от: інтонаційно-стильової семантики; розуміння мовних значень та оцінки

виразності мови; опанування світоглядних установок епохи; голографічного навчання, що враховує багатовимірне зображення та сприйняття модельованого освітнього об'єкту; ретроспективного аналізу життєвого досвіду; раціональної фундаментальності, що поєднує знання в галузях музикознавства, інструментального виконавства, психології та педагогіки.

У межах нашого дослідження стосовно формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу актуалізується *загальнопедагогічний принцип культуровідповідності*, проголошений ще Яном Амосом Коменським у своїй «Великій дидактиці» та активований на межі XIX століття в мистецькій освіті Оксаною Петрівною Рудницькою. Принцип культуровідповідності (Kulturgemäßheit) часто використовується в німецькомовних дослідженнях задля вирішення проблем інтеркультурної освіти, передбачає узгодженість процесу формування особистості із сучасним їй багатокультурним середовищем і орієнтує підготовку майбутніх викладачів вокалу, з одного боку, на світові художні цінності з урахуванням концепцій мультикультуралізму і транскультуралізму, а з іншого – на посилення уваги до національних і регіональних традицій. Дотичним до нашого дослідження вважаємо *принцип спорідненості художніх культур* (Ма Ши), який дозволяє майбутнім викладачам вокалу встановлювати умовні ступені спорідненості між культурами на основі виявлення ступеню спільності жанрово-стильових особливостей народно-пісенної та академічної камерно-вокальної творчості. *Принцип жанрово-стильової систематизації міжкультурного вокального репертуару* передбачав упорядкування масиву народних пісень та академічних камерно-вокальних творів на основі спорідненості їх жанрових та стильових особливостей як естетичних форм міжкультурної взаємодії.

2.2. Педагогічні умови та методи формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом.

Науковий простір сучасної мистецької освіти виразно орієнтований на осмислення компетентнісного змісту підготовки майбутніх викладачів вокалу. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розробки педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом як генералізованим домінуювальним/генеральним які з урахуванням комплексу наукових підходів і принципів явища стануть підґрунтям методики його формування.

З метою розробки комплексу педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом було проведено аналіз педагогічних досліджень, в яких осмислено культуротворчого змісту фахової підготовки як основи для усвідомлення оновленої змістової конкретизації компетентнісної освітньої парадигми, що ми здійснювали у нашій статті (Янь Пен, 2024, с.).

Зокрема, Ма Ши, досліджуючи методику формування системного уявлення про національну музичну культуру в майбутніх учителів музичного мистецтва, розробляє шість наступних педагогічних умов: педагогічне стимулювання уважного і шанобливого ставлення студентів до кожної національної музичної культури, незалежно від її типу та міри залучення в євроатлантичний цивілізаційний процес; свідоме дотримання студентами методологічної презумпції, здатності до педагогічної рефлексії щодо усіх форм і методів формування системного уявлення про національну музичну культуру; доцільний, виправданий конкретним завданням вибір навчального матеріалу; створення можливостей для безпосереднього спілкування студентів з носіями різних національних музичних культур, для спільного музикування з ними; забезпечення технічних можливостей використання мультимедійної техніки і комп'ютерних засобів звукового синтезу для заохочення студентів до засвоєння елементів національних музичних культур в експериментальній творчій

діяльності. Викликає інтерес шоста умова, присвячена впровадженню в освітній процес спеціального курсу «Музичні культури народів світу», оскільки саме він сприяє формуванню «а) стійкого позитивного художньо-естетичного відношення до проявів будь-якої національної музичної культури; б) здатності знайти і реалізувати шлях до створення системного уявлення про будь-яку музичну культуру як про оригінальну цілісність, в основі якої лежать універсальні базові галузі музичної практики, репрезентовані жанровими системами, мовами, стилями, релевантними творами, музичними інструментами та значущими особистостями» (Ма Ши, 2023: 129).

У контексті нашого дослідження нас цікавлять і рекомендовані дослідником оригінальні методи, що супроводжують означені умови: фокусування слуху на специфічних властивостях музичної мови, візуалізації музичної форми, вибіркового інтонування морфологічно значущих елементів музичного тексту, методичний принцип «занурення в культуру», методи формування теоретичних знань про національну музичну культуру, кроскультурного аналізу музичних жанрів, жанрових стилів, систем організації музичної мови та інших музичних явищ; герменевтичний аналіз і словесний коментар щодо художньо-образного змісту зразків художніх творів, які репрезентують певну національну музичну культуру тощо (Янь Пен, 2024).

Чжан Юй (2021), розробляючи методику засвоєння національних мистецьких традицій у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів музики і хореографії, концептуально обґрунтовує комплекс трьох стратегій: індуктивної, дедуктивної, традуктивної, які детермінували педагогічні умови, а саме: а саме, «забезпечення гностичного, естетичного й комунікативного стимулювання освітнього процесу» (Чжан Юй, 2021: 144). Означені концептуальні рівні методики охоплюють струнку систему методів.

Так, група з оволодіння знаннями з національних мистецьких традицій містить методи ознайомлення з твором національної традиції в аутентичному вигляді, демонстрація твору у виконанні викладача, знайомство з традиційним мистецьким артефактом у виконанні професійних митців, знайомство з

аутентичними поняттями, граматичні розвідки, експлікація семантичного інваріанту колективного сприйняття мистецького твору.

Група методів з формування мистецьких умінь охоплює відтворення музичного чи хореографічного елементу одразу після його демонстрації, репродукцію художнього тексту або текстового елементу за музичною чи хореографічною нотацією, художня реставрація музичного тексту або танцю за словесним белетристичним чи професійним описанням, створення оригінальної стилізованої музичної або хореографічної композиції відповідно до поетики певної національної культури, навчальні тести до формування вмінь художньої рецепції когнітивного рівня певної традиції, індивідуальні завдання зі творення герменевтичного коментаря. Група методів спрямована на формування інтересу й ціннісного ставлення до пізнавальної, художньо-творчої та педагогічної діяльності в царині національних мистецьких традицій.

Третя група спрямована на формування інтересу й ціннісного ставлення до пізнавальної, творчої та педагогічної діяльності й оперує в методиці автора командними або індивідуальними іграми-змаганнями, вікторинами, змістом яких є всесвітньо відомі герої та сюжети міфології, конкурсами творчих проєктів-презентацій певних національних мистецьких традицій для школярів (Чжан Юй, 2021: 143). Зауважимо, що систематизація методів дозволила автору у перебігу експерименту досягти ефективної взаємодії здобувачів з мистецькими традиціями Ірану, Азербайджану, Індії, США та ін. країн (Янь Пен, 2024).

Наголошуючи на винятковій музичній цінності народної пісні, Чен Хань (2021) розробляє педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування національної культури школярів засобами народно-пісенної творчості. Реалізація першої умови (створення в колективі сприятливого психологічного клімату для усвідомлення національних цінностей та своєї ролі щодо їх збереження) вимагала застосування методів емоційно-ціннісного впливу та ціннісної інтерпретації образного змісту народної пісні. Друга умова (активізація пізнавального інтересу до народної пісні з метою пошуку інтегративних зав'язків між різними видами народної творчості в процесі

формування національної культури школярів) реалізовувалась на основі залучення методів музично-інтонаційного та художньо-словесного вираження вражень, театралізації, сюжетно-рольової музичної творчості.

Третя умова (спонукання до емоційного переживання художнього образу народної пісні через стимули, що пробуджують індивідуальний світ образів) передбачала методи асоціативних зв'язків між художнім змістом народної пісні та життєвим досвідом; катарсичного сприймання музичного твору, умовного перекладу, емоційного занурення, емоційно-семантичного резонансу.

Впровадження четвертої умови, визначеної як застосування інноваційних форм і методів музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя для залучення школярів до народно-пісенної творчості, опиралось на словесні (зіткнення суджень, експресивно-педагогічного впливу, модифікації), наочні (ілюстрацій, демонстрацій), практичні (цілісного огляду твору, асоціативних зв'язків, ескізного ознайомлення, уявної аудиторії та інтонаційної підтримки) методи (Чен Хань, 2021: 137). На нашу думку, розробка методичного забезпечення обраних педагогічних умов дозволила науковцю опукло розглянути китайську національну традицію, українську інтонаційну культуру співу, тенденції розвитку музичної освіти України та Китаю тощо (Янь Пен, 2024).

Обґрунтовуючи актуальність формування кроскультурних цінностей у виховній діяльності університетів, Т. Олинець загостріє увагу на питаннях мобільності сучасної молоді, знань своєї та інших культур світу, готовності до взаємодії, а також розглядає історію осмислення феномена в науці. Наголошено на історичних контекстах вияву єдності та відмінності народів (Августин Аврелій), привабливості культурних контактів та культурної взаємодії (епоха Ренесансу), взаємодії між культурами через мистецтво та політику (А. Сміт), герменевтичної єдності життєвих станів та процесів (В. Дільтей), необхідності кроскультурних цінностей у житті людини через вивчення науки й культури різних народів, обмін духовними цінностями (Ж.-П. Сартр), значущості взаємодії різних культур у сучасних умовах (В. Малахов), інтерсуб'єктивної єдності світової спільноти (В. Кремень), моделей поведінки особистості в різних

культурах (Дж. Хонігман), міжкультурної адаптації (Н. Буркало), акумулятивно-ціннісної міжкультурної стратегії (І. Бех) та ін. У пошуках змістово-термінальних кордонів поняття кроскультурних цінностей дослідниця апелює до понять «мультикультурний», «полікультурний», «міжкультурний» або «інтеркультурний», «транскulturний» та ін. (Олинець, 2015: 43-44).

Педагогічними умовами формування кроскультурних цінностей обрано: підготовку викладачів та кураторів академічних груп до формування кроскультурних цінностей у студентів; впровадження інтерактивної технології кроскультурних цінностей; організацію виховної позааудиторної роботи зі студентами з формування кроскультурних цінностей. Відповідно до цих умов впроваджувались методи та прийоми: вербальні (бесіда, дискусія, етичний діалог, «відкритої кафедри», прес-діалог, обговорення, рефлексивно-експліцитний метод І. Беха), зворотнього зв'язку (мікрофон, мозковий штурм), ігрові та практичні (творчі завдання, вправи, кроскультурний інтегратор А. Солодкової; сюжетні, ділові та рольові ігри, проблемних ситуацій, незакінчених речень), наочні (презентації, інтуїтивно-дискурсивна взаємодія, особистісно-усвідомлена взаємодія) (там само, с. 105).

Проблемі формування транскulturної компетентності майбутніх магістрів музичного мистецтва у процесі інструментальної підготовки присвячено дисертацію Ван Бінбіня (2022). Аналізуючи концепт транскulturності, як епіцентр теоретичних пошуків, автор артикулює ідеї: глобалізаційного контексту руйнації замкненості традиційних культур, відкритості та нестабільності сучасної культури, енергії та сили діалогу, умовності культурних кордонів, інтеркультурної освіти із завданнями формування інтеркультурного менталітету і загальнолюдських цінностей, мультикультурної освіти з навчанням студентів різних культурних груп тощо. Зазначено певну частоту використання понять «полікультурність», «мультикультурність», «інтеркультурність», «кроскультурність» «транскulturність», натомість наголошено на неоднозначності їх використання як концептів.

У процесі розробки комплексу педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом ми враховуємо дотичні пропозиції Ван Бінбіня (2022) щодо використання європейський педагогічний досвіду. Нам імпонують визначені дослідником педагогічні умови формування транскультурної компетентності майбутніх магістрів музичного мистецтва та методи їх реалізації. Зокрема, такими умовами обрано: стимулювання мотиваційно-ціннісної сфери здобувачів-магістрантів щодо набуття транскультурної компетентності була спрямована на актуалізацію у здобувачів позитивних мотивів та ціннісних орієнтацій щодо набуття транскультурної компетентності у процесі інструментальної підготовки; оновлення змісту та форм організації музично-інструментальної підготовки на засадах транскультурності й супроводжувалась конструюванням її контенту на базі компаративного занурення магістрантів у жанрово-стильові особливості музичних культур різних регіонів планети (Америка, Європа, Азія, Африка) з метою виявлення спільного, наднаціонального у контексті глобалізаційних процесів сучасності й увиразнення наднаціональних засобів музичної виразності; активізація науково-пошукової і творчої діяльності майбутніх магістрів музичного мистецтва у спеціально створеному транскультурному освітньому середовищі (Ван Бінбінь, 2022).

Підкреслимо, що впровадження першої умови вимагало застосування методів та творчих завдань мотиваційного та ціннісного спрямування, серед яких: мотивація щодо транскультурного сприйняття музичного всесвіту, світоглядна орієнтація на транскультурні музичні цінності, бесіда та фасилітована дискусія транскультурного спрямування, творчо-пошуковий мініпроект, «звукова анкета», «круглий стіл», пояснювально-ілюстративний, світоглядний аналіз взаємодії культур, жанрово-стильовий аналіз міжкультурного діалогу, транскультурна репертуарна орієнтація, аксіологічний мультикультуралізм (Ван Бінбінь, 2022: 90).

Апробація другої педагогічної умови відобразилась у впровадженні методів й творчих завдань світоглядно-виховної, культурологічної спрямованості.

Серед них: фасилітована дискусія транскультурного спрямування, візуальна нотографічна та перцептивна ідентифікація, понятійний словник, пояснювально-ілюстративний, ідентифікація творів джазового мистецтва, аналіз нотних та відеоджерел, термінологічний диктант виконавського ускладнення засвоєння фортепіанної фактури, тембровий етюд, виконавський тренінг, аплікатурно-тембральні вправи, джазова імпровізація та ін. (там само, с. 93).

Третя педагогічна умова супроводжувалась створенням транскультурного освітнього середовища, в якому на основі діалогу з різними культурами здійснювались обробки, перекладення, аранжування; створювались та видавались хрестоматії, методичні рекомендації; відбувалася участь у виконавських конкурсах і наукових конференціях тощо (там само, с. 94).

Підсумовуючи розглянуті вище дослідження з певних аспектів педагогічної проблеми національної культури та мистецтва, можна помітити її виразний ресурс для заглиблення до змісту категорії міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, зміст якої розгортається у площині інтересу та поваги здобувачів до розмаїття форм комунікації з різними культурами (своєю та чужими); знань, вмінь та навичок спілкування з народним та академічним мистецтвом різних країн світу.

У нашій попередній публікації (Nikolai, Yan Peng, 2022) ми наголошували на визначальному значенні жанрово-стильового контенту для формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Зокрема, нами було артикульовано зв'язки категорії стилю з системою музичного мислення, концепціями образів і засобами втілення, музичною формою, логікою взаємодії художнього й конструктивного, тематичного та структурно-формального; між усіма елементами музичних творів, що було доведено у контексті синергетичного, семіологічного, аксіологічного та комунікативного підходів. Міжкультурний потенціал феномену стилю виявлявся через такі форми як інтерстильовий діалог, стиль епохи, індивідуальний композиторський стиль тощо.

Зазначимо, що феномен жанру нами було презентовано через соціальну стратифікацію музики, реалізацію культурних функцій та образно-змістову

подібність жанрів, жанровий стиль, жанрово-стильову модель, пісню/солоспів як первинний мета-жанр тощо. Результатами нашого дослідження були висновки про діалектичний зв'язок жанру і стилю в музичному мистецтві, актуальність жанрово-стильових моделей в історичних координатах, на які необхідно орієнтуватись у процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу (Nikolai, Yan Peng, 2022: 139).

Результати аналізу наукових джерел, викладені вище, доводять до висновку, що педагогічні умови, ефективні для формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом, повинні враховувати:

- наповненість фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу жанрово-стильовим контентом;
- оволодіння міжпредметним ресурсом освітнього процесу з опанування традицій музичних культур Європи (+України) та Китаю;
- вільного та доцільного застосування жанрово-стильової грамотності, умінь та навичок у виконавсько-педагогічному міжкультурному розмаїтті вокального репертуару;
- здатності поширювати жанрово-стильові моделі міжкультурного змісту.

Під педагогічними умовами формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом ми розуміємо комплекс зовнішніх і внутрішніх факторів трансформації освітнього процесу підготовки здобувачів, від реалізації якого залежить рівень сформованості їх знань, умінь та навичок щодо жанрово-стильового контенту вокальної спадщини у різних культурах світу в реальних умовах ЗВО.

Зважаючи на беззаперечну значущість жанрово-стильової орієнтації навчання майбутніх викладачів вокалу та її впливу на формування їхньої міжкультурної компетентності, наведені результати аналізованих досліджень, можна зробити висновок, що в контексті нашого дослідження метою реалізації педагогічних умов є: визначення шляхів удосконалення змісту освітнього процесу за рахунок активізації жанрово-стильового контенту, переосмислення

внутрішніх механізмів концептуалізації навчального плану підготовки майбутніх фахівців, забезпечення організаційно-методичного супроводу в опануванні жанрово-стильовими характеристиками вокальної спадщини народів світу, формування творчих умінь здобувачів у царині жанрово-стильового розмаїття вокального репертуару.

З метою досягнення ефективності формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом визначено три педагогічні умови: системне впровадження жанрово-стильового підходу до фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу, застосування міжпредметних зв'язків задля формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу на жанрово-стильовій основі, жанрово-стильова різноманітність вокального репертуару (Янь Пен, 2024).

Реалізацію першої педагогічної умови пов'язуємо з удосконаленням курикулуму вокальної підготовки майбутніх викладачів вокалу, що вимагає від здобувачів знань, умінь та навичок з жанрової системи та історико-стильових тенденцій у вокальній музиці (фольклорний, академічний шари музичного мистецтва) різних культур світу, набутих з освітніх компонентів ОПП. У змісті навчального плану ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» в ОПП «Музичне мистецтво» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти це освітні компоненти: «Виконавська підготовка (за напрямом)», «Музично-виконавський практикум», «Методика і практикум роботи з вокально-хоровими ансамблями», «Методика викладання музично-виконавських дисциплін (за напрямом)», «Виробнича (педагогічна) практика в закладах спеціалізованої мистецької освіти» та «Виконавська майстерність з фаху», «Практикум виконавсько-методичної інтерпретації музичних творів (за обраним фахом)», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах фахової передвищої та вищої освіти», «Виробнича (педагогічна) практика у закладах фахової передвищої та вищої освіти» відповідно. Отже, у трансформованих робочих програмах ОК зростає та заглиблюється їх жанрово-стильовий контекст,

розширюється геокультурна панорама композиторів та творів з яскраво вираженою національною специфікою.

Впровадження першої педагогічної умови вимагало осмислення потенціалу історико-генетичного та семіологічного науково-педагогічних підходів. Актуалізація жанрово-стильового контенту фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу задля формування міжкультурної компетентності вимагає уточнення сутності явищ жанру та стилю у вокальному мистецтві та мистецькій педагогіці.

Історичний та стильовий аспекти інструменталізму в камерно-вокальному виконавстві розглянув Ма Цзяцзя. Зокрема, автором наведено історико-стильові приклади прояву інструменталізму у вокальній музиці європейської традиції від кристалізації інтонаційного словника, естетичних та жанрових норм Lied у Л. ван Бетховена до розквіту австро-німецької Lied у творчості Ф. Шуберта, Р. Шумана, Ф. Мендельсона, Й. Брамса, в якій у даному жанрі було маніфестовано ідеї музичного романтизму.

Стилістику камерно-вокальної творчості Л. ван Бетховена визначає поєднання філософського і драматичного начал, прискіпливість вибору поетичних першоджерел. Зокрема, в «Аделаїді» застосовано двочастинну контрастно-складову форму на кшталт італійських оперних арій та пісень В.А. Моцарта, втілено жанрові риси сентиментальної лірики XVIII ст. та романтичної Lied, що формувались. В інтонаційно-стильовому відношенні важливим є передача засобами виразності стану захоплення героя, втілення широкої емоційної палітри почуттів, виразність тонального плану твору, додавання в інструментальному супроводі окремих елементів музичної семантики; наявність контрасту в розділах музичної форми, відсутнього у поетичному тексті; драматургійно осмислена інтерпретація поетичних строф відповідно до інтонаційного розвитку, гнучкість метроритмічного рисунку у слідуванні за поетичним текстом, тембральна виразність, смислове та драматургічне звучання слів тощо (Ма Цзяцзя, 2016: 33).

Аналіз «Прекрасної млинарки» Ф. Шуберта довів наявність інваріантних ознак вокального циклу романтичного типу, а саме: новітніх видів взаємозв'язку вокального та фортепіанної партій з певними труднощами акомпанементу, розмаїтості форм руху, що вплинули на подальший еволюційний розвиток вокальної лірики, синтезу вокальної німецької інтонації Lied та шубертівського інструментального супроводу як подвійного плану музичної семантики, поєднання розспівних інтонацій з декламаційно-мовними у вокальній партії з підкоренням інструментальному супроводу; варіантних зміст пісенної куплетної форми наскрізного драматургічного розвитку з пластичністю та завершеністю тощо (там само, с. 37). Порівнюючи між собою «Прекрасну млинарку» та «Зимовий шлях», автор вбачає єдність інтонаційно-драматургічного мислення у втіленні картинності природи, продукуванні ритмічних формул у мелодичній та фактурній сферах, жанровій основі інтонування (пісні, колискової, баркароли, танцювальності тощо), жанровій семантиці формул руху інструментального та вокального інтонування (моторних елементах стійкого руху в одноманітній фактурі, форм руху так званої психічної енергії відкриття романтичної свідомості) (там само, с. 40).

Вокальна спадщина пізнього Р. Шумана осмислена через відхід від романтичної традиції, домінування внутрішнього, відмову від зовнішнього, трансформацію жанрового інваріанта вокального циклу. Стилїстика «Любові поета» визначається особливими жанровими умовами (монолог, лист, молитва), посиленням суб'єктивізму, монодраматичністю, інтонаційно-мовною пластикою, гнучкістю ритмічного фразування, стилїстичним синтезом кантилени і речитативу. Узагальнення стилєвих особливостей циклу зводиться: до ясності усіх елементів музичної мови, зменшення семантичної значущості інструментального супроводу, перевага інтроспекції над романтичним пориванням, «готичного» профілю музичної драматургії (там само, с. 59).

Аналіз вокальної спадщини Й. Брамса («15 романсів із “Магелони” Л. Тіка») призвів автора про приховану програмність сюжетної оповідальності, паритетну компліментарність вокальної та інструментальної партій, оркестровий колорит

останньої, поступову психологізацію пісні та її жанрової трансформації до балади або наскрізної сцени, розгорнутості форми, індивідуалізації смислової структури жанру камерної музики, в якому «інструментальний супровід продовжує відгравати свою фундууючу роль як звуковий багато тембровий образ музичного буття, що відтіняє внутрішнє буття *homo cantor*» (там само, с. 64).

Зауважимо, що у попередній нашій публікації ми вказували на спорідненість європейського *Lied* з китайською художньою піснею, яка сприяє опануванню китайськими здобувачами-вокалістами європейської стильової системи і дійшли висновку про можливість співвіднесення за жанрової структури китайської художньої пісні з європейським романтичним камерно-вокальним жанром (вокальна мініатюра, баладна пісня, вокальний цикл, вірш з музикою (Янь Пен, 2024: 137). Нами було доведено, що внутрішньожанрова диференціація китайської художньої пісні стала головним вектором її еволюції. Це виразно простежується на прикладі творчості Чин Чжу, Чжао Юаньженя, Ло Чжунчжун, Лі Інхай, Лу Цзай-і і корельовано з німецькою романтичною традицією *Kunstlied* й камерною спадщиною Ф. Шуберта і Р. Шумана. «Очевидною стає наявність на різних етапах еволюції китайської художньої пісні «європейської матриці». Синтез в художній пісні класичної поетичної традиції Китаю, що диктує жанрову національну образно-смилову програму, з романтизмом в європейській музиці, створює двоесвіт чуттєвого і нечутного, двоплановості мініатюрної форми і філософського змісту» (там само, с. 136).

У такому ж контексті стильової спільності між китайською художньою пісенністю та європейською *Lied* розглянуто питання теорії та історії китайської художньої пісні У Хунюанем (2016), жанрової структури китайської художньої пісенності – І. Драч, історії розвитку і жанрових ознак феномену – Лю Ліхує (2021) та ін. дослідниками. Зауважимо, що автори у розв'язанні означених проблеми апелюють: до ілюзорності образів художньої пісні; тихого розуміння, краси в мовчанні, народження з реального уявного, повільного темпу, мініатюризації, екстраполяції на китайське мистецтво естетичних рис *Kunstlied* зв'язку з епохою романтизму, звернення до відомих віршованих текстів, ролі фортепіано,

ліричного змісту, складності композиторської техніки, приналежності до виду малих сольних пісенних композицій (У Хунюань, 2016: 6-7), історико-стильової періодизації китайської художньої пісенності, прихованості історичного підтексту як жанрової ознаки, екстрамузичного фону; природних символів, проєкції макросприйняття світу (Лю Ліхує, 2021: 213) тощо. Інтеграції європейських традицій співу у вокальну школу Китаю присвятив свою увагу Сун Яньїн (2016). Європейські аналогії оперного театру Китаю висуває Ту Дуня (2008).

Зазначимо, що визначений зв'язок між китайським та європейським необхідно ускладнити стилістикою та жанровою своєрідністю українського солоспіву. Термін «солоспів» є вживаним в українському музичному мистецтві та музикознавстві поряд з поняттями народного романсу, пісні-романсу, романсу. «Стилістика музичної мови індивідуалізується в камерно-вокальній творчості композиторів різних національних шкіл, епох та напрямів – романтизму, експресіонізму, імпресіонізму і неостилістичних проявів у 20 ст.» (Шевчук, 2006 176). Історія розвитку українського романсового мистецтва характеризується багатством, розмаїтістю образного змісту та стилістикою. Жанровими орієнтирами музики українських композиторів виступають елегія, драматичний монолог, балада, романс-сатира, вальсовий романс та ін. Обсяжним і містким є образно-тематичне спрямування українського романсу, зокрема, громадянсько-патріотична, історична, філософська тематика; інтимна лірика, пейзажність тощо (там само).

Зразок стильового та жанрового підходу до європейської опери малої форми кінця ХІХ – ХХ століть спостерігаємо у Г. Помпеевої. Авторка, осмислюючи поняття стилю, наголошує на наявності у феномені синкретизації загального, особливого й одиничного, відображенні цілісної особистості художника, поєднання ноуменального і феноменального, системності стійких ознак, перехресті змісту і форми, інтеграції та диференціації, внутрішній ієрархії багаторівневого явища, глобальної ознаки музично-художніх явищ (Помпеева, 2017: 10-11). Комплексним до категорії стилю (жанрово-стильовий комплекс

твору) виступає жанр як об'єктивний феномен, спрямований до соціуму. Теорія жанру дозволяє визначити класи музичних творів з точки зору їх функції в культурі суспільства, углядіти в музичному творі єдину змістову основу. У поширеній типології жанрів (культові, масово-побутові, концертні, театральні) особливе місце обіймає опера. «Семантико-композиційні особливості опери як музично-театрального жанру є стилістично лабільними й історично мінливими. Тому, якщо мати на увазі жанровий стиль опери в усіх її модифікаціях, то слід визначити головні музично-сміслові вісі, на які “нанизується” музично-театральна “лексика жанру”, тобто його типова стилістика. Це конституюється в узагальненому понятті “оперний стиль”» (там само, с. 13).

Саме маючи на меті порівняти категорії стилю та жанру, наукиня доводить інтеграцію культурних «матриць» жанру у стиль як цілісність більш високого порядку, конкретно-історичну локалізацію в жанрі людського космосу, конкретизацію жанру через стиль, етику стилю як суб'єктивацію смислових спільностей (там само, с. 14-15). Розбудовуючи поняття оперного стилю, авторка артикулює загальні параметри смисложиттєвості, виражені на індивідуально-стильовому рівні; віддзеркалення жанрового змісту у формах історичного, національного, індивідуального стилю, автономний жанрово-стильовий комплекс, результат специфічного музичного мислення; розмаїтість життєвих та художніх функцій оперних жанрів, наявність у кожному жанровому підвиді опери власного стилю, які підпорядковуються стадіальності історичного стилю (бароко, класицизм, романтизм, модернізм та ін.). «В опері на всіх етапах її еволюції стійко зберігалась тенденція до цілісності, що детерміновано в історичному масштабі епохами і періодами еволюції музичного мислення, а на рівні індивідуальних композиторських стилів – інтенціями композиторів, у кожного з яких був “свій тип цілісної людини”» (там само, с. 21-22).

У контексті зазначеного викликає інтерес дискурс А. Чубак щодо позастильових та стильових вимірів творчої зрілості композитора. Вибудовуючи теорію феномену зрілого композиторського стилю, авторка виходить із думки про перехрестя у стилі творчого життя, мислення, пошуків композиторів,

виконавців, музикознавців та слухачів (Чубак, 2017: 124). Аналітика щодо наукового осмислення категорії стилю довела важливість розуміння стильових проявів у контексті епохи, врахування суб'єктивних й об'єктивних детермінант, специфіки засобів музичної виразності, особливостей композиційних прийомів, жанрів, форм, отже загальностильових прикмет часу. Сьогодні є унормованими наукові уявлення про стиль історичний (у зв'язку з музично-історичною періодизацією), авторський, національний з продукуванням специфічної понятійної сфери – стильових систем та підсистем, стильових рівнів тощо (там само, с. 129).

У розвої наукових досліджень про стиль наявні позиції щодо його виразу як історичної цілісності різнорівневих стилістичних явищ, цілісності світосприйняття, прояву творчої особистості, відкритої нелінійної системи, специфічної взаємодії хаосу й порядку тощо. Зважаючи на множинність наукових інтерпретацій музичного стилю, відсутність його єдиноконцептуальної парадигми, автор окреслює стиль як ієрархічну систему, детерміновану внутрішніми та зовнішніми зв'язками, історично змінний світогляд, ідейно-художню образну концептуальність та засоби їх виразного втілення. «Під стилем розуміють і жанр, і форму, і зміст, і систему музично-виразових засобів в їх сукупній цілісності. Згідно останнього підходу, музичний стиль сприймається як самоорганізуюча цілісність» (там само, с. 130).

В нашій статті (2022) ми артикулювали в категорії стилю одночасність ноуменального і феноменального рівнів, а також поєднання логіки взаємодії художнього та конструктивного, тематичного й структурно-формального. Так, структурним осереддям музичного стилю вважається музична форма у поєднанні мелодії, метроритму, гармонії, фактури. Процесуальний вектор забезпечується взаємодію частин музичної форми як функціональним та змістовим явищем, що охоплює актуальні концепції та ідеї мистецтва. Музична форма забезпечує внутрішню стильову саморегуляцію (Nikolai, Yan Peng, 2022, p. 140).

Значний масив музично-педагогічної та мистецтвознавчої літератури присвячений проблемі музичного жанру у міжкультурному та ін. аспектах.

Діалог культур у художньому світі китайської народної опери розглянув Хоу Цзянь (2010), потенціал жанру у формуванні естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у КНР – Тань Сяо (2022); взаємовідображення оперного мистецтва Китаю і Європи – Лі Мін (2019); Пекінську оперу як музично-естетичний феномен – Лянь Юнь (2016). Примітно, що міжкультурна взаємодія торкнулась і музикознавчої сфери, що конкретизовано у розвідці Ден Дзякуня (2018), який дослідив стан сучасної українсько-китайської музикознавчої думки у сфері міжкультурного діалогу. Викликає інтерес дискурс Лю Юйтена (2017) з приводу жанрово-стильової діалогічності камерно-вокальної творчості. Зв'язки українського вокального виконавства з європейською оперно-вокальною культурою доводить Л. Мухіна (2021).

Важливим для нашого для нашого дослідження видається контекст глобалізованої культури сучасного суспільства, який, з точки зору Чжоу Ї, впливає на індивідуальний виконавський стиль китайських співаків. Автором доводиться міжкультурний зміст категорії стилю в західноєвропейському та китайському музикознавстві, декларується початок зближення вокальних традицій Сходу та Заходу від кристалізації Пекінської опери та кінцем *Bel canto*, поява «китайського бельканто» як відображення впливу глобалізаційних процесів на світове музичне мистецтво. Феномен «китайського бельканто» визначається як складно розгалужена системи вокального навчання, «що передбачає виховання на національному ґрунті з урахуванням специфіки мовної та голосової природи універсальних співаків, які відповідають європейським традиціям, зокрема знаменитої італійської вокальної школи, що забезпечує їхній конкурентний потенціал на кращих світових сценах» (Чжоу Ї, 2021: 161).

Академічний вокальний доробок композиторів різних країн і епох, а також народнопісенна творчість зацікавила у жанровому аспекті Вей Дзюня (жанрова система народно-пісенної культури Китаю, 2006), Чжана Цзунжуя (національно-культурні традиції вокально-сценічного мистецтва Китаю ХХ – початку ХХІ ст. на прикладі Пекінської опери, 2023), М. Попелюка (український романс як явище національного культурного розвитку, 2015), Н. Каданцева (жанр арії у

коригуванні методологічних вимірів викладання вокалу у вищій школі, 2016), Лю Ся (балада як наративний жанр камерно-вокальної музики, 2020), А. Ковбасюка (український пісенний фольклор у професійному формуванні вокаліста, 2017), В. Жимолостнову (балада й специфіка її перетворення у західноєвропейському музичному романтизмі, 2003), Я. Каушнян (традиції та жанрово-стилістичні новації вокалізу в українській музиці, 2019), О. Курчанову (елегія в музиці: досвід жанрового моделювання, 2005) та ін.

Викликає інтерес наукова акцентуація нерозривності семантичного зв'язку між феноменами художнього образу і жанру, що відобразилось у результативному поняття жанрової образності, дослідженої у фортепіанній музиці європейських та китайських композиторів ХХ століття Чжоу Дапіном (2019). Концептуальним потенціалом для нашого дослідження володіє поняття жанрової стилістики, розглянутого Ден Кайюанем (2018) на прикладі камерно-вокальної мініатюри у творчості китайських композиторів 1980-90-х років.

Висвітлюючи проблему формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу через призму жанру і стилю, неможливо оминати позицію С. Шипа, який розглядає музичні жанри через реалізацію їх культурних функцій та образно-змістову подібність. У такий спосіб народжується жанровий стиль, в якому через стильові особливості сприймаються особливості музичних жанрів (Шип, 2008). У своїх роботах науковець підкреслює, що будь-які ознаки жанру (стабільні, мобільні, вищого порядку тощо) в історичній ретроспективі органічно пов'язані з цілісністю історичного стилю. «Вони живуть і змінюються не самі по собі, а в стильових координатах, що дозволяє сформулювати поняття «жанрово-стильової моделі». Саме на них потрібно орієнтуватись у процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу», – на що ми наголошували в нашій статті (Nikolai, Yan Peng, 2022, p.142).

Науковець розробив стереометричну жанрову модель музичної культури, що дозволяє багатомірність її презентації. Так, за ознаками приналежності музичних творів до певних таксонів (релігії, національності, професії тощо) можна описувати родові єдності музичної культури, зокрема жанри, назви яких

відбивають відповідні виміри культурного простору: протестантській хорал (релігійний таксон), «аллеманда», «полонез», «лезгинка» (національний таксон), чумацькі або хліборобські пісні (професійний таксон) тощо. У вертикальній структурі жанрової стратифікації музичної культури також відбивається соціальна ієрархія, що дозволило розподілити музичну культуру на «високу» (сакральну, шляхетну, аристократичну тощо) та низьку (профанну, плебейську), чітко задекларовану в Середньовіччі антитезами небесного й земного, духовного й тілесного (там само).

Відповідно до першої педагогічної умови, з метою активізації системного впровадження жанрово-стильового підходу до фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу нами запроваджено методи та творчі завдання: жанрового міжкультурного полілогу, стильової міжкультурної ідентифікації, бесід аутентичного понятійного спрямування, міжкультурного виконавського проектування, стильового міжкультурного майстер-класу.

Комплекс обраних методів та творчих завдань з одного боку пов'язаний з міжкультурним зростанням майбутніх викладачів вокалу, з іншого – із зануренням до жанрово-стильового контенту вокально-педагогічної підготовки фахівців, передусім у площині академічної та народної музики Європи, включаючи Україну, і Китаю.

Зокрема, метод жанрового міжкультурного полілогу було спрямовано на набуття здобувачами знань, вмінь та навичок осмисленого доцільного висловлювання у процесі колективного обговорення спільного у жанрово-стильовій панорамі європейської, української та китайської академічної вокальної музики та жанрової спорідненості народної пісенності зазначених геокультурних ареалів. Застосування методу передбачає сумарне накопичення виявленої наближеної інформації, зважаючи на сприйняття явищ жанру та стилю як універсальних цінностей різних музичних культур світу.

Метод стильової міжкультурної ідентифікації вимагав зростання досвіду у майбутніх викладачів вокалу встановлення збігу, тотожності стильових проявів європейської Lied, українського романсу (солоспіву) та китайської художньої

пісні; здатності вбачати та розуміти спільне в системі засобів музичної виразності в їх сукупній цілісності та формоутворювальній функції як прикмет часу, а також автентичну інтерпретацію цих творів як результату відкритої взаємодії різних музичних культур.

Проведення бесід автентичного міжкультурного понятійного спрямування спиралося на ефективний конструкт обміну думками, інформацією, встановлення довіри та взаємопорозуміння в освітньому середовищі щодо питань: фольклору, культуротворчих функцій та образно-змістової подібності фольклорних жанрів в системі національних культур світу; феномену композиторського стилю в системі понять європейської, української та китайської музичних культур; ознак національного, композиторського та жанрового стилів європейської Lied, українського романсу (солоспіву) та китайської художньої пісні; історичних стилів вокальної музики тощо. Цей метод передбачав зростання досвіду майбутніх викладачів вокалу виявляти міжкультурний та жанрово-стильовий зміст опорних понять, відкритість до безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування в академічній та народній музиці Європи, включаючи Україну, і Китаю.

Міжкультурне виконавське проектування передбачало розробку здобувачами виконавського концептуального задуму академічного вокального твору і народної пісні, в яких виявлялися знання та вміння проектувати спільні жанрово-стильові моделі композиторської творчості й жанрово-інтонаційні автентичні ідіоми музичного фольклору музичної спадщини європейського, українського й китайського геокультурних регіонів з метою зростання якості виразного виконавського процесу мистецького міжкультурного саморозвитку. Метод супроводжувався прийомом моделювання примноження палітри жанрово-стильового та жанрово-інтонаційно-ідіоматичного накопичення доцільних засобів виконавської експресії у втіленні міжкультурної спільності артефактів світового мистецтва.

Проведення стильового міжкультурного майстер-класу було спрямоване на набуття майбутніми викладачами вокалу особистої сили щодо засвоєння

стильового змісту музичних культур європейського, українського й китайського геокультурних регіонів з метою винайдення спільного. Проведення майстер-класу передбачало педагогічну акцентуацію історико-стильових паралелей у бутті вокальної спадщини та народної пісні Європи, включаючи Україну, і Китаю; наявності «європейської матриці» в еволюції китайської художньої пісні, доміантних засобів та прийомів художньої виразності як прикмети часу і національної культури; семантики унікального та індивідуального у стильових елементах творів, конкретизації стилю в музичній мові творів, цілісності стильової художньої системи твору, його інтонаційного словника.

Таким чином, на основі розробки сутності поняття міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу та питання актуалізації жанрово-стильового контенту фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу, доходимо висновку, що зростання рівня підготовленості залежить від опанування освітніх компонент на основі розуміння та усвідомлення понять теорії жанру і стилю, що набуваються в умовах міжкультурного діалогу та пізнання різних культур світу. Відповідно до першої педагогічної умови нами обґрунтовано комплекс методів навчання, спрямованих на наповненість фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу жанрово-стильовим контентом.

Друга педагогічна умова у процесі реалізації передбачала зростання досвіду координації музично-історичного, музично-теоретичного і вокально-виконавського циклів освітніх компонентів, зокрема набуття знань, умінь і навичок щодо наскрізного опанування жанрово-стильових моделей різних музичних культур світу одночасно в різних циклах підготовки на основі жанрово-стильової міжкультурної інтеграції та диференціації; формування психологічної установки на сприйняття жанрових і стильових ознак окремих художніх текстів різних культур у контекстах «своє – інше», «національне – міжкультурне» та її відбиття в освітній діяльності майбутніх викладачів вокалу.

Розробка другої педагогічної умови вимагала застосування міжпредметного, системно-синергетичного та соціокультурного науково-педагогічних підходів. Актуалізація знань, умінь і навичок щодо наскрізного

опанування жанрово-стильових моделей різних музичних культур світу в освітньому процесі різних циклів підготовки вимагала уточнення сутності явищ міжпредметних зв'язків, консолідаційного підходу до змісту освітнього процесу майбутній викладачів вокалу.

Зазначимо, що увага науковців до широких можливостей впливу на зростання якості освітнього процесу на засадах міжпредметної інтеграції зростає останнім часом і виявляється через різні аспекти. Зокрема Ху Манлі, досліджуючи підготовку керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю, наголошує на тому, що «фахова компетентність студентів щодо керівництва вокальним ансамблем може проявлятися лише у єдності ерудованості в галузі вокального мистецтва, методичної підготовки, педагогічних операцій, сформованих на взаємозв'язку знань і практики роботи з вокальним колективом» (Ху Манлі, 2017: 37-38), що викликає потребу застосовувати потенціал міжпредметної взаємодії у навчанні студентів.

Ідею міждисциплінарної координації з метою зростання якості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва яскраво втілює Цуй Шилін. Теоретичні настанови щодо зазначеного феномену представлені науковцем у контексті розробки третьої педагогічної умови формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме – застосування сучасних технологій реалізації ідей міждисциплінарної координації. Метою цього процесу вважається «розвиток у студентів уміння сприймати інформацію із різних джерел та узагальнювати її крізь призму професійних потреб і завдань, і завдяки існуючим змістовим міждисциплінарним зв'язкам, екстраполювати переосмислену інформацію у фахово-дисциплінарну площину» (Цуй Шилін, 2023: 107). Відповідно для оптимізації навчання застосовуються: обмін інформацією і корекцію педагогічних дій як ефективних інноваційних способів координації, інтегративні студентоцентровані форми моніторингу сформованості компонентів фахової компетентності, різновиди педагогічно-творчої взаємодії викладачів та здобувачів, підсилену фасилітативна спрямованість педагогічної

діяльності викладачів. Комплекс цих дій сприяє формуванню у студентів інтегрованих знань, вмінь узагальнювати та класифікувати засвоєну раніше та нову інформацію, інтерпретувати її у контексті актуальних педагогічних завдань (там само, с. 108). Розроблена технологія міждисциплінарної координації базується на внутрішньо-предметному рівні координованості освітніх компонент підготовки і враховує її предметно-цикловий рівень (музично-теоретичні, музично-історичні, виконавські, методико-практичні дисципліни).

I. Малашевську зацікавила розробка змісту музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики на історико-стильовій основі, що дозволило авторці довести, що відповідна методика дозволяє здобувачам усвідомлювати значущість вмінь орієнтуватися в історико-стильових процесах музичного мистецтва; засвоювати ґрунтовні історико-стильові знань та підкріплювати їх слуховою опорою; оволодівати аналітичними, комунікативними й практично-творчими вміннями та навичками в історико-стильовому аспекті (Малашевська, 2005, с. 4). Відповідно до теоретичних основ дослідження дослідницею розглянуто декілька варіантів моделювання об'єднання дисциплін циклу музично-теоретичної підготовки: сольфеджіо та гармонія; сольфеджіо та поліфонія; сольфеджіо, гармонія та поліфонія; сольфеджіо, гармонія, поліфонія та аналіз музичних творів, що дозволяє лише в останній конфігурації всебічно вивчити музичний твір та музичну творчість певної історичної епохи (там само, с. 10).

У пошуках ресурсу міжпредметних зв'язків Н. Тарарак занурилась до циклу вокально-хорових дисциплін підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва і довела, що єдність цілей, функцій, змістових і структурних елементів освітніх компонент сприяє систематизації та зміцненню знань здобувачів (Тарарак, 2008: 7). Наголошено, що «зміст фахової музично-педагогічної підготовки являє собою систему узагальнених знань про закономірності розвитку теорії та історії музики, про сутність та специфіку музичного мистецтва як засобу художнього відображення дійсності, його суспільно-історичної зумовленості і соціальної значущості; знання основних категорій музичного мистецтва і

музикознавчих понять, необхідних у практичній діяльності майбутнього вчителя музики (зміст і форма твору, музичний образ і музична мова, музична драматургія, засоби музичної виразності тощо, а також розуміння інтонаційної природи музичного мистецтва, його жанрової основи, художньо-структурних особливостей різних музичних жанрів)» (там само, с.8). Отже, для розробки теоретичних положень міжпредметних зв'язків вокально-хорових дисциплін було актуалізовано комплексність музикознавчих, хорознавчих та музично-педагогічних знань та навичок, практичний досвід диригентсько-хорових шкіл національної музичної культури. Так само, як і у попередній роботі, намічено доцільні напрями їх реалізації: у поєднанні декількох дисциплін у єдиний інтегрований курс, а також посиленні координації між дисциплінами, що забезпечують фахову підготовку через узгодженість навчальних планів і програм (там само, с. 9).

Пошуку шляхів формування професійної компетентності майбутніх фахівців засобами диригентсько-хорових дисциплін присвячене дослідження Т. Пухальського. Вивчаючи змістово-технологічні та організаційні засади формування професійної компетентності студентів спеціальності «Музичне мистецтво» засобами диригентсько-хорових дисциплін, автор наголошує на інтеграції системотвірних диригентсько-хорових дисциплін «з іншими загальноосвітніми, психолого-педагогічними дисциплінами, які за цих умов будуть сприйматися студентом не як самодостатні одиниці, а реальні засоби професійної підготовки» (Пухальський, 2019: 87). У такому контексті науковцем розглянуто зміни диригентсько-хорової складової підготовки, які відбулися в українських педагогічних університетах, починаючи з 60-70-х років ХХ ст., проаналізовано навчальні плани, виокремлено диригентсько-хорову групу ОК та суміжні за характером вибіркові дисципліни тощо, що призвело до висновків про необхідність системності та послідовності вивчення диригентсько-хорових дисциплін; структуризації навчання на інтеграційній основі; використання інноваційних технологій та організації освітнього процесу із застосуванням особистісного підходу (там само, с. 95).

Потенціал засад міжпредметного (інтегрованого) навчання студентів представлений у дослідженнях М. Мартинюк (2011), О. Шевченко (2021) та ін. Зокрема М. Мартинюк наголошує на шляхах використання національних музичних традицій у змісті дисциплін художньо-естетичного циклу, зважаючи на контексти музичного фольклору, поліхудожньої діяльності та єдності національних і загальнолюдських художніх цінностей, полікультурності (Мартинюк, 2011: 8). Розробляючи консолідаційний підхід до формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва, О. Шевченко зазначає, що «у процесі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі всі етапи, педагогічні умови, структурні компоненти формування вокально-виконавського досвіду розміщуються у певній логічній послідовності на основі розробки загальної структури означеного цілісного процесу. Крім того, застосування консолідаційного підходу передбачає усунення протиріч, повторень, нелогічності у обґрунтуванні змісту формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва» (Шевченко, 2021: 24). Продуктивною для нашого дослідження є думка авторки про консолідаційний вимір залучення студентів до активної художньо-творчої діяльності, концертних публічних виступів. Консолідаційний вимір характеризує формування артистизму, виконавської майстерності, досвіду інтерпретації музичного твору та спілкування зі слухацькою аудиторією, різновидів вокальної діяльності (пізнавальної, оцінювально-інтерпретаційної, творчої), музичного мислення та ін. (там само, с.25-31).

Міжпредметний ресурс яскраво виражений у розробці Б. Сьютою терміну сучасної теорії музики – «жанровий тип», що можна наскрізно проводити у змісті координованих музично-історичного, музично-теоретичного і вокально-виконавського циклів освітніх компонентів. «Узагалі такі мистецькі універсалії, як жанровий тип (стосується переважно засобів вираження), стиль, епоха і жанр у музикознавстві тісно взаємодіють, оскільки є віддзеркаленням форм суспільної і культурної комунікації свого часу. Варто зауважити, що в німецькому музикознавстві з другої половини ХХ ст. функціонують два терміни на означення

жанру – Gattung і Genre. Перший вживають для кваліфікації жанру на всіх рівнях, другий – тільки на нижчих. Так, скажімо, сольна фортепіанна мініатюра може бути визначена і як Gattung, і як Genre; Charakterstück (характерну п'єсу) іноді називають Genrestück (жанровою п'єсою); симфонічна музика чи збірне поняття опера (вторинні мовні жанри) – тільки Gattung» (Сюта, 2019: 193).

Згідно з другою педагогічною умовою, з метою зростання досвіду координації музично-історичного, музично-теоретичного і вокально-виконавського циклів освітніх компонентів нами пропонуються методи: жанрової міжкультурної виконавсько-педагогічної презентації вокальних творів, стильової міжкультурної виконавсько-педагогічної презентації вокальних творів, ідентифікації музичного жанру в системі декількох національних музичних культур, ідентифікації музичного стилю в системі однієї національної музичної культури, аудіотестування зі специфіки певного жанру в різних національних культурах.

Метод жанрової міжкультурної виконавсько-педагогічної презентації вокальних творів передбачав складання авторського емоційно-ціннісного інформаційного повідомлення у вигляді ідеальної жанрової моделі-тексту академічних вокальних творів та народних пісень країн Європи, України і Китаю з метою відтворення засобами усної та музичної мови. Воно містило міжкультурні музично-історичні факти, їх інтерпретацію та персоналізовану інформацію щодо жанрів відповідного жанрового типу (Б. Сюта), спільних – для різних національних культур – умов виконання, сприймання, змісту, структури, засобів виразності, виконавських особливостей тощо.

Метод стильової міжкультурної виконавсько-педагогічної презентації вокальних творів спирався на усвідомлення і розробку цілісних стильових моделей академічних вокальних творів композиторів Європи, України і Китаю для відтворення у формі художньо-педагогічної інтерпретації. Він передбачав порівняльну міжкультурну діяльність з історичної диференціації засобів та прийомів музичної виразності, вербалізацію та виконавське втілення подібного стильового змісту різнонаціональних вокальних творів, відкритість до

виконавсько-педагогічного емоційно-духовного спілкування з різними історичними, національними та авторськими музичними стилями; наявність артистизму, емоційного виконавського та педагогічного переконання як реалізації вербальної та музичної мовних тактик.

Метод ідентифікації музичного жанру в системі декількох національних культур вимагав екстраполяції узагальнених знань та вмінь про жанровий зміст різних вокальних жанрів європейської, української, китайської вокальної академічної та народної музики з метою усвідомленого теоретичного та виконавського відтворення їх типізованого та унікального смислу.

Перцептивна та нотографічна ідентифікація музичних стилів в системі однієї національної музичної культури була спрямована на зростання досвіду вільного декодування стильових ознак твору європейської (української, китайської) вокальної академічної музики, історичної диференціації засобів музичної виразності; характерних мелодичних, метроритмічних, гармонічних особливостей, закономірностей формоутворення та ін., що впливало на вияв виконавського відчуття музичного стилю.

Аудіотестування з атрибуції жанру в різних національних культурах передбачало перцептивне опрацювання майбутніми викладачами вокалу творів європейської, української, китайської вокальної академічної музики і народних пісень зазначених геокультурних регіонів з метою зростання досвіду виконавсько-слухового розпізнавання міжкультурної жанрової лексики та відповідних смислових асоціацій.

Таким чином, враховуючи сутність поняття міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу та результати аналізу питання жанрово-стильової обізнаності у вокальній академічній та фольклорній спадщині Європи, України та Китаю, доходимо висновку, що успішне досягнення розв'язання завдань дослідження вимагає педагогічної акцентуації жанрово-стильового контенту різнонаціональних музичних традицій на основі змістової координації музично-історичного, музично-теоретичного і вокально-виконавського циклів освітніх компонентів підготовки. Відповідно до другої педагогічної умови було

впроваджено комплекс методів навчання, спрямованих на активізацію міжкультурної презентаційної, ідентифікаційної та перцептивної діяльності здобувачів.

Зміст третьої педагогічної умови вимагав позитивних змін репертуарної політики в жанрово-стильовій площині, які ми кваліфікували як художньо-педагогічну технологію формування жанрово-стильової міжкультурної компетентності. Такі позитивні зміни передбачають наявність умінь та навичок здобувачів творчо зростати у жанрово-стильовій сфері вокальної спадщини різних культур світу одночасно як виконавців, так і викладачів.

Розробка третьої педагогічної умови вимагала застосування холістичного, лінгвістичного, комунікативного та особистісного науково-педагогічних підходів. Актуалізація знань, умінь і навичок щодо функціонування міжкультурного творчого середовища на жанрово-стильовій основі вимагала уточнення сутності явищ різножанрового, різностильового міжкультурного вокального репертуару, використання національних співочих традицій, культури сприйняття різностильового вокального мистецтва, етностильових виконавських умінь. Зазначені проблеми викликають інтерес науковців у різних аспектах.

Зокрема, культура сприйняття різностильового вокального мистецтва учнями та підготовка майбутніх фахівців до її формування вивчалась Ден Дівенем. Зasadничою для нашого дослідження є настанова автора про важливе значення «володіння як національно-специфічними, так і загальнокультурними знаннями, мистецькими здобутками, особливості яких обумовлені панівними в певному соціокультурному середовищі етико-естетичними, художньо-творчими ідеалами й тенденціями. Тому їх усвідомлення справедливо вважається однією із важливих передумов проникнення в сутність стильових ознак музичних творів та їх прояву у вокальному мистецтві» (Ден Дівень, 2023: 55), яку ми адаптуємо при розробці педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Науковець зауважує – і ми погоджуємось з цією думкою – що людині з європейською музичною свідомістю складно сприйняти на слух музичне мистецтво тюркських народів з іншою ладовою основою;

індійські пісні з рухово-танцювальною й «роз'яснювальною» атрибутивною символікою; одноголосні китайські пісні, засновані на пентатоніці, що вимагають напруженого звучання голосу та високого діапазону; творів з середньовічною модальною гармонією (там само), натомість під час пролонгованого поглинання в інші культури набувається досвід відчуття спільного між ними.

До вивчення етностильових виконавських умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва апелює Фан Фей, застосовуючи при цьому ресурс художньо-герменевтичного підходу. У контексті нашого дослідження є продуктивним розроблене науковцем поняття етностилу в музичному мистецтві як системи «унікальних технік створення етнонаціональної художньої форми, особливої манери виконання етностильової музики задля втілення художнього задуму, що забезпечує наявність в художньому творі специфічних смисло- та формоутворюючих елементів, характерних для певного етносу, і які одночасно запобігають появі чужорідних елементів, характерних для певного етносу, не притаманних для останнього» (Фан Фей, 2023: 68). Натомість, зважаючи на необхідність пізнання аутентичного народнопісенного матеріалу для його стилета жанровідповідного виконання і сприймання, наголосимо, що в умовах формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу відбувається переведення мети такої діяльності до пошуку спільних (міжкультурних, міжнаціональних) моделей стилета жанроутворення.

У контексті зазначеного викликає підтримку обраний Ці Мінвей курс розуміння класичної спадщини європейського мистецтва як фундаменту виховання академічного співака в Китаї, актуальний на сучасному етапі. Автор доводить, що «для китайських співаків затребуваним стає поєднання національних та загальносвітових принципів вокального виконавства на ґрунті універсальних методик виховання» (Ці Мінвей, 2017, с. 266), зважаючи на тенденції глобалізованої світової культури, виходу регіональних шкіл до широкого мистецького часопростору, актуальності балансу загальноєвропейського і національного у підготовці академічного співака, універсалізації жанрово-стильових пріоритетів вокального репертуару в Україні

та Китаї. Науковцем акцентовані: критерії виховання виконавської майстерності академічного співака (композиторський стиль, виконавська традиція, музична інтерпретація), спільність загальних принципів та етапів виховання у різних вокальних школах, об'єктивність чинників культуротворчості як чинників сучасної освітньої парадигми, що увиразнило стабільність класичного вокального репертуару з доробку композиторів XVII – XIX ст.

Для нас важливою є думка автора про жанрові генотипи класичного вокального репертуару, які, поряд із творами сучасних композиторів Європи, України та Китаю, визначають репертуарне поле для формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу: «народна пісня – «генокод» різних національних культур (український солоспів, італійська пісня; китайська сольна пісня); класична пісня (австро німецька, романтична); арія (барокова, або розгорнута арія з оперного твору XIX століття італійської, німецької чи французької школи)» (там само, с. 271).

Осмислюючи переваги міжкультурного підходу до формування репертуарної політики майбутніх вчителів вокалу, доцільно звернутися до результатів досліджень з проблем вокального навчання китайських здобувачів в Україні, адаптації європейського репертуару в музичній культурі України і Китаю та навпаки – опанування українськими здобувачами китайського народнопісенного та авторського пісенного репертуару. У такому контексті інформативним є інтерес до застосування репертуару як складової методики формування основ вокальної культури молодших школярів у школах мистецтв у Л. Гавриленко (2010), мелосу як парадигми творчої практики України та Китаю – Ван Дуангуя (2019), вокально-поетичного втілення образу моря в китайських піснях – Лі Ер Ана (2011), китайської народної музики як засобу підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва – Тань Цяюня (2020). Китайська поезія у камерно-вокальних циклах українських композиторів першої третини XX століття як вияв імпресіоністичної та сецесійно-модерністичної стилістики зацікавила Ван Сі (2010), символічність та метафоричність квітів китайської камерно-вокальної музики XX ст. – Сун Хана (2021), діалогічність сюжетно-

образної взаємодії європейської опери та китайського музичного театру – Ван На (2021).

Діяльність з поширення вокального репертуару та народної пісенності, яка супроводжує формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом вимагає опрацювання поняття репертуарного тезаурусу. Ху Манлі пов'язує розробку даного поняття з оволодінням студентами репертуарним тезаурусом вокальних творів. «Враховуючи специфіку підготовки студентів до роботи з вокальними ансамблями у вищих навчальних закладах України і Китаю, основу репертуару вокально-хорових дисциплін мають становити обробки народних пісень, невеликі дво-, три- голосні вокально-хорові твори а'capella та під власний супровід, аранжування нескладних творів малої форми, пісні для дитячих колективів шкільного репертуару, естрадні твори для ансамблів, тощо» (Ху Манлі, 2017: 36). Опрацювання вокально-мистецької спадщини європейських, українських та китайських композиторів у контексті втілення міжкультурного інтонаційного, жанрово-стильового виконавського моделювання повинно стати підґрунтям для створення й виконавської діяльності міжнаціонального вокального ансамблю. Його репертуар має бути національно розмаїтим, доступним для вивчення та сценічного втілення, високохудожнім, різножанровим та різностильовим.

Планування впровадження третьої педагогічної умови на майданчику Науково-дослідної лабораторії факультету музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» спонукало до розробки педагогічної технології, яка складалась з трьох етапів.

Перший етап – ознайомлювальний – мав на меті детальне знайомство майбутніх викладачів вокалу з жанрово-стильовими ознаками вокального репертуару Європи, України, Китаю і передбачав застосування методів і творчих завдань: компаративної міжкультурної дискусії, кроскультурного аналізу музичних жанрів, системного герменевтичного коментаря-пояснення,

класифікації різнонаціонального вокального репертуару для учнів початкових закладів спеціалізованої мистецької освіти.

Метод компаративної міжкультурної дискусії передбачав обговорення та творче осмислення у міжкультурному освітньому середовищі питань жанрово-стильових моделей різних музичних культур з метою виявлення в них – на основі узагальнених настанов теорій музичного жанру та стилю – загального та відмінного, універсального та унікального. Метод містив практичне опрацювання міжкультурного жанрового та стильового змісту творів, супроводжувався доцільними до обговорення та порівняння вокальними ілюстраціями, розучуванням творів для сольного та ансамблевого виконання.

Метод кроскультурного аналізу музичних жанрів (Ма Ши) мав своїм змістом виявлення системних уявлень про національні музичні культури, що можуть бути конкретизовані через виконавську демонстрацію спільного та відмінного в академічному вокальному і фольклорному репертуарі європейської, української та китайської музичних культур на рівні одного жанру.

Метод системного герменевтичного коментаря-пояснення (Л. Степанова, Ма Ши) спирався на інтерпретацію художньо-образного змісту творів певної жанрово-стильової моделі, спільної для європейської, української та китайської музичних культур, що передувала його виконанню. Вона передбачала наявність таких етапів: загальна характеристика національної культури-репрезентанта твору, дискурс про прагматику музичного тексту, жанровий (стильовий) зміст, обставини виконання (характер і склад виконавців, інструментарій, час-простір тощо).

Здійснення класифікації різнонаціонального вокального репертуару для учнів початкових закладів спеціалізованої мистецької освіти передбачало опрацювання технологічних основ систематизації вокального репертуару з урахуванням різних принципів: жанрового (старовинні та класичні арії, камерно-вокальні твори українських та зарубіжних композиторів, українські та світові обробки народних пісень, вокальні твори регіональних композиторів), тип голосу (сопрано, меццо-сопрано, контральто, тенор, баритон, бас), рівень підготовки

(початковий, середній, високий), стильовий (бароко, класицизм, романтизм, модернізм, постмодерн, постпостмодерн).

Другий етап – накопичувальний – мав на меті систематизацію отриманих знань та вмінь щодо жанрово-стильових ознак вокального репертуару Європи, України, Китаю і передбачав застосування методів і творчих завдань: презентації стилістичних ідіом певної культури, створення жанрового електронного каталогу вокальних творів композиторів різних музичних культур, підготовку письмових коментарів до подібних образів вокальних творів різних народів, створення відеотеки із власним виконанням творів різних культур зі схожими стильовими характеристиками.

Метод презентації стилістичних ідіом національної культури спирався на усвідомлення, добір та адекватне виконання академічних вокальних творів та народних пісень як експресивно-ціннісних унікальних репрезентантів художньо-стильових систем європейського, українського та китайського геокультурних регіонів.

Метод створення жанрового електронного каталогу вокальних творів композиторів різних музичних культур передбачав опанування практичної діяльності каталогізатора з певним типом структуризації матеріалу. Каталогізації, з використанням ресурсу цифрових інструментів, підлягала інформація: країна композитора, його автобіографічні дані, перелік вокальних творів по жанрах (дескрипторах), анотація щодо жанрового змісту твору з виділенням повторюваних (спільних для різних країн) аспектів.

Підготовка методичних письмових коментарів до подібних образів вокальних творів різних народів мала спиратись на систематизацію академічного вокального репертуару та народних пісень Європи, України, Китаю за групами образів та рекомендацій щодо виконавської специфіки їх опрацювання.

Створення відеотеки із власним виконанням творів різних культур зі схожими стильовими характеристиками передбачало добір, накопичення відеозаписів власного стилевідповідного виконання подібних у стильовому відношенні вокальних творів європейських, українських, китайських

композиторів. Зростання виконавської майстерності майбутніх викладачів вокалу щодо відтворення такого репертуару на основі відчуття стилю творів зберігалось на каналі Youtube.

Третій етап – творчий – мав на меті створення міжкультурного музичного середовища в умовах діяльності Науково-дослідної лабораторії факультету музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Він передбачав різноманітні форми міжкультурного спілкування здобувачів-членів Лабораторії, а також організацію і презентацію творчої діяльності міжнародного вокального ансамблю. Серед методів і творчих завдань етапу застосовувались: круглий стіл з проблеми міжкультурного вокального репертуару для ЗВО та початкових закладів спеціалізованої мистецької освіти, вокальні ігри-змагання, міжкультурного емоційно-семантичного резонансу, театралізація виконання творів різних стильових традицій, ілюстрація фрагменту уроку з розучування пісні зарубіжного автора, репетиції концерту міжнародного творчого ансамблю, його сценічний виступ.

Круглий стіл з проблеми міжкультурного вокального репертуару для ЗВО та початкових закладів спеціалізованої мистецької освіти був спрямований на колективну систематизацію різноманітного у жанрово-стильовому аспекті вокального репертуару. Мінігрупами учасників міжнародного творчого ансамблю було обрано та адресовано за двома віковими й професійними категоріями (студенти ЗВО, учні початкових закладів спеціалізованої мистецької освіти) арії, камерно-вокальні твори, народні пісні та їх обробки для різних типів голосів і рівня підготовки. Застосовувався репертуар з творів європейських, українських, китайських композиторів.

Вокальні ігри-змагання спрямовувались на стиле- і жанровідповідне виконання (на конкурсній основі) вокальних творів європейських, українських, китайських композиторів з подібним жанровим та стильовим змістом.

Метод міжкультурного емоційно-семантичного резонансу передбачав виконавську акцентуацію жанрових та стильових чинників змісту академічних

творів та народних пісень європейської, української, китайської музичних традицій, яка провокувала виникнення у свідомості реципієнтів міжкультурних емоційно-експресивних музичних образів.

Театралізація виконання творів різних стилевих традицій відбувалась з акцентуацією акторського відчуття національного, історичного та індивідуального композиторського стилю з метою глибокого «входження» в іншу музичну культуру та її епоху, досягнення максимальної стилевідповідності виконання вокального твору. У процесі застосування методу виявлялись сценічна свобода, майстерність володіння голосом, асоціативне мислення, доцільність прийомів сценічної інтерпретації образів вокальних творів; вокальні, інтерпретаційні й акторські уміння.

Ілюстрація фрагменту уроку з розучування вокального твору (народної пісні) зарубіжного автора, окрім педагогічної акцентуації на критеріях роботи над якістю вокального інтонування (правильне дихання, опора та атака звуку, артикуляція, чіткість дикції, динаміка, фразування, голосова рухливість, артистизм тощо) містила роз'яснення міжкультурного контексту музичного матеріалу, естетичних принципів та жанрово-стильових моделей музичної культури відповідної країни.

Репетиції концерту міжнаціонального творчого ансамблю містили багатоетапну творчу діяльність, присвячену опрацюванню вокальним ансамблем жанро- та стилевідповідної інтерпретації академічних вокальних творів європейських, українських та китайських композиторів і народних пісень. Зверталася увага на виконавські засоби виразності адекватного стиле- та жанроутворення, інтегративність умінь ансамблістів, їх музикальність, рівність тембрового унісону.

Сценічний виступ міжнаціонального творчого ансамблю містив завдання демонстрації засобами вокальної та акторської майстерності жанро- та стилевідповідної інтерпретації міжкультурного вокального репертуару, яскравого інтонування ансамблем виконавського художнього образу.

Проведене дослідження дало змогу створити модель методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом, яка відображена на рис. 2.1.

Таким чином, аналіз джерельної бази з проблеми формування педагогічних умов і методів їх реалізації, осмислення методології дослідження дозволили розробити три педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом. Перша педагогічна умова – системне впровадження жанрово-стильового підходу до фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу забезпечила удосконаленням курикулуму їх вокального навчання. Друга педагогічна умова – застосування міжпредметних зв'язків задля формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу на жанрово-стильовій основі передбачала зростання досвіду координації музично-історичного, музично-теоретичного і вокально-виконавського циклів освітніх компонентів. Третя педагогічна умова – забезпечення жанрово-стильової різноманітності вокального репертуару реалізовувалась як художньо-педагогічна технологія формування жанрово-стильової міжкультурної компетентності. Розроблено ефективні методи реалізації кожної з педагогічних умов. Взаємозв'язок педагогічних умов та методів їх запровадження забезпечує змістову цілісність методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом, що ми довели у нашій статті (Янь Пен, 2024).

Висновки до розділу 2

Доведено, що формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу необхідно здійснювати з опорою на жанрово-стильовий підхід як генералізований із дотриманням принципу світоглядно-мотиваційної спрямованості, що передбачає виявлення взаємозв'язків між цінностями різних культур світу, а також ідентифікацію музичних картин світу, що вплинули на

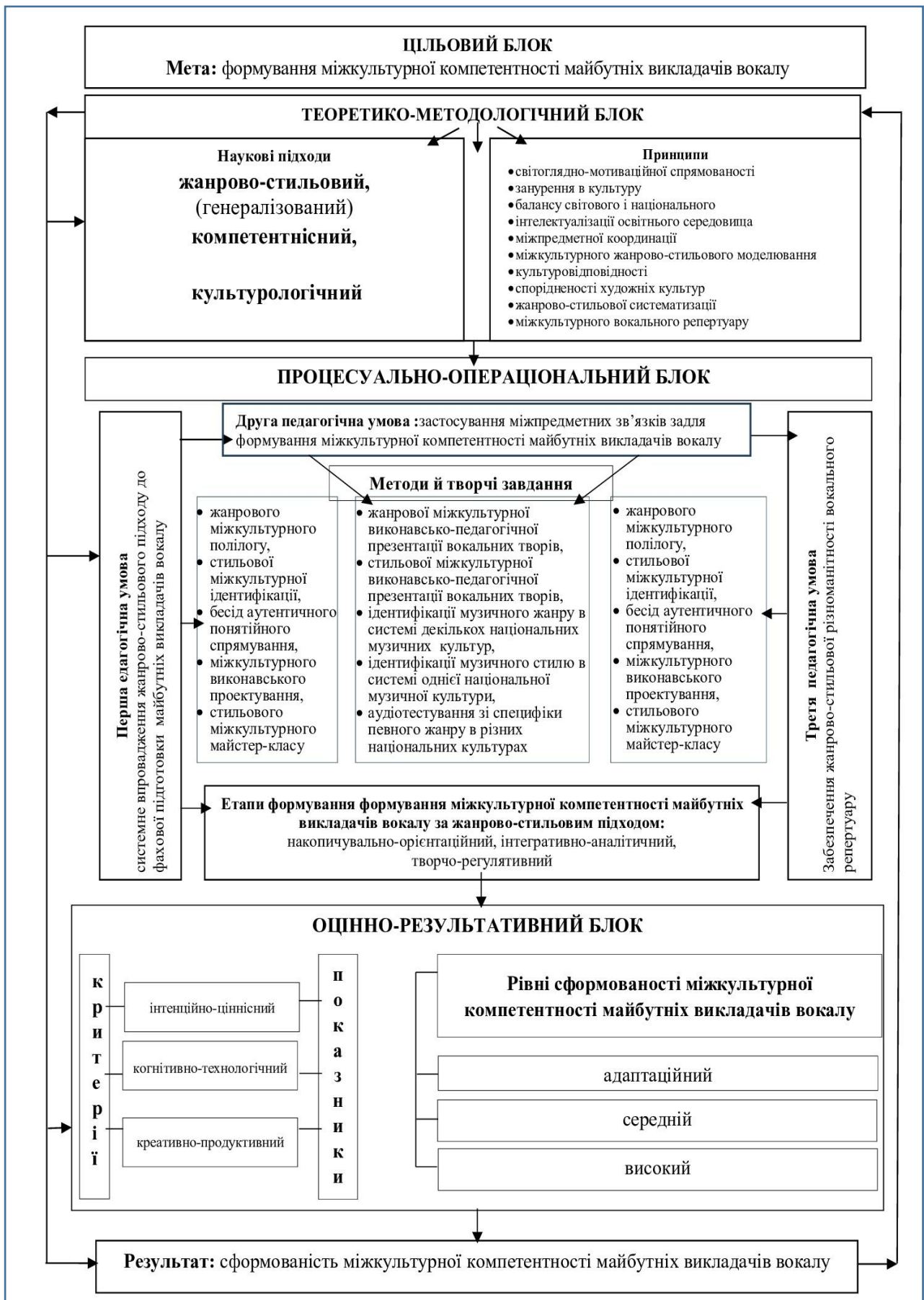


Рис. 2.1. Модель методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом

буття жанрово-стильових закономірностей міжкультурного мистецького досвіду. Дотримання принципу «занурення в культуру» дозволить прискорити накопичення теоретичних знань про національні музичні культури світу, вмінь та навичок кроскультурного аналізу музичних жанрів та стилів, систем організації музичної мови та інших музичних явищ; герменевтичного аналізу художньо-образного змісту міжкультурного репертуару. Принцип балансу світового і національного у підготовці майбутнього викладача вокалу дозволить набутти компетентність в універсалізації жанрово-стильових пріоритетів вокального репертуару України, Європи, Китаю.

Серед низки методологічних підходів до формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу домінуючими для розбудови методики стають компетентнісний та культурологічний. Зважаючи на множинність фахових знань, вмінь та навичок, які віддзеркалюють комплексний характер міжкультурної компетентності, важливою умовою реалізації компетентнісного підходу вважаємо дотримання принципів: *інтелектуалізації освітнього середовища*, що передбачає наповнення освітнього процесу інформацією про жанрово-стильову специфіку народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю; *міжпредметної координації*, який дозволить здобувачам зростати від теоретичних знань та уявлень про спільні тенденції міжкультурного мистецького процесу до навичок адекватного виконання народних пісень та камерно-вокальних творів Європи, України та Китаю; *міжкультурного жанрово-стильового моделювання*, що сприяє набуттю досвіду розробки та опрацювання концептуальних зразків (типів) вокальних творів, в яких універсалізовано жанрово-стильові риси різних культур; взаємодії визначальних жанрових та стильових елементів різних музичних традицій як нових художніх форм.

Актуалізовано *загальнопедагогічний принцип культуровідповідності*, проголошений Яном Амосом Коменським та активований на межі XIX століття в мистецькій освіті Оксаною Рудницькою. Принцип культуровідповідності передбачає узгодженість процесу формування особистості із сучасним їй

багатокультурним середовищем і орієнтує підготовку майбутніх викладачів вокалу, з одного боку, на світові художні цінності з урахуванням концепцій мультикультуралізму і транскультуралізму, а з іншого – на посилення уваги до національних і регіональних традицій.

Показано, що використання *принципа спорідненості художніх культур* дозволяє майбутнім викладачам вокалу встановлювати умовні ступені спорідненості між культурами на основі виявлення ступеню спільності жанрово-стильових особливостей народно-пісенної та академічної камерно-вокальної творчості.

Принцип жанрово-стильової систематизації міжкультурного вокального репертуару передбачав упорядкування масиву народних пісень та академічних камерно-вокальних творів на основі спорідненості їх жанрових та стильових особливостей як естетичних форм міжкультурної взаємодії.

З метою досягнення ефективності формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом визначено *три педагогічні умови*: системне впровадження жанрово-стильового підходу до фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу, застосування міжпредметних зв'язків задля формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу на жанрово-стильовій основі, жанрово-стильова різноманітність вокального репертуару.

Відповідно до першої педагогічної умови, з метою активізації системного впровадження жанрово-стильового підходу до фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу запроваджено методи та творчі завдання: жанрового міжкультурного полілогу, стильової міжкультурної ідентифікації, бесід аутентичного понятійного спрямування, міжкультурного виконавського проектування, стильового міжкультурного майстер-класу

Друга педагогічна умова у процесі реалізації передбачала зростання досвіду координації музично-історичного, музично-теоретичного і вокально-виконавського циклів освітніх компонентів, зокрема набуття знань, умінь і навичок щодо наскрізного опанування жанрово-стильових моделей різних

музичних культур світу одночасно в різних циклах підготовки на основі жанрово-стильової міжкультурної інтеграції та диференціації; формування психологічної установки на сприйняття жанрових і стильових ознак окремих художніх текстів різних культур у контекстах «своє – інше», «національне – міжкультурне» та її відбиття в освітній діяльності майбутніх викладачів вокалу.

Згідно з другою педагогічною умовою, з метою зростання досвіду координації музично-історичного, музично-теоретичного і вокально-виконавського циклів освітніх компонентів запропоновано методи: жанрової міжкультурної виконавсько-педагогічної презентації вокальних творів, стильової міжкультурної виконавсько-педагогічної презентації вокальних творів, ідентифікації музичного жанру в системі декількох національних музичних культур, ідентифікації музичного стилю в системі однієї національної музичної культури, аудіотестування зі специфіки певного жанру в різних національних культурах.

Застосування *третьої педагогічної умови* передбачає позитивні зміни репертуарної політики в жанрово-стильовій площині, які слід реалізовувати за допомогою художньо-педагогічної технології формування жанрово-стильової міжкультурної компетентності. Показано, що технологія складається з трьох етапів – ознайомлювального, накопичувального і творчого, завдяки чому досягнеться перманентність позитивних змін, сформується потрібні уміння та навички, здобувачі будуть творчо зростати, опановуючи жанрово-стильову сферу вокальної спадщини різних культур світу одночасно і як виконавці, і як викладачі.

На третьому етапі передбачається використання таких методів і творчих завдань: круглий стіл з проблеми міжкультурного вокального репертуару для ЗВО та початкових закладів спеціалізованої мистецької освіти, вокальні ігри-змагання, міжкультурного емоційно-семантичного резонансу, театралізація виконання творів різних стильових традицій, ілюстрація фрагменту уроку з розучування пісні зарубіжного автора, репетиції концерту міжнаціонального творчого ансамблю, його сценічний виступ.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ЗА ЖАНРОВО-СТИЛЬОВИМ ПІДХОДОМ

3.1. Дослідження рівнів сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом (констатувальний експеримент)

З метою визначення сучасного стану сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу та на основі теоретичних положень порушеної проблеми, викладених у першому та другому розділах дисертації, упродовж першого семестру 2022-2023 н.р. було здійснено *констатувальний експеримент* на базі факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

В експериментальній частині дослідження взяли участь 104 здобувачі першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти та 5 викладачів фахових дисциплін підготовки майбутніх викладачів вокалу. Констатувальний етап підготував організацію та проведення формувального та контрольного етапів дослідно-експериментальної роботи. На констатувальному етапі ми визначили критерії, показники та рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу; розробили етапи експерименту, його діагностичні методики та провели перший контрольний зріз.

Підготовче дослідження було проведено перед основним етапом констатувального експерименту і дозволило з'ясувати ряд питань, як-от: спрямованості циклу фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу до формування міжкультурної компетентності на засадах жанрово-стильового підходу, аналізу роздумів викладачів та здобувачів про відповідну їх трансформацію на заняттях з освітніх компонент навчального плану бакалаврів і

магістрів. Також у підготовчому дослідженні виявлялись існуючі суперечності підготовки майбутніх викладачів вокалу до формування міжкультурної компетентності, роздуми здобувачів про власну умотивованість щодо міжкультурного бачення музичних цінностей різних народів.

Організація підготовчого дослідження дозволила не тільки спостерігати суперечності фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу до формування міжкультурної компетентності за жанрово-стильовим підходом, але й помітити відсутність наявної у здобувачів системи міжкультурних знань, вмінь та навичок, які впливають на особистість майбутнього педагога.

Занурення до змісту підготовки майбутніх викладачів вокалу у контексті формування міжкультурної компетентності за жанрово-стильовим підходом, актуалізує її розуміння як складової професійної компетентності майбутніх фахівців, що базується на володінні міжкультурною музичною обізнаністю у царині жанрів та стилів, здатністю здобувачів поширювати спільні ознаки різних музичних культур в освітню діяльність. Ефективність формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом вимагала впровадження відповідної методики, орієнтованої на набуття вмінь наскрізно опановувати жанрово-стильову міжкультурну інтеграцію та диференціацію одночасно в різних циклах підготовки, формування психологічної установки на сприйняття жанрових і стильових ознак художніх текстів різних культур у контекстах «своє – інше», «національне – міжкультурне»; змістову координацію музично-історичного, музично-теоретичного і вокально-виконавського циклів освітніх компонентів та позитивних змін репертуарної політики в жанрово-стильовій площині.

Організація підготовчого дослідження супроводжувалось застосуванням діагностичних методів бесід міжкультурного та жанрово-стильового спрямування, педагогічних спостережень щодо адаптації здобувачів до процесу формування міжкультурної компетентності, анкетування реципієнтів щодо міжкультурної грамотності у жанрово-стильовому вимірі, опитування експертів-педагогів циклу фахової підготовки за освітньо-професійною програмою

«Музичне мистецтво». Учасниками підготовчого дослідження було 76 здобувачів. Наповнення анкети відбувалось за рахунок питань, присвячених усвідомленню феноменів міжкультурної компетентності та жанрово-стильової спільності музичних культур світу. Матеріали підготовчого дослідження викладено у Додатку А.

Обробка результатів підготовчого дослідження виявила подібність відповідей учасників експерименту та членів експертної групи. В результаті аналізу отриманих даних ми дійшли висновку щодо несформованості у майбутніх викладачів вокалу міжкультурної компетентності, а також невикористання її педагогічного потенціалу викладачами, недостатності уваги до її формування у циклі дисциплін фахової підготовки. Підсумки підготовчого дослідження дозволили визначити недостатню сформованість міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, а також диференціювати учасників підготовчого експерименту щодо рівнів міжкультурної компетентності.

Основний етап констатувального експерименту потребував розробки критеріїв, показників та рівнів оцінювання стану сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу. При розбудові критеріального апарату були враховані функції синергетичного, семіологічного, аксіологічного, культурологічного, поліхудожнього, індивідуально-особистісного та комунікативного підходів, описаних у підрозділі 2.2. Натомість наскрізним системоутворювальним підходом виступає компетентнісний (з урахуванням міжкультурних компетенцій – інтенційної, ціннісної, когнітивної, технологічної, креативної, продуктивної) та їх імплементації в освітній процес здобувачів-вокалістів.

Враховуючи результати аналізу психолого-педагогічних, культурологічних, мистецтвознавчих наукових джерел з проблеми дослідження та досвіду вокальної виконавсько-педагогічної діяльності здобувачів, структуру феномену міжкультурної компетентності нами було виділено інтенційно-ціннісний, когнітивно-технологічний та креативно-продуктивний критерії. Через їх взаємодію визначався рівень сформованості міжкультурної компетентності

майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом. Критерії сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом наведені у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Критерії сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом

Компоненти міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу	Критерії сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу
світоглядно-мотиваційний	інтенційно-ціннісний
пізнавально-операційний	когнітивно-технологічний
творчо-результативний	креативно-продуктивний

Першим компонентом у нашому дослідженні було обрано світоглядно-мотиваційний, який забезпечував міжкультурне бачення спільного у музичній картині світу з її цінностями – жанрами народно-пісенної та жанрами і стилями камерно-вокальної творчості. Для його оцінювання визначено інтенційно-ціннісний критерій. Він дозволяв виявляти умотивованість особистості майбутнього викладача вокалу щодо формування міжкультурної компетентності, а також ступінь усвідомлення подібності музичних культур світу в жанрово-стильовому аспекті. Реалізація змісту світоглядно-мотиваційного компонента міжкультурної компетентності спонукає до наповнення освітнього процесу ідеєю щодо відображення міжкультурної художньої картини світу через образну сферу вокального мистецтва, розвитку позитивної мотивації і ціннісних орієнтацій у царині жанрово-стильових конструктів вокальної спадщини Європи, України та Китаю, розуміння міжкультурних цінностей як шляху оновлення змісту підготовки.

Зазначений критерій відображає сформованість світоглядно-мотиваційної сфери міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, їх орієнтації на цінності Європи, України та Китаю у жанрово-стильовому аспекті.

Показниками інтенційно-ціннісного критерію визначено:

- міру вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу;
- ступінь сформованості ціннісних орієнтацій у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю.

Обрані показники дозволяли оцінити наступні елементи феномену міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу: вмотивованість щодо опанування міжкультурною змістовою складовою фахової підготовки, ціннісні орієнтації студентів на вияв типологічного у жанрово-стильових процесах різних національних музичних культур. Показники інтенційно-ціннісного критерію оцінювалися за наступними методами та засобами діагностики: педагогічного спостереження, бесід, опитування та творчо-діагностичного завдання з вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу, тестування зі сформованості ціннісних орієнтацій у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю та творчо-діагностичне аудіоанкетування щодо виявлення подібного жанрово-стильового змісту в артефактах музичних культур Європи, України, Китаю; математичні методи дослідження для статистичної обробки результатів рівневої ідентифікації сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Другий компонент визначався як пізнавально-операційний і обіймав міжкультурну обізнаність майбутніх викладачів вокалу у народно-пісенній та камерно-вокальній спадщині Європи, України, Китаю, а також передбачав жанро- і стилевідповідність його відтворення. З метою його оцінювання було визначено когнітивно-технологічний критерій. Він дозволяв оцінювати компетентність здобувачів у жанрово-стильовій сфері музичних культур світу, а також готовність до адекватного виконання зразків камерно-вокальної академічної та народної музики.

Реалізація змісту пізнавально-операційного компонента міжкультурної компетентності спонукає до акцентуації в освітньому процесі формування вмінь та навичок ідентифікувати музичний жанр й універсальні жанрово-стильові моделі народної та професійної музичної творчості в система різних музичних культур, визначати жанрово-стильові пріоритети музичної культури Європи та подібні до них в Україні та Китаї, презентувати міжкультурний вокальний репертуар; створювати жанро- і стилевідповідні вокальні образи пісень та академічних творів; орієнтуватись у жанрово-стильовій міжкультурній термінології тощо.

Когнітивно-технологічний критерій відображає сформованість пізнавально-формуванняльної сфери міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, їх міжкультурної освіченості та здатності до жанро-стильового усвідомленого відтворення міжкультурного вокального репертуару.

Даний критерій визначено показниками:

- міри міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю;
- ступеня здатності адекватно відтворювати народні пісні та камерно-вокальні твори Європи, України та Китаю на основі жанрово-стильової подібності виявів зазначених музичних культур.

Визначені показники надавали можливість оцінити такі елементи міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу: жанрово-стильова обізнаність у народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю, вміння технічно досконало, вокально-виконавська адекватність відтворення міжкультурного народно-пісенного та камерно-вокального репертуару.

Показники когнітивно-технологічного критерію оцінювались за допомогою комплексу методів, методичних прийомів та творчо-діагностичних завдань: педагогічного спостереження, бесід, діагностичної карти для самооцінювання та творчо-діагностичних завдань з виявлення міри міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю; тесту-опитувальника щодо розуміння майбутніми викладачами вокалу

адекватності виконання міжкультурного репертуару на засадах жанрово-стильової подібності виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю та творчо-діагностичного завдання для визначення адекватності виконання міжкультурного репертуару на засадах жанрово-стильової подібності виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю; експертної оцінки, математичних методів дослідження для статистичної обробки результатів вивчення рівнів сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом.

Назва третього компоненту нашого дослідження – творчо-результативний. Він спрямовувався на виявлення підготовленості майбутніх викладачів вокалу щодо створення міжкультурного творчого середовища для занурення в репертуарний матеріал народно-пісенної та камерно-вокальної спадщини на засадах жанрово-стильової подібності досвіду Європи, України та Китаю, а також поширення споріднених жанрово-стильових моделей міжкультурного характеру у підготовку до творчо-виконавської та педагогічної діяльності. Для оцінювання цього компоненту визначено креативно-продуктивний критерій, який дозволив оцінювати міжкультурну компетентність майбутніх викладачів вокалу через комунікативно-відкрите привласнення споріднених інтонаційних та жанрово-стильових моделей міжкультурного характеру і збагачувати досвід передачі власних жанрово-стильових знань, умінь та навичок з народно-пісенної та камерно-вокальної традиції Європи, України та Китаю в навчальному та позанавчальному процесі.

Для реалізації змісту творчо-результативного компонента міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу було необхідно забезпечити спрямованість освітнього процесу на підготовку здобувачів до міжкультурного аналізу музичних жанрів, порівняння жанрово-стильових моделей різних музичних культур, класифікації різнонаціонального вокального репертуару, коментування подібних образних сфер вокальних творів різних народів,

підготовки фрагментів уроку та репетиції міжкультурного ансамблю з розучування твору зарубіжного автора.

Креативно-продуктивний критерій відображає сформованість творчо-результативної сфери міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, їх міжкультурної комунікації на жанрово-стильові основі та відкритості до поширення у професійному середовищі жанрово-стильових моделей міжкультурного характеру.

Показниками креативно-продуктивного критерію визначені:

- міра здатності створювати міжкультурне творче середовище на жанрово-стильовій основі та спілкуватись в ньому на засадах власних жанрово-стильових знань, умінь та навичок з народно-пісенної та камерно-вокальної традиції Європи, України та Китаю;
- міра здатності поширювати споріднені жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальному та позанавчальному процесі.

Перелічені показники оцінювали такі елементи міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу: створення міжкультурного творчого середовища на жанрово-стильовій основі, поширення споріднені жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру. Показники креативно-продуктивного критерію потребували оцінювання за допомогою методів, методичних прийомів та творчо-діагностичних завдань: педагогічного спостереження, експертної оцінки, тематичних дискусій, опитування-судження щодо міри здатності спілкуватись у міжкультурному середовищі на засадах власних міжкультурних жанрово-стильових знань, умінь та навичок; творчо-діагностичного завдання для визначення міри здатності спілкуватись у міжкультурному середовищі на засадах власних міжкультурних жанрово-стильових знань, умінь та навичок; тесту-опитування та творчо-діагностичного завдання щодо міри здатності поширювати споріднені жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальному та позанавчальному процесі, математичні методи дослідження для статистичної обробки результатів вивчення

рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Критеріально-показниковий апарат міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу наведено в таблиці Б.1 (Додаток Б).

Шкала оцінювання, в який відображено методичне забезпечення констатувального експерименту, дозволила встановити три рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу: адаптаційний, середній і вищий.

Адаптаційний рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу характеризується нерозвиненістю світоглядно-мотиваційного–компоненту; відсутністю у здобувачів досвіду міжкультурного бачення спільного у музичній картині світу з такими цінностями як жанри народно-пісенної та жанри і стилі камерно-вокальної творчості. Для адаптаційного рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу притаманний низький ступінь вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу. Ступінь сформованості ціннісних орієнтацій у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю не виявляється стабільно.

Здобувачі адаптаційного рівня міжкультурної компетентності не виявляють сформованості пізнавально-операційного компоненту; він не виявляється у міжкультурній обізнаності майбутніх викладачів вокалу у народно-пісенній та камерно-вокальній спадщині Європи, України, Китаю, а жанро- і стилевідповідності відтворення міжкультурного вокального репертуару. Такий рівень характеризується відсутністю міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю. Здобувачі цього рівня не спроможні адекватно відтворювати народні пісні та камерно-вокальні твори Європи, України та Китаю на основі жанрово-стильової подібності виявів зазначених музичних культур.

Майбутнім викладачів вокалу адаптаційного рівня сформованості міжкультурної компетентності притаманний низький рівень творчо-

результативного компоненту; здобувачі не здатні створювати міжкультурне творче середовище для роботи над народно-пісенним та камерно-вокальним репертуаром, подібним в Європі, Україні та Китаї, а також поширювати спільні жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в освітній процес. Такі здобувачі не здатні діяти в міжкультурному творчому середовищі та спілкуватись в ньому на засадах власних жанрово-стильових знань, умінь та навичок з народно-пісенної та камерно-вокальної традиції Європи, України та Китаю. Вони не вміють поширювати жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальній та позанавчальній діяльності.

Середній рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу характеризується епізодичним виявом світоглядно-мотиваційного компоненту; спорадичністю міжкультурного бачення спільних цінностей у музичній картині світу: жанрів народно-пісенної та жанрів і стилів камерно-вокальної творчості різних культур. Освітня діяльність здобувачів цього рівня визначається невисоким ступенем мотивації щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу. При виконанні творчих завдань майбутні викладачі вокалу цього рівня не завжди виявляють привласнення ціннісних орієнтацій у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю.

Майбутнім викладачам вокалу середнього рівня сформованості міжкультурної компетентності притаманна певна обмеженість вияву пізнавально-операційного компоненту; він епізодично виявляється у міжкультурній обізнаності щодо народно-пісенної та камерно-вокальної спадщині Європи, України, Китаю і не впливає на сталість жанро- і стилевідповідності відтворення міжкультурного вокального репертуару. Такі здобувачі лише певною мірою виявляють жанрово-стильову обізнаність в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю. Вони спорадично відтворюють народні пісні та камерно-вокальні твори Європи, України та Китаю на основі жанрово-стильової подібності виявів зазначених музичних культур.

Учасники експерименту середнього рівня сформованості міжкультурної компетентності мають невисокий рівень творчо-результативного компоненту; здобувачі лише частково вміють створювати міжкультурне творче середовище для роботи над міжкультурним народно-пісенним та камерно-вокальним репертуаром, епізодично поширюють спільні жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в освітній процес. Такі здобувачі епізодично діють в міжкультурному творчому середовищі та лише частково оприлюднюють власні жанрово-стильові знання, уміння та навички з народно-пісенної та камерно-вокальної традиції Європи, України та Китаю. Вони частково популяризують жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальній та позанавчальній діяльності.

Високий рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу характеризується розвиненістю світоглядно-мотиваційного компоненту; здобувачі мають досвід міжкультурного бачення спільного у різних музичних культурах у жанровій сфері народно-пісенного та жанрово-стильовій – камерно-вокального мистецтва. Для високого рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу характерна вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу. Якість вокальної підготовки вирізняється високим ступенем сформованості ціннісних орієнтацій у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю.

У здобувачів високого рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу спостерігається високий рівень пізнавально-операційного компоненту; він виявляється у міжкультурній обізнаності у сфері народно-пісенної та камерно-вокальної спадщини Європи, України, Китаю, а також у здатності до жанро- і стилевідповідного відтворення міжкультурного вокального репертуару. Такий рівень характеризується високим ступенем міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю. Ці магістранти яскраво й оригінально відтворюють міжкультурний вокальний репертуар.

Майбутнім викладачам вокалу високого рівня сформованості міжкультурної компетентності притаманна зрілість творчо-результативного компоненту; здобувачі здатні результативно спілкуватись у міжкультурному творчому середовищі щодо народно-пісенного та камерно-вокального репертуару, подібного в Європі, Україні та Китаї, а також поширювати і жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в освітній процес. Ці здобувачі в міжкультурному творчому середовищі застосовують власні жанрово-стильові знання, уміння та навички з народно-пісенної та камерно-вокальної традиції Європи, України та Китаю. Вони вільно впроваджують у процес навчальної та позанавчальної діяльності жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру.

Склад учасників *основного етапу* констатувального експерименту визначили 76 здобувачів. Діагностика сформованості міжкультурної компетентності здійснювалася під час практичних занять та самостійної роботи з освітніх компонентів циклу фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу. На цьому етапі експерименту у ролі експертів продовжували працювати 5 викладачів-вокалістів, які брали участь у підготовчому дослідженні. Перебіг констатувального експерименту передбачав моніторинг рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу у здобувачів досліджуваних груп; виявлення й порівняння між собою рівнів сформованості міжкультурної компетентності учасників експериментальної та контрольної групи в умовах констатувального та контрольного етапів експериментального дослідження.

Методичну карту констатувального експерименту подано в Таблиці Б.2 (Додаток Б). Конкретизуємо зміст та впровадження діагностичних методик, розроблених для проведення основного етапу констатувального експерименту, також проаналізуємо його результати з урахуванням викладених вище критеріїв та показників феномену міжкультурної компетентності.

Вихідний рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за інтенційно-ціннісним критерієм визначався за допомогою методів, педагогічних прийомів та діагностичних методик. Зокрема, ми

застосували педагогічне спостереження, що підсумовувало пролонговану оцінку незалежних експертів, а також здійснювалась діагностика на заняттях з експериментальних освітніх компонентів. Методики для діагностики рівня сформованості світоглядно-мотиваційного компонента міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом визначались: бесіди, опитування та творчо-діагностичне завдання з виявлення рівня вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу, тестування та аудіотестування з виявлення ступеня сформованості ціннісних орієнтацій у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю; бесіди, педагогічне спостереження (Таблиця В.2, Додаток В). Принагідно нагадаємо, що інтенційно-ціннісний критерій дозволяє виявити мотиви майбутніх викладачів вокалу щодо формування міжкультурної компетентності, а також ступінь усвідомлення подібності музичних культур світу в жанрово-стильовому аспекті як ціннісного ресурсу.

Для діагностики міри вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу нами було проведено опитування з вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу. Воно допомагало з'ясувати вмотивованість щодо опанування міжкультурною змістовою складовою фахової підготовки. Зміст завдання та аналіз результатів наведено в Додатку В.

Під час опитування з'ясовувались питання: отримання задоволення від порівняння народних пісень різних країн та знаходження в цьому музичному матеріалі спільного; вмотивованість щодо відбору для вивчення вокальних творів композиторів різних країн за критерієм їх жанрово-стильової подібності; потреби у більш наполегливій навчальній праці з розуміння інтонаційних, жанрово-стильових міжкультурних моделей народних пісень та вокальних творів різних культур світу; необхідності збагачення знань про спільні процеси культуротворення в різних національних музичних культурах світу задля успішності подальшої виконавсько-педагогічної діяльності; бажання постійно дізнаватися про міжкультурний вокальний репертуар для студентської молоді та учнів мистецьких шкіл; інтересу до трактувань феноменів жанру та стилю у

науковій літературі, що допомагає знаходити міжкультурний смисл у зразках народно-пісенної та камерно-вокальної творчості різних країн; пошуку інформації про зв'язки між усіма елементами музичних творів у музичних стилях академічної музики різних країн, а також жанрову характеристичність усіх засобів музичної виразності, незалежно від національної музичної традиції; надиханні, у професійному відношенні, відомостями про романтизм як один із визначальних стилів музичного мистецтва світу; потреби закріплення знань з міжкультурної компетентності через призму жанру і стилю, які повинні враховувати і соціокультурний контекст та ін.

На основі розрахунку середньої арифметичної величини можна засвідчувати, як про переважаючий, адаптаційний рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, що у подальшому викликає необхідність застосовувати методи і прийоми педагогічного впливу на інтенційно-ціннісну площину світоглядно-мотиваційного контексту її формування за жанрово-стильовим підходом.

Для діагностики міри вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу нами також було проведено творчо-діагностичне завдання, яке конкретизувало рівень розвитку позитивної мотивації у царині жанрово-стильових конструктів вокальної спадщини Європи, України та Китаю. Майбутні викладачі вокалу в аудиторії учасників експерименту демонстрували власні розробки фрагменту уроку, спрямованого на презентацію жанрово-стильових конструктів вокальної спадщини Європи, України і Китаю. Зокрема, було визначено наступні складники презентації та добору музичного (вокального) матеріалу: музична культура Європи, України і Китаю (загальна характеристика з виявленням спільних рис); вокальна музики країн Європи, України і Китаю (загальна характеристика з виявленням спільних рис); жанри народнопісенної творчості Європи, України і Китаю (приклади з виявленням спільних рис); вокальні твори композиторів Європи, України і Китаю різних століть (приклади з виявленням спільних рис); романтична *Kunstlied*, український солоспів, китайська художня пісня (приклади з виявленням спільних

рис). Аналіз результатів оцінювання експертами наведений в Додатку В. Він свідчать про загальний адаптаційний рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на інтенційно-ціннісний критерій її формування за жанрово-стильовим підходом.

Для діагностики ступеню сформованості ціннісних орієнтацій у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю нами було проведено тестування, яке допомогло виявити спрямованість на вияв типологічного у жанрово-стильових процесах національних музичних культур світу, усвідомлення міжкультурних цінностей як складників власної музичної аксіосфери. Зміст завдання та аналіз результатів представлені у Додатку В. У процесі тестування з'ясувались питання: неперевершеності та масштабності китайського, європейського, українського музичного мистецтва як складників цілісного феномену загальнолюдської культури, що мають спільні риси розвитку; непересічного значення для музичної культури Європи, України, Китаю подібних жанрово-стильових парадигм та їх історичного оновлення; спільності визначальної ролі мелодії як виразника жанрової характеристичності у європейській романтичній *Kunstlied*, українському солоспіві та китайській художній пісні; аналізу вокальних творів Ф. Шуберта, М. Вербицького, Інь Ціня у контексті романтичного ставлення до взаємодії слова і музики як жанрово-стильової характеристичної ознаки; розучувати та виконання вокального репертуару композиторів європейської та далекосхідної східної традицій, таких як А. Дюпарк, Р. Шуман, Й. Брамс, А. Дворжак, К. Дебюссі, М. Лисенко, В. Заремба, Д. Січинський, Сяо Юмей та ін., у творчості яких зберігається європейська романтична жанрово-стильова матриця; вивчення історії світового вокального мистецтва в жанрово-стильовій площині та її прогнозування через занурення до біографії композитора; поширення подібних в європейських та далекосхідних культурах певних жанрових особливостей народних пісень з урахуванням їх розмаїтої ілюстративності фортепіанного акомпанементу; труднощів у передачі виконавськими засобами романтичних та постромантичних жанрово-стильових

традицій у вокальних творах Ф. Шуберта та К. Дебюссі; вивчення вокальних творів європейської, української та китайської традицій в аспекті спорідненості стильового втілення ніжної лірики з елегійним відтінком, а також відображення ілюзорності світу; виконання та поширення народних пісень Європи, України, Китаю з урахуванням спільності музичних засобів втілення тематики кохання.

На основі розрахунку середньої арифметичної величини після розв'язання завдання можна констатувати високий відсоток респондентів з адаптаційним рівнем сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Це спонукає застосовувати методи і прийоми педагогічного впливу за жанрово-стильовим підходом на інтенційно-ціннісну площину світоглядно-мотиваційного контексту.

Для діагностики ступеню сформованості ціннісних орієнтацій у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю нами було також проведено творчо-діагностичне завдання, що конкретизувало ціннісні орієнтації студентів щодо вияву типологічного у жанрово-стильових процесах різних національних музичних культур. З майбутніми викладачами вокалу було творчо-діагностичне аудіоанкетування щодо виявлення подібного жанрово-стильового змісту в артефактах музичних культур Європи, України, Китаю. Завдання та кількісні результати оцінювання експертами розв'язання наведені в Додатку В. Тільки невеликий відсоток учасників експерименту продемонстрували знання, вміння і навички знаходження спільного у жанрово-стильових ознаках міжкультурного народно-пісенного та камерно-вокального мистецтва. Результати свідчать про переважаючий адаптаційний рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, що вимагає використовувати методи і прийоми акцентуації педагогічного впливу на формуванні даного показника інтенційно-ціннісного критерія її за жанрово-стильовим підходом.

В межах діагностики сформованості світоглядно-мотиваційного компонента міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу проведено *бесіди* з учасниками експерименту на такі теми: «Людина в міжкультурному світі», «Культурні коди у музичному фольклорі різних народів»,

«Символи і метафори в народних піснях Європи, України, Китаю», «Образи природи у камерно-вокальній творчості європейських, українських та китайських композиторів», «Спільні характеристики жанрів українського та європейського народно-пісенного мистецтва».

Педагогічне спостереження за учасниками констатувального експерименту здійснювалося під час аудиторної та самостійної роботи із експериментальних освітніх компонентів, а також у процесі виконання творчо-діагностичних завдань, спрямованих на діагностику міри вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу. Зміст матеріалів спостережень викладачів-експертів засвідчив, що освітній процес не повною мірою наповнений ідеєю відображення міжкультурної художньої картини світу через образну сферу вокального мистецтва, що не сприяє розвитку позитивної мотивації і ціннісних орієнтацій здобувачів у царині жанрово-стильових конструктів вокальної спадщини Європи, України та Китаю, отже, вони не вмотивовані щодо опанування міжкультурною змістовою складовою фахової підготовки.

Узагальнені середньоарифметичні результати щодо сформованості показників інтенційно-ціннісного критерію на констатувальному етапі експерименту подано у таблиці 3 (Додаток В). Викладені результати доводять, що міра вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу та ступінь сформованості ціннісних орієнтацій у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю переважно знаходяться на адаптаційному (57,89% респондентів) і середньому (35,53% респондентів) рівнях.

Первинний рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за когнітивно-технологічним критерієм на цьому етапі експерименту був визначений за допомогою системи методів і діагностичних методик. Здійснювались педагогічне спостереження, оцінка незалежних експертів, а також діагностика на заняттях з експериментальних освітніх компонентів: діагностична карта для самооцінювання міри міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи,

України та Китаю, творчо-діагностичні завдання з виявлення міри міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю, тест-опитувальник щодо розуміння адекватності виконання міжкультурного репертуару на засадах жанрово-стильової подібності виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю, відповідне творчо-діагностичне завдання, бесіди, педагогічні спостереження. На нашу думку, когнітивно-технологічний критерій дозволяє майбутнім викладачам вокалу бути обізнаними у жанрово-стильовій сфері музичних культур світу та здатними адекватно виконувати твори камерно-вокальної академічної та народної музики.

Для діагностики міри міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю застосовано діагностичну карту для самооцінювання міри міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю. Зміст завдання та аналіз результатів наведено у Додатку Г. У процесі розв'язання завдання з'ясувалися питання: спільних рис у принципах вокальної циклізації у європейських та українських композиторів; спільних рис у творах любовної лірики європейських, українських та китайських композиторів; щодо авторів європейської *Kunstlied* та китайської художньої пісні, українського солоспіву, які застосовували спільні принципи формотворення, виконавських засобів і поетики; спільної світоглядної основи для утворення пейзажного жанру у міжкультурній вокальній творчості з романтичною поетизацією природи та порівняння природи з долею людини, Батьківщиною, матір'ю; про виразне виконання міжкультурного вокального репертуару необхідно, яке опирається на образ стилю, що утворюється стильовим почуттям, стильовим мисленням і стильовим творенням; жанрових особливостей музичного фольклору Європи, України та Китаю, що дозволяє знаходити подібні риси між фольклорними жанрами різних країн; смислових рис історичних стилів музичного мистецтва, що дозволяє легко порівняти камерно-вокальну спадщину європейських, українських та китайських композиторів на стильовій основі і знаходити спільні риси між ними.

Розглядались: спільні історичні тенденції у формоутворенні камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю, а саме – ускладнення куплетної форми у бік куплетно-варіантної і наскрізно-строфічної; мелодика європейської *Kunstlied* та китайської художньої пісні, українського солоспіву, інкрустовані різноманітними ритмічними рисунками, що роблять інтонування живим, насиченим психологічними нюансами; романтична ідея самотності людини в світі, що представлена в європейській *Kunstlied* та українському солоспіві і перегукується з функціонуванням «ілюзорного образу» в китайській сучасній художній пісні.

Розрахунок середньої арифметичної величини демонструє переважання адаптаційного рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, що спонукає застосовувати методи і прийоми педагогічного впливу на когнітивно-технологічну площину пізнавально-операційного контексту міжкультурної компетентності та її формування за жанрово-стильовим підходом.

Моніторинг міри міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю також спонукав до проведення творчо-діагностичних завдань. Учасники експерименту відшукували інформацію (текстову, аудіо, відео) про схожий жанр народно-пісенної творчості європейської, української та китайської традицій; описували письмово типізований смисл обраних народних пісень та виконавські засоби його передачі, застосовуючи при розв'язанні завдання позиції жанрового аналізу музичного твору (форма, виконавські засоби, поетика, практична функція тощо). Також вони відшукували інформацію (текстову, аудіо, відео) і письмово декодували стильові ознаки твору європейської, української, китайської камерно-вокальної академічної музики, застосовуючи при розв'язанні завдання позиції стильового аналізу музичного твору (історична диференціація засобів музичної виразності; характерні мелодичні, метроритмічні, гармонічні особливості, закономірності формоутворення та ін., що впливають на виконавське відчуття музичного стилю.

Результати експертного оцінювання представлено в Додатку Г. Вони засвідчують недостатність сформованості міжкультурної компетентності за даним показником і спонукають активізувати педагогічний вплив на когнітивно-технологічний критерій її формування за жанрово-стильовим підходом.

Для діагностики ступеня здатності адекватно відтворювати народні пісні та камерно-вокальні твори Європи, України та Китаю на основі жанрово-стильової подібності виявів зазначених музичних культур було проведено тест-опитування щодо розуміння адекватності виконання міжкультурного репертуару на засадах жанрово-стильової подібності виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю. Завдання та аналіз результатів його розв'язання наведені у Додатку Г.

На тесті-опитуванні з'ясувались питання: розуміння змісту адекватним виконанням міжкультурного репертуару на засадах жанрово-стильової подібності виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю; необхідності оволодіння спеціальною методикою навчання на засадах жанрово-стильового підходу; врахування жанрово-стильової подібності виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю на зміст роботи майбутнього викладача вокалу над вирішенням художніх завдань, виразністю інтонування, безперервністю відстеження драматургічного становлення форми; культурних функцій та образно-змістової подібності задля передачі жанрової подібності виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю; сприймати її через стильові особливості артефактів. Діагностувалась відповідь щодо необхідності задля передачі стильової спорідненості виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю виконавцю враховувати музичну форму, що визначає такі структурні елементи, як метро-ритм, мелодія і гармонія, фактура, а в процесуальному плані – власне взаємодію частин музичної форми їх культурні функції та образно-змістову подібність.

Здійснювалась експертиза позиції учасників експерименту щодо врахування змістових аспектів стилю, актуальних концепцій та ідей мистецтва,

споріднених елементів цілого в естетичній системі «музичний твір – композиторська школа – музично-історичний пласт – художня комунікація», змісту роботи над емоційним співпереживанням головному герою твору, вираженням індивідуальних особливостей та ідейно-художнього задуму виконавця та концертмейстера, над глибоким психологізмом, щирістю у передачі почуттів, найтоншими переживаннями людини; відчуттям музичної драматургії і вокального образу задля врахування стильової спорідненості виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю. Розрахунок середньої арифметичної величини засвідчив недостатній рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, що спонукає застосовувати методи і прийоми педагогічного впливу за жанрово-стильовим підходом на когнітивно-технологічну площину пізнавально-операційного контексту.

Моніторинг здатності адекватно відтворювати народні пісні та камерно-вокальні твори Європи, України та Китаю на основі жанрово-стильової подібності спонукав до проведення творчо-діагностичного завдання, яке було спрямоване на здатність здобувачів технічно досконало, емоційно яскраво, жанрово та стилістично достовірно презентувати народні пісні та камерно-вокальну музику Європи, України та Китаю. Результати експертного оцінювання представлені в Додатку Г. Майбутні викладачі вокалу переважно не продемонстрували виразність подання жанрово-стильових особливостей музичного твору, відчуття жанрово-стильової специфіки втілення основної образної сфери, співвіднесеність доцільної кореляції системи засобів музичної виразності (мелодію, метро-ритм, гармонія, фактура тощо) та засобів виконавської виразності (якість звуковидобування та звуковисотного інтонування, темпоритм, динаміка, темброве забарвлення, артикуляція тощо) з жанровими та стильовими акцентами в інтерпретуванні. Результати його виконання свідчать про переважаючий адаптаційний рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, що вимагає використовувати методи і прийоми акцентуації педагогічного впливу на

формування цього показника когнітивно-технологічного критерія за жанрово-стильовим підходом.

У процесі діагностики сформованості пізнавально-операційного компонента міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу проводились *бесіди* з учасниками експерименту з таких тем: «Жанри народних пісень країн Європи, України і Китаю», «Стильові моделі академічних вокальних творів композиторів Європи, України і Китаю», «Художньо-педагогічний аналіз камерно-вокальних творів міжкультурного-репертуару», «Виконавський аналіз камерно-вокальних творів міжкультурного-репертуару», «Методика підготовки до виконавського втілення міжкультурного вокального репертуару».

Матеріали *педагогічного спостереження* викладачів-експертів за учасниками констатувального експерименту на цьому етапі засвідчили, що освітній процес не повною мірою спрямований на формування знань здобувачів в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю та вмінь адекватно відтворювати міжкультурний вокальний репертуар.

Загальні середньоарифметичні дані щодо сформованості показників когнітивно-технологічного критерія на констатувальному етапі експерименту подано у таблиці 4 (Додаток Г). Вони доводять, що міра міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України, Китаю й ступінь здатності адекватно відтворювати народні пісні та камерно-вокальні твори цих країн на основі жанрово-стильової подібності виявів зазначених музичних культур переважно знаходяться на адаптаційному (50% респондентів) і середньому (35,53% респондентів) рівнях.

Висхідний рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за креативно-продуктивний критерієм визначався за допомогою доцільних методів, педагогічних прийомів та діагностичних методик. Були застосовані: тематичні дискусії, педагогічне спостереження, оцінка незалежних експертів, діагностика на заняттях з експериментальних освітніх компонентів. Були апробовані: опитування-судження та творчо-діагностичні завдання щодо міри здатності спілкуватись у міжкультурному середовищі на

засадах власних міжкультурних жанрово-стильових знань, умінь та навичок, тест-опитування та творчо-діагностичні завдання щодо міри здатності поширювати споріднені жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальному та позанавчальному процесі. На нашу думку, креативно-продуктивний критерій надає можливість оцінювати сформованість міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу через ступінь оволодіння ними спорідненими інтонаційними та жанрово-стильовими моделями міжкультурного характеру і здатність передавати набуті жанрово-стильові знання, вміння і навички з народно-пісенної та камерно-вокальної традиції Європи, України, Китаю в освітньому процесі.

Для діагностики міри здатності створювати міжкультурне творче середовище на жанрово-стильовій основі та спілкуватись в ньому на засадах власних жанрово-стильових знань, умінь та навичок з народно-пісенної та камерно-вокальної традиції Європи, України та Китаю було застосовано опитування-судження щодо міри здатності спілкуватись у міжкультурному середовищі на засадах власних міжкультурних жанрово-стильових знань, умінь та навичок. Зміст завдання та його результати наведено у Додатку Д.

З'ясувалися питання: потреби в обговоренні питань жанрово-стильових моделей різних музичних культур, творчому спілкуванні у міжкультурному освітньому середовищі з питання музичного фольклору народів Європи, України, Китаю; інтересу щодо виконавського відтворення типологічних жанрових особливостей народних пісень різних культур, навчання виконувати пісню європейського композитора так, щоб слухачі відчули її стильову модель, схожу до українського солоспіву та китайської художньої пісні; щодо віднайдення подібних жанрових типів народних пісень в музичних культурах Європи, України, Китаю і розуміння особливостей, які визначають цю схожість.

Висловлювалися думки про інтерес щодо обговорення з однокурсниками: китайської художньої пісні Чин Чжу та Чжао Юаньженя, яка за світовідчуттям і стильовими рисами є подібною до романтичної камерно-вокальної спадщини Ф. Шуберта і Р. Шумана; проблеми опанування вокального репертуару для учнів

мистецьких шкіл для того, щоб підготуватися до майбутньої міжкультурної фахової діяльності; думок представників різних культур про баладність, тематику чужини, туги за Батьківщиною, повернення додому, символіку «пейзажної емоції», які споріднюють китайську художню пісню та європейське романтичне мистецтво; необхідності для виконавця постійно здійснювати жанровий та стильовий аналіз камерно-вокальної спадщини композиторів країн Європи, України і Китаю для того, щоб виразніше демонструвати характер міжкультурних жанрово-стильових моделей, що їх поєднує, а також здобувати міжкультурні знання з вокального мистецтва для того, щоб бути здатним коментувати вокальні твори і пояснювати учням їх величезний інтелектуальний і виховний потенціал.

У процесі розрахунку середньої арифметичної величини виявлено недостатній рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Зважаючи на це, у подальшому видається необхідним застосування методів і прийомів педагогічного впливу на креативно-продуктивну площину творчо-результативного контексту формування міжкультурної компетентності за жанрово-стильовим підходом.

Вимірювання здатності створювати міжкультурне творче середовище на жанрово-стильовій основі та спілкуватись в ньому на засадах власних жанрово-стильових знань, умінь та навичок з народно-пісенної та камерно-вокальної традиції Європи, України і Китаю також було проведено творчо-діагностичні завдання для визначення міри здатності спілкуватись у міжкультурному середовищі на засадах власних міжкультурних жанрово-стильових знань, умінь та навичок. Результати експертного оцінювання представлені в Додатку Д. Вони свідчать про переважно адаптаційний рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, що актуалізує використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на креативно-продуктивний критерій її критеріально-показникової структури.

Діагностування міри здатності поширювати споріднені жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальному та позанавчальному процесі

проводилось на основі тесту-опитування щодо міри здатності поширювати споріднені жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальному та позанавчальному процесі. Зміст і результати завдання наведено у Додатку Д.

У процесі розв'язання завдання з'ясувалися питання необхідності впровадження в усіх циклах фахової підготовки застосовувати художньо-виховний потенціал міжкультурної народно-пісенної творчості і міжкультурної камерно-вокальної творчості, на педагогічній практиці міжкультурних цінностей народної та камерно-вокальної світової творчості, у позанавчальному процесі міжкультурного репертуару зі спорідненими жанрово-стильовими моделями та текстуальної стратегії концертної творчості виконавця зі збереженням спорідненості жанрово-стильових моделей міжкультурного характеру. Осмислювались: орієнтація на врахування специфіки роботи над іншомовними камерно-вокальними творами, доцільний вибір засобів музичної та виконавської виразності для інтерпретації міжкультурного репертуару, практика колективного виконання міжкультурного народно-пісенного репертуару, опрацювання втілення драматургії художніх образів твору відповідно до стилю, володіння методикою формування міжкультурної грамотності учнів на засадах жанрово-стильового моделювання.

На основі розрахунку середньої арифметичної величини після розв'язання завдання можна констатувати значний відсоток респондентів з адаптаційним рівнем сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Це надає підстави застосовувати методи і прийоми педагогічного впливу на формування міжкультурної компетентності за жанрово-стильовим підходом на креативно-продуктивну площину структури феномену.

Для діагностики міри здатності поширювати споріднені жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальному та позанавчальному процесі також були проведені творчо-діагностичні завдання. Аналіз результатів експертного оцінювання наведений у Додатку Д. Учасникам експерименту було запропоновано розробити та презентувати у середовищі однокурсників фрагмент уроку з розучування а) двох споріднених у жанрово-стильовому вимірі вокальних

творів зарубіжного та українського автора (за вибором студента) або б) двох споріднених у жанровому вимірі народних пісень різних народів (за вибором студента). Критерії оцінювання якості виконання завдання: педагогічна акцентуація на критеріях якості вокального інтонування (правильне дихання, опора та атака звуку, артикуляція, чіткість дикції, динаміка, фразування, голосова рухливість, артистизм тощо), інтегрована з теорією жанрово-стильового моделювання у міжкультурній площині вокального мистецтва (методичне опрацювання та виконавське втілення міжкультурного контексту музичного матеріалу, естетичних принципів жанрово-стильової моделі твору, вибір відповідних до неї засобів виконавської виразності тощо).

Узагальнені результати розв'язання завдання свідчать про незначний рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, що надає підстави застосовувати методи і прийоми педагогічного впливу на формування зазначеного показника креативно-продуктивного критерія загальної структури явища.

У процесі діагностики сформованості творчо-результативного компонента міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу проводились *тематичні дискусії* з учасниками експерименту з таких тем: «Стилістичні ідіоми національних музичних культур», «Народні пісні як експресивно-ціннісні репрезентанти художньо-стильових систем європейського, українського та китайського геокультурних регіонів», «Як створити жанровий електронний каталог вокальних творів композиторів різних країн», «Що передбачає жанрово-стильова модель вокального твору», «Жанрово-стильові критерії класифікації різнонаціонального вокального репертуару для учнів початкових закладів спеціалізованої мистецької освіти».

Матеріали *педагогічного спостереження* викладачів-експертів з учасниками констатувального експерименту на цьому етапі засвідчили, що освітній процес не повною мірою спрямований на формування навичок спілкування та творчої діяльності здобувачів на жанрово-стильовій основі у міжкультурному середовищі та набуття досв*іду поширення споріднених

жанрово-стильових моделей міжкультурного характеру в освітньому та позанавчальному процесі.

Середньоарифметичні дані щодо сформованості двох показників креативно-продуктивного критерію на констатувальному етапі експерименту подано у таблиці 5 (Додаток Д). Наведені результати доводять, що міра здатності створювати міжкультурне творче середовище на жанрово-стильовій основі й спілкуватись в ньому на засадах власних жанрово-стильових знань, умінь та навичок з народно-пісенної та камерно-вокальної традиції Європи, України, Китаю і міра здатності поширювати споріднені жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальному та позанавчальному процесі знаходяться на адаптаційному (46,1% респондентів) і середньому (35,52% респондентів) рівнях.

Підсумовування результатів педагогічних спостережень, бесід, тематичних дискусій, опитувань різних видів, творчо-виконавських завдань, експертної оцінки та самооцінки, кількісна обробка відповідей дозволили вирахувати середню арифметичну величину загальної характеристики рівнів сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу на констатувальному етапі експерименту. Узагальнені результати респондентів КГ та ЕГ наведено у таблиці 3.2.

Аналіз результатів свідчить, що більш ніж половина майбутніх викладачів вокалу знаходяться на адаптаційному рівні сформованості міжкультурної компетентності за жанрово-стильовим підходом в КГ та ЕГ.

Отримані результати графічно відображено на діаграмі 3.1.

Отже, у процесі констатувального етапу експерименту у процесі діагностики рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом було виявлено переважно адаптаційний рівень сформованості компонентів явищі, що, на підставі систематизації результатів надало можливість зробити наступні висновки:

- у констатувальному експерименті було розроблено і впроваджено

Загальні відомості щодо рівнів сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу (діагностичний етап експерименту за середніми показниками)

Структурні компоненти	Рівні	КГ (38 осіб)		ЕГ (38 осіб)	
		К.з.	%	К.з.	%
світоглядно-мотиваційний	В (Високий)	3	7,89	2	5,265,255
	С (Середній)	13	34,21	14	36,84
	А (Адаптаційний)	22	57,89	22	57,89
пізнавально-операційний	В (Високий)	6	15,79	5	13,16
	С (Середній)	15	39,47	12	31,58
	А (Адаптаційний)	17	44,74	21	55,26
творчо-результативний	В (Високий)	6	15,79	8	21,0521,05
	С (Середній)	14	36,84	13	34,21
	А (Адаптаційний)	18	47,37	17	44,74
Узагальнені відомості	В (Високий)	5	13,16	5	13,16
	С (Середній)	14	36,84	13	34,21
	А (Адаптаційний)	19	50	20	52,63

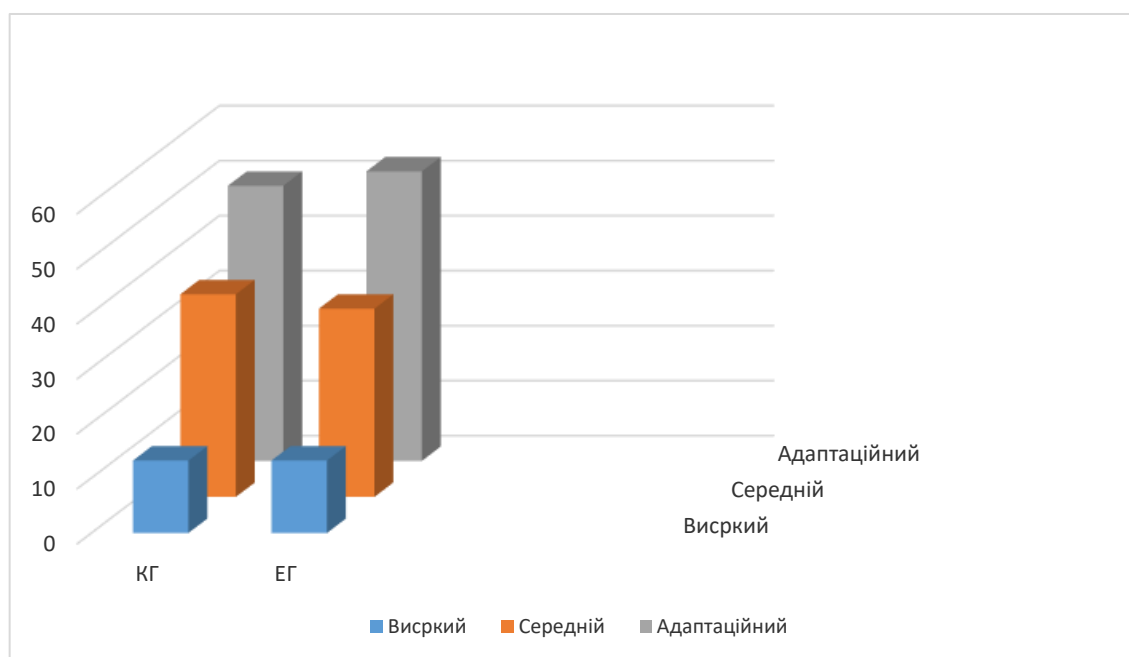


Рис. 3.1. Рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу

- відповідні методи та творчо-діагностичні завдання, що надало можливість комплексно перевірити рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом;
- розроблені критерії оцінювання рівнів сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом виявили свою відповідність щодо вивчення проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу;
- хід констатувального етапу експерименту засвідчив переважно адаптаційний рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом за обраними критеріями й показниками. Це підтверджує необхідність впровадження методики міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом. У процесі констатувального експерименту були внесені доцільні зміни у діагностичному інструментарії, під час обрахування результатів проведено відповідну кореляцію показників.

Виявлений адаптаційний рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом засвідчує наявність світоглядно-мотиваційних і творчо-результативних проблем у вокальній підготовці майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом. Для підвищення якості освітнього процесу з вокальної підготовки майбутніх викладачів вокалу, удосконалення її міжкультурної спрямованості необхідно впроваджувати методику формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом, що сприятиме толерантності і поваги студентів до різних музичних культур світу.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом

Процеси оновлення вищої освіти мистецько-педагогічного спрямування висувають актуальні вимоги до змісту підготовки майбутніх викладачів вокалу,

передусім з урахуванням міжкультурного потенціалу компетентнісного підходу, відповідної орієнтованості фахових завдань та методичного забезпечення навчальних дисциплін з метою зростання її якості. Розуміння фахової діяльності майбутніх викладачів вокалу вимагає контексту формування знань, вмінь та навичок міжкультурного змісту, що засновуються не тільки на розмаїтті форм комунікації з власною національною та іншими національними культурами, але й на досвіді спілкування з народним та академічним мистецтвом різних країн світу. Зважаючи на глобальність художніх традицій світового мистецтва в культурологічному вимірі, актуалізуються аспекти жанрово-стильового підходу, який опирається на два найбільш потужних фактори систематизації історії музичних явищ та подій.

Звертаючись до проблеми підготовки майбутніх викладачів вокалу, учителів музичного мистецтва, науковці запобігають до *жанрово-стильових поглядів* на неї, зокрема, у площині репертуарної політики навчання, збагачення уявлень здобувачів про жанрово-стильові історико-культурні процеси. Так, Цзінь Нань, досліджуючи методичні засади вокального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України, акцентує навички усвідомленого виконання вокальних творів та розвиток слухових навичок, спрямованих на «виховання музично-естетичного смаку до кращих зразків вокальної творчості різних стилів, жанрів, епох» (Цзінь Нань, 2009, с. 9); активізацію пізнавальної діяльності, асоціативність мислення, розвиток інтерпретаційної майстерності у процесі виконавства; аналітичні уміння у прочитанні музичного образу твору, оцінку власного виконання та втілення у мовних і пластичних імпровізаціях різноманітних музичних явищ (Цзінь Нань, 2009, с. 9).

Незважаючи на вищевикладене, експериментальна перевірка методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом науковцями не здійснювалась. Тому для розробки авторської методики необхідно обґрунтування формувального експерименту дисертаційного дослідження.

Загальну мету авторської методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом ми визначали як цілеспрямований розвиток міжкультурної компетентності та кожного з її компонентів – світоглядно-мотиваційного, пізнавально-операційного, творчо-результативного, оскільки міжкультурна компетентність у контексті підготовки майбутнього викладача вокалу є змістовим увиразненням системності та цілісності цього явища та комплексної взаємодії усіх його структурних компонентів. Впровадження авторської методики пов'язане з концептуальними методологічними основами дослідження та спеціально розробленими педагогічними умовами, отже, уявляє собою багатокomпонентний динамічний процес з послідовним ускладненням творчих завдань.

Авторську методику ми впроваджували під час експерименту упродовж трьох етапів формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом. Для проведення формувального експерименту й відповідного прикінцевого діагностичного моніторингу було сформовано ЕГ здобувачів вищої освіти у кількості 38 осіб та КГ у такій самій кількості осіб для виявлення об'єктивних результатів експерименту.

Конкретизуємо зміст та перебіг кожного етапу впровадження методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом та опишемо відповідні методи навчання, застосовані для здобувачів ЕГ.

Перший етап методики – *накопичувально-орієнтаційний* пов'язаний з актуалізацією, набуттям й усвідомленням знань та навичок з жанрово-стильової формалізації змісту дисциплін вокальної підготовки майбутніх викладачів вокалу; орієнтацією у вокальній музиці різних країн світу в аспекті подібних порівняльних жанрово-стильових характеристик. Отже, на першому етапі методики формувалися інтенційно-ціннісна сфера особистості майбутнього викладача вокалу, мотиви щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу, ціннісні орієнтації у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю,

спроможність надавати оціночні судження жанрово-стильовим характеристикам різних музичних культур тощо.

На першому етапі апробувалась перша педагогічна умова – системне впровадження жанрово-стильового підходу до фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу. Вона передбачала удосконалення курикулуму вокальної підготовки здобувачів, що вимагало накопичення знань, умінь та навичок з жанрово-стильового розуміння фольклорної та академічної традицій вокальної музики різних культур світу у процесі навчання з освітніх компонентів ОПП. Конкретизуємо зміст і перебіг накопичувально-орієнтаційного етапу, який представлений опрацюванням низки завдань.

Так, ефективним виявився метод жанрового міжкультурного полілогу. Фрагмент обговорення наведено у Додатку Д. Здобувачами у колективі учасників полілогу обговорювались питання спільного у жанровій панорамі академічної вокальної музики європейської, української та китайської традицій і народної пісенності цих геокультурних ареалів. Застосування методу сприяло зростанню культури виголошення міжкультурної інформації, зважаючи на власний досвід кожного учасника диференціювати жанри народної пісенної та академічної вокальної і вокально-сценічної музики як репрезентантів теоретичних моделей європейської, української та китайської музичних культур з одного боку, а також – увиразнювати зразки семантичної подібності жанрів як міжкультурних естетичних цінностей.

Застосування методу стильової міжкультурної ідентифікації доповнювало попередню полілогову діяльність здобувачів у формі дискусії про розуміння спільного в системах засобів музичної виразності як основ художньо-образної цілісності творів, а також як чинників формоутворення і ознак музично-історичного стилю в європейській Lied, українському романсі (солоспіві) та китайській художній пісні. Фрагмент дискусії наведений у Додатку Д. На заняттях з освітніх компонент «Курс виконавської майстерності», «Історія виконавства», «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Теорія та методика викладання музичних дисциплін у

початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах», «Теорія та методики викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти» опрацьовувались з нотами та обговорювались твори Ф. Шуберта, Р. Шумана, М. Вербицького, С. Гулака-Артемівського, М. Маркевича, В. Заремби, П. Сокальського, Сяо Юмея, Цін Чжу та інших з метою усвідомлення спільних стильових ознак між творами різних музичних культур. Наголошувалось на стильових ознаках романтичного мислення в європейській та українській традиціях (домінування лірико-психологічного змісту, опанування гамою емоційних відтінків у передачі образів самотності, розчарування, невдоволеності, мрійливості, сповідальності, кохання, природи тощо), хроматизації романтичної мелодики, інтонаційному розвої, впливовості та багатстві гармонії, вільності модуляційних технік та ладотональних зв'язків, мелодизованості фактури, тяжінні формоутворення до наскрізності, виразності динаміки тощо. Педагогічний ресурс застосованого методу усвідомлювався через вияв спільності музично-образних сфер творів, їх основного змісту, які конкретизувались у музичній мові й системі засобів виразності, типовій для історичного стилю.

Спрямованість здобувачів на ціннісні орієнтації у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю підсилювалась бесідами автентичного міжкультурного понятійного спрямування, що відігравали роль додаткового педагогічного супроводу для оптимізації розв'язання творчих завдань в освітньому процесі. Було проведено бесіди з наступної тематики: «Система жанрів академічної вокальної музики Європи і України: спільне та різне», «Спільні риси у жанрових моделях європейського романсу, українського солоспіву та китайської художньої пісні», «Стильові риси ліричних вокальних творів європейських, українських та китайських композиторів», «Китайська художня пісня у контексті проблеми жанрового стилю європейської Lied та українського солоспіву», «Жанри народних пісень країн Європи, України та Китаю: спільне та різне», «Китайські композитори – автори художньої пісні» та ін. Застосування методу було спрямоване на зростання досвіду майбутніх викладачів вокалу щодо виявлення та розуміння смислу понять міжкультурного

та жанрово-стильового наповнення, зацікавленості жанровими та стильовими моделями академічної вокальної та народної пісенної музики Європи, України і Китаю, готовності до міжкультурного спілкування у названих музичних напрямках.

Виконання цих творчих завдань сприяло формуванню *першого показника* інтенційно-ціннісного критерію – «міра вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу», мотиваційної сфери майбутніх викладачів вокалу, розвитку позитивної мотивації щодо пізнання вокальних традицій різних народів світу.

Застосування методу міжкультурного виконавського моделювання спрямовувалось до створення моделі (зокрема, текстово-графічної) виконавського концептуального задуму як академічного вокального твору, так і народної пісні, в якій здобувачі повинні були відобразити власні типологічні уявлення про застосування виконавських виражальних засобів у відтворенні жанрово-стильового (жанрового у фольклорі) архетипу твору як конкретизації міжкультурних жанрово-стильових рис музичного мистецтва європейського, українського й китайського геокультурних регіонів.

Зокрема, одна з учасниць експерименту моделювала виконавський концептуальний задум канцони Ф. Шуберта “Non t'accostare all' urna”. Першим етапом роботи над створенням моделі був текстологічний та жанрово-стильовий аналіз твору. Зокрема, було з'ясовано, що поетичний текст відображає тематику смерті коханої і створює надзвичайно глибокий образ розмови з нею. Аналіз текстологічних засобів музичної виразності виявив деталізацію кантиленної природи мелодії, виразності мелодичної лінії, багаті секундовими ламентозними інтонаціями, оспівуваннями, прикрасами; фонічну та формоутворювальну ясність гармонічної логіки у нерозривному діалозі з мелодичною лінією, важливості метроритмічного рисунку мелодії та тонально-ладової логіки (C-dur, e-moll, G-dur; a-moll, F-dur, C-dur, G-dur, C-dur); авторські вказівки до темпів та тексту (Andante molto, Recit., a tempo, Largo, Tempo I), які додатково впливають на характер інтонування; і прийоми розвитку тематичного

матеріалу. Текстологічний аналіз підказав студентці у розробці моделі наповнення рівня виконавського змісту музики в цілому.

Другий рівень – виконавське виявлення музичного жанру канцони і музичної форми був пов'язаний з відтворенням розгортання музично-образного плану твору. Так, перший розділ (тт. 5-12) – викладення світлої, меланхолійно-ліричної теми, яка продовжує інтонаційно-гармонічну логіку чотиритактового, з половинною каденцією, вступу – вимагає від виконавця навичок передачі засобами вірної інтерпретації вокальної думки, відчуття інтонаційних опорних вершин в мелодії, співвідношення головного і другорядного в мелодичній лінії, уважного прочитання динамічних й артикуляційно-агогічних позначень, що дозволить відтворити загального жанрово-виразний характер музики. Зміна образно-поетичного настрою та драматизація емоційного стану характеризують другий розділ твору (тт. 15-31). Виконавське виявлення музичного жанру тут пов'язане з навичками тембрального забарвлення, вміннями відтворювати, зважаючи на жанрову належність твору, зростання драматичної напруги, технічну ускладненість мелодичної лінії; передавати різними артикуляційними засобами жанрово-інтонаційні (декламація) особливості тексту. Дещо гармонійно та мелодійно видозмінена реприза (тт.32-43) підкреслює загальний настрій трагедійної самотності людини, переводить його на філософський рівень осмислення проблеми життя і смерті.

На третьому рівні моделювання вибудовувались особливості виконавського відтворення історичного та індивідуального стилю композитора. Відомо, що індивідуальний стиль Ф. Шуберта у пісенно-романсовій творчості виявляється через високу поетичність світогляду, глибину і водночас емоційно-психологічну деталізацію образів, оновлення інтонаційного рівня музичної мови, майстерність музичного акцентування певних сторін образу, гармонічні експерименти у звуковій колористиці, трактування форми, вільне від сталих структур тощо. Моделювання виконавського прочитання головних (художньо-образний зміст, логіка організації музичного матеріалу, тип фактури, принципи розвитку) та додаткових стильових ознак (мелодія, метроритм, динаміка,

артикуляція тощо) вимагають в інтерпретації канцони увиразнити не тільки варіантні риси романсової наспівності, неспішності формоутворення, логічних зв'язків між розділами й особливо, взаємодії між супроводом і вокальною лінією (семантична виразність інструментальних «довимовлень» у тт.13-14, 22-23, 30-31), а також виразно представити поєднання у творі наспівних інтонацій з декламаційними (драматична патетика другої половини другого розділу) та драматургічно мотивовану наскрізну форму твору.

Інший здобувач, що виконував завдання, моделював інваріант виконання колискових пісень у міжкультурному контексті. Зокрема, здійснюючи текстологічний аналіз українських колискових, він констатував такі риси жанрового інваріанту як ліризм, наспівний характер, невеликий діапазон мелодики, нешвидкий темп виконання. Вони є спільними з інваріантними рисами китайських колискових пісень – невеликий обсяг; ліризм, м'якість мелодичного рисунку, імітування гойдалки, повільний темп; відображення природи, навколишнього світу та спокійного ритму життя. Порівнювалися музичні тексти колискових української «Гойда, гойда, гойдано, засни мила дитино», італійської «Луна, ти тепер мама але хто тебе створив» та китайської «Я не смію заснути до світанку» (催眠曲), які характеризуються нерозвиненістю мелодичних ліній, замкненістю поспівок, що повертаються до опори; формульного мислення, в якому домінує терцієвий обсяг. Зверталась увага на необхідність виконавської осмисленості мелодичних ходів; врівноваженість, пов'язану зі спокійним характером вдиху та видиху, м'яку атаку, злагодженість роботи артикуляційних органів.

Розробка здобувачами виконавського концептуального задуму вокального твору сприяє набуттю досвіду примноження палітри жанрово-стильового та жанрово-інтонаційно-ідіоматичного накопичення доцільних засобів виконавської експресії у втіленні міжкультурного змісту вокального мистецтва.

В творчій атмосфері стильових міжкультурних майстер-класів здійснювалась педагогічна акцентуація на опанування історико-стильовими паралелями музичних культур Європи, України і Китаю. Різні майстер-класи

мали на меті поетапні художньо-педагогічні завдання, серед яких: розвиток волі щодо засвоєння стильового змісту музичних культур європейського, українського й китайського геокультурних регіонів з метою винайдення спільного; усвідомлення та вербалізація «європейської матриці» в еволюції китайської художньої пісні, виявлення домінантних засобів та прийомів художньої виразності твору як стильової прикмети історичного часу й національної культури; розрізнення в художньому матеріалі стильових рівнів типологічного та індивідуального; розуміння стильової системи вокального твору або народної пісні як художньої цілісності; вербальне увиразнення стильових ознак вокального твору в аналізі музичної мови; вміння розбудови інтонаційного словника музичного стилю на підставі аналізу музичних творів різних країн.

Зокрема, на майстер-класі «Стильовий зміст європейського музичного романтизму та китайської художньої пісні: спільність прийомів музичної виражальності у відтворенні образів природи» засобами музично-теоретичного аналізу вокального циклу «Зимовий шлях» Ф. Шуберта та китайських художніх пісень, віднайдених учасниками, здійснювалось порівняння творів. Увага приділялася питанню подібності художніх засобів відображення образів природи як ідентифікатору виразу почуттів людини з романтичним світоглядом та індивідуалізації відчуттів як музично-стильової ознаки. Один з учасників майстер-класу зміг довести, що у пісні Ф. Шуберта «Gefrorene Tränen» («Замерзлі сльози») стан холодної байдужої природи відображає самотність людини та її трагедійний внутрішній стан, що, в цілому, співпадає з основним емоційним настроєм китайської художньої пісні 落花飞 («Пелюстки квітів, що опадають»). Він наголосив, що художньо-образний зміст творів визначається комплексом взаємодії таких засобів виразності: виразної мелодії в мінорній тональності твору, здатної через комплекс переважаючих невеликих інтервалів, передавати емоційні нюанси внутрішнього болю героя; хроматизованої гармонії, яка підкреслює стан внутрішньої напруженості образу, а гнучкими гармонійними сполуками

підкреслює множинність емоційних станів; «голосу» інструментального супроводу, який змальовує засобами фактури, пауз, особливостей метроритмічного рисунку пейзаж, що відповідає внутрішньому стану героя. Тематику стильових міжкультурних майстер-класів для учасників експерименту наведено у Додатку Д.

Завдання для самостійної роботи: створити за допомогою використання VR-окулярів віртуальне середовище, в якому для розвитку виконавської майстерності, відпрацьовувати різні міжкультурні вокальні твори (народні пісні та камерно-вокальні твори Європи, України та Китаю на основі жанрово-стильової подібності) за власним вибором. Опрацьовувались вокальні твори Л. ван Бетховена, Р. Шумана, Г. Вольфа, М. Лисенка, В. Барвінського, Цяо Юя, Хуана Цзицзяня, Ма Січжуна.

Виконання цих творчих завдань сприяло формуванню другого показника інтенційно-ціннісного критерію – «ступінь сформованості ціннісних орієнтацій у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю», аксіологічної сфери майбутніх викладачів вокалу, орієнтованості на цінності Європи, України та Китаю у жанрово-стильовому аспекті.

По завершенні першого етапу формувального експерименту було здійснено моніторинговий зріз результатів ЕГ засобами проведення завдань констатувального етапу. Повний розрахунок результатів оцінювання сформованості світоглядно-мотиваційного компонента міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за інтенційно-ціннісним критерієм на формувальному етапі експерименту наведено у Додатку Д. Він засвідчує зменшення адаптаційного рівня сформованості в ЕГ з 57,89% до 7,89%, натомість зміни в КГ є незначними.

На другому, інтегративно-аналітичному, етапі методики у процесі активізації проєктувальної, презентаційної, ідентифікаційної й перцептивної міжкультурної діяльності здобувачів з дисциплін вокально-виконавського, музично-теоретичного і музично-історичного циклів підготовки формуються та застосовуються на практиці інтегровані жанрово-стильові міжкультурні знання;

відбувається циркуляція міжкультурної інформації в освітньому середовищі, коригуються педагогічні дії з оптимізації міжпредметних зв'язків у контексті жанрово-стильового наповнення змісту освітніх компонент.

На другому етапі апробувалась друга педагогічна умова – застосування міжпредметних зв'язків задля формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу на жанрово-стильовій основі, яка передбачала гармонізацію взаємодії змісту освітніх компонентів музично-історичного, музично-теоретичного і вокально-виконавського циклів підготовки й увиразнення в ній жанрово-стильових процесів розвитку вокальної музики; опанування жанрових та стильових ознак музичних текстів різних культур. Конкретизуємо зміст і перебіг інтегративно-аналітичного етапу формувального експерименту.

Меті набуття обізнаності учасників експерименту в академічній вокальній музиці та народно-пісенній культурі країн Європи, України і Китаю слугував метод жанрової міжкультурної виконавсько-педагогічної презентації вокальних творів. Його застосування було пов'язане із складанням авторського емоційно-ціннісного інформаційного повідомлення про жанрову модель академічного вокального твору та народної пісні (за вибором студента) міжкультурного репертуару, яка викладалась у середовищі учасників експерименту засобами вербального або музичного мовлення. Така модель передбачала висвітлення міжкультурного історико-культурного контексту, власний погляд інтерпретатора на теорію жанрів та персоналізацію даних про відповідний жанровий тип, зважаючи на функційно-виконавський та виражально-виконавський, перцептивний, змістовий, структурний та ін. аспекти буття жанру.

Зокрема, студент, який презентував жанрову модель романсу в творчості європейських композиторів, наголосив: на важливій естетичній ролі музичного чинника, що дозволяє засобами виразності передавати розмаїті емоційні нюанси поетичного тексту; рівноправності голосу та партії фортепіано, що сприяє акцентуванню емоційних відтінків образу та підкресленню глибини поетичного тексту; спрямуванні світогляду художників-романтиків на відображення

внутрішнього світу героя, його переживань; втіленні романтичної тематики (кохання, нездійсненність мрії, самотність, туга тощо); деталізації музичної драматургії (гнучкість емоційних станів ліричного героя); мелодизація усієї тканини музичного тексту (емоційна чутливість та зворушливість голосів та підголосків) тощо. Також він зазначив, що подібні риси він спостерігає у творчості українських композиторів – авторів пісень, романсів та солоспівів. Модель було продемонстровано на прикладі виконавсько-педагогічного порівняння творів “Hör‘ ich das Liedchen klingen” з циклу «Любов поета» Р. Шумана (op.48 №10) та романсу «Ти померла» М. Вериківського (№4 з вокального циклу «Образ коханої»).

У моделюванні творів акцентувались увага на таких спільних рисах: важлива драматургічна роль романсу у циклі як трагічної його кульмінації, стан глибокої туги героя за коханою, розчарування, болю за втратою та внутрішнього конфлікту. Музичний текст романсів повністю відповідає жанровій моделі романсу в традиції композиторів-романтиків, а саме характеризується: деталізованим передаванням емоційного стану героя, барвою мінорної тональності (g-moll в обох творах); повільним темпом (Langsam у Р. Шумана, Lugubre – у М. Вериківського), що сприяє деталізації станів задумливості, рефлексійності; динамічною стриманістю (переважаюче *p*, *sf* у Р. Шумана, переважаюче *p*, тимчасове *f* наприкінці другої строфи) для втілення внутрішньої зосередженості героя; надзвичайної виразності та проникливості мелодії в обох творах, яка ніби розповідає про трагедію, втілює внутрішній монолог героя; драматургічна виразність, в певному сенсі зображальність, фортепіанної партії (в обох творах – ламентация, відтворення інтонаційними та метроритмічними засобами сліз, трагедійності світовідчуття); виразних вступу і постлюдії, які відіграють важливу драматургічну роль к створенні загальної атмосфери тощо.

Інший здобувач, який презентував жанрові моделі німецької, української та китайської народних пісень наголосив, що жанрове моделювання народної пісні у міжкультурному аспекті пов’язане з виявленням спільного у тематиці, характерних рисах музичної виразності, музичної структури, функцій, які пісня

відіграє у житті народу тощо. На основі опрацювання трихотомії змісту-форми-функції та типології народних німецьких пісень, висвітлених у дослідженні Н. Шапочки, було зазначено поширення у зазначеному геокультурному ареалі обрядових (цикли календарно-обрядових і родинно-обрядових пісень) та позаобрядових (ліричні й танцювальні пісні, романси, суспільні та родинно-побутові пісні) жанрових форм (Шапочка, 2009, с. 226). Було підкреслено множинність функцій (естетична, обрядова, емоційна, дидактична, соціальна, інформативна, комунікативна, ритуальна), музичних форм (одно- та багатокуплетні, одно- та багаторядкові, монологи, діалоги та ін.) народних пісень (там само, с. 226), що дозволяє здійснювати структурування масиву творів за різними критеріями. Наголошено, що викликає інтерес найбільш поширений критерій структурування – тематика. За тематико-змістовним критерієм виділяються пісні: про батьківщину, кохання, важливі події в житті, природу, тварин, переселенців, подорожі, календарні, оповідання (балади, історичні), за віком слухачів (дитячі, юнацькі), гендерними особливостями (хлоп'ячі, чоловічі, дівочі, жіночі), за видами праці (селянські, шахтарські, моряцькі, ковальські) та ін.

З метою пошуку спільних жанрів було зазначено, що тематичний критерій є найбільш поширеним і при структуруванні українського музичного фольклору. Наводилась думка А. Іваницького, який пов'язує процес моделювання у фольклорі феноменом архетипу, абстрагуванням зі структури строф або варіантів моделі будови тексту і ритму, інтуїтивного відчуття співаками початкової будови твору, групування пісень з єдиного висхідного архетипу та підтримання його у практиці упродовж тривалого часу і різних регіонах (Іваницький, 2009: 511). Отже, українська народна пісенність структурована календарними, родинно-обрядовими, епічними, ліро-епічними, ліричними, побутовими піснями, окремими видовими системами (дитячого, трудового, танцювального фольклору, інструментальної музики), піснями-романсами, стрілецькими, повстанськими та ін. піснями (Іваницький, 2004). Китайські народні пісні, відповідно й жанрові моделі китайської народної пісенності, є розмаїтими щодо критерію тематичного

розподілу. Зокрема, це обрядові, ліричні, трудові, історичні, дитячі пісні. Зважаючи на викладене, здобувач констатував подібність жанрових груп українського пісенного фольклору деяким групам німецького й китайського, що відкриває можливості моделювання у жанровій міжкультурній сфері. Для моделювання жанру балади у міжкультурному аспекті презентувались твори: “Es war ein König in Thule“ (Легенда про короля в Туле), «Було два чужоземці» та 木兰辞 (Балада про Мулан). Здійснюючи виконавсько-педагогічну інтерпретацію моделі цього жанру, він акцентував драматичність сюжету (збереження келиху як символу вірності коханій; втрати життя молодого дівчини, що пішла з дому за чужоземцем; сміливість та відданість батьківщині дівчини, що замість батька стала воїном); речитативно-декламаційні прийоми, емоційні стани суму, розставання з життям, що втілені в музичній мові творів, багатострофічність тексту, гнучке варіювання ритміки в залежності від настрою та ін., що спонукає виконавця-інтерпретатора опиратись на історико-культурний контекст балади, проводити ретельну роботу над художнім вимовлянням поетичного тексту, показу смислових вершин, логічного оформлення фраз, втілювати нерозривний зв'язок технічного та інтонаційно-образного аспектів.

Застосування методу стильової міжкультурної виконавсько-педагогічної презентації вокальних творів спрямовувалось на порівняльну міжкультурну діяльність з історичної диференціації засобів та прийомів музичної виразності, вербалізації та виконавського втілення подібного стильового змісту різнонаціональних вокальних творів. Зокрема, одним з учасників, з метою пошуку подібного, було презентовано у порівняльному аспекті стильові риси першої пісні Арфіста Г. Вольфа “Wer sich der Einsamkeit ergibt” («Хто віддається самотності») з циклу “Goethe-Lieder”, солоспіву М. Вербицького «З далеких тут сторон приходжу» та китайської художньої пісні 春愁 («Весняна туга»).

Зазначалось, що в усіх трьох творах втілюється художня ідея самотності людини, вирішена у традиціях романтичного мистецтва з нашаруваннями індивідуальної стилістики композиторів. Підкреслювалось, що є характерною

орієнтація на жанрово-стильовий прототип камерно-вокальних творів Ф. Шуберта та еталон художньої пісні Lied. Було визначено алгоритм стильового порівняльного аналізу творів, який містив: виявлення головних (художньо-образного змісту, загальної логіки організації музичного матеріалу, особливостей музичної тканини та принципів тематичного розвитку) та підпорядкованих (мелодики, метроритму, артикуляції, динаміки, тембру, жанру) стильових ознак. Під час презентації конкретизувались думки щодо музичних символів як характеристики стилю Г. Вольфа (низхідна зменшена секста як символ сумування герою, низхідний рух у вокальній партії та інструментальному супроводі – самотності, висхідний рух – неспокій та хвилювання); емоційність та внутрішній драматизм висловлення М. Вербицького (драматичний розвиток від спокійного роздуму про минуле, рідну землю, що доходить до стану вияву внутрішнього болю і туги); гнучка взаємодія кантиленної з повільними підйомами та спадами мелодії, викладеній у пентатоніці, з декламаційністю (стан емоційного споглядання на початку твору, що динамізується мелодичними та метроритмічними засобами у середині та переключає розвиток образу до стану глибокої туги та відчаю) у пісні на мотив весняної туги. Підкреслювались подібні художні засоби втілення емоційної індивідуалізації станів героїв, щільність драматургічної взаємодії сольного голосу та інструментальної партії, виразність та співучість вокальної партії, екзистенційні контексти роздумів героїв, що повинно осмислюватись у виконавській інтерпретації стильових особливостей творів, зокрема, гнучкості, відображенні гами емоційних відтінків, емпатійному заглибленні та персоніфікації з емоційним станом героя, образної взаємодії голосу з акомпанементом.

Практична діяльність здобувачів з опрацювання міжкультурних виявів музичного стилю сприяла їх зацікавленості емоційно-духовним спілкуванням з різними музичними культурами; вплинула на зростання артистичності під час виконавського ілюстрування педагогічної презентації стилю творів, розширення системи засобів емоційного виконавського та педагогічного переконання під час виступу перед аудиторією.

Метод ідентифікації музичного жанру в системі декількох національних культур застосовувався під час прослуховування творів різних жанрів європейської, української, китайської вокальної академічної та народної традиції з метою розвитку навичок розпізнавати змістовні та художньо-образні особливості творів згідно з набутими на різних освітніх компонентах знаннями про жанрову систему вокальної музики. Вибір матеріалу для аудіоопитувань з ідентифікації жанру здійснювався кожним учасником експерименту. Зокрема, один з учасників у процесі підготовки аудіовікторини сконцентрував свою увагу на жанровому змісті різнонаціональної народнопісенної творчості та підібрав матеріал, зважаючи на тематику пісень, художні засоби для вираження емоцій, подій у кожній жанровій групі. Так, у групі весільних пісень було відібрано звуковий матеріал: “Oj chmielu, chmielu” (польська), “Du, du liegst mir im Herzen” (німецька), “Ah! Que nos pères étaient heureux!” (французька), “La sposa” (італійська), “La Vivan los Novios” (іспанська), “Ímbros” (грецька), “Táncba hívó” (угорська), “She Moved Through the Fair” (ірландська), “Greensleeves” (британська), “Ой на горі овес білий” (українська), “Гарна сваха, гарний сват” (українська), “嫁女歌” (пісня нареченої, китайська), “酒席歌” (пісня застілля, китайська) та ін. Для ефективної екстраполяції узагальнених знань та вмінь студентів про жанровий зміст народних пісень, здобувач орієнтував аудиторію на розмаїтий художньо-образний зміст весільних пісень, пов’язаний з функцією пісні у весільному обряді (сватання, пісні нареченої, нареченого, величальні, жартівливі на застіллі та ін.).

Інший здобувач добирав до розробки власної презентації жанру в системі декількох національних культур звукові зразки романсів. Так, у групі романсів-елегій було представлено твори: “Ein Traum” («Сон») Е. Гріга з циклу «6 пісень» op. 48, “Élégie” («Елегія») Ж. Массне, “Oh! quand je dors” («О, коли я сплю») Ф. Ліста, “Automne” («Осінь») Г. Форе, “Absence” («Відсутність») з циклу «Літні ночі» op. 7 Г. Берліоза, “An den Schlaf” («До сну») Г. Вольфа, “Nachtlied” («Нічна пісня») Ф. Мендельсона, “Feldeinsamkeit” («Самотність у полі») Й. Брамса, “Ich grolle nicht” («Я не серджуся») з циклу «Кохання поета» Р. Шумана, “Gute Nacht”

(«Добраніч») з циклу «Зимовий шлях» Ф. Шуберта, “Сонце заходить, гори чорніють” М. Вербицького, “Минають дні, минають ночі” М. Лисенка, “Ой ти, дівчино, з горіха зерня” Я. Степового, “Де ти бродиш, моя доле” Ст. Людкевича, “江南好” (китайська художня пісня «Прекрасний Південь»), “雨霖铃” (китайська художня пісня «Дзвін дощового лісу»), “长相思” (китайська художня пісня «Довга туга»). Для досягнення позитивних результатів ідентифікації було наголошено на задумливому, меланхолійному характері образів, пануванні станів самотності, емоційної туги, роздумів про життя та смерть, красу природи.

Для підсилення результатів, досягнутих при виконання завдання щодо міжкультурної ідентифікації жанру було застосовано метод нотографічної ідентифікації музичних стилів в системі однієї національної музичної культури, що був спрямований на набуття досвіду декодування стильових ознак творів європейської, української, китайської вокальної академічної традиції у процесі опрацювання музичних текстів різних історико-стильових та індивідуально-стильових систем. Вибір 5 творів для опрацювання іншими учасниками експерименту здійснювався кожним здобувачем. Зокрема, один зі здобувачів-учасників експерименту добрав до свого переліку творів для ідентифікації стилю наступні твори: “Resignation” («Розчарування», WoO 149) Л. ван Бетховена, “Die Lotusblume” («Квітка лотоса») з циклу «Мірти» оп. 25 Р. Шумана, “Green” («Зелень») К. Дебюссі, “Ой три шляхи широкі” Я. Степового, “Гаї шумлять” Г. Майбороди.

Здійснюючи текстологічно-стильовий аналіз творів, учасники експерименту зазначали втілення тематику розчарування героя та покірності долі у Л. ван Бетховена, тендітної символічної краси – у Р. Шумана, настрою закоханості через захоплення красою природи – у К. Дебюссі, трагічної долі родини – у Я. Степового, образу чарівної природи – у Г. Майбороди. Зокрема, у творі Я. Степового акцентувались риси стильового цитування у першому розділі твору (речитації, ускладненість ладових ступенів в традиціях мистецтва кобзарів, імітація гри на бандурі в акомпанементі), стильові ознаки пісень романсів у

другому розділі (зростання емоційності викладу, ліричні інтонації в мелодиці, ознаки чутливості та душевної туги, що передаються гармонійними засобами тощо). Аналітичні процедури, що здійснювались здобувачами, обговорювались у виконавському аспекті, впливали на виконавське відчуття музичного стилю та ступінь здатності адекватно у жанрово-стильовому вимірі виконувати зразки вокальної музики різних країн.

Виконання цих творчих завдань сприяло формуванню першого показника когнітивно-технологічного критерію – «міра міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю», набуттю досвіду визнання жанрово-стильових пріоритетів музичної культури Європи, України та Китаю; орієнтації у жанрово-стильовій міжкультурній термінології.

З метою підготовки до адекватного відтворення народних пісень та камерно-вокальні твори Європи, України та Китаю на основі жанрово-стильової подібності виявів зазначених музичних культур застосовувався метод аудіотестування з атрибуції жанру в різних національних культурах. Він був спрямований на розширення кругозору здобувачів-учасників експерименту у галузі загальної теорії музичних жанрів академічної вокальної музики та теорії фольклорних жанрів, адаптованих до міжкультурного музичного матеріалу, зростання досвідченості у міжкультурній жанровій лексиці та усвідомлення смислових асоціацій. Як і у попередніх творчих завданнях, музичний матеріал для проведення аудіальних анкетувань здобувачів підбирався самими учасниками експерименту (індивідуальна та мінігрупова робота). Так, до творчого задуму одного з варіантів аудіотестування були відібрані романси різних жанрових векторів: “Стоїть явір над водою” К. Стеценка (романс-елегія), “Der Doppelgänger” («Двійник») Ф. Шуберта (драматичний монолог), “На човні” Б. Лятошинського (балада), “La mort d'Ophélie” («Смерть Офелії») Г. Берліоза (балада), “Вечірній сон” П. Козицького (романс-елегія), “Der Musensohn” («Син муз») Г. Фольфа (романс-сатира), “У гаю, гаю, вітру немає” К. Стеценка (монолог), “Clair de lune” («Місячне сяйво») Г. Форе (романс-елегія), “Prometheus”

(«Прометей») Г. Вольфа (драматичний монолог), «Сватання» К. Сищенка (романс-сатира), «Вітер» Б. Лятошинського (романс-елегія), «Коли настав чудовий май» М. Лисенка (вальсовий романс). Передбачалося, що здобувачі у процесі перцептивного опрацювання музичного матеріалу на основі міжкультурної жанрової лексики ідентифікують різні художньо-сміслові жанрові форми романсу.

Інший здобувач, який розробляв аудіоанкетування з жанрової палітри народних пісень різних народів, відібрав та проілюстрував наступні зразки календарно-обрядових пісень: «Щедрик, щедрик, щедрівочка» (українська, новорічна), «Marzanna, Marzanna, ty zimowa panno» (польська, весняна), «Der Mai ist gekommen» (німецька, весняна), «Chant de moisson» (французька, жнивварська), «Canción de Primavera» (іспанська, весняна), «John Barleycorn» (британська, жнивварська), «Tavaszi szél vizet áraszt» (угорська, весняна), «Не стой, вербо, над водою» (українська, весняна), «Tu scendi dalle stelle» (італійська, різдвяна), «Zpívejte hospodáři» (чеська, жнивварська). Учасники експерименту у процесі перцептивного опрацювання музичного матеріалу ідентифікували подібний образний підтекст, закодований у музичній мові та інтонаціях.

Завдання для самостійної роботи фокусувались на зростанні міжкультурної обізнаності здобувачів у теорії та виконавській практиці виконавського втілення жанрів та стилів. З цією метою було запропоновано проведення онлайн-нетворкінгу, присвяченому формуванню міжкультурної компетентності. Використовуючи відеоконференції, учасники проводили онлайн-зустрічі, на яких обмінювались знаннями та практичними навичками з опанування у міжкультурному контексті вокальної академічної та народно-пісенної традиції Європи, України, Китаю.

Також для закріплення навичок виконання міжкультурного репертуару з подальшим переглядом записів власних відеосесій у завданнях для самостійної роботи за допомогою VR-окулярів у віртуальному репетиційному середовищі відпрацьовувався міжкультурний вокальний репертуар за власним вибором.

Опрацьовувались вокальні твори Ф. Шопена, А. Дворжака, М. Вербицького, Я. Степового, К. Шимановського, Чін Чжу, Чень Тянь Хе, Цю Ван Сян.

Виконання означених творчих завдань сприяло формуванню другого показника когнітивно-технологічного критерію – «ступінь здатності адекватно відтворювати народні пісні та камерно-вокальні твори Європи, України та Китаю на основі жанрово-стильової подібності виявів зазначених музичних культур», набуттю досвіду презентації міжкультурного вокального репертуару; створення жанро- і стилевідповідних вокальних образів пісень та академічних творів.

По завершенні другого етапу формувального експерименту було здійснено діагностику результатів виконання завдань констатувального етапу. Досягнення сформованості пізнавально-операційного компонента міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за когнітивно-технологічним критерієм на формувальному етапі експерименту демонструють зменшення адаптаційного рівня сформованості в ЕГ з 55,26% до 10,53%, натомість відсоткове значення рівня в КГ залишилось таким самим.

Третій етап методики – творчо-регулятивний – був спрямований на набуття досвіду усвідомленого вивчення й систематизації міжкультурного музичного репертуару на засадах визнання його спільних жанрово-стильових характеристик; перевірку творчої продуктивності міжкультурних жанрово-стильових моделей у різних комунікативних ситуаціях; формування готовності до їх поширення в освітньому середовищі.

На третьому етапі ми запроваджували третю педагогічну умову забезпечення жанрово-стильової різноманітності вокального репертуару, обґрунтовану як технологія опанування жанрово-стильової різноманітності вокального репертуару, що складалась з трьох внутрішніх етапів. Перший, ознайомлювальний, передбачав занурення до репертуарних жанрово-стильових ознак європейської, української та китайської музичних традицій. Другий, накопичувальний, потребував систематизації міжкультурних знань та вмінь щодо у жанрово-стильовій площині вокального репертуару. Третій, творчий, був спрямований на творчо-практичну міжкультурну діяльність у різних формах

мистецького спілкування. Конкретизуємо зміст і перебіг творчо-регулятивного етапу.

Застосування методу компаративної міжкультурної дискусії було спрямовано на аналітичне опрацювання учасниками експерименту жанрово-стильових моделей (разом із історико-культурною інформацією про аналізований твір) музичних культур Європи, України, Китаю. У процесі дискутування у групах учасників експерименту до музичного матеріалу, який обговорювався, адаптувались наявні уявлення та знання про музичні стилі та жанри.

Проведенню дискусії передувала дослідно-пошукова робота здобувачів; студенти опановували наукові джерела, в яких висвітлено проблеми музичного стилю та жанру, зважаючи на історико-культурну еволюцію та національну специфіку розвитку вокального мистецтва.

Зазначимо, що дискусія супроводжувалась порівняльними ілюстраціями фрагментів творів (у записі та голосом) і призводила до розучування творів (соло та ансамблем) міжкультурного репертуару для практичного закріплення теоретичних результатів дискутування. Зокрема, в одній із груп учасники розучували “Venetianisches Gondellied” (op. 57 №5) з циклу «6 пісень» Ф. Мендельсона (h-moll, Allegretto non troppo). Під час роботи зверталась увага на виконавське відтворення ліричного характеру, співучості, мелодичності, однорідності тематичного матеріалу, заснованому на художній виразності терцевих зворотів та комплексу інших засобів виразності, що втілюють баркаролу як семантико-жанровий архетип меланхолійної пісні гондольєра. Також було проаналізовано та вивчено пісню видатного автора китайських художніх пісень Тань Сяо Ліня «Місячна ніч» (月夜). Увага зверталась на плавність, ліризм і виразність мелодії, помірний темп, емоційну насиченість гармонії, ансамбль голосу з акомпанементом, відтворення синтезу традицій китайського та європейського інтонування.

Творча діяльність із занурення до міжкультурного вокального репертуару спонукала до застосування методу кроскультурного аналізу музичних жанрів. На думку Ма Ши, цей метод є зручним для аналізу жанрів, жанрових систем,

музичної мови та ін. явищ та «отримав широке використання в сучасній системі гуманітарних знань, наблизившись до більш традиційного порівняльно-історичного аналізу» (Ма Ши, 2023, с. 118). Автор наголошує, що ресурсними перевагами методу є можливість його проєктування щодо сфери культурної поведінки людини та психології культури у контексті теоретичних положень крос-культурної психології, а саме інтерпретації національної музичної культури як психологічно детермінованої культурної поведінки, індивідуального та колективного культурного досвіду, усвідомлення системних уявлень про національну музичну культуру (Ма Ши, 2023, с. 118).

Дотримуючись рекомендованого науковцем алгоритму кроскультурного аналізу музичних жанрів (Ма Ши, 2023, с. 119-120), здобувачам було запропоновано ознайомитись з художньо-образним змістом і формою трьох творів: «Mein Herz», №1 з циклу «Чотири пісні на вірші Р. Тагора» (ор. 41, 1918) К. Шимановського, «Давне», №1, на слова Цуя Гофу з циклу «Три романси на вірші старовинних китайських поетів» Б. Лятошинського (1925) та китайської художньої пісні Чжао Юаньжєня на вірші Лю Бануна «Як я можу не думати про нього» (教我如何不想他, 1926), які висвітлюють проблему смислу життя людини, апелюючи до художньої ідеї музичного орієнталізму. Студенти, за допомогою викладача, зазначили, що відчують спільність творів польської, української та китайської музичної традицій. Зокрема, в усіх трьох творах було зазначено: екзистенційну образну спрямованість (внутрішнє самоспоглядання, самотність, недосягнення щастя), глибоку внутрішню зосередженість, певну відстороненість від реального життя та його трагізму, глибокий ліризм та закодованість експресії, подібний психологічний настрій, монологічність висловлювання, інтегрованості поетичного тексту до музичної тканини, орієнтальність колориту та ін., що дозволяє типологізувати у даних творах експресіоністичне прочитання жанру романсу. Як спільні риси у формотворчих засобах музичної виразності та характері інтонування було виявлено: ускладнену ладову організацію музичного тексту (різні модальні лади у К. Шимановського); уникнення консонансів, діатоніки, повторюваності структурних побудов, внутрішня експресія,

атональність, використання пентатоніки у вокальній та інструментальній партії як наскрізної лейтінтонаційної структури (у Б. Лятошинського) та китайського мелосу (у Чжао Юаньжєня), уповільненість (медитативність) розгортання музичної думки, семантична виразність кожного голосу музичної тканини, колористичність, звукозображальність, відчуття ефемерності, нереальності, безкінечного суму. Застосування методу кроскультурного аналізу музичних жанрів посприяло набуттю навичок порівнювати між собою різні музичні культури, а також осмисленню жанру романсу (художньої пісні) в системах різних національних культур.

Доповненням до попереднього завдання було застосування методу системних герменевтичних коментарів-пояснень. Метою набуття навичок такої діяльності є зазначене у дослідженнях Л. Степанової (2018), Ма Ши (2023) формування на позитивне сприйняття іншої музичної культури, що розкриває горизонти для формування міжкультурної компетентності. Метод передбачав вміння надавати загальну характеристику різних музичних культур світу, пояснювати прагматику музичного тексту, жанровий (стильовий) зміст, обставини виконання та ін. з метою пояснення деталей художнього тексту або його цілісності.

Для опанування методу було запропоновано практику у створенні герменевтичних коментарів-пояснень на прикладі вокальних циклів європейської, китайської та української музичної культур. Зокрема, були обрані: мікроцикл «Дві венеціанські пісні» з циклу «Мірти» Р. Шумана, цикл «Сім струн» Олександра Козаренка та «Три пісні на вірші різних поетів» Хуана Цзи.

Один з учасників, розмірковуючи над прагматикою зазначених артефактів німецької, української та китайської музичних культур, зазначив, що у творі Р. Шумана є важливим втілення у міжкультурному смисл художнього образу Венеції, до якого звертались багато діячів мистецтва. З іншого боку, міжкультурний тонус творчості, що виявився в інтересу композитора до інших народів та їх культур, в цілому характеризує внутрішній дух Lied, отже відповідає відкритості австро-німецької вокальної традиції. Разом з тим, було зазначено, що

естетичні орієнтири романтизму, корельовані з міжкультурними тенденціями, пов'язані з розкриттям внутрішнього стану героя, його емоційних нюансів тощо, що спонукає до розуміння в романтичній музиці психологізації та індивідуалізації музичного вислову. У сприйнятті композитора символ Венеції є позбавленим контрастів та драматизму, він відображений через емоції споглядальності, художньо-образної м'якості у першій пісні («Сковзай легше, гондольєр») та легкості і грайливості – у другій («Затихла П'яцетта»).

В осмисленні прагматики творів О. Козаренка здобувач наголосив на унікальності постаті композитора у розвої української сучасної музичної культури. У вокальному циклі, що був написаний композитором у ранньому періоді творчого становлення, втілено музичну ідею поетичного циклу Л. Українки (відповідність першого складу кожного віршу ноті звукоряду, що, у свою чергу, «підказало» композиторові тональне коло номерів вокального циклу). Композитор надзвичайно тонко і багатогранно втілює поетичну тему поневоленої України; опираючись на семантику романтичного сну, фантазії, співу птахів втілює ідею надії у світле майбутнє. Додатковий жанрово-семантичний шар у поясненні твору створюють підзаголовки номерів циклу, звуконаслідувальні прийоми імітації явищ природи, музичних інструментів, драматургічна акцентуація словосполучень або слів, а також загальний композиційний задум виконання циклу без пауз між номерами.

Для пояснення прагматики китайського вокального циклу студент наголосив на майстерному поєднанні композитором китайської поетичної та європейської музичної традицій, не порушуючи рис відображення національного колориту. Він був написаний у 1932 році, отже уявляє собою ранній зразок стилю китайської художньої пісенності, втілює музично-емоційне нюансування поетичної ліричної образності у презентації філософського осмислення «пейзажу в емоціях» (І. Драч), символічне трактування образів природи. З європейською традицією можна пов'язати наскрізний драматургічний розвиток, наявність прийомів варіаційного розвитку, розуміння інструментальної партії як важливого драматургічного елемента концепції пісень, здатність до колористичного

зображення весняної ночі (перша пісня), психологічної туги та самотності героя під час розлуки з коханою (друга пісня), роздумів про вічне через зображення осіннього руху води (третя пісня).

Цей та інші складники методу герменевтичних коментарів, опрацьовані учасниками експерименту дозволяють накопичувати досвід пояснення міжкультурного вокального репертуару, суб'єктивно осмислювати деталі та цілісність музичного тексту.

На основі набутих навичок позитивного ставлення здобувачів до вокальних творів композиторів різних країн виявився ефективним метод класифікації різнонаціонального вокального репертуару. Він запроваджувався, зважаючи на поширені принципи до класифікації вокального репертуару: жанровий, тип голосу, рівень підготовки, стиль. Кожному учаснику експерименту необхідно було обрати критерій підбору творів та віднайти, згідно з цим критерієм, 10 вокальних творів для застосування у практиці майбутніх викладачів вокалу. Зокрема, одна з учасниць, яка обрала стильовий критерій, запропонувала наступні вокальні цикли для високого рівня підготовки: романсів і балад на вірші А. Мунка Е. Гріга, «Пастелі» Л. Дичко, «Іспанську книгу пісень» на вірші П. Гейзе і Е. Гейбеля Г. Вольфа, «Пісні Південних гір» Лю Цзи, «Три вірші М. Рильського» Я. Степового, «Чотири серйозні пісні» Й. Брамса, «Пісні кохання» І. Алексійчук, «Чотири поезії Лі Бо» Ці Жубаня, «Пісні весни» М. Шука, «Чотири пісні» А. Дворжака.

Виконання цих творчих завдань сприяло формуванню першого показника креативно-продуктивного критерію – «міра здатності створювати міжкультурне творче середовище на жанрово-стильовій основі та спілкуватись в ньому на засадах власних жанрово-стильових знань, умінь та навичок з народно-пісенної та камерно-вокальної традиції Європи, України та Китаю», посиленню інтересу щодо виконавського відтворення типологічних жанрових особливостей народних пісень різних культур.

Наступні творчі завдання поглиблювали досвід розуміння типологічних та індивідуальних рис різнонаціональних музичних культур. Зокрема, застосування

методу презентації стилістичних ідіом національної культури передбачало добір творів різних композиторів та їх виконавську презентацію з метою виразного експресивно-ціннісного інтонування стильової специфіки твору. Зокрема, один з учасників, виконуючи романс «Мені однаково» М. Лисенка на вірші Т. Шевченка, мав на меті відобразити глибину втілення композитором громадянської лірики медитативного характеру. Поет висловлює роздуми над філософськими проблемами екзистенційного змісту, сенсу буття людини через рефлексію щодо поєднання громадянського й особистого, виразних патріотичних почуттів болі за батьківщину, долю рідного краю, незламність і мужність, страждання українців, представлених у двох частинах (18 та 5 рядків). Експресивно представлено сумну долю героя, який чекає на висилання і висловлює переживання не за свою трагічну долю, а за народ, загрозу відродженню країни.

Виконавець усвідомлено поставився до відтворення композитором чутливого слідування за емоційними відтінками тексту, динамізації форми за рахунок емоційної рухливості відтворення куплетів; варіантності інтонаційних змін та повторення окремих інтонацій, які стають формоутворювальним чинником, гнучкості мелодичних наголосів, безперервності мелодичного розгортання (11 тактів – перший розділ, 33 – другий, 16 – третій); метроритмічна свобода, що відповідає ускладненій строфіці шевченкового вірша; ускладнене гармонічно-ладове мислення (гармонічний g-moll, відхилення у S, D; тональне співставлення розділів g-moll, B-dur, g-moll; 4 підвищений щабель у мажорі; перемінний лад, енгармонізм, серія відхилень у кульмінації, співставлення далеких тональностей). Він спромігся досягти драматичної експресії інтонування в традиціях європейських речитативно-аріозних образів, зокрема, в аспекті діалогізації голосу з гранично драматичними вступом, інтерлюдією та постлюдією у партії супроводу.

Розуміння стилістичної ідіоматичності обробки китайської пісні для голосу і фортепіано на прикладі твору Сяо Юнмея «Місяць високо в небі» продемонстрував інший учасник експерименту, який спромігся одночасно досягти щирості виразного висловлення, в якому змальовувалось місячне світло

як символ самотності людини (кантиленність з елементами розмовної інтонації, природність мелодичного фразування, збереження теплого грудного тембру та відсутність вібрації у високому регістрі, уповільненість мелодичного розгортання), та балансу автентичного стилю (пентатонічний лад, природне вокальне фразування, витончена динаміка для передачі емоційної чутливості й внутрішньої експресії вокальної лінії) з ознаками європейського музичного мислення (гнучка взаємодія голосу і легких арпеджіо фортепіанного супроводу, що створюють медитативний характер образу).

Відчуття ідіоматичності європейського стилю було представлене учасницею експерименту у процесі виконання пісні Л. ван Бетховена «Розум», №1 з циклу «Шість пісень на слова Х.Ф. Геллерта». Вона спромоглася, зважаючи на виразний духовно-піднесений текст ліричного твору, змістовне розуміння розуму як основи свідомості людини, передати емоційну наповненість мелодично широкою тематичною засобами довершеного кантиленного співу, осмисленого інтонування – з внутрішньою динамізацією, артикуляційною виразністю, на кшталт голосу церковного хоралу, повторюваних звуків. У простій двочастинній формі було майстерно втілено: взаємодію голосу та фортепіано, ефект народження звуку з хорального невеликого вступу, що створює піднесений настрій, відчуття ущільненої фактури за рахунок секвенційного розвитку та дисонантних співзвучь у другій частині, виразності елементів поліфонії, вірне визначення кульмінації, що відтворило аскетизм та зосередженість на довершеності деталізації раннього стилю композитора.

Здобувачами опрацьовувалось, доповнювальне до попередніх, завдання створення жанрового електронного каталогу вокальних творів композиторів різних музичних культур та презентація власних каталогів у середовищі однокурсників. Змістова частина каталогізації охоплювала інформацію: країна композитора, його автобіографічні дані, перелік вокальних творів по жанрах, анотація щодо жанрового змісту твору з виділенням повторюваних (спільних для різних країн) аспектів. Завдання виконувалось на платформі Xmind, застосовувались різні шаблони інтелект-карт. Зокрема, одна з учасниць, окрім

інформації про академічні вокальні твори композиторів різних країн, також виявила спільні жанрові групи народнопісенного фольклору і ввела до свого каталогу дані про жартівливі пісні, в яких підкреслено народну кмітливість у різних побутових ситуаціях життя, втілено тематику хитрощів, ледарства тощо; застосовано легку для запам'ятовування дрібну мотивну структуру, розмаїття ритмічних формул, що підкреслюють грайливий гумористичний характер (французька “Frère Jacques”, в якій зображено монаха, що заснув і не прийшов на ранішню молитву; німецька ігрова про капелюх з трьома кутами “Mein Hut, der hat drei Ecken”; українська дитяча жартівлива про хатніх птахів «Два півники»; китайська дитяча жартівлива «Каченята, що вчаться танцювати» та ін.).

Окрім завдань із класифікації та каталогізації міжкультурного музичного матеріалу, студенти навчалися здійснювати письмові коментарі до подібних образів вокальних творів різних народів, в яких зазначалася інформація про емоційну характеристичність образу, відповідні для цього композиторські засоби музичної виразності, а також рекомендації щодо виконавської специфіки визначених образів. Зокрема, один з учасників обрав висвітлення у методичних коментарях міжкультурну пісенно-романсову композиторську творчість драматично-трагічного образного змісту. Ним були здійснені коментарі щодо балади «Лісовий цар» Ф. Шуберта (з драматичними лініями оповідача, батька, дитини Лісового царя у партії виконавця, наскрізна форма, постійне зростання динамічної напруги, драматичного емоційного тону), романтизованої вокальної поеми «Степ» Я. Якименка (відтворення алегоричного образу стихії, грози, яка розбудить мертвий степ, тричастинність з динамізованою репризою, стриманість руху суворої мелодики, постійна динамізація розвитку образу), романсу «Колиски» Г. Форе (трагічне відображення розлуки між жінкою, яка колихає дитину та чоловіком, якого кличе небезпечне море, поступове нагнітання тривоги і смутку засобами варіативного розвитку мелодики та напруженості нестійкої акордики в акомпанементі). Як загальні методичні рекомендації до творів з подібною образною сферою було зазначено звернути увагу на опрацювання: якісного втілення голосом експресивної мелодекламації,

динамічних контрастів, метроритмічної акцентуації, широкої динамічної палітри, чіткого артикулювання тексту, вмілого застосування широкої тембрової палітри, драматургічного осмислення інтонування кульмінації тощо.

З метою створення відеотеки із власним виконанням творів різних культур зі схожими стильовими характеристиками за допомогою VR-окулярів створювався віртуальний концертний зал, який імітував реальний зал, де виконувались відібрані здобувачами твори європейських, українських, китайських композиторів. Робота над удосконаленням жанро- та стилевідповідного виконання твору записувалась та обговорювалась у середовищі учасників експерименту та викладачів. Цей метод ми поєднали з методом міжкультурного емоційно-семантичного резонансу, який під час обговорення записів інтерпретацій творів викликав у свідомості учасників виникнення міжкультурної емоційно-експресивної музичної образності. У такий спосіб у кожного здобувача поступово накопичувалась власна відеотека, яка віддзеркалювала розвиток його виконавської техніки та сценічної культури і фіксувала етапність його креативно-продуктивного зростання у жанро-стильовому аспекті інтерпретації міжкультурного репертуару. Під час таких обговорень виникла ідея створення міжнаціонального творчого ансамблю, учасниками якого повинні були стати майбутні викладачі вокалу. Найкращі виконання творів розміщувались на сайті Університету Ушинського, науково-дослідної лабораторії «Інновації мистецької освіти» та каналі Youtube.

З метою набуття досвіду колективної систематизації різноманітного у жанрово-стильовому аспекті вокального репертуару було проведено круглі столи, які проходили у форматі обговорення ключових питань систематизації репертуару (камерно-вокальні твори, народні пісні, обробки народних пісень для різних типів голосів і рівня підготовки). Розглядався репертуар з вокальних творів європейських, українських, китайських композиторів.

Набуттю досвіду жанро-відповідного виконання європейських, українських, китайських народних пісень з подібним жанровим змістом (матеріал обирався учасниками) сприяли виконавські ігри-змагання, які містили не тільки

розважальний контекст, але й спрямовувались на розвиток виконавської майстерності, навичок імпровізації та ситуативного переключення, закріплення різних форм творчої комунікації з аудиторією. В таких іграх використовувались різні прийоми: змагального виразного виконання (хто краще), обмін рядками або піснями іншого народу в цьому ж жанрі, доспівування (або імпровізація в стилі) мелодії, виконавські діалоги; зміна гучності, темпу з виправленням помилок іншим співаком, змагання в артистизмі при виконанні однієї пісні різними учасниками тощо.

Додатковим ресурсом для підготовки сценічного виступу міжнародного творчого ансамблю був метод театралізації виконання вокальних творів різних стильових традицій. Він вимагав акцентуації акторського відчуття національного, історичного та індивідуального композиторського стилю з метою глибокого поринання до іншої музичної культури, досягнення максимальної стилевідповідності виконання вокального твору, руху до перетворення вокального інтонування на драматичне мистецтво, не порушуючи балансу між виконавськими та акторськими засобами виразності. Зокрема, одна з учасниць виконувала з елементами театралізації романс «Осінь» Г. Форе. Вона, демонструючи під час створення сумного образу осіннього згасання природи як метафори смутку та згасання людини засобами вірного дихання, артикуляції, розвиненості індивідуального відчуття композиторського вокального стилю, допомагала собі пластикою різних жестів рук та рухів тіла, які брали участь у створенні споглядання пейзажу.

Репетиції концерту міжнародного творчого ансамблю стали наступним етапом роботи з підготовки його сценічного виступу і мали на меті різні сценарії опрацювання вокальним ансамблем жанро- та стилевідповідної інтерпретації академічних вокальних творів європейських, українських та китайських композиторів і народних пісень (Додаток Е.1). Вони долучали до традиційних форм ансамблевого співу й VR-технологію (опрацювання виконання міжкультурного репертуару перед різною аудиторією). На репетиціях, присвячених виконанню ансамблем чеської народної пісні “Ach, synku, synku”

відпрацьовувались прийоми ансамблевої виконавської виразності та досягнення культури мови. Зокрема, керівник ансамблю (учасник експерименту) повідомив про ліричний, дещо ностальгійно-повчальний характер образу сина, який не доглянув поля, і надавав у репетиційному процесі герменевтичні коментарі з метою опрацювання інтонаційних складнощів, динамічних й артикуляційних нюансів. Він опрацьовував з членами ансамблю звуковедення на штрихи *legato*, *non legato*; опрацьовував інтонаційну чистоту руху кожного голосу, досягав рівності тембрового унісону, дотримання логіки розгортання музичної теми, досягнення витонченої динамічної палітри.

Результатом репетиційної діяльності міжнаціонального творчого ансамблю став його сценічний виступ, що мав на меті жанро- та стилевідповідну інтерпретацію міжкультурного вокального репертуару, виразність інтонування ансамблем виконавського художнього образу (Додаток Е.2). Окрім ансамблевого виконання народних пісень європейської, української та китайської народнопісенних традицій (українські народні пісні «Та за вгородом калина», «Розлилися круті бережечки», «Усі гори зеленіють»; британська “Greensleeves”, ірландська “Dúlamán”, словацька “Aj, lúčka, lúčka zelená”, китайська «Пісня кохання з Кандіна», австрійська “Ach, du lieber Augustin”, китайська «Барабани Фен’яну», китайська «Небо темніє»), було виконано романси «Сонце заходить» Я. Степового, «Золота рибка» Ст. Монюшка, «В тумані сліз» Б. Лятошинського, “Hulanka” Ф. Шопена, «Збираючи квіти вздовж берегу річки» Ло Чжунжуна.

Виконання цих творчих завдань сприяло формуванню другого показника креативно-продуктивного критерію – «міра здатності поширювати споріднені жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальному та позанавчальному процесі», готовності здійснювати просвітницьку міжкультурну діяльність у різних формах.

Наприкінці третього етапу формувального експерименту ми здійснили діагностику результатів виконання завдань констатувального етапу. Досягнення сформованості творчо-результативного компонента міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за креативно-продуктивним

критерієм на формувальному етапі експерименту демонструють пониження адаптаційного рівня сформованості в ЕГ з 44,74% до 7,89%, у той самий час рівень сформованості в КГ дещо зріс.

З метою верифікації досягнутих результатів оцінювання здобувачів було проведено прикінцевий зріз (див. табл. 3.3.).

Таблиця 3.3

Загальні відомості рівнів сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом (прикінцевий етап діагностики)

Структурні компоненти	Рівні	КГ (38 осіб)		ЕГ (38 осіб)	
		К.з.	%	К.з.	%
світоглядно-мотиваційний	В (Високий)	4	10,53	8	21,05
	С (Середній)	17	44,74	27	71,06
	А (Адаптаційний)	17	44,74	3	7,89
пізнавально-операційний	В (Високий)	6	15,79	9	23,68
	С (Середній)	15	39,48	25	65,79
	А (Адаптаційний)	17	44,74	4	10,53
творчо-результативний	В (Високий)	5	13,16	9	23,69
	С (Середній)	13	34,21	26	68,42
	А (Адаптаційний)	20	52,63	3	7,89
Узагальнені відомості	В (Високий)	5	13,16	9	23,69
	С (Середній)	15	39,48	26	68,42
	А (Адаптаційний)	18	47,37	3	7,89

Порівняльні результати констатувального та прикінцевого зрізу оцінювання наведено у таблиці 3.4.

**Порівняльні відомості рівнів сформованості міжкультурної компетентності
майбутніх викладачів вокалу за
жанрово-стильовим підходом**

Діагностичні зрізи	групи /рівні	високий	середній	адаптаційний
Констатувальний зріз	ЕГ	13,16	34,21	52,63
	КГ	13,16	36,84	50,00
Прикінцевий зріз	ЕГ	23,69	68,42	7,89
	КГ	13,16	39,48	47,37

Графічне відображення порівняльних результатів експериментального дослідження наведено у діаграмі (3.2)

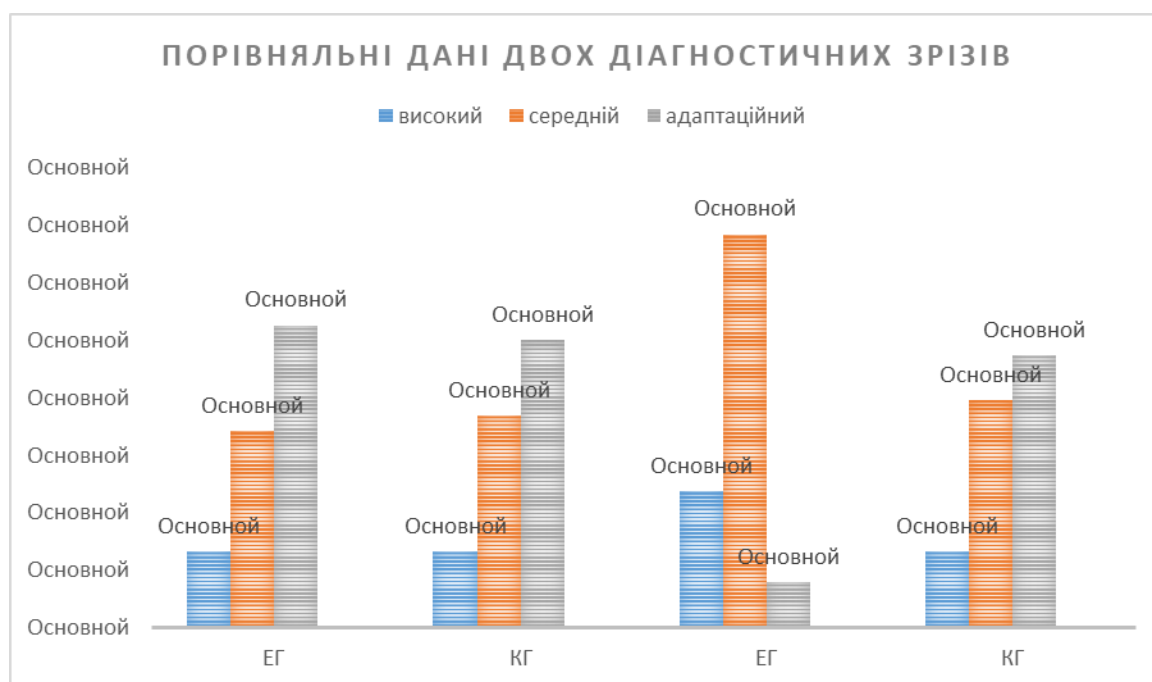


Рисунок 3.2. Порівняльні результати експериментального дослідження

Для оцінки статистичної значущості розбіжностей між результатами експериментальної і контрольної груп після проведення формувального експерименту був використаний багатофункціональний критерій φ^* Фішера (кутове перетворення Фішера). Цей критерій був обраний тому, що:

- у формувальному експерименті взяли участь дві групи майбутніх викладачів вокалу;
- у кожній групі було по 38 здобувачів, що перевищує мінімально допустиме значення для застосування цього критерію (5 осіб).

У дослідженні для порівняння кількісних показників експериментальної та контрольної груп учасників формувального експерименту був використаний критерій φ^* Фішера. Цей критерій є критерієм розсіювання, тобто він дозволяє оцінити, чи є розбіжності між результатами двох груп статистично значущими.

Для доведення статистичної значущості було сформульовано такі гіпотези:

H_0 : частка майбутніх викладачів вокалу із бажаним (високим та середнім) рівнем підготовленості до формування міжкультурної компетентності за жанрово-стильовим підходом в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у КГ;

H_1 : частка майбутніх викладачів вокалу із бажаним (високим та середнім) рівнем підготовленості до формування міжкультурної компетентності за жанрово-стильовим підходом в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно вища, ніж у КГ.

Результати діагностики підготовленості здобувачів ЕГ і КГ до формування міжкультурної компетентності за жанрово-стильовим підходом відповідно до розрахунків за критерієм φ^* Фішера запропоновано в таблицях 3.5, 3. 6.

Наприкінці констатувального етапу формувальної роботи за допомогою таблиці величин кутів φ для різних відсоткових часток були визначені величини, які відповідають відсотковим часткам у кожній групі:

$$\varphi_1 = \varphi (50,00\%) = 1,5708$$

$$\varphi_2 = \varphi (47,37\%) = 1,5182$$

Емпіричне значення φ^* підраховано за формулою:

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1=38, n_2=38,$$

$$\phi_{\text{емп}}^* = (1,5708 - 1,5182) \cdot \sqrt{\frac{38 \cdot 38}{38 + 38}} = 0,053 \cdot 4,359 = 0,231.$$

У нашому випадку $\phi_{\text{емп}}^* = 0,23$. Отже, $\phi_{\text{крит}}^* > \phi_{\text{емп}}^*$.

Отже, отриманий результат на початку формувального експерименту роботи не належить до зони значущості.

Таблиця 3.5.

Результати діагностики сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом ЕГ і КГ до проведення формувального експерименту (констатувальний зріз)

Групи	Високий та середній рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу		Адаптаційний рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу		Разом
	Кількість осіб	Частка	Кількість осіб	Частка	
ЕГ	19	52,63	19	52,63	38
КГ	18	47,37	20	50,00	38

Таблиця 3.6.

Результати діагностики сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом ЕГ і КГ після проведення формувального експерименту (прикінцевий зріз)

Групи	Високий та середній рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу		Адаптаційний рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу		Разом
	Кількість осіб	Частка	Кількість осіб	Частка	
ЕГ	35	92,11	3	7,89	38
КГ	20	52,63	18	47,37	38

Після завершення формувальної роботи за таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток була визначено величини, що відповідали відсотковим часткам у кожній групі.

$$\varphi_1 = \varphi (92,11\%) = 2,5718.$$

$$\varphi_2 = \varphi (52,63\%) = 1,6236$$

Після підрахування емпіричного значення φ^* за формулою:

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1=38, n_2=38,$$

$$\varphi_{емп}^* = (2,5718 - 1,6236) \cdot \sqrt{\frac{38 \cdot 38}{38 + 38}} = 0,95 \cdot 4,359 = 4,14.$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 4,14$. Отже, $\varphi_{емп}^* > \varphi_{крит}^*$.

Отримані результати дали змогу побудувати «вісь значущості» (рис. 3.3.) Слід констатувати, що значення $\varphi_{емп}^*$ належить до зони значущості. Отже, існує статистична розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп після прикінцевого зрізу формувального експерименту, тому приймається гіпотеза H_1 : частка майбутніх викладачів вокалу із високим та середнім рівнем сформованості міжкультурної компетентності за жанрово-стильовим підходом в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.

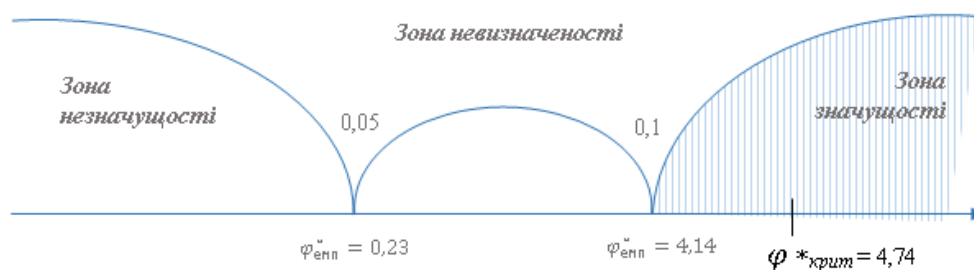


Рис. 3.3. Розташування емпіричного значення розбіжності результатів ЕГ та КГ на вісі значущості Фішера за результатами формувального експерименту

Отже, результати формувального експерименту показали, що розроблена методика формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом є ефективною.

Висновки до розділу 3

Використання емпіричних методів педагогічного спостереження, бесід, опитувань, творчо-діагностичних завдань (для визначення вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу, виявлення міри міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю; міри здатності спілкуватись у міжкультурному середовищі, адекватно виконувати міжкультурний репертуар, поширювати споріднені жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальному та позанавчальному процесі), тестування, експертної оцінки, тематичних дискусій тощо у роботі з учасниками експериментального дослідження дозволили уточнити критерії, показники та рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Для оцінювання світоглядно-мотиваційного компонента було обрано інтенційно-ціннісний критерій з показниками: міра вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу та ступінь сформованості ціннісних орієнтацій щодо пізнання музичних культур Європи, України, Китаю. Пізнавально-операційний компонент конкретизувався через когнітивно-технологічний критерій з показниками: міра міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю та ступінь здатності адекватно відтворювати народні пісні й камерно-вокальні твори Європи, України та Китаю на основі жанрово-стильової подібності виявів зазначених музичних культур. Творчо-результативний компонент вимірювався креативно-продуктивним критерієм оцінювання досліджуваного конструкту з показниками: міра здатності створювати міжкультурне творче середовище на жанрово-стильовій основі та спілкуватись в ньому на засадах власних жанрово-стильових знань, умінь та навичок з народно-пісенної та камерно-вокальної традиції Європи, України та Китаю та міра здатності поширювати споріднені жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальному та позанавчальному процесі.

Обрахування результатів експерименту проводилось відповідно до трьох рівнів сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу, а саме: високий – 13,16 % респондентів КГ, 15,79% – ЕГ; середній – 36,84% респондентів КГ, 34,21% – ЕГ; адаптаційний – 52,63% респондентів КГ, 50,00% – ЕГ.

У процесі формувального експерименту перевірено ефективність поетапного впровадження запропонованих педагогічних умов та методів. В експериментальній роботі контрольну групу склали 38 майбутніх викладачів вокалу, а експериментальну – ще 38 здобувачів. На кожному з трьох етапів експерименту впроваджувалась домінантна педагогічна умова.

Застосовані на накопичувально-орієнтаційному етапі творчі завдання й методи (жанровий міжкультурний полілог, стильова міжкультурна ідентифікація, бесіди автентичного міжкультурного понятійного спрямування, міжкультурне виконавське моделювання, стильовий міжкультурний майстер-клас) сприяли формуванню інтенційно-ціннісної сфери особистості майбутнього викладача вокалу, вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу, ціннісних орієнтацій у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю; спроможності надавати оціночні судження жанрово-стильовим характеристикам різних музичних культур.

Творчі завдання й методи (жанрова міжкультурна виконавсько-педагогічна презентація вокальних творів, стильова міжкультурна виконавсько-педагогічна презентація вокальних творів, ідентифікація музичного жанру в системі декількох національних культур, аудіотестування з атрибуції жанру в різних національних культурах, онлайн-нетворкінг) застосовані на інтегративно-аналітичному етапі, вплинули на активізацію проектувальної, презентаційної, ідентифікаційної й перцептивної міжкультурної діяльності здобувачів з дисциплін вокально-виконавського, музично-теоретичного і музично-історичного циклів підготовки; сприяли формуванню інтегрованих жанрово-стильових міжкультурних знань; циркуляції міжкультурної інформації в

освітньому середовищі, корекції педагогічних дій з оптимізації міжпредметних зв'язків у контексті жанрово-стильового наповнення змісту освітніх компонент.

Комплекс творчих завдань і методів творчо-регулятивного етапу, педагогічної технології опанування жанрово-стильової різноманітності вокального репертуару (компаративна міжкультурна дискусія, кроскультурний аналіз музичних жанрів, системні герменевтичні коментарі-пояснення, класифікація різнонаціонального вокального репертуару, презентація стилістичних ідіом національної культури, створення жанрового електронного каталогу вокальних творів композиторів різних музичних культур, презентація власних каталогів у середовищі однокурсників, віртуальний концертний зал, міжкультурний емоційно-семантичного резонансу, круглий стіл, виконавські ігри-змагання, театралізація виконання вокальних творів різних стильових традицій, репетиційна діяльність міжнаціонального творчого ансамблю) посприяли набуттю досвіду усвідомленого вивчення й систематизації міжкультурного музичного репертуару на засадах визнання його спільних жанрово-стильових характеристик; перевірки творчої продуктивності міжкультурних жанрово-стильових моделей у різних комунікативних ситуаціях; формуванню готовності до їх поширення в освітньому середовищі.

Перевірка отриманих результатів здійснювалася за допомогою критерію φ^* Фішера.

Підсумкові розрахунки зафіксували такі зміни: в ЕГ кількісні показники досліджуваних високого рівня зросли з 13,16% до 23,69%, середнього рівня – з 34,21% до 68,42%, натомість кількісні показники досліджуваних адаптаційного рівня знизилися з 52,63% до 7,89%. У КГ ситуація склалася дещо інша: кількісні показники досліджуваних високого рівня залишились однаковими – 13,16%, середнього рівня – зросли з 36,84% до 39,48%, адаптаційного рівня – незначно зменшилися з 50,00% до 47,37%.

Отже, перевірка отриманих результатів підтвердила ефективність розробленої методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі здійснено теоретичне обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка ефективності методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом. Отримані результати, за яких досягнуто мету й вирішено завдання дослідження, дали підставу для формулювання таких висновків.

1. Концепт міжкультурності висвітлено у фокусі суспільних і гуманітарних досліджень. Систематизовано широкий загальний праць у сфері суспільних і гуманітарних наук, засвідчено неоднозначність використання концептів міжкультурності, полікультурності, мультикультурності і транскультурності. У міжнародному науковому просторі семантичні межі концептів міжкультурності, мультикультурності й транскультурності досить розмиті, в наслідок чого вони часто трактуються як синоніми. Їх відмінності та спільні семантичні поля конкретизовано в річищі гуманітарних досліджень, визначено в контексті теорій мікро- та макросоціального середовища та в педагогічному дискурсі. Встановлено, що концепт міжкультурності толерує національні традиції в діалозі культур, концепт мультикультурності передбачає ціннісну рівність і самодостатність усіх культур, а концепт транскультурності декларує відкритість й інтерферентність, тобто «розсіювання» символічних значень певних культур на нивах інших. Відтак міжкультурність прагне до конструктивного діалогу між культурами, мультикультурність характеризується пасивною толерантністю, тенденцією до паралельного існування культур, а транскультурність ґрунтується на новому розумінні культури, що простує в напрямку гібридизації.

2. Феномен стилю схарактеризовано в міждисциплінарному дискурсі. Встановлено, що еволюція художніх стилів прозирається у постійному прагненні до ідеалу, до пошуку нових форм, способів і засобів їх вираження, в інтенціях Художника подолати межі фізичної реальності, розширюючи духовний потенціал людини. Показано, що існування конкретних стилів залежить від об'єктивних законів розвитку, які формулюються у сфері філософських наук, де

й слід пошукувати закономірностей стильового генезису, що й спонукало нас до включення в міждисциплінарний дискурс філософської проблематики.

Доведено, що евристичний потенціал категорій загального, особливого та одиничного дозволяє пояснити сутність феномену стилю. Діалектика категорії стилю в музиці проявляється і в тому, що він є одночасно поняттям двох рівнів – і ноуменального, тобто мисленнєвого, і феноменального, тобто явленнєвого. Систематизація контекстів дефініціювання стилю дозволяє надати такій перелік його визначень: як фактора об'єднання або розмежування музичних явищ, як системи стійких ознак останніх, як багаторівневого та ієрархічного феномена, як перетину змістових і формальних атрибутів музичного твору, як рівноваги/незбалансованості інтеграції й диференціації тощо. Із позицій законів діалектики категорії стилю і жанру можна вважати логічними протилежностями з горизонтом переходу однієї в іншу. Згідно діалектики суб'єктивного (стиль) і об'єктивного (жанр), музичний стиль є спрямованим на самоусвідомлення, а музичний жанр як об'єктивний феномен прагне самореалізації в соціумі. Отже, саме за їх соціальними функціями музичні жанри стають класифікаторами форм музикування і цілокшталту музичних творів. Доведена методологічна значущість категорії стилю разом із жанровою специфікацією, що й визначає доцільність використання жанрово-стильового підходу у розв'язанні проблем формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

3. У річищі жанрово-стильової парадигми обґрунтовано зміст і структуру міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Міжкультурну компетентність майбутніх викладачів вокалу трактуємо як здатність до ретрансляції музичної картини світу у повноті загальнолюдських цінностей та національних традицій на основі міжкультурної жанрово-стильової обізнаності, як спроможність адекватно відтворювати музичні артефакти багатожанрової палітри вокального мистецтва, створювати міжкультурне креативне середовище на жанрово-стильовій основі та спілкуватись в ньому на засадах полілогу.

У структурі міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу виокремлено три компоненти: світоглядно-мотиваційний (інтенційно-ціннісна

орієнтація в багатокультурній музичній картини світу) пізнавально-операційний (міжкультурна жанрово-стильова обізнаність і вокально-технологічна вправність) та творчо-результативний (спроможність створювати креативне середовище задля результативної міжкультурної комунікації через народно-пісенні та камерно-вокальні артефакти).

4. Змодельовано методику формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом, яка складається з чотирьох блоків: *цільового* (формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом), *теоретико-методологічного* (наукові підходи – жанрово-стильовий як генералізований, компетентнісний і культурологічний як домінувальні, та відповідні методичні принципи – 1) світоглядно-мотиваційної спрямованості, занурення в культуру, балансу світового і національного; 2) інтелектуалізації освітнього середовища, міжпредметної координації, міжкультурного жанрово-стильового моделювання; 3) культуровідповідності, спорідненості художніх культур, жанрово-стильової систематизації, міжкультурного вокального репертуару), *процесуально-операціонального* (педагогічні умови – системне впровадження жанрово-стильового підходу до фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу, застосування міжпредметних зв'язків задля формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу на жанрово-стильовій основі, забезпечення жанрово-стильової різноманітності вокального репертуару, – методи й етапи) та *оцінно-результативного* (критерії показники та рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу).

5. Розроблено й експериментально перевірено ефективність методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом. Використання емпіричних методів педагогічного спостереження, бесід, опитувань, творчо-діагностичних завдань (для визначення вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу, виявлення міри міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю; міри здатності

спілкуватись у міжкультурному середовищі, адекватно виконувати міжкультурний репертуар, поширювати споріднені жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальному та позанавчальному процесі), тестування, експертної оцінки, тематичних дискусій тощо у роботі з учасниками експериментального дослідження дозволили уточнити критерії, показники та рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу

Для оцінювання світоглядно-мотиваційного компонента було обрано інтенційно-ціннісний критерій. Пізнавально-операційний компонент конкретизувався через когнітивно-технологічний критерій. Творчо-результативний компонент вимірювався креативно-продуктивним критерієм.

Перевірка отриманих результатів здійснювалася за допомогою критерію φ^* Фішера.

Підсумкові розрахунки зафіксували такі зміни: в ЕГ кількісні показники досліджуваних високого рівня зросли з 13,16% до 23,69%, середнього рівня – з 34,21% до 68,42%, натомість кількісні показники досліджуваних адаптаційного рівня знизилися з 52,63% до 7,89%. У КГ ситуація склалася дещо інша: кількісні показники досліджуваних високого рівня залишились однаковими – 13,16%, середнього рівня – зросли з 36,84% до 39,48%, адаптаційного рівня – незначно зменшились з 50,00% до 47,37%.

Отже, позитивна динаміка в кількісних показниках експериментальної групи підтвердила ефективність розробленої методики формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом і переконливо свідчить про педагогічну доцільність її впровадження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Антонюк, В. Г. (2007). *Вокальна педагогіка (сольний спів):* підручник для вузів. Київ: Віпол.
- Бех І. Д. (2013). Діалог культур у психолого-педагогічному осмисленні *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2 (2), 79-84.
- Бодрова, Т. О. (2017). Методична підготовка майбутніх учителів музики в контексті універсальних принципів загальної та мистецької освіти. *Innovative processes in education: Collective monograph*, (pp. 26-39). АМЕЕТ Sp. z o.o., Lodz, Poland.
- Ван Бінбін (2021). Педагогічні умови формування транскультурної компетентності магістрів музичного мистецтва у процесі інструментальної підготовки. *Інноваційна педагогіка*, 40, 58-62.
- Ван Бінбін (2022). *Формування транскультурної компетентності майбутніх магістрів музичного мистецтва у процесі інструментальної підготовки* (дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Одеса.
- Ван Бінбін, Ніколаї, Г. (2021). Структура транскультурної компетентності магістрів музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (109), 305-316.
- Ван Дуангуй (2019). *Мелос як парадигма вокального мистецтва: на матеріалі творчої практики України та Китаю* (дис. ... канд. мистецтв. (доктор філософії) за спеціальністю 17.00.03 – музичне мистецтво). Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського. Харків.
- Ван На (2021). *Сюжетно-образна взаємодія європейської опери та китайського музичного театру: до проблеми діалогу культур* (дис. ... канд. мистецтв. (доктор філософії) за спеціальністю 17.00.03 – музичне

- мистецтво). Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової. Одеса.
- Ван Сі (2010). Китайська поезія у камерно-вокальних циклах українських композиторів першої третини ХХ століття у контексті імпресіоністичної та сецесійно-модерністичної естетики. *Наукові записки. Серія: мистецтвознавство, 1*, 99-105.
- Василенко, Л. М. (2003). *Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія і методика навчання музики і музичного виховання). Київ.
- Вей Дзюнь (2006). *Жанрова система народно-пісенної культури Китаю* (автореф. дис. ... канд. мистецтв.). Національна музична України ім. П.І. Чайковського. Київ.
- Ву Гуолінг (2006). *Китайська виконавська інтонація в європейській вокальній музиці ХІХ – ХХ століть* (автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво»). Одеська державна музична академія імені А.В. Нежданової. Одеса.
- Гавриленко, Л. М. (2010). *Методика формування основ вокальної культури молодших школярів у школах мистецтв* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ.
- Гейзінга, Й. (1994). *Ното Ludens*. К.: «Основи».
- Го Цзюнь (2023). *Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до формування культурної компетентності школярів засобами інноваційних мистецьких технологій* (дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Одеса.
- Го Яньцзюнь, Ніколаї, Г. (2022). *Методологічні та методичні засади дослідження проблеми формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх*

- викладачів вокалу. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*, 15, 70-91.
- Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
- Горбунова, Л. С. (2015). *Освіта для дорослих: когнітивно-комунікативні стратегії і практики* (дис. ... доктора філософських наук: 09.00.10 – філософія освіти). Київ.
- Гребенюк, Н. Є. (2000). Особистісно орієнтований підхід у розвитку індивідуальності співака. *Музичне виконавство: наук. вісник. Нац. муз. акад. України імені П. І. Чайковського*, Вип. 14, кн. 6, 156-165.
- Гулько, Н. О. (2017). Інноваційні аспекти вокально-методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 155, 51-55.
- Ден Дівень (2023). *Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування культури сприйняття учнями різностильового вокального мистецтва* (дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Одеса.
- Ден Кайюань (2018). *Камерно-вокальна мініатюра у творчості китайських композиторів 1980–90-х років: жанрова стилістика* (дис. ... канд. мистецтв.). Харків. нац. ун-т мистецтв ім. І. П. Котляревського. Харків.
- Ден Цзякунь (2018). Сучасна українсько-китайська музикознавча думка у сфері міжкультурного діалогу. *Музикознавчі студії. Наукові збірки Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка. Музикознавчий Універсум*, 42-43, 67-78.
- Джерелознавство музичне (2006). У Г. Скрипник (ред.), *Українська музична енциклопедія. Т. 1: [А – Д]*, сс. 604-605. Київ: ІМФЕ НАНУ.
- Енциклопедія освіти* (2021). Національна академія педагогічних наук України; [гол. ред. В.Г. Кремень]. Київ: Юрінком Інтер.

- Ємельяненко, М. С. (2012). *Циклічна симфонія в композиторській творчості ХХ століття: від жанрової перехідності до інтерстильових властивостей* (автореф. ... канд. мистецтв. за спеціальністю 17.00.03 – музичне мистецтво). Одеська національна музична академія ім. А.В. Нежданової. Одеса.
- Женис, Н., Кибинова, Ж. К. (2018). Транскультурний підход в рамках изучения национальной литературы. *Вестник КазНУ*, 2 (170), 49.
- Жимолостнова, В. В. (2003). *Балада й специфіка її перетворення у західноєвропейському музичному романтизмі* (автореф. дис. ... канд. мистецтв.). Національна музична академія імені П.І. Чайковського. Київ.
- Іваницький, А. І. (2004). *Український музичний фольклор: підручник для вищих учбових закладів*. Вінниця: Нова книга.
- Іваницький, А. І. (2008). *Хрестоматія з українського музичного фольклору (з поясненнями та коментарями): навчальний посібник*. Київ.
- Каданцева, Н. (2016). Жанр арії у коригуванні методологічних вимірів викладання вокалу у вищій школі. *Музичне мистецтво і культура*, 22, 469-479.
- Каушнян, Я. М. (2019). *Вокаліз в українській музиці: традиції та жанрово-стилістичні новації* (дис. ... канд. мистецтв. (доктора філософії) за спеціальністю 17.00.03 – «Музичне мистецтво»). Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського, Міністерство культури України. Харків.
- Князян, М. О. (2016). Загальнокультурна компетентність майбутніх учителів як наукова проблема. *Педагогіка та психологія*, 55, 164-170.
- Коваленко, О. В., Єпик, Л. І. (2021). Принципи та механізми формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців з музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 197, 121-129.
- Коваль, В. О. (2021). *Підготовка майбутніх учителів української мови та літератури до професійної діяльності на засадах компетентнісного*

- підходу в закладах вищої освіти: монографія.* Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Візаві.
- Ковбасюк, А. М. (2017). *Український пісенний фольклор у професійному формуванні вокаліста (на прикладі Львівської вокальної школи другої половини ХХ – початку ХХІ століття)* (автореф. дис. ... канд. мистецтв.). Одеська національна музична академія імені А.В. Нежданової. Одеса.
- Козаренко, О. (2000). *Феномен української національної музичної мови.* Наукове товариство ім. Шевченка у Львові.
- Колесса, Ф. (1969). *Мелодії українських народних дум.* Київ.
- Кондратьєва, О. М. (2016). *Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи (на засадах лінгвокраїнознавчого підходу)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ.
- Корній, Л. (2009). Проблеми стильового нашарування в українській музиці кінця ХVI-ХVII сторіччя. *Часопис НМАУ імені П. І. Чайковського*, 1 (2), 40-45.
- Курчанова, О.В. (2005). *Елегія в музиці: досвід жанрового моделювання* (автореф. дис. ... канд. мистецтв.). Харківський національний університет мистецтв імені І.П. Котляревського. Харків.
- Кушнірук, О. (2023). *Стиль у музиці уме. Т. 6*, (сс. 614-619). Київ Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України.
- Кьон, Н. Г. (2024). Мистецтво вокальної імпровізації як культурно-стильовий феномен. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 2, 126-131.
- Лі Ер Ан (2011). Вокально-поетичне втілення образу моря в китайських піснях. *Актуальні проблеми слов'янської філології*, XXIV, ч. 2, 77-86.
- Лі Ліцюань (2020). *Формування методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки* (дис. ... канд. пед. наук 13.00.02). Суми.
- Лі Мін (2019). *Оперне мистецтво Китаю та Європи в контексті взаємовідображень* (дис. ... канд. мистецтв. (доктора філософії) за

- спеціальністю 17.00.03 – Музичне мистецтво). Харківський національний університет мистецтв імені І.П. Котляревського. Харків.
- Лоцман, Р. (2015). *Особливості вокальної підготовки майбутніх вчителів музики в різних співацьких манерах*. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4753/1/Lotsman.pdf>.
- Лю Ліхує (2021). Сучасна китайська художня пісня: історія розвитку і жанрові ознаки. *Музикознавча думка Дніпропетровщини*, 21, 209-220.
- Лю Ся (2020). Балада як наративний жанр камерно-вокальної музики. *Аспекти історичного музикознавства*, XXI, 123-136.
- Лю Тін (2022). Естетичні засади інтерпретації старовинних арій у концертному репертуарі вокаліста: AIR de COuR. *Аспекти історичного музикознавства: зб. наук. ст., Вип. XXVII*, 73-96.
- Лю Юйтен (2017). Жанрово-стильова діалогічність камерно-вокальної творчості як предмет музикознавчого дискурсу. *Музичне мистецтво і культура*, 24, 426-438.
- Люш, Д. В. (1988). *Развитие и сохранение певческого голоса*. К.: Музична Україна.
- Лянь Юнь (). *Пекінська опера як музично-естетичний феномен* (автореф. дис. ... канд. мистецтв.). Харків. держ. ун-т ім. І. П. Котляревського. Харків.
- Лятошинський, Б. (2015). *Романси 1920-х*. Ін-т проблем сучас. мистец. НАМ України. Київ, Ніжин: ПП Лисенко М. М.
- Ма Цзяцзя (2016). *Роль інструменталізма в камерно-вокальному исполнительстве: исторический и стилевой аспекты* (дис. ... канд. мистецтв.). Харківський національний університет мистецтв імені І.П. Котляревського. Харків.
- Ма Ши (2023). *Методика формування системного уявлення про національну музичну культуру в майбутніх учителів музичного мистецтва* (дис. ... д-ра філос. за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво).

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса.

- Малашевська, І. А. (2005). *Методика музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики на історико-стильовій основі* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ.
- Мартинюк, М. В. (2011). *Методика використання національних музичних традицій у процесі навчання предметів художньо-естетичного циклу* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ.
- Москаленко, В. Г. (1998). Творчий аспект музичного стилю. *Київське музикознавство, 1*, 87-93.
- Москва, О. М. (2021). *Формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки* (дис. ... докора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Криворізький державний педагогічний університет. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса.
- Мухіна, Л. П. (2021). *Українське вокальне виконавство у контексті європейської оперно-вокальної культури кінця XIX – початку XX століття* (дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 025 – музичне мистецтво). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми.
- Ніколаї, Г. Ю., Сунь Жуй (2022). Феномен поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу: науковий дискурс. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, 28*, 45-53.
- Ніколаї, Г. Ю. (2015). *Педагогічна технологія формування інтеркультурної компетентності та готовності до міжкультурного діалогу засобами музичного мистецтва у школярів і студентської молоді. Інтеркультурне*

виховання дітей та молоді засобами музичного мистецтва. Суми: ВВП «Мрія», (сс. 81-89).

Овчаренко, Н. А. (2004). Формування вокальної культури в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя музики. *Педагогіка вищої та середньої школи, Вип. 7, 70-77.*

Овчаренко, Н. А. (2014). *Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія: монографія.* Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов.

Овчаренко, Н. А. (2014). *Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія.* Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов.

Олинець, Т. В. (2015). *Формування кроскультурних цінностей студентів у виховній діяльності вищих педагогічних навчальних закладів* (дис. ... канд. пед. наук). Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський.

Ордіна, Л. (2021). *Методологічні засади формування культуротворчого середовища закладу вищої освіти. Розділ 1, (сс. 4-35).*

Ордіна, Л. Л. (2017). *Культуротворче середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен.* Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/5720/Ordina.pdf?sequence=1>.

Освітньо-професійна програма «Музичне мистецтво» (нова редакція) другого (магістерського) рівня вищої освіти (2023). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Одеса.

Освітньо-професійна програма «Музичне мистецтво» (нова редакція) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2023). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Одеса.

- Пан На (2013). *Методика роботи над виконавською інтерпретацією музичних творів у процесі вокальної підготовки педагогів-музикантів України та Китаю* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ.
- Перотті, А. (2001). *Виступ на захист полікультурності*. Львів: Кальварія.
- Петрикова, О. (2021). Методика формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, Вип. 76, Т. 2, 184-188.
- Помпеева, А. Ю. (2017). *Вокальная стилистика в европейской опере малой формы конца XIX-XX веков* (дис. ... канд. мистецтв.). Харківський національний університет мистецтв імені І.П. Котляревського. Харків.
- Попелюк, М. (2015). Український романс як явище національного культурного розвитку. *Вокальне мистецтво: Історія. Сучасність. Перспективи: збірник статей*. Івано-Франківськ: Фоліант.
- Про освіту Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII*. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Проворова, Є. М. (2018). *Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук.13.00.02). Київ.
- Пухальський, Т. Д. (2019). *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін* (дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Реброва, О. Є. (2022). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: монографія*. Одеса, ПНПУ імені К.Д. Ушинського.
- Реброва, О.Є., Пань Шен (2018). Художня освіченість майбутніх учителів музичного мистецтва в компетентнісній парадигмі. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2 (12), 89-98.
- Рикер, П. (2002). *История и истина*. СПб.: Алетейя.
- Риман, Г. (1901-1904). *Музыкальный словарь*. Москва Лейпциг.

- Романюк, Л. Б. (2020). Діяльність першої української музичної школи у Станіславові в контексті розвитку фахової освіти у Галичині. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*, 34, 155-160.
- Рябуха, Т. М. (2015). Пісня як жанрово-стильовий феномен. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*, 6, 157-161.
- Самойленко, Н. (2013). *Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців гуманітарного профілю*. Київ: Рібест.
- Силко, Є. (2023). Формування творчого освітнього середовища як умова реалізації творчого потенціалу майбутніх художників. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Том 175, 19*, 88-92.
- Соляр, Л. В. (2019). Критерії та показники сформованості етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка, Вип. 18, Т. 2*, 98-101.
- Стахевич, О. Г. (2013). *З історії вокально-виконавських стилів та вокальної педагогіки*. Вінниця: Нова Книга.
- Степанова, Л. В. (2018). *Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії* (дис. ... канд. пед. наук). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Одеса – Суми.
- Сун Хан (2021). Символи і метафори квітів у китайській камерно-вокальній музиці ХХ ст. *Музичне мистецтво і культура*, 33, кн.2, 188-198.
- Сун Яньін (2016). *Інтеграція європейських традицій співу у вокальну школу Китаю* (дис. ... канд. мистецтв.). Львів. нац. муз. акад. імені М. В. Лисенка. Львів
- Сюта, Б. О. (2019). Поняття «жанровий тип» як метамовна одиниця сучасної теорії музики. *Термінологічний вісник*, 5, 188-195.

- Тань Сяо (2022). *Формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР засобами китайської народної опери* (дис. ... д-ра філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків.
- Тань Цяююнь (2021). *Підготовка майбутніх фахівців музичного мистецтва засобами китайської народної музики* (кваліфікаційна робота ... ОР магістра). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми.
- Тао Жуй (2022). *Методика формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу* (дис. ... доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2022.
- Тао Жуй, Ніколаї, Г. (2021). Методичні засади формування художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу. *Інноваційна педагогіка*, Вип. 37, 126-130. Режим доступу: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/37/27.pdf>.
- Тарарак, Н. Г. (2008). *Міжпредметні зв'язки вокально-хорових дисциплін у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків.
- Ткаченко, Т. (2016). *Формування вокально-сценічної культури студентів мистецьких факультетів педагогічних вузів*: монографія. Харків.
- Ту Дуня (2008). До історії оперного театру Китаю та його європейські аналогії. *Науковий вісник Національної музичної академії ім. П.І. Чайковського: Проблеми музичного мистецтва: спадщина та сучасність*: зб. статей, 76, 214-220.

- У Іфан (2012). *Методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання). Київ.
- У Сюань (2018). Сутність та структура вокальної культури магістрів музичного мистецтва в наукових дослідженнях педагогічного спрямування. *Наукові записки Серія: Педагогічні науки*, Вип. 170, 249-253.
- У Хунюань (2016). *Китайська художня пісня: теорія та історія жанру* (дис. ... канд. мистецтв.). Харківський національний університет мистецтв імені І.П. Котляревського. Харків.
- Фан Фей (2023). *Формування етностильових виконавських умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва за художньо-герменевтичним підходом*. (дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Одеса.
- Фріз, П. (2015). Формування етнокультурної компетентності майбутніх хореографів. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*, 544-552. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsev_2015_2015_58.
- Хачатрян, Є. (2020). *Формування міжкультурної дискурсивної компетентності майбутніх фахівців з економіки в процесі вивчення гуманітарних дисциплін* (дис. ... канд. пед. наук). Харків.
- Хмелевська, І. О. (2021). *Методика формування інтегральної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання). Суми.
- Хоу Цзянь (2010). *Художній світ китайської народної опери: діалог культур* (автореф. дис. ... канд. мистецтв.). Нац. муз. акад. імені П. І. Чайковського. Київ.
- Ху Манлі (2017). *Методика підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю* (дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ.

- Хуан Юйсі (2023). *Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до культурно-педагогічної трансмісії засобами пісенного фольклору* (дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Одеса.
- Цзінь Нань (2009). *Методичні засади вокального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України* (автореф. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.
- Ці Мінвей (2017). Класична спадщина європейського мистецтва як фундамент виховання академічного співака в Китаї на сучасному етапі. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики*, 47, 264-276.
- Ці Мінвей (2018). *Жанрово-стильові пріоритети професійної підготовки вокалістів Китаю на етапі глобалізації* (дис. ... канд. мист-ва). Харків.
- Цуй Шилін (2023). *Формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації* (дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Одеса.
- Чен Хань (2021). *Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування національної культури школярів засобами народно-пісенної творчості* (дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво). Одеса.
<https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/chenhan/dis.pdf>
- Чень Жуй (2023). *Методика формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання* (дис. ... докт. філософії галузі знань 01 Освіта, за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ.

- Чень Люсін (2018). *Формування творчих якостей особистості майбутніх учителів музики в процесі вивчення вокально* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми.
- Чень Чень (2020). *Методика формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки* (дис. ... доктора філософії за спеціальністю 014). Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського.
- Чечель , Н. П. (2004). *Повертаючи стиль: філософсько-антропологічний дискурс української видовищної і драматичної культури від початків до XVIII ст.* К.: Видавець ПАРАПАН.
- Чжан Їн (2020). *Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії з КНР у вищих педагогічних навчальних закладах України* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання). Суми.
- Чжан Цзунжуй (2023). *Національно-культурні традиції вокально-сценічного мистецтва Китаю XX – початку XXI ст. на прикладі Пекінської опери.* (дис. ... д-ра філос. з галузі знань 02 – Культура і мистецтво, зі спеціальності 025 – Музичне мистецтво). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми.
- Чжан Ювень (2020). *Формування полікультурної компетентності студентів в університетах КНР* (дис. ... доктора філософії у галузі 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
- Чжан Ювень (2020). *Формування полікультурної компетентності студентів в університетах КНР* (дис. ... доктора філософії: 011 Освітні, педагогічні науки). Харків.
- Чжан Юй (2021). *Методика засвоєння національних мистецьких традицій у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів музики і хореографії* (дис. ...

- канд. пед. наук). Одеса – Суми. <https://repository.sspu.edu.ua/items/7b452080-ef6d-4a22-b90d-5985c85d9331>
- Чжен Шаовой (2022). Жанрово-стильова обізнаність майбутніх фахівців-вокалістів як проблема музичної педагогіки. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених та студентів, м. Одеса, (14-15 жовтня 2022 р.), Т. 2, (сс. 122-124). Одеса.*
- Чжоу Дапін (2019). *Жанрова образність у фортепіанній музиці ХХ століття (на матеріалі творів європейських та китайських композиторів)* (дис. ... канд. мистецтв. за спеціальністю 17.00.03 – музичне мистецтво). Одеська національна музична академія імені А.В. Нежданової, Одеса.
- Чжоу Ї (2020). Презентація образу Батьківщини в творчості сучасних китайських вокалістів. *Аспекти історичного музикознавства, ХІХ-ХХ, 285-297.*
- Чжоу Ї (2021). *Індивідуальний виконавський стиль в умовах глобалізації (на прикладі творчості китайських співаків)* (дис. д-ра філос. за спеціальністю 025 – «Музичне мистецтво» (02 – «Культура і мистецтво»)). Харківський національний університет мистецтв імені І.П. Котляревського, Міністерство культури та інформаційної політики України, Харків. Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, Суми.
- Чжоу Юнь (2020). *Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти КНР* (дис. ... доктора філософії в галузі 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
- Чжу Цзюньцяо (2016). *Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки* (автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ.

- Чжу Цянь (2020). *Формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу* (дис. ... доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса.
- Чжу Юньжуй (2021). *Формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій*. – *Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису* (дис. ... доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Чжу Юньжуй (2021). *Формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій* (дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
- Чижевський, Д. (1978). *Культурно-історичні епохи. Augsburg – Montreal*.
- Чубак, А. А. (2017). *Позастильові та стильові виміри творчої зрілості композитора* (дис. ... канд. мистецтв.). Львівська національна музична академія імені М.В. Лисенка. Львів.
- Шапочка, Н. В. (2009). Жанрово-типологічна характеристика текстів німецьких народних пісень. *Вісник Житомирського державного університету*, 46, 225-228.
- Шатайло, Н. В. (2024). Методична компетентність педагога: теоретичний аспект. *Інноваційна педагогіка*, Вип. 68, Том 2, 182-185.
- Шевченко, Н. С. (2020). Елементи розширених вокальних технік у сучасному виконавстві. *Мистецтвознавчі записки*, 37, 124-128.
- Шевченко, О. В. (2021). *Консолідаційний підхід до формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва* (дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ.

- Шевчук, О. (2006). Романс. В Г. Скрипник (ред.), *Українська музична енциклопедія*, с. 176. НАН України, Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського. Київ: Вид-во ІМФЕ.
- Шиман, І. А. (2023). *Формування інноваційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці* (дис. ... д-ра філос. за спеціальністю 015 Професійна освіта). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса.
- Шип, С. (2008). Жанр музичний. *Українська музична енциклопедія*, 2, 67-72.
- Шип, С. (2008). Жанр музичний. *Українська музична енциклопедія*. Т. 2. Київ: НАНУ; ІМФЕ імені М. Т. Рильського, 67–72.
- Шип, С. (2015). Снова о моделировании жанрового строя музыкальной культуры (стереометрические модели). *Київське музикознавство. Культурологія та мистецтвознавство*, 15, 3-14.
- Шип, С. (2015). Снова о моделировании жанрового строя музыкальной культуры (стереометрические модели). *Київське музикознавство. Культурологія та мистецтвознавство*, 15, 3-14.
- Шип, С. В. (2023). *Теорія художніх стилів: монографія*. Суми: ФОП Цьома С.П.
- Шип, С. В. (2024). Історично інформована інтерпретація музичного твору (НІР) у семіотичному аспекті. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 2, 157-167.
- Юй Хейюань (2022). *Формування вокально-виконавської майстерності китайських студентів в умовах інтернаціоналізації освітнього простору* (дис. ... доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Юссон, Р. (1974). *Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса*. М.: Музыка.
- Юцевич, Ю. Є. (1998). *Теорія і методика формування співацького голосу: навчально-методичний посібник*. К.: ІЗМН.
- Яворский, Б. Л. (1987). *Избранные труды (Т. 2)*. Москва.

- Ян Пенфей, Кьон, Н. Г. (2024) Сутність поняття «вокальна культура» та художньо-педагогічний потенціал європейського вокального мистецтва у її формуванні в здобувачів освітнього рівня «бакалавр». *Південноукраїнські мистецькі студії*, 3, 82-88.
- Ян Сяохан (2020). *Методика формування пропедевтичної компетентності магістрантів музичного мистецтва в процесі підготовки до викладання вокалу* (дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми.
- Янь Інши (2023). Компонента структура вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 158-168.
- Янь Пен (2020а). Проблема формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в науково-педагогічному дискурсі. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали 6-ї Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених та студентів, м. Одеса, 15-16 жовтня 2020 року*. Т. 3, сс. 140-143. Державний заклад «Південноукраїнський Національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Одеса.
- Янь Пен (2020б). *Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва* (кваліфікаційна праця на здобуття освітнього ступеня магістр). Одеса.
- Янь Пен (2024). Особливості формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу в жанрових координатах китайської художньої пісні. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики. Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції, 24 квітня 2024 року. Переяслав, (сс. 136-137).*

- Янь Пен (2024). Педагогічні умови і методи формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 2, 103-108.
- Ackerman, J. S. (1967). A Theory of Style. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, *xx* (1961-2), 227-237; repr. in *Aesthetic Inquiry*, ed. M.C. Beardsley and H.M. Schueller (Belmont, CA, 1967), 54-66.
- Adler, G. (1911). *Der Stil in der Musik*. Leipzig.
- Adler, G. (1919). *Methode der Musikgeschichte*. Leipzig.
- Adler, G. (1934). Style-Criticism. *The Musical Quarterly*, *xx*, 172-176.
- Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.
- Arnheim, R. (1991). *To the Rescue of Art: Twenty-Six Essays*. University of California Press.
- Banks, J. A. (2006). Multicultural education development, dimensions and challenges. In J. A. Banks (Ed.), *Race, culture and education: The selected works of James A. Banks*, (pp. 129-139). New York: Routledge.
- Bennett, C. I. (1999). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Berry, J. W. (1986). *Multiculturalism and psychology in plural societies*.
- Bilova, N. (2018). Polycultural dimension of art education. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології (Pedagogical sciences: theory, history, innovative technology)*, 6, 142–154.
- Boas, F. (1940). *Race, language, and culture*. Macmillan.
- Burge, D. (1990). *Twentieth-century Piano Music*. Schirmer Books.
- Clarke, H. L. (1956). Toward a Musical Periodization of Music. *Journal of the American Musicological Society*, *IX*.
- Cooke, D. (1959). *The language of Music*. London: Oxford University Press.

- Cope, D. (2004). *Virtual Music: Computer Synthesis of Musical Style*. MIT Press; Revised edition.
- Crocker, R. L. (1966). *A History of Musical Style*. New York.
- Dagnino, A. (2013). Global Mobility, Transcultural Literature, and Multiple Modes of Modernity. *Transcultural Studies*, 2, 45-73. <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/ojs/index.php/transcultural/article/view/9940>
- Dahlhaus, C. (1979). Neo-Romanticism. *19th-Century Music*, no. 2 (November), 97-105.
- Dahlhaus, C. (1980). Between Romanticism and Modernism: Four Studies in the Music of the Later Nineteenth Century; translated by Mary Whittall in collaboration with Arnold Whittall. *California Studies in 19th Century Music*. Berkeley: University of California Press.
- Dahlhaus, C. (1985). *Realism in Nineteenth-Century Music*; translated by Mary Whittall. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Delors, J. (red.) (1998). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Wydawnictwa UNESCO.
- Dovzhynets, I., Petrenko, M., Martyniuk, A., Kondratenko, I., Holiaka, H. (2024). Philosophical foundations of the stylistic evolution of modern musical art: the Ukrainian dimension. *Synesis*. 16(4), 16-41.
- Elliott, D. J. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education*, 13, 11-18.
- Fry, C. (1993). Flavors Band: A Language for Specifying Musical Style. In S. Schwanauer and D. Levitt (eds.), *Machine Models of Music*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gordon, M. (2005). *Supermarket kultury: Kultura globalna a tożsamość jednostki*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hanna, J. L. (2001). The Language of Dance. *JOPERD*, 72(4), 40-45, 53. https://www.researchgate.net/publication/273371092_The_Language_of_Dance/link/55104f220cf203521969ea3c/download

- Hörnel, D., Menzel, W. (1998). Learning Musical Structure and Style with Neural Networks. *Computer Music Journal*, 22/4, 44-62.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2212585X231169741>
<https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/3186>
- Jenis, N., Kiyнова, J. K. (2018). Transcultural approach in the study of national literature. *Bulletin of KazNU*, 2 (170), 49.
- Khittl, Ch. (2005a). Edukacja estetyczna i międzykulturowa pedagogika muzyczna: dyskurs. W J. Chaciński (red.), *Międzykulturowe konteksty edukacji muzycznej*, (ss. 67-93). Słupsk.
- Khittl, Ch. (2005b). Polyästhetische Erziehung. Integrative Musikpädagogik. In S. Helms, R. Schneider, R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik*, (ss. 204-206). Bosse, Kassel.
- Kohlberg, L. (1984). The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. *Essays on Moral Development, Vol. 2*. Harper & Row.
- Krasovskyi, S. O. (2019). *International tourism as a factor of cross-cultural communication* (PhD thesis). <http://irbis-nbuv.gov.ua/aref/0419U000357>
- Kroeber, A. L. (1957). *Style and Civilizations*. Ithaca, NY.
- Lang, B. (1998). Style. In M. Kelly (ed.), *Encyclopedia of Aesthetics*, (pp. 4-318). Oxford University Press.
- Lang, B. (ed.) (1987). *The Concept of Style*. Ithaca, NY.
- LaRue, J. (1962). On Style Analysis. *Journal of Music Theory*, vi (1962), 91-107.
- LaRue, J. (1970). *Guidelines for Style Analysis*. New York.
- Lissa, Z. (1964). Über die nationalen Stile. *Beiträge zur Musikwissenschaft*, vi, 187-214.
- Lissa, Z. (1974). *Wstęp do muzykologii* PWN.
- Matoba, K. (2013). *Global integral competence for cosmopolitan communication*. CMM Institute for Personal and Social Evolution:
http://bit.do/cmminstitute_Matoba.
- Matoba, K., Scheible, D. (2007). Interkulturelle und transkulturelle kommunikation. *Working Paper of International Society for Diversity Management*, 3.

- McAllister, G., Irvine, J. J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3-24.
- Meyer, L. B. (1989). *Style and Music: Theory, History, and Ideology*. The University of Chicago Press.
- Möbius, F. (ed.) (1984). *Stil und Gesellschaft: ein Problemaufriss*. Dresden.
- Murry, J. (1922). *Middleton. The Problem of Style*. London.
- Nagel, W. (1920). Eine musikalische Stillehre. *Neue Musik-Zeitung*, xli (1920), 364-365, 382-383.
- Nikitorowicz, J. (2018). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Nikitorowicz, J. (2019). Pedagogika międzykulturowa w rewitalizacji heterologii w warunkach zróżnicowania kulturowego. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 9-20.
- Nikolai, H. Yu., Yan Peng (2022). Future vocal teacher's intercultural competences development through the prism of genre and style. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 85, 139-143. <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/85-2022>
- Nikolai, H., Kisiel, M. (2022). Muzyka i taniec w wychowaniu międzykulturowym polsko-ukraińskie sploty. *Chowanna*, 1(58), 1-17. <https://opus.us.edu.pl/info/article/USL8e8a438fc0354f8eb8986274ca4af2a6/>
- Nikolai, H., Kisiel, M., Yan Peng (2023). Vocal education in the context of intercultural communication: Experience of teaching chinese students. *International Journal of Chinese Education*, Vol. 12, Issue 1. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2212585X231169741>
- Pascall, R. *Style*. Big Grove Lexicon.
- Ratner, L. (1980). *Classic Music Expression, Form, and Style*. New York.
- Raynor, H. (1953). Form and Style. *The Chesterian*, xxviii (1953-4), 42-47, 73-76.
- Riemann, H. (1908). *Kleines Handbuch der Musikgeschichte mit Periodisierung nach Stilprinzipien und Formen*. Leipzig.
- Rowen, R. H. (1947). Some 18th-Century Classifications of Musical Style. *MQ*, xxxiii (1947), 90-101.

- Schaper, E. (1969). The Concept of Style: the Sociologist's Key to Art? *British Journal of Aesthetics*, ix (1969), 246-257.
- Schering, A. (1927). Historische und nationale Klangstile. *JbMP*, 31-43.
- Schoenberg, A. (1975). *Style and Idea*. New York.
- Schweitzer, A. (1908). *J. S. Bach*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Slimbach, R. (2005). The Transcultural Journey, Essays, Asuza Pacific University, *Frontiers. The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 205-230.
- Sowinski, B. (1991). *Stilistik, Stiltheorien und Stilanalysen*. Stuttgart.
- Truscott, H. (1958). Style in Music. *MR*, XIX (1958), 211-221.
- Waltershausen, H. Von. (1920). *Musikalische Stillehre in Einzeldarstellungen*. Munich.
- Wang Binbin (2021). Methodological foundations of forming future musical art masters' transcultural competence in the process of instrumental training. *Knowledge, Education, Law, Management*, 3 (39), 10-15.
- Wang Binbin (2020). Theoretical and methodological aspects of transcultural competence formation in masters of musical art in the process of instrumental training by means of arrangements and musical adaptations. *The scientific heritage*, 50, 3-6.
- Weisbach, W. (1957). *Stilbegriffe und Stilphänomene: vier Aufsätze*. Vienna.
- Welsch, W. (1999). Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In M. Featherstone, S. Lash (eds.), *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London.
- Welsch, W. (2004). Tożsamość w epoce globalizacji – perspektywa transkulturowa. W K. Wilkoszewska (red.), *Estetyka transkulturowa*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Wilk, P. (2000). *Stefania Łobaczewska. Złota księga Wydziału Historycznego*. Kraków.
- Władysław Tatarkiewicz (2006). *Dzieje Sześciu Pojęć*. Warszawa.
- Wojnar, I. (1997). Sztuka i wychowanie. W W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, (ss. 804-811). Warszawa.
- Wölfflin, H. (1915). *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe*.

Youngblood, J. E. (1958). Style as Information. *JMT*, *ii* (1958), 24-35.

Yu Henqyuan, Koehn, N. (2021). Internationalisation for mobility and home (IfMH) as a conceptual basis for reforming music education of chinese students in ukrainian pedagogical universities. *Ad alta journal of interdisc iiplinary research*, *Vol. 11, Issue 2*, 127-131.

Zaleski, J. B. (1985). *Wybór poezyj*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА № 1

Інструкція. Оберіть із переліку відповідей вірну.

1. *Як ви трактуєте явище міжкультурної компетентності?*
 - Я не замислювався над цим питанням
 - Як багатоаспектну наукову проблему мистецької освіти
 - Як системні знання, уміння та навички про музичні культури світу з метою вияву спільного художнього світогляду
2. *Що передбачає сформована міжкультурна компетентність?*
 - Я не замислювався над цим питанням
 - Стійке позитивне художньо-естетичне ставлення до будь-якої національної музичної культури
 - Можливості спільного музикування з носіями різних національних музичних культур
 - Здатність до системного уявлення про оригінальну спільність між музичними культурами світу, галузями їх музичної практики, жанровими системи, стилями, унікальними творами, музичним інструментарієм та видатними особистостями авторів та виконавців
3. *Що ви розумієте під міжкультурною компетентністю майбутніх викладачів вокалу?*
 - Я не замислювався над цим питанням
 - Здатність усвідомлювати зміст і форму вокальних творів у контексті спільного, подібного між музичними культурами світу
 - Здатність ідентифікувати жанрово-стильові ознаки народних пісень та вокальних творів у контексті різнонаціонального музичного процесу
 - Володіння міжкультурним вокальним репертуаром
 - Усе разом
4. *Чи здійснюється під час Ваших занять з вокальної підготовки діяльність з формування міжкультурної компетентності?*
 - Ні, про не акцентувалось під час опрацювання творів композиторів різних країн
 - Разом з викладачем ми обираємо репертуар композиторів різних країн, однак спільних рис між творами не відшукуємо
 - Викладач мотивує до моєї пошукової розмаїтої репертуарної роботи, натомість не висуває вимог щодо врахування спільних рис між творами
 - Діяльність з формування міжкультурних знань проводиться постійно на всіх етапах підготовки вокального твору
5. *Чи важлива для майбутніх викладачів вокалу міжкультурна грамотність у народно-пісенній та камерно-вокальній традиції різних народів?*
 - Я не замислювався над цим питанням

- Вважаю, що майбутні викладачі вокалу при виборі репертуару повинні передусім володіти знаннями про вокальний репертуар свого народу

- Вважаю, що майбутні викладачі вокалу при виборі репертуару повинні враховувати власні естетичні смаки

Вважаю, що майбутні викладачі вокалу при виборі репертуару повинні опиратися на його міжкультурний потенціал, пов'язуючи останній з жанровими паралелями в європейській та китайській вокальній музиці

Як ви розумієте феномен музичного стилю?

- Систему музичного мислення, концепцій образів і засобів втілення у соціально-історичному та світоглядному контекстах

Систему стійких ознак музичних явищ та способів їх диференціації

Феномен, що віддзеркалює взаємовідносини із музичною формою

Усе разом

Як ви розумієте феномен жанрової моделі музичної культури?

Я не замислювався над цим питанням

Як реалізацію культурних функцій жанрів та їх образно-змістової подібності

Як родову єдність музичної культури у відповідних вимірах культурного простору: протестантській хорал (релігійний таксон), «аллеманда», «полонез», «лезгинка» (національний таксон), чумацькі або хліборобські пісні (професійний таксон) тощо

- Вертикальну структуру: «високу» (сакральну, шляхетну, аристократичну тощо) та низьку (профанну, плебейську)

- Усе разом

6. *З чим, на Ваш погляд, пов'язаний жанрово-стильовий зміст процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу?*

- Спільними особливостями системи музичного мислення композиторів різних країн та епох

- Подібними жанро- та стилевідповідними концепціями художніх образів і засобами їх втілення

- Спорідненими в різних культурах ознаками жанро- та стилевідповідного інтонування, формотворення, логікою взаємодії художнього й конструктивного, тематичного та структурно-формального

- Усе разом

7. *Що, на Ваш погляд, повинен містити освітній процес для*

формування міжкультурної компетентності?

- Я не замислювався над цим питанням
- Усі дисципліни повинні бути наповнені інформацією про жанрові та стильові особливості вокальної музики
- Усі дисципліни повинні бути наповнені інформацією про подібні жанрові риси народної пісенності різних національних культур
- Усі дисципліни повинні бути наповнені інформацією про подібні жанрово-стильові риси камерно-вокальної творчості композиторів різних національних культур
- Усе разом

8. *Чи повинні, з Вашої точки зору, викладачі ЗВО спрямовувати майбутніх викладачів вокалу на пізнання та поширення міжкультурних музичних цінностей?*

- Вважаю, що студент-вокаліст повинен досконало знати музичну спадщину свого народу
- Вважаю, що студент-вокаліст повинен пізнавати жанрово-стильові паралелі у вокальній творчості різних народів
- Вважаю, що студент-вокаліст повинен знати вокальний репертуар композиторів різних країн
- Вважаю, що здобувач повинен оволодіти міжпредметним ресурсом освітнього процесу з опанування традицій різних музичних культур

Методика обробки результатів. Адаптаційний рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом – 8-16 балів, початковий – 16-24, творчий – 24-32, самостійний – 32-40. Максимальний бал вірної відповіді на одне запитання – 4.

Аналіз результатів. Відповідаючи на запитання анкети, присвячені усвідомленню феноменів міжкультурної компетентності та жанрово-стильової спільності музичних культур світу тільки 9,5% респондентів розуміють явище міжкультурної компетентності як системні знання, уміння та навички про музичні культури світу з метою вияву спільного художнього світогляду. 9,7% студентів сформована міжкультурна компетентність передбачає здатність до системного уявлення про оригінальну спільність між музичними культурами світу, галузями їх музичної практики, жанровими системи, стилями, унікальними творами, музичним інструментарієм та видатними особистостями авторів та виконавців. 8,8% здобувачів розуміють під міжкультурною компетентністю майбутніх викладачів вокалу здатність усвідомлювати зміст і форму вокальних творів у контексті спільного, подібного між музичними культурами світу; здатність ідентифікувати жанрово-стильові ознаки народних пісень та вокальних творів у контексті різнонаціонального музичного процесу; володіння міжкультурним вокальним репертуаром. 10,3% вважають, що на заняттях з вокальної підготовки діяльність з формування міжкультурних знань проводиться постійно на всіх етапах підготовки вокального твору. 9,9% вважають, що майбутні викладачі вокалу при виборі репертуару повинні опиратися на його

міжкультурний потенціал, пов'язуючи останній з жанровими паралелями в європейській та китайській вокальній музиці. 9,8% впевнені, що феномен музичного стилю охоплює систему музичного мислення, концепцій образів і засобів втілення у соціально-історичному та світоглядному контекстах; систему стійких ознак музичних явищ та способів їх диференціації; взаємовідносини із музичною формою. 9,7% респондентів зазначили, що жанрова модель музичної культури охоплює реалізацію культурних функцій жанрів та їх образно-змістової подібності; родову єдність музичної культури у відповідних вимірах культурного простору: протестантській хорал (релігійний таксон), «аллеманда», «полонез», «лезгинка» (національний таксон), чумацькі або хліборобські пісні (професійний таксон) тощо; вертикальну структуру: «високу» (сакральну, шляхетну, аристократичну тощо) та низьку (профанну, плебейську). 8,9% респондентів вважають, що жанрово-стильовий зміст процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу пов'язаний зі спільними особливостями системи музичного мислення композиторів різних країн та епох; подібними жанро- та стилевідповідними концепціями художніх образів і засобами їх втілення; спорідненими в різних культурах ознаками жанро- та стилевідповідного інтонування, формотворення, логікою взаємодії художнього й конструктивного, тематичного та структурно-формального. 8,2% студентів вважають, що для формування міжкультурної компетентності усі дисципліни повинні бути наповненими інформацією про жанрові та стильові особливості вокальної музики; усі дисципліни повинні бути наповненими інформацією про подібні жанрові риси народної пісенності різних національних культур; усі дисципліни повинні бути наповненими інформацією про подібні жанрово-стильові риси камерно-вокальної творчості композиторів різних національних культур. 15,2% респондентів наголошують, що здобувач повинен оволодіти міжпредметним ресурсом освітнього процесу з опанування традицій різних музичних культур.

Питання для співбесіди з членами експертної групи

Наскільки важливим, з Вашої точки зору, є формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом?

Яку роль у Вашій роботі відіграє опрацювання міжкультурного вокального репертуару?

Чи орієнтуєте Ви здобувачів на міжкультурні цінності вокального мистецтва?

Чи загострюєте Ви увагу у процесі опрацювання зі студентами творів композиторів різних країн на міжкультурній сутності цього репертуару?

Чи приділяєте Ви увагу питанню спільних жанрово-стильових моделей у камерно-вокальній музиці України, Європи, Китаю?

Чи розглядаєте Ви питання взаємозв'язку підбору репертуару та формування міжкультурної компетентності здобувачів за жанрово-стильовим підходом?

Чи повинен, з Вашої точки зору, майбутній викладач вокалу бути здатним втілювати жанрові та стильові ознаки міжкультурних вокальних цінностей?

Яку роль в освітньому процесі Ви надаєте народній пісенності різних країн?

Чи спрямовуєте Ви студентів класу на знайомство з різними видами вокальної творчості з метою підготовленості до міжкультурного творчого спілкування на жанрово-стильовій основі?

Чи приділяєте Ви на заняттях увагу питанню ідентифікації жанрово-стильових моделей у царині вокальної творчості композиторів різних країн?

Аналіз результатів співбесіди з викладачами. На основі проведених співбесід ми дійшли висновків, що певна кількість членів експертної групи усвідомлюють важливість формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом, однак не приділяють на заняттях достатньої уваги цьому питанню. Зокрема, одержані відповіді показали, що 52% викладачів вказали на наявність труднощів орієнтувати здобувачів на міжкультурні цінності вокального мистецтва, приділяти увагу питанню спільних жанрово-стильових моделей у камерно-вокальній музиці України, Європи, Китаю; розглядати питання взаємозв'язку підбору репертуару та формування міжкультурної компетентності здобувачів за жанрово-стильовим підходом. 27% із них наголосили на власній невідповідності до втілення жанрових та стильових ознак міжкультурних вокальних цінностей, недооцінці народної пісенності різних країн, неувазі до ідентифікації жанрово-стильових моделей у царині вокальної творчості композиторів різних країн. 21% викладачів вокалу визнали, що не працюють над міжкультурним вокальним репертуаром; не загострюють увагу у процесі опрацювання зі студентами творів композиторів різних країн на міжкультурній сутності цього репертуару, не спрямовують студентів класу на знайомство з різними видами вокальної творчості з метою підготовленості до міжкультурного творчого спілкування на жанрово-стильовій основі.

**Критерії та показники сформованості міжкультурної компетентності
майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом**

Критерії	Показники
інтенційно-ціннісний	міра вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу; ступінь сформованості ціннісних орієнтацій у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю
когнітивно-технологічний	міра міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю; ступінь здатності адекватно відтворювати народні пісні та камерно-вокальні твори Європи, України та Китаю на основі жанрово-стильової подібності виявів зазначених музичних культур
креативно-продуктивний	міра здатності створювати міжкультурне творче середовище на жанрово-стильовій основі та спілкуватись в ньому на засадах власних жанрово-стильових знань, умінь та навичок з народно-пісенної та камерно-вокальної традиції Європи, України та Китаю; міра здатності поширювати споріднені жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальному та позанавчальному процесі

Методична карта дослідження рівнів сформованості міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом

Критерії	Показники	Діагностичні методики
інтенційно-ціннісний	міра вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу	опитування з вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу
		творчо-діагностичне завдання з виявлення вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу
	ступінь сформованості ціннісних орієнтацій у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю	тестування зі сформованості ціннісних орієнтацій у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю
		творчо-діагностичне аудіоанкетування щодо виявлення подібного жанрово-стильового змісту в артефактах музичних культур Європи, України, Китаю
когнітивно-технологічний	міра міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю	діагностична карта для самооцінювання міри міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю
		творчо-діагностичні завдання з виявлення міри міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю
	ступінь здатності адекватно відтворювати народні пісні та камерно-вокальні твори Європи, України та Китаю на основі жанрово-стильової подібності виявів	тест-опитувальник щодо розуміння майбутніми викладачами вокалу адекватності виконання міжкультурного репертуару на засадах жанрово-стильової подібності виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю
		творчо-діагностичне завдання для визначення адекватності виконання

	зазначених музичних культур	міжкультурного репертуару на засадах жанрово-стильової подібності виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю
креативно-продуктивний	міра здатності створювати міжкультурне творче середовище на жанрово-стильовій основі та спілкуватись в ньому на засадах власних жанрово-стильових знань, умінь та навичок з народно-пісенної та камерно-вокальної традиції Європи, України та Китаю	опитування-судження щодо міри здатності спілкуватись у міжкультурному середовищі на засадах власних міжкультурних жанрово-стильових знань, умінь та навичок
		творчо-діагностичні завдання для визначення міри здатності спілкуватись у міжкультурному середовищі на засадах власних міжкультурних жанрово-стильових знань, умінь та навичок
	міра здатності поширювати споріднені жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальному та позанавчальному процесі	тест-опитування щодо міри здатності поширювати споріднені жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальному та позанавчальному процесі
творчо-діагностичні завдання щодо виявлення міри здатності поширювати споріднені жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальному та позанавчальному процесі		

Методики для діагностики рівня сформованості мотиваційно-особистісного компонента міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом

Опитування з умотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу

Інструкція. Просимо взяти участь у дослідженні щодо вашого міжкультурного сприйняття музичної картини світу. Прочитайте кожне висловлювання і позначте свою відповідь: Вірно (+); Мабуть, вірно (+ -); Мабуть, невірно (-); Невірно (- -).

1. Я отримую задоволення від порівняння народних пісень різних країн та знаходження в цьому музичному матеріалі спільного
2. Я мотивований на відбір для вивчення вокальних творів композиторів різних країн за критерієм їх жанрово-стильової подібності
3. Я маю потребу у більш наполегливій навчальній праці з розуміння інтонаційних, жанрово-стильових міжкультурних моделей народних пісень та вокальних творів різних культур світу
4. Я відчуваю необхідність збагачення знань про спільні процеси культуротворення в різних національних музичних культурах світу задля успішності моєї подальшої виконавсько-педагогічної діяльності
5. Мені хотілося б постійно дізнаватися про міжкультурний вокальний репертуар для студентської молоді та учнів мистецьких шкіл
6. Мені не вистачає інтересу до трактувань феноменів жанру та стилю у науковій літературі, що заважає мені знаходити міжкультурний смисл у зразках народно-пісенної та камерно-вокальної творчості різних країн, які я опановую
7. Мене не дивує інформація про зв'язки між усіма елементами музичних творів у музичних стилях академічної музики різних країн, а також жанрову характеристичність усіх засобів музичної виразності, незалежно від національної музичної традиції
8. Мене не стимулюють, у професійному відношенні, відомості про романтизм як один із визначальних стилів музичного мистецтва світу, оскільки я не знаходжу спільного у романтичному художньому світогляді митців європейської та східної традицій
9. Мені не потрібне закріплення знань з міжкультурної компетентності через призму жанру і стилю, які повинні враховувати і соціокультурний контекст
10. Мені не приносить задоволення від самовираження у процесі співу, коли я враховую образно-змістову подібність музичних жанрів різних національних традицій, оскільки це для мене не є важливим

Методика обробки результатів. За кожну вірну відповідь нараховується три бали. Чим вище сумарний бал, тим вище показник міри вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу. Адаптаційний рівень міри вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу – 9–12 балів, середній – 13–21, високий – 22–30.

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки та самооцінки вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу засвідчили, що 68,42% респондентів КГ і 63,16% респондентів ЕГ адаптаційного рівня не отримують задоволення від порівняння народних пісень різних країн та знаходження в цьому музичному матеріалі спільного; не вмотивовані на відбір для вивчення вокальних творів композиторів різних країн за критерієм їх жанрово-стильової подібності; не мають потреби у більш наполегливій навчальній праці з розуміння інтонаційних, жанрово-стильових міжкультурних моделей народних пісень та вокальних творів різних культур світу; не відчувають необхідності збагачення знань про спільні процеси культуротворення в різних національних музичних культурах світу задля успішності подальшої виконавсько-педагогічної діяльності; не бажають постійно дізнаватися про міжкультурний вокальний репертуар для студентської молоді та учнів мистецьких шкіл. 26,32% здобувачі КГ та 28,95% респонденти ЕГ середнього рівня мають інтерес до трактувань феноменів жанру та стилю у науковій літературі, що допомогло їм знаходити міжкультурний смисл у зразках народно-пісенної та камерно-вокальної творчості різних країн, які вони опановують; їх не дивує інформація про зв'язки між усіма елементами музичних творів у музичних стилях академічної музики різних країн, а також жанрову характеристичність усіх засобів музичної виразності, незалежно від національної музичної традиції; їх стимулюють, у професійному відношенні, відомості про романтизм як один із визначальних стилів музичного мистецтва світу, оскільки вони знаходять спільне у романтичному художньому світогляді митців європейської та східної традицій. 5,26% реципієнтів КГ та 7,89% здобувачів ЕГ високого рівня продемонстрували потребу у закріпленні знань з міжкультурної компетентності через призму жанру і стилю, які повинні враховувати і соціокультурний контекст; задоволення від самовираження у процесі співу, коли вони враховують образно-змістову подібність музичних жанрів різних національних традицій, оскільки це для них є важливим.

Творчо-діагностичне завдання з виявлення вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу

№	Творчо-діагностичне завдання для визначення ступеню умотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу
1	Презентація музичної картини світу на міжкультурних засадах Музична культура Європи, України і Китаю (загальна характеристика з виявленням спільних рис)
2	Презентація світового вокального мистецтва на міжкультурних засадах Вокальна музики країн Європи, України і Китаю (загальна характеристика з виявленням спільних рис)
3	Презентація жанрів народно-пісенної творчості на міжкультурних засадах Жанри народнопісенної творчості Європи, України і Китаю (приклади з виявленням спільних рис)
4	Презентація історичних стилів на міжкультурних засадах Вокальні твори композиторів Європи, України і Китаю різних століть (приклади з виявленням спільних рис)
5	Презентація жанрово-стильової спільності артефактів на міжкультурних засадах Романтична Lied, український солоспів, китайська художня пісня (приклади з виявленням спільних рис)

Інструкція. Підготувати та провести фрагмент заняття в аудиторії учасників експерименту. Віднайти необхідну інформацію та здійснити презентацію жанрово-стильових конструктів вокальної спадщини Європи, України і Китаю.

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання були добір, відповідність подання та мотивованість вибору (власне виконання, аудіо, відеоформат) вокальних творів. Адаптаційний рівень міри вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу – 9–12 балів, середній – 13–21, високий – 22–30.

Аналіз результатів. В результаті аналізу експертних оцінок отриманих результатів визначення ступеню вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу адаптаційний рівень продемонстрували 63,16% респондентів КГ і 57,9% респондентів ЕГ. 37,58% здобувачів КГ та 39,47% респондентів ЕГ досягли середнього рівня вмотивованості щодо

міжкультурного сприйняття музичної картини світу. 5,26% реципієнтів КГ та 2,63% здобувачів ЕГ продемонстрували високий рівень. Наведені результати підтверджують необхідність педагогічного впливу на зростання рівня показників мотиваційно-особистісного компонента формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Тестування сформованості ціннісних орієнтацій у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю

Інструкція. Дайте відповіді на питання («так» або «ні»).

1. Я визнаю неперевершеність та масштабність китайського, європейського, українського музичного мистецтва як складників цілісного феномену загальнолюдської культури, що мають спільні риси розвитку
2. Я визнаю непересічне значення для музичної культури Європи, України, Китаю подібних жанрово-стильових парадигм та їх історичного оновлення
3. Мене надихає інформація про спільність визначальної ролі мелодії як виразника жанрової характеристичності у європейській романтичній Kunstlied, українському солоспіві та китайській художній пісні
4. Мене приваблює аналіз вокальних творів Ф. Шуберта, М. Вербицького, Інь Ціня у контексті романтичного ставлення до взаємодії слова і музики як жанрово-стильової характеристичної ознаки
5. Для мене важливо розучувати та виконувати вокальний репертуар композиторів європейської та далекосхідної східної традицій, таких як А. Дюпарк, Р. Шуман, Й. Брамс, А. Дворжак, К. Дебюссі, М. Лисенко, В. Заремба, Д. Січинський, Сяо Юмей та ін., у творчості яких зберігається європейська романтична жанрово-стильова матриця
6. Я не вважаю важливим для себе вивчати історію світового вокального мистецтва в жанрово-стильовій площині, оскільки це можна прогнозувати через занурення до біографії композитора
7. Для мене не важливо поширювати подібні в європейських та далекосхідних культурах певні жанрові особливості народних пісень, оскільки вони занадто відрізняються ступенем ілюстративності фортепіанного акомпанементу
8. Мені цікаво, але складно передати виконавськими засобами романтичні та постромантичні жанрово-стильові традиції у вокальних творах Ф. Шуберта та К. Дебюссі
9. Мене надихає вивчення вокальних творів європейської, української та китайської традицій в аспекті спорідненості стильового втілення ніжної лірики з елегійним відтінком, а також відображення ілюзорності світу
10. Для мене важливо виконувати та поширювати народні пісні Європи, України, Китаю, оскільки я вбачаю спільність музичних засобів втілення тематики кохання

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання були осмисленість та об'єктивність самооцінювання у відповідях. Адаптаційний рівень сформованості ціннісних орієнтацій у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю – 9–12 балів, середній – 13–21, високий – 22–30.

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки та самооцінки сформованості ціннісних орієнтацій у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю засвідчили, що 50% респондентів КГ і 52,63% респондентів ЕГ адаптаційного рівня не визнають неперевершеності та масштабності китайського, європейського, українського музичного мистецтва як складників цілісного феномену загальнолюдської культури, що мають спільні риси розвитку; не надихаються інформацією про спільність визначальної ролі мелодії як виразника жанрової характеристичності у європейській романтичній *Kunstlied*, українському солоспіві та китайській художній пісні; їх не приваблює аналіз вокальних творів Ф. Шуберта, М. Вербицького, Інь Ціня у контексті романтичного ставлення до взаємодії слова і музики як жанрово-стильової характеристичної ознаки; вони не вважають важливим для себе вивчати історію світового вокального мистецтва в жанрово-стильовій площині, оскільки це можна прогнозувати через занурення до біографії композитора. 36,84% здобувачі КГ та 44,74% респонденти ЕГ середнього рівня визнають непересічне значення для музичної культури Європи, України, Китаю подібних жанрово-стильових парадигм та їх історичного оновлення; розучують та виконують вокальний репертуар композиторів європейської та далекосхідної східної традицій, таких як А. Дюпарк, Р. Шуман, Й. Брамс, А. Дворжак, К. Дебюссі, М. Лисенко, В. Заремба, Д. Січинський, Сяо Юмей та ін., у творчості яких зберігається європейська романтична жанрово-стильова матриця; вважають важливим поширення подібних в європейських та далекосхідних культурах певних жанрових особливостей народних пісень, враховуючи різний ступінь ілюстративності фортепіанного акомпанементу. 13,16% реципієнтів КГ та 2,63% здобувачів ЕГ високого рівня надихаються вивченням вокальних творів європейської, української та китайської традицій в аспекті спорідненості стильового втілення ніжної лірики з елегійним відтінком, а також відображення ілюзорності світу; виконують та поширюють народні пісні Європи, України, Китаю, оскільки я вбачаю спільність музичних засобів втілення тематики кохання.

Творчо-діагностичне аудіоанкетування щодо виявлення подібного жанрово-стильового змісту в артефактах музичних культур Європи, України, Китаю

№	Музичний твір	Номери творів, схожих за жанрово-стильовим вимірами до твору, що звучить
1	Чеська народна пісня Jak anděl překrasna dívka	
2	В. Матюк «Цвітка дрібная»	
3	Чжао Сінью «Епіфіллум»	
4	Нідерландська народна пісня «Merck toch hoe sterck»	
5	Пісня-романс ХІХ ст. «Де ти ходиш, моя доле»	
6	Китайська народна пісня «Квітуца вишня»	
7	М. Лисенко «Ой пішла я в яр за водою»	
8	Й. Брамс. «Liebeslieder»	
9	Ф. Мендельсон «Hirtenlied»	
10	Румунська народна пісня «Dolina»	
11	Р. Шуман «Du bist wie eine Blume»	
12	Німецька народна пісня «Ade zur guten Nacht»	
13	А. Дворжак. «Ó, nasi lásce»	
14	Англійська народна пісня «З тобою разом»	
15	Сюй Пейдон «Квітуца гілка сливи»	

Інструкція. Прослухати декілька разів народні пісні і камерно-вокальні твори міжкультурного репертуару і виділити схожі за жанрово-стильовими вимірами.

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання були мотивоване виділення схожих за жанрово-стильовими вимірами номерів анкети. Правильна відповідь – 2 бали. Адаптаційний рівень міри вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу – 9–12 балів, середній – 13–21, високий – 22–30.

Аналіз результатів. В результаті аналізу експертних оцінок отриманих результатів визначення ступеня сформованості ціннісних орієнтацій у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю адаптаційний рівень продемонстрували 50% респондентів КГ і 57,9% респондентів ЕГ. 42,11% здобувачів КГ та 34,21% респондентів ЕГ досягли середнього рівня ступеня сформованості ціннісних орієнтацій у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю. 7,9% реципієнтів КГ та 7,9% здобувачів ЕГ продемонстрували високий рівень. Наведені результати підтверджують необхідність педагогічного впливу на зростання рівня показників мотиваційно-особистісного компонента формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Рівні сформованості мотиваційно-особистісного компонента міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу

Показники інтенційно-ціннісного критерію	Рівні	КГ (38 осіб)		ЕГ (38 осіб)	
		К.с.	%	К.с.	%
міра вмотивованості щодо міжкультурного сприйняття музичної картини світу	В (Високий)	2	5,26	2	5,26
	С (Середній)	11	28,95	13	34,21
	А (Адаптаційний)	25	65,79	23	60,53
ступінь сформованості ціннісних орієнтацій у пізнанні музичних культур Європи, України, Китаю	В (Високий)	4	10,53	2	5,26
	С (Середній)	15	39,48	15	39,48
	А (Адаптаційний)	19	50	21	55,27
Узагальнені відомості	В (Високий)	3	7,89	2	5,26
	С (Середній)	13	34,21	14	36,84
	А (Адаптаційний)	22	57,89	22	57,89

Методики для діагностики рівня сформованості пізнавально-операційного компонента міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу

Таблиця Г.1

Діагностична карта для самооцінювання міри міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю

№	Критерій самооцінювання	Шкала оцінок
1	Я вмю знаходити спільні риси у принципах вокальної циклізації у європейських та українських композиторів	5 4 3 2 1
2	Я розумію спільні риси у творах любовної лірики європейських, українських та китайських композиторів	5 4 3 2 1
3	Я впевнений, що автори європейської та китайської Kunstlied, українського солоспіву застосовували спільні принципи формотворення, виконавських засобів і поетики	5 4 3 2 1
4	Я розумію, що спільною світоглядною основою для утворення пейзажного жанру у міжкультурній вокальній творчості є романтична поетизація природи та порівняння природи з долею людини, Батьківщиною, матір'ю	5 4 3 2 1
5	Я впевнений, що для виразного виконання міжкультурного вокального репертуару необхідно опиратись на образ стилю, який утворюється стильовим почуттям, стильовим мисленням і стильовим творенням	5 4 3 2 1
6	Я знаю жанрові особливості музичного фольклору Європи, України та Китаю і тому можу знаходити подібні риси між фольклорними жанрами різних країн	5 4 3 2 1

7	Я знаю смислові риси історичних стилів музичного мистецтва, тому мені легко порівняти камерно-вокальну спадщину європейських, українських та китайських композиторів на стильовій основі і знайти спільні риси між ними	5 4 3 2 1
8	Я помічаю спільні історичні тенденції у формоутворенні в камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю, а саме – ускладненні куплетної форми у бік куплетно-варіантної і наскрізно-строфічної	5 4 3 2 1
9	Я зробив висновок, що в мелодику європейської та китайської Kunstlied, українського солоспіву інкрустовані різноманітні ритмічні рисунки, які роблять інтонування живим, насиченим психологічними нюансами	5 4 3 2 1
10	Я помітив, що романтична ідея самотності людини в світі, представлена в європейській Kunstlied та українському солоспіві перегукується з функціонуванням «ілюзорного образу» в китайській сучасній художній пісні.	5 4 3 2 1

Інструкція. При заповненні наведеної таблиці обведіть відповідний бал, здійснюючи самооцінювання за п'ятибальною шкалою.

Методика обробки результатів. Після заповнення діагностичної карти експерти підсумовували отримані дані кожного респондента та розподіляли на кількість отриманих оцінок. Результат дозволив визначати міру міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю. Адаптаційний рівень 9–12 балів, середній – 13–21, високий – 22–30.

Аналіз результатів. Результати проведеного самооцінювання респондентів наступні: 50% у респондентів КГ та 55,27% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 36,84% у респондентів КГ та 36,84% у респондентів ЕГ середнього рівня; 13,16% у респондентів КГ та 7,89% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості показників пізнавально-операційного компонента формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом.

Творчо-діагностичні завдання з виявлення міри міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю

Інструкція 1. Віднайти інформацію (текстову, аудіо, відео) про схожий жанр народно-пісенної творчості європейської, української та китайської традицій. Описати письмово типізований смисл обраних народних пісень та виконавські засоби його передачі. Застосовувати при розв'язанні завдання позиції жанрового аналізу музичного твору (форма, виконавські засоби, поетика, практична функція тощо).

Інструкція 2. Віднайти інформацію (текстову, аудіо, відео) і письмово декодувати стильові ознаки твору європейської, української, китайської вокальної академічної музики. Застосовувати при розв'язанні завдання позиції стильового аналізу музичного твору (історична диференціація засобів музичної виразності; характерні мелодичні, метроритмічні, гармонічні особливості, закономірності формоутворення та ін., що впливають на виконавське відчуття музичного стилю).

Методика обробки результатів. Отримані результати дозволяють визначити міру міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю. Критерії оцінювання виконання завдання: розуміння міжкультурної специфіки музичного матеріалу, доцільність вибору виконавських засобів виразності задля передачі міжкультурного змісту творів у жанрово-стильовій площині. Адаптаційний рівень 9–12 балів, середній – 13–21, високий – 22–30.

Аналіз результатів. В результаті аналізу експертних оцінок отриманих результатів визначення ступеню сформованості міри міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю адаптаційний рівень продемонстрували 44,74% респондентів КГ і 55,27% респондентів ЕГ. 42,11% здобувачів КГ та 31,58% респондентів ЕГ досягли середнього рівня ступеню сформованості міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю. 13,16% реципієнтів КГ та 13,16% здобувачів ЕГ продемонстрували високий рівень, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості показників пізнавально-операційного компонента формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом.

Тест-опитувальник щодо розуміння майбутніми викладачами вокалу адекватності виконання міжкультурного репертуару на засадах жанрово-стильової подібності виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю

Інструкція. Надайте письмові відповіді на питання («так» або «ні», відповідь мотивуйте).

1. Що Ви розумієте під адекватним виконанням міжкультурного репертуару на засадах жанрово-стильової подібності виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю?
2. Чи потрібне, з Вашої точки зору, майбутнім викладачам вокалу оволодіння спеціальною методикою навчання на засадах жанрово-стильового підходу?
3. Чи впливає, з Вашої точки зору, врахування жанрово-стильової подібності виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю на зміст роботи майбутнього викладача вокалу над вирішенням художніх завдань, виразністю інтонування, безперервністю відстеження драматургічного становлення форми?
4. Чи потрібно, з Вашої точки зору, виконавцю задля передачі жанрової подібності виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю враховувати їх культурні функції та образно-змістову подібність?
5. Чи потрібно, з Вашої точки зору, виконавцю задля передачі жанрової подібності виявів артефактів камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю сприймати їх через стильові особливості артефактів?
6. Чи потрібно, з Вашої точки зору, виконавцю задля передачі стильової спорідненості виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю враховувати музичну форму, що визначає такі структурні елементи, як метро-ритм, мелодія і гармонія, фактура, а в процесуальному плані – власне взаємодію частин музичної форми їх культурні функції та образно-змістову подібність?
7. Чи потрібно, з Вашої точки зору, виконавцю задля передачі стильової спорідненості виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю враховувати змістові аспекти стилю, актуальні концепціями та ідеї мистецтва?
8. Чи потрібно, з Вашої точки зору, виконавцю задля передачі стильової подібності виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю враховувати спорідненість елементів цілого в естетичній системі «музичний твір – композиторська школа – музично-історичний пласт – художня комунікація»?
9. Чи впливає, з Вашої точки зору, врахування стильової спорідненості виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю на зміст роботи майбутнього викладача вокалу над емоційним співпереживанням головному герою твору, вираженням індивідуальних особливостей та ідейно-художнього задуму виконавця та концертмейстера?

10. Чи впливає, з Вашої точки зору, врахування стильової спорідненості виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю на зміст роботи майбутнього викладача вокалу над глибоким психологізмом, щирістю у передачі почуттів, найтоншими переживаннями людини; відчуттям музичної драматургії і вокального образу?

Методика обробки результатів. Після заповнення тесту-опитувальника щодо розуміння майбутніми викладачами вокалу адекватності виконання міжкультурного репертуару на засадах жанрово-стильової подібності виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю експерти підсумовували отримані дані кожного респондента. Критерії оцінювання виконання завдання: доцільність вибору аргументів щодо адекватного виконання міжкультурного репертуару на засадах жанрово-стильової подібності. Результат дозволив визначати ступінь здатності адекватно відтворювати народні пісні та камерно-вокальні твори Європи, України та Китаю на основі жанрово-стильової подібності виявів зазначених музичних культур. Адаптаційний рівень 9–12 балів, середній – 13–21, високий – 22–30.

Аналіз результатів. Результати проведеного тестування-опитування респондентів наступні: 42,11% у респондентів КГ та 55,27% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 39,47% у респондентів КГ та 26,32% у респондентів ЕГ середнього рівня; 18,42% у респондентів КГ та 18,42% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості показників пізнавально-операційного компонента формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом.

Творчо-діагностичне завдання для визначення адекватності виконання міжкультурного репертуару на засадах жанрово-стильової подібності виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю

Інструкція. Учасникам експерименту було запропоновано виконати камерно-вокальний твір (за вибором) та народну пісню перед аудиторією з інших учасників експерименту та викладачів, після попереднього опрацювання тексту. Перелік рекомендованих творів для виконання завдання:

1. Ф. Шуберт. Зимова дорога
2. К. Сен-Санс. Danse macabre
3. А. Дворжак. Kol domu se ted' potácim
4. К. Дебюссі. Clair de lune
5. М. Вериківський. Ти
6. Ф. Надененко. Дивлюсь я на яснії зорі
7. А. Кос-Анатольський. Солов'їний романс
8. Інь Цінь. Збери все своє кохання
9. Китайська народна пісня «Сестри як дві квітки»

10. Українська народна пісня «Невістка, перетворена в тополю»
11. Норвезька народна пісня «So lokka me over den Muga»
12. Японська народна пісня «Сакура»

Методика обробки результатів. Отримані результати дозволяють визначити адекватність виконання міжкультурного репертуару на засадах жанрово-стильової подібності виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю. Перед виконанням було сформульовані творчі завдання. Серед них: виразність подання жанрово-стильових особливостей музичного твору, відчуття жанрово-стильової специфіки втілення основної образної сфери, співвіднесеність доцільної кореляції системи засобів музичної виразності (мелодію, метро-ритм, гармонія, фактура тощо) та засобів виконавської виразності (якість звуковидобування та звуковисотного інтонування, темпоритм, динаміка, темброве забарвлення, артикуляція тощо) з жанровими та стильовими акцентами в інтерпретуванні. Адаптаційний рівень 9–12 балів, середній – 13–21, високий – 22–30.

Аналіз результатів. В результаті аналізу експертних оцінок отриманих результатів відбувалося визначення ступеня адекватності виконання міжкультурного репертуару на засадах жанрово-стильової подібності виявів артефактів народної та камерно-вокальної музики Європи, України та Китаю. Адаптаційний рівень продемонстрували 42,11% респондентів КГ і 55,27% респондентів ЕГ. 39,48% здобувачів КГ та 31,58% респондентів ЕГ досягли середнього рівня ступеню сформованості міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю. 18,42% реципієнтів КГ та 13,16% здобувачів ЕГ продемонстрували високий рівень, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості показників пізнавально-операційного компонента формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом.

**Рівні сформованості пізнавально-операційного компонента
міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу**

Показники когнітивно-технологічного критерію	Рівні	КГ (38 осіб)		ЕГ (38 осіб)	
		К.с.	%	К.с.	%
міра міжкультурної жанрово-стильової обізнаності в народній та камерно-вокальній музиці Європи, України та Китаю	В (Високий)	5	13,16	4	10,53
	С (Середній)	15	39,48	13	34,21
	А (Адаптаційний)	18	47,37	21	55,26
ступінь здатності адекватно відтворювати народні пісні та камерно-вокальні твори Європи, України та Китаю на основі жанрово-стильової подібності виявів зазначених музичних культур	В (Високий)	7	18,42	6	15,79
	С (Середній)	15	39,48	11	28,95
	А (Адаптаційний)	16	42,11	21	55,27
Узагальнені відомості	В (Високий)	6	15,79	5	13,16
	С (Середній)	15	39,48	12	31,58
	А (Адаптаційний)	17	44,74	21	55,27

Методики для діагностики рівня сформованості творчо-результативного компонента міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу

Опитування-судження щодо міри здатності спілкуватись у міжкультурному середовищі на засадах власних міжкультурних жанрово-стильових знань, умінь та навичок

Інструкція. Дайте відповіді на питання («так» або «ні»).

1. Я відчуваю потребу в обговоренні питань жанрово-стильових моделей різних музичних культур

2. Мені цікаво творчо спілкуватись у міжкультурному освітньому середовищі з питання музичного фольклору народів Європи, України, Китаю

3. Мені цікаво розібратися, як необхідно співати народну пісню, щоб слухачі відчули її типологічні жанрові особливості

4. Мені цікаво навчитися виконувати пісню європейського композитора так, щоб слухачі відчули її стильову модель, схожу до українського солоспіву та китайської художньої пісні

5. Я вважаю, що для мене важливо знайти подібні жанрові типи народних пісень в музичних культурах Європи, України, Китаю і зрозуміти особливості, які визначають цю схожість

6. Мені цікаво обговорити з однокурсниками, що китайська художня пісня Чин Чжу та Чжао Юаньженя за світовідчуттям і стильовими рисами є подібною до романтичної камерно-вокальної спадщини Ф. Шуберта і Р. Шумана.

7. Коли я спілкуюсь у міжкультурному освітньому середовищі, мені цікаво почути думки представників різних культур про баладність, тематику чужини, туги за Батьківщиною, повернення додому, символіку «пейзажної емоції», які споріднюють китайську художню пісню та європейське романтичне мистецтво.

8. Я вважаю, що мені, як виконавцю, потрібно постійно здійснювати жанровий та стильовий аналіз камерно-вокальної спадщини композиторів країн Європи, України і Китаю для того, щоб виразніше демонструвати характер міжкультурних жанрово-стильових моделей, що їх поєднує

9. Мені цікаво обговорювати у міжкультурному освітньому середовищі проблеми вокального репертуару для учнів мистецьких шкіл для того, щоб підготуватися до майбутньої міжкультурної фахової діяльності

10. Я наполегливо здобуваю міжкультурні знання з вокального мистецтва для того, щоб бути здатним коментувати вокальні твори і пояснювати учням їх величезний інтелектуальний і виховний потенціал

Методика обробки результатів. Після здійснення відповідей на опитування-судження щодо міри здатності спілкуватись у міжкультурному

середовищі на засадах власних міжкультурних жанрово-стильових знань, умінь та навичок експерти підсумовували отримані дані кожного респондента. Критерії оцінювання виконання завдання: міжкультурне мислення, міжкультурна зрілість суджень. Адаптаційний рівень 9–12 балів, середній – 13–21, високий – 22–30.

Аналіз результатів. Результати проведеного опитування-судження респондентів наступні: 47,37% у респондентів КГ та 44,74% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 36,84% у респондентів КГ та 31,58% у респондентів ЕГ середнього рівня; 15,79% у респондентів КГ та 23,69% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості показників творчо-результативного компонента формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом.

Таблиця Д.1

Творчо-діагностичні завдання для визначення міри здатності спілкуватись у міжкультурному середовищі на засадах власних міжкультурних жанрово-стильових знань, умінь та навичок

№	Творчі завдання	Рівні виявлення показників		
		Вис.	Сер.	Адаптац.
1	Підбір схожого міжкультурного народно-пісенного та камерно-вокального репертуару за жанрами			
2	Підбір схожого міжкультурного камерно-вокального репертуару за стилями			
3	Аналіз і опрацювання жанрової характеристичності вокальної мелодики			
4	Робота над мовною та музичною інтонацією, артикуляцією в різномовних текстах			
5	Аналіз образної сфери, її драматургічного розвитку, строфіної організації та музичної форми			
6	Підбір вокальних вправ-розспівок, заснованих на мелодіях міжкультурних зразків			
7	Робота над інтерпретаційним змістом жанрових ознак			
8	Робота над інтерпретаційним змістом стильових ознак творів			

9	Застосування жанро- та стилевідповідних видів вокальної техніки			
10	Виконання академічних вокальних творів та народних пісень як експресивно-ціннісних унікальних репрезентантів художньо-стильових систем європейського, українського та китайського геокультурних регіонів			

Учасникам експериментального дослідження було запропоновано самостійно здійснити роботу з міжкультурним вокально-педагогічним репертуаром на жанрово-стильових засадах.

Методика обробки результатів. Отриманий результат дозволяє визначити міру здатності спілкуватись у міжкультурному середовищі на засадах власних міжкультурних жанрово-стильових знань, умінь та навичок. Адаптаційний рівень 9–12 балів, середній – 13–21, високий – 22–30.

Аналіз результатів. Результати проведених творчо-діагностичних завдань наступні: 47,37% у респондентів КГ та 39,48% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 31,58% у респондентів КГ та 36,84% у респондентів ЕГ середнього рівня; 21,05% та 21,05% у респондентів КГ та 23,68% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості показників творчо-результативного компонента формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом.

Тест-опитування щодо міри здатності поширювати споріднені жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальному та позанавчальному процесі

Інструкція. Майбутнім викладачам вокалу було запропоновано підтвердити або спростувати судження про наявний досвід поширення споріднених жанрово-стильових моделей міжкультурного характеру в навчальному та позанавчальному процесі

1. Чи вважаєте Ви за необхідне в усіх циклах фахової підготовки застосовувати художньо-виховний потенціал міжкультурної народно-пісенної творчості?
2. Чи вважаєте Ви за необхідне в усіх циклах фахової підготовки застосовувати художньо-виховний потенціал міжкультурної камерно-вокальної творчості?
3. Як майбутній викладач вокалу ви впроваджуєте на педагогічній практиці міжкультурні цінності народної та камерно-вокальної світової творчості?

4. Як майбутній викладач вокалу Ви впроваджуєте у позанавчальний процес міжкультурний репертуар зі спорідненими жанрово-стильовими моделями?
5. Як майбутній викладач вокалу Ви впроваджуєте у позанавчальний процес текстуальну стратегію концертної творчості виконавця зі збереженням спорідненості жанрово-стильових моделей міжкультурного характеру?
6. Як майбутній викладач вокалу у процесі поширення споріднених жанрово-стильових моделей в навчальний та позанавчальний процес Ви орієнтовані на врахування специфіки роботи над іншомовними камерно-вокальними творами?
7. Як майбутній викладач вокалу у процесі поширення споріднених жанрово-стильових моделей в навчальний та позанавчальний процес Ви орієнтовані на доцільний вибір засобів музичної та виконавської виразності для інтерпретації міжкультурного репертуару?
8. Як майбутній викладач вокалу у процесі поширення споріднених жанрових моделей в навчальний та позанавчальний процес Ви практикуєтесь в колективному виконанні міжкультурного народно-пісенного репертуару?
9. Як майбутній викладач вокалу у процесі поширення міжкультурного репертуару в навчальний та позанавчальний процес Ви опрацьовуєте втілення драматургії художніх образів твору відповідно до стилю?
10. Як майбутній викладач вокалу Ви володієте методикою формування міжкультурної грамотності учнів на засадах жанрово-стильового моделювання?

Методика обробки результатів. Після здійснення відповідей на тест-опитування щодо міри здатності поширювати споріднені жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальному та позанавчальному процесі експерти підсумовували отримані дані кожного респондента. Критерії оцінювання виконання завдання: міжкультурне мислення, міжкультурна зрілість суджень. Адаптаційний рівень 9–12 балів, середній – 13–21, високий – 22–30.

Аналіз результатів. Результати проведеного тест-опитування респондентів наступні: 50% у респондентів КГ та 50% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 39,48% у респондентів КГ та 31,58% у респондентів ЕГ середнього рівня; 10,53% у респондентів КГ та 18,42% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості показників творчо-результативного компонента формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом.

Творчо-діагностичні завдання щодо виявлення міри здатності поширювати споріднені жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальному та позанавчальному процесі

Інструкція. Учасникам експерименту було запропоновано розробити та презентувати у середовищі однокурсників фрагмент уроку з розучування а) двох споріднених у жанрово-стильовому вимірі вокальних творів зарубіжного та українського автора (за вибором студента) або б) двох споріднених у жанровому вимірі народних пісень різних народів (за вибором студента). Критерії оцінювання якості виконання завдання: педагогічна акцентуація на критеріях якості вокального інтонування (правильне дихання, опора та атака звуку, артикуляція, чіткість дикції, динаміка, фразування, голосова рухливість, артистизм тощо), інтегрована з теорією жанрово-стильового моделювання у міжкультурній площині вокального мистецтва (методичне опрацювання та виконавське втілення міжкультурного контексту музичного матеріалу, естетичних принципів жанрово-стильової моделі твору, вибір відповідних до неї засобів виконавської виразності тощо).

Методика обробки результатів. Отриманий результат дозволяє визначити міру здатності поширювати споріднені жанрово-стильові моделі міжкультурного характеру в навчальному та позанавчальному процесі. Адаптаційний рівень 9–12 балів, середній – 13–21, високий – 22–30.

Аналіз результатів. Результати проведених творчо-діагностичних завдань наступні: 44,74% у респондентів КГ та 44,74% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 39,47% у респондентів КГ та 36,84% у респондентів ЕГ середнього рівня; 15,79% у респондентів КГ та 18,42% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості показників творчо-результативного компонента формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом.

Додаток Е.1. Фото з репетицій міжнародного творчого ансамблю

Додаток Е.2. Фото з концерту міжнародного творчого ансамблю

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті в наукових виданнях, що включені

до наукометричних баз даних

1. Nikolai, H., Kisiel, M., Yan Peng (2023). Vocal education in the context of intercultural communication: Experience of teaching chinese students. *International Journal of Chinese Education*, Vol. 12, Issue 1. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2212585X231169741>
(DOI:10.1177/2212585X231169741)

Статті в наукових фахових виданнях України

2. Nikolai, H. Yu., **Yan Peng** (2022). Future vocal teacher's intercultural competences development through the prism of genre and style. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 85/2022, 139-143. <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/85/24.pdf>

3. Янь Пен (2024). Педагогічні умови і методи формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 2 (5), 103-108. DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-2.18>

Праці апробаційного характеру

4. Yan Peng (2024). Diagnostics of future vocal teachers' intercultural competence formation in the focus of genre-style approach. *International scientific journal "Grail of Science"*, 45, 501-505. Vinnytsia –Vienna, <https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/issue/view/01.11.2024/33>

5. Янь Пен (2022). Проблема формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу в науковому освітньому просторі. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених та студентів, м. Одеса, (14-15 жовтня 2022 р.)*, Т. 2, сс. 132-135.

6. Янь Пен (2022). Жанрово-стильові засади підготовки майбутніх викладачів вокалу. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: Матеріали VI Міжнародної електронної науково-практичної конференції, 27-28 квітня 2022 року*. Переяслав: Університет Григорія Сковороди, с. 186.

7. Янь Пен (2023). Феномен міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу крізь призму жанру та стилю. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: матеріали X Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, м. Переяслав, 26 квітня 2023 року*. Переяслав: Університет Григорія Сковороди в Переяславі, с. 26.

8. Янь Пен (2024). Особливості формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу в жанрових координатах китайської художньої пісні. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: матеріали XI Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, м. Переяслав, 24 квітня 2024 року*. Переяслав: Університет Григорія Сковороди в Переяславі, сс. 136-137.

Відомості про апробацію результатів дисертаційного дослідження

Основні положення та висновки дослідження були оприлюднені у формі виступів і доповідей на міжнародних конференціях:

«Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (м. Переяслав-Хмельницький, 2022, 2023, 2024);

«Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (м. Одеса, 2022, 2023, 2024);

«Відкрита наука сучасності: головна місія, напрями та інструменти, шляхи її розвитку» (Вінниця – Відень, 2024).

Звіт подібності

метадані

Назва організації

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky Science

Заголовок

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ЗА ЖАНРОВО-СТИЛЬОВИМ ПІДХОДОМ

Автор Науковий керівник / Експерт

Янь ПенНіколаї Галина Юрїївна

підрозділ

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky

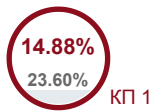
Тривога

У цьому розділі ви знайдете інформацію щодо текстових спотворень. Ці спотворення в тексті можуть говорити про МОЖЛИВІ маніпуляції в тексті. Спотворення в тексті можуть мати навмисний характер, але частіше характер технічних помилок при конвертації документа та його збереженні, тому ми рекомендуємо вам підходити до аналізу цього модуля відповідально. У разі виникнення запитань, просимо звертатися до нашої служби підтримки.

Заміна букв	Б	19
Інтервали	A→	3
Мікропробіли	:	224
Білі знаки	Б	0
Парафрази (SmartMarks)	a	455

Обсяг знайдених подібностей

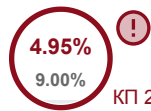
Коефіцієнт подібності визначає, який відсоток тексту по відношенню до загального обсягу тексту було знайдено в різних джерелах. Зверніть увагу, що високі значення коефіцієнта не автоматично означають плагіат. Звіт має аналізувати компетентна / уповноважена особа.



КП 1

25

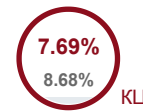
Довжина фрази для коефіцієнта подібності 2



КП 2

42922

Кількість слів



КЦ

366052

Кількість символів

Подібності за списком джерел

Нижче наведений список джерел. В цьому списку є джерела із різних баз даних. Колір тексту означає в якому джерелі він був знайдений. Ці джерела і значення Коефіцієнту Подібності не відображають прямого плагіату. Необхідно відкрити кожне джерело і проаналізувати зміст і правильність оформлення джерела.

10 найдовших фраз

Колір тексту

ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	НАЗВА ТА АДРЕСА ДЖЕРЕЛА URL (НАЗВА БАЗИ)	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
1	http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/20579/1/Yan%20Peng.pdf	129 0.30 %
2	ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ.docx 3/29/2023 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (SUNPU)	109 0.25 %
3	http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/20579/1/Yan%20Peng.pdf	98 0.23 %

4	http://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/11/2.18-gotovo2.05.12.00.pdf	98 0.23 %
5	https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstudies/gateway/plugin/WebFeedGatewayPlugin/rss2	96 0.22 %
6	http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/20579/1/Yan%20Peng.pdf	95 0.22 %
7	https://myzziika.blogspot.com/p/blog-page_93.html	95 0.22 %
8	Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва 12/24/2020 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (Факультет музичної та хореографічної освіти)	85 0.20 %
9	http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/20579/1/Yan%20Peng.pdf	82 0.19 %
10	http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/20579/1/Yan%20Peng.pdf	79 0.18 %

з бази даних RefBooks (0.03 %)

ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	ЗАГОЛОВОК	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
джерело: Paperity		
1	PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF DIDACTIC KNOWLEDGE OF FUTURE TEACHERS OF ART SCHOOLS IN PROFESSIONAL COLLEGES Тетяна Мартинюк;	13 (2) 0.03 %

з домашньої бази даних (1.36 %)

ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	ЗАГОЛОВОК	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
1	ФОРМУВАННЯ ДРАМОГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ І КИТАЮ 2/18/2025 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky Science (South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky)	280 (20) 0.65 %
2	ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ-ПОЧАТКІВЦІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ЗВУКОВИСОТНИХ КЛАВІШНИХ УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТАХ 2/8/2025 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky Science (South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky)	251 (21) 0.58 %
3	ВОКАЛЬНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ Й КИТАЮ ЗА КОМПАРАТИВНИМ ПІДХОДОМ 11/27/2024 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky Science (South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky)	44 (1) 0.10 %
4	ФОРМУВАННЯ ПОЛІКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ 2/4/2025 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky Science (South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky)	10 (1) 0.02 %

з програми обміну базами даних (8.59 %)

ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	ЗАГОЛОВОК	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
1	ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ.docx 3/29/2023 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (SUNPU)	854 (60) 1.99 %

2	<p>Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва 12/24/2020</p> <p>South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (Факультет музичної та хореографічної освіти)</p>	604 (37) 1.41 %
3	<p>Формування жанрово-стильової обізнаності майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки 12/28/2022</p> <p>South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (Кафедра музичного мистецтва і хореографії)</p>	441 (31) 1.03 %
4	<p>ФОРМУВАННЯ ТРАНСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ 1/20/2022</p> <p>South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (Бібліотека)</p>	364 (36) 0.85 %
5	<p>Підготовка майбутніх викладачів вокалу до виконавського втілення жанрового змісту творів сучасних композиторів 12/19/2024</p> <p>South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (Кафедра музичного мистецтва і хореографії)</p>	332 (20) 0.77 %
6	<p>Янь Пен Стаття ПМС_5 6/11/2024</p> <p>Publishing House "Helvetica" (Видавничий дім "Гельветика")</p>	327 (27) 0.76 %
7	<p>Теорія художніх стилів.docx 2/15/2023</p> <p>South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (SUNPU)</p>	194 (17) 0.45 %
8	<p>МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КУЛЬТУРИ СПРИЙНЯТТЯ РІЗНОСТИЛЬОВОГО ВОКАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА.docx 12/27/2023</p> <p>South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (SUNPU)</p>	157 (5) 0.37 %
9	<p>YFCNU/2019m/educ/educ_2019_329.pdf 10/29/2019</p> <p>Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University(CNU) course papers (Deanery)</p>	79 (1) 0.18 %
10	<p>Методика формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу 1/11/2022</p> <p>South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (Бібліотека)</p>	79 (10) 0.18 %
11	<p>МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СИСТЕМОГО УЯВЛЕННЯ ПРО НАЦІОНАЛЬНУ МУЗИЧНУ КУЛЬТУРУ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.docx 8/30/2023</p> <p>South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (SUNPU)</p>	75 (7) 0.17 %
12	<p>ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ КООРДИНАЦІЇ.doc 8/30/2023</p> <p>South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (SUNPU)</p>	47 (4) 0.11 %
13	<p>ФОРМУВАННЯ ЕТНОСТИЛЬОВИХ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗА ХУДОЖНЬО-ГЕРМЕНЕВТИЧНИМ ПІДХОДОМ.docx 12/21/2023</p> <p>South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (SUNPU)</p>	42 (2) 0.10 %
14	<p>Підготовка майбутніх викладачів вокалу до виконавського втілення змісту музичної форми творів 12/19/2024</p> <p>South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (Кафедра музичного мистецтва і хореографії)</p>	27 (3) 0.06 %

15	Вокальне мистецтво Внутрішньої Монголії в контексті розвитку китайської музики XX – початку XXI ст. 12/21/2023 Kharkiv State Academy of Culture (025 Музичне мистецтво)	20 (2) 0.05 %
16	Підготовка майбутніх викладачів вокалу до інтерпретації творів XVII-XVIII століть на засадах стильового підходу 12/24/2024 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (Кафедра музичного мистецтва і хореографії)	16 (1) 0.04 %
17	2021_60540000_Bliashuk_Anastasiia_Valentynivna_91449 10/25/2024 National University "Lviv Politechnika" (National University Lviv Politechnika)	11 (1) 0.03 %
18	Формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій 11/29/2021 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (Бібліотека)	9 (1) 0.02 %
19	ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО КУЛЬТУРНОЇ-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТРАНСМІСІЇ ЗАСОБАМИ ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ.docx 10/25/2023 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (SUNPU)	7 (1) 0.02 %

з Інтернету (13.62 %)



ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	ДЖЕРЕЛО URL	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
1	http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/20579/1/Yan%20Peng.pdf	1829 (91) 4.26 %
2	https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/binbin/dis.pdf	582 (46) 1.36 %
3	http://nbuv.gov.ua/j-pdf/apmov_2018_2_16.pdf	294 (13) 0.68 %
4	https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/binbin/V1.pdf	275 (15) 0.64 %
5	https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstudies/article/view/92	259 (26) 0.60 %
6	https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstudies/gateway/plugin/WebFeedGatewayPlugin/rss2	250 (17) 0.58 %
7	http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/17320/1/Zheng%20Shaowei.pdf	213 (17) 0.50 %
8	http://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/11/2.18-gotovo2.05.12.00.pdf	152 (6) 0.35 %
9	https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2020/siuan/dis.pdf	134 (13) 0.31 %
10	https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/taojui/dis.pdf	130 (12) 0.30 %
11	http://nbuv.gov.ua/j-pdf/apmov_2018_2_7.pdf	106 (7) 0.25 %
12	http://www.num.kharkiv.ua/pdf/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D0%A6%D1%96%20%D0%9C%D1%96%D0%BD%D0%B2%D0%B5%D0%B9.pdf	103 (9) 0.24 %
13	https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis_Hu_Manli.pdf	103 (4) 0.24 %
14	http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_2/12-2_2019.pdf	102 (3) 0.24 %
15	https://myzzziika.blogspot.com/p/blog-page_93.html	95 (1) 0.22 %
16	https://composer.ucoz.ua/publ/theory/muzichni_zhanri/12-1-0-203	92 (4) 0.21 %
17	https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/binbin/anut.pdf	90 (6) 0.21 %

18	https://sspu.edu.ua/images/2019/manual/dis_%D0%A5%D0%B0%D0%BD%D1%8C_%D0%9B%D0%B5_17_08_b49ee.pdf	74 (4) 0.17 %
19	https://www.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis_Wang_Zhong.pdf	65 (7) 0.15 %
20	https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.19/Shevchenko1.pdf	63 (2) 0.15 %
21	https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/10958/1/chzhan_yuy_final_160f2.pdf	61 (5) 0.14 %
22	https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.01/dis_Pukhalskyi.pdf	60 (4) 0.14 %
23	http://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2019/09/scientific-achievements-of-modern-society_11-13.09.19-1.pdf	53 (4) 0.12 %
24	https://revolution.allbest.ru/pedagogics/01384272_0.html	52 (2) 0.12 %
25	https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Gorbunova_19.10.2015-disser.pdf	49 (4) 0.11 %
26	https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2023/huan_yisi/dis.pdf	42 (2) 0.10 %
27	http://eportfolio.kubg.edu.ua/data/conference/5878/document.pdf	42 (2) 0.10 %
28	https://revolution.allbest.ru/pedagogics/01430959_0.html	38 (3) 0.09 %
29	https://sj.npu.edu.ua/index.php/tmae/article/download/1303/1070/3464	38 (5) 0.09 %
30	https://sspu.edu.ua/images/2020/doc/aref_1_8a320.pdf	35 (2) 0.08 %
31	http://www.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.01/dis_Konratieva.pdf	34 (2) 0.08 %
32	https://sspu.edu.ua/images/2020/doc/dis_2202e.pdf	31 (2) 0.07 %
33	https://nakkim.edu.ua/images/vidannya/Konferencii/2020_Kulturno-mystetske_seredovyshe_tvorchist_ta_tekhnolohii.pdf	31 (3) 0.07 %
34	https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/7340/1/Ho%20Yantsziun%20Spadkoiemnist%20voka_lnykh.pdf	30 (4) 0.07 %
35	https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstreams/77cf48e2-5ff3-417c-bcd6-345e42b02164/download	26 (1) 0.06 %
36	https://sspu.edu.ua/images/2020/doc/dis_yan_syaohan_90acd.pdf	25 (2) 0.06 %
37	http://enpui.npu.edu.ua/bitstream/123456789/14758/1/Konratieva.pdf	24 (2) 0.06 %
38	http://bdpu.org/wp-content/uploads/2019/09/Dis_Nesterenko_20.09.pdf	23 (3) 0.05 %
39	http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/17324/1/The%20problem%20of%20intercultural%20for_mation.pdf	22 (4) 0.05 %
40	https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis_Min_Shaoway.pdf	16 (2) 0.04 %
41	http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/9254/1/aref_%D0%9B%D1%96%20c7527.pdf	15 (1) 0.03 %
42	https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/2_10_17.pdf	15 (1) 0.03 %
43	http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/78787878/265/diss%20%D0%97%D1%96%D0%BD%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%9D.%D0%92_.pdf?sequence=1&isAllowed=y	12 (2) 0.03 %
44	http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDFV_chdpuP_2017_144_63.pdf	10 (1) 0.02 %
45	https://subject-book.com/kulturologiya/osnovni-polozhennya-disertaci%D1%97-vikladeni-v-publikacijax-fenomen-tembru-amplua-basa-v-opernomu-spivi-xix-xx-stolit.html	10 (1) 0.02 %
46	http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/58/part_1/58-1_2023.pdf	9 (1) 0.02 %

47	https://old.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis-Stepan%D0%BEv_.pdf	8 (1) 0.02 %
48	https://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/6000/1/aref_van_yaczyun.pdf	8 (1) 0.02 %
49	https://www.sspu.edu.ua/images/2019/manual/dis_lou_yanhua_0aecd.doc	7 (1) 0.02 %
50	https://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/7177/1/aref_zhen_sinyan.pdf	6 (1) 0.01 %
51	http://pedosv.kpnu.edu.ua/article/viewFile/207029/207132	5 (1) 0.01 %

Список прийнятих фрагментів

ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	ЗМІСТ	КІЛЬКІСТЬ ОДНАКОВИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ М...		230 (0.54%)
1	Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису	6 (0.01%)
2	компетентності майбутніх викладачів вокалу за	5 (0.01%)
3	Результати аналізу значного корпусу наукових праць засвідчили наявність супере...	13 (0.03%)
4	України та Китаю; - нагальною потребою вищої та практичного розв'язання в наук...	13 (0.03%)
5	відсутністю методики формування їхньої художньо дидактичної компетентності; - ...	21 (0.05%)
6	дослідження. Для реалізації мети дослідження й розв'язання поставлених у ньому...	109 (0.25%)
7	обґрунтовано структуру художньо дидактичної компетентності майбутніх викладачі...	12 (0.03%)
8	запропоновано модель методики формування художньо дидактичної компетентності м...	15 (0.03%)
9	в основу якої покладено низку педагогічних умов	7 (0.02%)
10	із відповідними до змісту компонентів показниками	6 (0.01%)
11	і практичних результатів в освітньому процесі педагогічних і мистецьких заклад...	23 (0.05%)
https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstud...		40 (0.09%)
1	ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ЗА ЖАНРОВО...	10 (0.02%)
2	Чжан Юй (2021) методика засвоєння національних мистецьких традицій у процесі ф...	16 (0.04%)
3	формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу	6 (0.01%)
4	«Формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово	8 (0.02%)
http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/78...		12 (0.03%)
1	01 - Освіта/Педагогіка 011 - освітні, педагогічні науки	7 (0.02%)
2	Юрїївна, доктор педагогічних наук, професор	5 (0.01%)
https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2020/siuan/dis.pdf		44 (0.10%)
1	Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії Дисертація містить ...	24 (0.06%)
2	на конференціях різних рівнів: міжнародних: Регіональні культурні, мистецькі т...	11 (0.03%)
3	Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства	9 (0.02%)

ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ-ПОЧАТКІВЦІВ У...		65 (0.15%)
1	Одеса - 2025 ВСТУП Актуальність теми дослідження	6 (0.01%)
2	теоретичної та практичної розробленості Необхідність розв'язання виявлених суп...	9 (0.02%)
3	поставленої мети визначено такі завдання дослідження. 1	7 (0.02%)
4	Подальшого розвитку дістав діагностичний інструментарій оцінювання сформованос...	7 (0.02%)
5	2022Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в можливості ...	11 (0.03%)
6	у науково-дослідній роботі здобувачів третього рівня вищої освіти	9 (0.02%)
7	Публікації. Основні теоретичні положення й результати дисертаційної роботи пре...	10 (0.02%)
8	сторінок. РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ	6 (0.01%)
ФОРМУВАННЯ ДРАМОГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІ...		14 (0.03%)
1	Го Яньцзюнь (2023), пен юй 2021 Тао Жуй (2022), Чжу Юньжуй (2021); Юй Хейюань ...	14 (0.03%)
https://sspu.edu.ua/images/2019/manual/dis_%D0%A...		52 (0.12%)
1	стильовим підходом». Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Д...	34 (0.08%)
2	Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «П...	18 (0.04%)
https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/binbin/V1.pdf		27 (0.06%)
1	«Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педа...	18 (0.04%)
2	теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці ефективнос...	9 (0.02%)
Методика формування художньо-педагогічної майсте...		21 (0.05%)
1	Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять системно-структурний	8 (0.02%)
2	підходи та наукові положення й висновки істориків мистецтвознавців і культурол...	13 (0.03%)
https://sspu.edu.ua/images/2020/doc/dis_yan_syao...		5 (0.01%)
1	в експериментальній і контрольній групах	5 (0.01%)
http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/1234567...		15 (0.03%)
1	Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що вперше: з...	15 (0.03%)
https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/taojui/dis.pdf		23 (0.05%)
1	Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення та висновк...	10 (0.02%)
2	до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерелСтруктура і...	13 (0.03%)
https://www.sspu.edu.ua/images/2019/manual/dis_1...		7 (0.02%)
1	були оприлюднені у формі виступів і доповідей	7 (0.02%)
https://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456...		8 (0.02%)
1	обговорювалися на засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії	8 (0.02%)
https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/binbin/dis.pdf		122 (0.28%)
1	ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені	6 (0.01%)

2	«...складне завдання адаптування культурної спадщини до цього нового стану та ...	13 (0.03%)
3	порушеної проблеми, викладених у першому та другому розділахДержавного закладу...	21 (0.05%)
4	Констатувальний етап підготував організацію та проведення формувального та кон...	23 (0.05%)
5	нами було виділено інтенційно-ціннісний, когнітивно-технологічний та креативно...	11 (0.03%)
6	Освітня діяльність здобувачів цього рівня визначається невисоким ступенем	8 (0.02%)
7	картини світу. При виконанні творчих завдань здобувачами цього рівня не завжди...	22 (0.05%)
8	діагностичних методик. Зокрема, ми застосували педагогічне спостереження,іна з...	18 (0.04%)
	https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/di...	11 (0.03%)
1	складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділ...	11 (0.03%)
	https://old.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspiran...	8 (0.02%)
1	іноземними мовами) та додатків. Основний текст дисертації складає	8 (0.02%)
	https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/binbin/annot.pdf	32 (0.07%)
1	майбутніх магістрів музичного мистецтва як їхню «...здатність пошукувати і зна...	32 (0.07%)
	http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456... <input checked="" type="checkbox"/>	1829 (4.26%)
	Формування етнокультурної компетентності майбутн... <input checked="" type="checkbox"/>	604 (1.41%)
	Янь Пен Стаття ПМС_5 <input checked="" type="checkbox"/>	327 (0.76%)
	https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstud... <input checked="" type="checkbox"/>	250 (0.58%)