

Лі Жань

Поетапність методологічного забезпечення культури виконавського фразування у процесі навчання гри на духових інструментах

УДК 378:37.011.3-051.82 (045)
DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-2.8>

Лі Жань
аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID: 0000-0002-3029-2492

У статті обґрунтовано методологію формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва та майбутніх викладачів музичних дисциплін у процесі навчання гри на духових інструментах. Представлено поетапну логіку застосування методологічного забезпечення зазначеного процесу. Основними презентованими конструктами методологічного забезпечення виступили наукові підходи та педагогічні принципи, що мають методичне спрямування. Обґрунтовано доцільність застосування мотиваційно-настановного, контекстно орієнтованого, комунікативно-креативного етапів, які за змістом та формами діяльності під час їх реалізації кореспондуються з логікою «герменевтичного кола».

Представлено наукові підходи, які забезпечують повний цикл процесу формування культури виконавського фразування, водночас з урахуванням домінування окремих підходів і визначених етапів. Обґрунтовано доцільність застосування таких наукових підходів: емотивно-ціннісного, художньо-когнітивного, герменевтичного, комунікативного, лінгвокультурного.

Пропоновані педагогічні принципи методичного характеру відповідають науковим підходам та етапам методики загалом. Також взято до уваги пролонгований і наскрізний характер принципу поєднання художнього, технічного й анатомо-фізіологічного в роботі над виконавським фразуванням у процесі гри на духових інструментах. Поетапними принципами були: зіставлення вербального та музично-виконавського фразування; орієнтація на творчу винахідливість під час роботи над виконавським фразуванням в полілогічній/діалогічній проєкції (мотиваційно-настановний етап); розширення набору художньо-виконавських засобів виразності відповідно до смислового контексту; опора на смисловий контекст музичного фразування; стимулювання розвитку художньо-образного мислення на основі розмаїття репертуару та накопичення образних репрезентацій (контекстно орієнтований етап); зіставлення вербального та музично-виконавського фразування; орієнтація на творчу винахідливість під час роботи над виконавським фразуванням в полілогічній/діалогічній проєкції (комунікативно-креативний етап).

Ключові слова: виконавське фразування, гра на духових інструментах, методологічна основа, педагогічні принципи, етапи, майбутні вчителі музичного мистецтва, майбутні викладачі музичних дисциплін.

Постановка проблеми. Розроблення методики з метою формування визначених якостей, компетентностей майбутніх професіоналів завжди ґрунтується на визначених чинниках, суперечностях, що зумовлює актуальність представленої на розв'язання проблеми. Водночас осмислення отриманих попередніх результатів, даних спостережень орієнтує спочатку на пошук методологічної основи дослідження. Методологія дослідження в педагогічних науках, зокрема й навчання мистецтва, передбачає спочатку обґрунтування наукових підходів, а потім вибір педагогічних принципів викладацької діяльності, які вже мають методичний, прикладний характер. У свою чергу, принципи можуть бути як узагальненими, такими, що є дієвими в різних дослідженнях, так і авторськими, такими, що їх дослідник застосовує відповідно до педагогічних завдань, які розв'язує в експериментальному дослідженні. У такому аспекті педагогічні принципи, з одного боку, зумовлені методологічними підходами, а з іншого – стають «настановою на діяльність» реалізації більш конкретних методичних ресурсів, як-от: педагогічні умови, педагогічні ситуації, методи, техніки, творчі завдання (у мистецьких освітніх процесах).

Оскільки методика переважно передбачає поетапність застосування педагогічних умов і відповідних методів, то й педагогічні принципи, що мають методичний контент і функціонал, можуть бути застосовані поетапно.

Поступовість запровадження методичних принципів орієнтується на загальнопедагогічні принципи, зокрема такі відомі та важливі, як від простого до складного, від узагальненого до конкретного, системності та поетапності.

У мистецьких дослідженнях поступовість і поетапність вважаються важливими принципами, оскільки, наприклад, музичне навчання передбачає розвиток фізіологічних даних. Так само і в хореографічному навчанні. Відомим також є принцип розвивального навчання, який застосовував ще Ф. Лист, який уважав доцільним надавати складні твори для навчання, але не для концертного виступу, що поступово розвиває виконавські можливості учня.

Особливо важливими є поступовість і поетапність у процесі навчання гри на духових інструментах, де істотним є анатомо-фізіологічний аспект.

Водночас обґрунтування методологічних підходів нерідко не враховує поетапності їх запровадження. Наукові підходи можуть бути застосовані крізь увесь процес музичного навчання, можуть змінювати один одного, залежно від тих педагогічних завдань, які стоять перед дослідником або перед викладачем.

У дослідженні формування культури виконавського фразування у процесі гри на духових інструментах було враховано як наскрізний, так і поетапний аспекти запровадження методологічних основ, а саме наукових підходів і методичних принципів, які є настановами на конкретні методичні дії у процесі навчання гри на духових інструментах. Отже, питання співвідношення важливості поетапності навчання гри на музичних інструментах, зокрема й духових, із цілісним і наскрізним застосуванням методологічних основ дослідження потребує спеціальної наукової рефлексії.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті поставленої проблеми звертаємо увагу на доробок О. Ребрової (2011) стосовно застосування етапно-рівневого підходу в дослідженні художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Дослідниця акцентує увагу на концепції С. Гессена щодо спресованості створення та сприйняття інформації в культурологічному вимірі (Реброва, 2011, с. 117), зокрема взаємозв'язку педагогіки й культури, етапів їх розвитку через тип мислення, через свідомість. Конкретизація таких етапів кореспондується й з рівнями свідомості: фольклорний, міфологічний, літературний, публіцистичний типи свідомості, що визначено в дослідженні В. Буряка (Буряк, 2003, с. 30–34). Екстраполюючи зазначені етапи-рівні на художню ментальність та художньо-ментальний досвід, позначаючи їх як «групи», О. Реброва вказує на можливість їх послідовності в художньо-ментальному досвіді з огляду на постулати мистецької педагогіки.

Означене дає нам підстави орієнтуватися на введений дослідницею конструкт «етап-рівень»: 1 етап-рівень («група») – «Образ – художня свідомість», зокрема художньо-образне мислення, репрезентації тощо; художньо-творча рефлексія та репрезентація; уявлення художньо-образної картини світу; професійний образ світу; 2 етап-рівень («група») – «Національна свідомість – поліетнічність», куди входить «етнічна компетентність, морально-етнічні настанови, етнічні стереотипи, патріотичні відчуття, національна самоідентифікаційність»; 3 етап-рівень («група») – «Культура – художня комунікація», що передбачає вже сформованість культуровідповідності педагогічної діяльності, «<...> художньо-культурний кругозір, художні стереотипи <...> тощо», а також «<...> розуміння мови мистецтва, кодів, символів мистецтва, поєднання емоційного та когнітивного

в художньо-комунікативних процесах»; 4 етап-рівень («група») – «Мотиви – ціннісні орієнтації». До яких дослідниця включає такі складники, як «<...> духовні цінності, професійні цінності <...>, художньо-педагогічна мотивація, художньо-емоційна сфера <...>» тощо; 5 етап-рівень («група») – «Художній світогляд – духовність», це те, що властиве екзистенційній сфері особистості і може бути виявлено та кристалізовано вже на вищих сходинках її розвитку: «<...> ідеали, віра, переконання <...>, настанови <...>, художній образ світу»; останній етап-рівень («група»): «Професія – педагогічна компетентність», що концентрує саме професійну свідомість, зокрема педагогічну, мистецько-педагогічну (Реброва, 2011, с. 119).

Ми звернули увагу на пропоновану концепцію, оскільки культура виконавського фразування відбиває у спресованому вигляді саме такі етапи-рівні, які можуть бути співвіднесені із зазначеними різновидами та конструктами художньої свідомості, ментальності. Від первісного етапу опанування фразування на фізіологічному, анатомічному рівні, що є далеким від розуміння художньої сутності фразування, через усвідомлення фразування як художньо-комунікативного процесу до його художньо-образного, світоглядного контексту та професійної майстерності навчання культури виконавського фразування.

Лі Жуйцін (2018 р.) поетапність застосовує під час розроблення методики «<...> розвитку музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання», якою передбачено «<...> мотиваційно-експонувальний, аналітично-оцінювальний і творчо-результативний» етапи (с. 109).

О. Олексюк і В. Тушева (2020) вказують на важливість гуманістичної методології в галузі музикознавства та мистецької педагогіки. Учені пропонують перелік принципів, які можна розглядати як такі, що безпосередньо засновані на методологічних підходах, актуальних для мистецтвознавства та мистецької педагогіки: культурологічного, міждисциплінарного, гносеологічного, системного тощо. Пропоновані вченими принципи мають узагальнений характер, водночас є слухними для створення методологічної бази поетапної методики формування культури виконавського фразування. Звертаємо увагу на такі принципи: генетичний, інтеграції, неперервної зміни, розвитку досліджуваних явищ, постійного зіставлення, взаємозв'язку об'єктивного і суб'єктивного, єдності наукового й художнього, професійної спрямованості тощо (Олексюк, Тушева, 2020, с. 47–57). Так, принцип розвитку «<...> розкриває взаємозв'язок розвитку особистості в онтогенезі й безперервної самоосвіти <...>» (там само, с. 49), який координує процеси врахування фізіологічного розвитку особистості для музично-виконавської діяльності.

Аналіз наукових джерел стосовно навчання гри на духових інструментах проказав, що анатомо-фізіологічний підхід є одним із вагомих. Так, О. Положенко зазначає, що «<...> навчання гри на духових інструментах – це ціла низка складних координованих функцій <...>, до яких належать «зорові, слухові, рухові, вольові, які корегуються «<...> умовними рефлексами другої сигнальної системи мозку» (Положенко, 2015, с. 106).

Інший аспект навчання гри на духових інструментах – аспект поєднання психології, педагогіки й акустики. На це вказують видатні викладачі та виконавці гри на духових інструментах. Так, зокрема, Р. Вовк представляє феномен творчої особистості В. Апатського, вказує на його здатність поєднувати педагогічну і наукову діяльність, в аспекті методики навчання гри на духових інструментах. Отже, складність опанування гри на таких інструментах зумовлює важливість методологічного ґрунту та слухних педагогічних принципів.

Мета статті. Презентувати методологічні підходи та педагогічні принципи формування культури виконавського фразування у процесі навчання гри на духових інструментах як ґрунту розроблення поетапної методики. Завданнями визначено: обґрунтування методологічних підходів, які є основою розробки методичних принципів, що спрямовані саме на культуру виконавського фразування. З огляду на подальшу функціональність і дієвість запропонованих принципів, до завдань також входить презентація етапів, за якими такий вид культури виконавства може бути сформований у майбутніх учителів музичного мистецтва, майбутніх викладачів гри на духових інструментах, які будуть здатні формувати культуру виконавського фразування учнів різних вікових груп.

Методологія дослідження. З огляду на те, що саме методологія стає предметом дослідження на даному етапі, конкретизуємо вектор наукового пошуку. Ми виходили з того, що наявність анатомо-фізіологічного підходу у процесі формування культури виконавського фразування не буде відігравати суттєвої ролі. Оскільки феноменологія культури фразування пролягає у площині образно-сміслового розуміння музичного тексту та його потрактування і передачі слухачам або у процесі співтворчості. На цьому етапі вже сформовано виконавський апарат музиканта-духовика. Водночас рефлексія власних виконавських можливостей координується з уявленнями художньо-образних виконавських завдань. Саме на цьому етапі вже професійного виконавського становлення, виконавської компетентності відповідно до гри на духових інструментах актуальними стають комплексні кластери навчальної діяльності, які забезпечують професіоналізм майбутнього вчителя музичного мистецтва та викладача гри на духових інструментах на рівні інтеграції таких бінарних діяльнісних

конструктів, як: виконавський – інтерпретаційний, викладацький – методичний; комунікативний – творчий. Для кожного із зазначених конструктів, у процесі та реалізації яких формуються компоненти культури виконавського фразування, а саме: мотивації художньо-технічної досконалості; компетентність у роботі над виконавським репертуаром і музичними текстами творів; художньо-комунікативний контент творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль), обиралися методологічні підходи та принципи, які розподілялися за етапами, як-от: мотиваційно-настановний; контекстно орієнтований; комунікативно-креативний.

У процесі дослідження на даному етапі застосовувалися методи аналізу й узагальнення, опори на педагогічний і виконавський досвід, а також дедуктивний метод, який давав змогу перейти від загальнонаукових принципів до конкретно-методичних, а завдяки індуктивному методу екстраполювати часткові результати досвіду, що повторювалися в різних умовах, на узагальнені висновки щодо доцільності застосування окремих підходів і принципів на тому або тому етапі.

Результати та їх обговорення. Вибір методологічної основи розроблення поетапної методики формування культури виконавського фразування у процесі гри на духових інструментах здійснювався відповідно до означених етапів.

Етапи було визначено за такою логікою. Спочатку треба вивести процес опанування культури виконавського фразування на рівень зацікавленості здобувачів, хто навчається грати на духових інструментах, або викладати гру на таких інструментах. Для цього важливо надати настанову на сутність феномену фразування як такого засобу виразності, який уможливорює якісну інтерпретацію твору як у сольному, так і в колективному музикуванні. Фразування як художньо-мовний ресурс передачі музичної думки в її емоційно-смісловому аспекті під час виконавства має стрижневе значення, оскільки розподіляє музичний текст на змістові періоди з певним інтонаційним та художньо-образним забарвленням. Володіння такими уміннями стає вкрай необхідним для композиційно цілісного відображення драматургії розкриття образу.

З огляду на зазначене, на першому – мотиваційно-настановному етапі панівними стають інтенціональний і емотивно-ціннісний підходи. Як пишуть учені О. Реброва, Р. Олексюк, Н. Батюк, Г. Реброва (2020), «інтенції – спрямованість розуму, а інтенціональність – здатність уявляти результати розумових дій та налаштованості на діяльність, виникають та кристалізуються в ціннісній сфері особистості» (Rebrova, Oleksiuk, Batiuk, & Rebrova, 2020, p. 2). Отже, інтенціональний підхід може сполучатися із ціннісним. І на основі

такого сполучання оформлюється уявлення щодо методичних принципів. Іntenції як концентровані особистісні утворення можуть бути різними. Але іntenції професійного зростання важливі для здобувача, якщо професія обрана свідомо та за його власним бажанням.

За результатами наших досліджень, спостережень, опитувань здобувачів, на першому плані ними в переважній кількості визнаються іntenції у виконавській самореалізації. Водночас, що саме буде тригером успішної самореалізації, студенти утруднювалися відповісти. Нерідко їхні уявлення обмежувалися репертуаром і його концертним виконанням, що сподобається їм самим, бо це і є самореалізація, на їхню думку. Питання професійних ціннісних смислів нерідко залишалося другорядним. Отже, підсилення іntenції самореалізації емотивними аспектами в напрямі ціннісного ставлення до самореалізації як до професійно значущої події не лише для себе, а й для інших, для збагачення культурної компетентності слухачів, учнів, з якими треба буде працювати, усе це має стати змістом ціннісних орієнтацій у професії.

З такого погляду опанування культури виконавського фразування має ввійти до атрибутів, які не просто потребують уваги та тренувань, а забезпечують якісність професійного виконавського зростання, культури виконавства, яке дозволяє бути почутим і оціненим слухачами.

Коли ми кажемо про емотивність, то маємо на увазі здатність до передачі своїх почуттів під час виконання твору, а також високу вмотивованість бути почутим і оціненим належним чином.

Водночас треба враховувати той факт, що не в усіх здобувачів домінують іntenції у виконавській самореалізації. Дехто бажає бути гарним викладачем, дехто – потрапити в якісний оркестр або ансамбль, створити свій творчий колектив. У всіх варіантах володіння культурою виконавського фразування має входити в коло ціннісних орієнтирів професійного росту, оскільки відповідні вміння будуть актуальними в усіх видах діяльності.

З огляду на таке витлумачення іntenціонального й емотивно-ціннісного підходу було обрано принципи методичного спрямування:

- урахування та стимулювання іntenцій професійного зростання в обраному виді музичної діяльності у процесі навчання;
- орієнтації на пошук засобів виконавського фразування для художньої виразності на основі емотивно-ціннісного ставлення до твору.

Зазначені принципи були реалізовані на мотиваційно-настановному етапі методики формування культури виконавського фразування.

Наступний етап у цілісній методиці передбачає практичне й осмислене відпрацювання вмінь виконавського фразування. На цьому етапі в підготовці здобувачів, відповідно до феномену куль-

тури як якісного рівня опанування окремого виду музичного виконавства, на перший план виходить смисловий контент будь-якого засобу виразності, якій допомагає розкрити художній образ.

На цьому етапі важливим є когнітивний підхід. Цей підхід відповідає концептуальним засадам когнітивної психології (Gavin, 1998; Royle, 1974). Постулати цієї концепції спрямовані на дослідження феноменів репрезентацій, досвіду, емоцій і емоційного інтелекту. У музичному навчанні проблема інтелекту також є актуальною, вона зв'язана із процесами художнього мислення. Оскільки когнітивні процеси в музичному виконавстві та навчанні пов'язані з таким типом мислення, то і підхід позначаємо як художньо-когнітивний. Як пише Н. Голубенко, «процес створення художнього тексту – насамперед процес когнітивний» (Голубенко, 2019, с. 43), головне в ньому – проникнення свідомості творчої особистості в різні аспекти людської діяльності. Цьому сприяє концептуальний підхід, який, за поясненнями автора, «<...> дозволяє виявляти різні образні номінації, які створюють нові уявлення, характеристики, ознаки в описі предмета» (там само).

Погоджуючись із таким напрямом розкриття сутності художньо-когнітивного підходу та його співвідношення з концептуальним підходом, будемо орієнтуватися на більш актуальний для музичного виконавства і навчання гри на музичних інструментах – герменевтичний підхід. Його сутність і практику застосування в мистецькій педагогіці розкрито в доробку таких авторів, як О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун (2013). Основний вектор – тлумачення музичного тексту за принципом герменевтичного кола. С. Шип (2023) розглядає чинники розуміння та нерозуміння творів мистецтва через осмислення художніх знаків, їхніх семантичних властивостей, їхній естетичний і емоційний функціонал і зміст відповідно до конкретних творів і образів.

Відповідно до культури виконавського фразування, окремі знаки також можуть бути в тексті: цезури, паузи, терміни уповільнення темпу, фермати тощо. Але їх виконання потребує розуміння контексту в цілісному розгортанні образу. Отже, цей етап супроводжується прямим або прихованим (латентним) процесом герменевтичного кола.

Принципами, що відповідають зазначеним підходам, було обрано:

- розширення набору художньо-виконавських засобів виразності відповідно до смислового контексту;
- опору на смисловий контекст музичного фразування;
- стимулювання розвитку художньо-образного мислення на основі розмаїття репертуару та накопичення образних репрезентацій.

Зазначені принципи заповнюють настанову на діяльність на другому – контекстно орієнто-

ваному етапі. Якщо всю поетапність методологічної основи зіставити з герменевтичним колом, то цей етап є саме центральним, аналітичним, після якого настає новий, заключний, на якому розуміння та сприйняття образу набуває нових якостей, глибинного, осмисленого ставлення та здатності поділитися таким «новим баченням» з іншими.

Набутий досвід і практичні вміння виконавського фразування відповідно до осмислення художньо-образного контексту твору об'єктивуються як у творчому виконавстві, так і в пошуку оригінальних методів навчання. Ми виходимо з такого розуміння феномену виконавського фразування, який дозволяє вести художньо-виконавський діалог/полілог із слухачами та, у разі колективного музикування ансамблів-духовиків, один з одним. Нерідко виконавсько-художнє спілкування між інструменталістами ансамблю має вигляд імпровізації або «обміну» музично-виразовими висловлюваннями завдяки різному за змістом інтонуванню: питання, ствердження, роздум, оповідання, заклик, прохання тощо. Така ансамблева гра сприймається як виконавство-полілог. Креативність виконавців проявляється не лише в суто музичному фразуванні, але й завдяки компенсаторним ресурсам, як-от: міміка, вираз обличчя, рух тіла тощо. Отже, останній етап номіновано нами як комунікативно-креативний.

З огляду на зазначене обираємо для останнього етапу комунікативний і лінгвокультурний підходи. Якщо комунікативний підхід передбачає пряму комунікацію стосовно твору й обговорення щодо його виконавства, або опосередковане спілкування виконавця з композитором, між виконавцями і слухачем, то важливо орієнтувати здобувачів на розуміння відмінностей таких видів спілкування. Це стає основою для пошуку оригінальних методів і формування здатності пояснити свої творчі ідеї, свої художні уявлення щодо ведення таких виконавських і вербальних діалогів.

Інша річ, коли в основі фразування – чітка відповідність і координація уявлень зі словом. Це нерідко важливо для таких духових інструментів, які здатні «портретувати» розмову, розповідь, спів. Для цього важливо враховувати лінгвокультурний підхід, оскільки мовна компетентність, володіння рідною мовою виконавця може відрізнитися від «мовних аналогій», які властиві музичному тексту твору відповідно до походження композитора. Інколи фраза, що виконує, наприклад, саксофоніст, сприймається буквально як висловлення, а інколи, навпаки, як аудіальна картина звукового середовища, що подається тембральними пошуками виконання фрази.

З огляду на зазначене, відповідно до підходів обрано такі принципи:

– зіставлення вербального та музично-виконавського фразування;

– орієнтації на творчу винахідливість під час роботи над виконавським фразуванням в полілогічній/діалогічній проєкції.

Окрім визначених принципів, які чітко відповідають тому або тому підходу, зазначимо ще й наскрізний принцип: поєднання художнього, технічного й анатомо-фізіологічного в роботі над виконавським фразуванням у процесі гри на духових інструментах. Цей принцип є постійним, супроводжує всі етапи, оскільки музикант – виконавець на духових інструментах застосовує декілька власних фізіологічних ресурсів: дихання, легені, губні м'язи, руки, поставу тощо. Увесь комплекс є постійно задіяним і таким, що забезпечує технічну основу художньо-образного контенту твору.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у дослідженні обґрунтовано методологічну основу формування культури виконавського фразування для здобувачів музичної та музично-педагогічної освіти, які навчаються гри на духових інструментах. Наголошено на поетапності застосування презентованих конструктив методології. Зокрема, вказано на доцільність формування культури виконавського фразування за такими етапами, як: мотиваційно-настановний; контекстно орієнтований; комунікативно-креативний.

Відповідно до кожного етапу було акцентовано увагу на окремому методологічному підході. Загалом було обґрунтовано доцільність орієнтування на такі методологічні підходи: інтенціональний; емотивно-ціннісний; художньо-когнітивний, герменевтичний, комунікативний, лінгвокультурний.

У виборі принципів звернено увагу також на їх поетапне застосування. Наскрізним визначено принцип *поєднання художнього, технічного й анатомо-фізіологічного в роботі над виконавським фразуванням у процесі гри на духових інструментах. Поетапними принципами були такі:*

1. На мотиваційно-настановному етапі: зіставлення вербального та музично-виконавського фразування; орієнтація на творчу винахідливість під час роботи над виконавським фразуванням в полілогічній/діалогічній проєкції.

2. На контекстно орієнтованому етапі: розширення набору художньо-виконавських засобів виразності відповідно до смислового контексту; опора на смисловий контекст музичного фразування; стимулювання розвитку художньо-образного мислення на основі розмаїття репертуару та накопичення образних репрезентацій.

3. На комунікативно-креативному етапі: зіставлення вербального та музично-виконавського фразування; орієнтація на творчу винахідливість під час роботи над виконавським фразуванням у полілогічній/діалогічній проєкції.

Надалі передбачено перевірку доцільності комплексного застосування методологічної основи: поетапних її конструктів і наскрізних, а також функціональності як настанови на реалізацію розроблених педагогічних умов і методів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк, В. В. (2003). *Фольклорне, художнє та публіцистичне мислення у контексті інтелектуально-образної еволюції (Форми і методи вираження інформації у творчій свідомості етносу)*. (Дис. доктора філологічних наук). Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ. 409 с.
2. Вовк, Р. А. (2015). Феномен митця. *До ювілею професора В. М. Апатського*. URL: https://web.archive.org/web/20151125010602/http://knmau.com.ua/chasopys/02_NBUV/web/14-Vovk.pdf.
3. Голубенко, Н.І. (2019). До питання про когнітивне моделювання художнього перекладу. *Закарпатські мистецькі студії*. 9. Т. 2. С. 42–45.
4. Лі, Жуйцін (2018). Поетапна методика розвитку музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2018, 6 (80). С. 109–119.
5. Олексюк, О. М., Ткач, М. М., Лісун, Д. В. (2013). *Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: Колективна монографія*. Київ : Ун-т ім. Б. Грінченка
6. Олексюк, О. М., Тушева, В. В. (2020). *Методологія наукових досліджень у галузі мистецтвознавства та музичної педагогіки* : навчальний посібник. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 176 с.
7. Положенко, О. П. (2015). Психофізіологічні основи формування музично-виконавської діяльності учнів-духовиків у процесі навчання гри на духових інструментах. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 1. С. 104–106.
8. Реброва, О. Є. (2011). Етапно-рівневий підхід у дослідженні художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. «Теорія і методика мистецької освіти»* : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ. 11 (16). С. 116–120.
9. Шип, С. В. (2023). *Музична герменевтика* : монографія. Суми : ФОРМ Цьома С.П. 144 с.
10. Gavin, H. (1998). *The Essence of Cognitive Psychology: Essence of Psychology Series*. Prentice Hall.
11. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197–215. URL: www.jstor.org/stable/20447229.
12. Rebrova, O., Oleksiuk, O., Batiuk, N., & Rebrova, H. (2020). Value Intentions in Future Art Teachers' Professional Training. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (3), 1–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i3.2714>.
13. Royce, J. R. (1974). Cognition and knowledge: Psychological epistemology. *Historical and Philosophical Roots of Perception*. E. Carterette, & M. Fridman (Eds.), (Vol. 1, pp. 149–176). Academic Press. DOI: 10.1016/B978-0-12-161901-5.50016-9.

Step-by-step methodological support for the culture of performance phrasing in the process of learning to play wind instruments

Li Ran

Postgraduate Student of the Department of Musical Art and Choreography
State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky"
ORCID: 0000-0002-3029-2492

The article substantiates the methodology of forming the culture of performance phrasing of future music teachers and future teachers of musical disciplines in the process of learning to play wind instruments. The step-by-step logic of applying methodological support for the specified process is presented. The main presented constructs of methodological support were scientific approaches and methodologically oriented pedagogical principles. The expediency of using motivational-setting, context-oriented, communicative-creative stages, which correspond to the logic of the "hermeneutic circle" in terms of content and forms of activity during their implementation, is substantiated.

The author presents scientific approaches that provide a full cycle of the process of forming the culture of performance phrasing, at the same time, taking into account the dominance of certain approaches and certain stages. The expediency of using the following scientific approaches is substantiated: emotional and value-oriented; artistic and cognitive, hermeneutic, communicative, linguistic and cultural.

The proposed pedagogical principles of a methodological nature correspond to scientific approaches and stages of the methodology as a whole. Herewith, the prolonged and end-to-end nature of the principle of combining the artistic, technical and anatomical-physiological in the work on performance phrasing in the process of playing wind instruments is taken into account. The step-by-step principles were: comparison of verbal and musical-performance phrasing; focus on creative ingenuity while working on performance phrasing in polylogic/dialogic projection (motivational and orienting stage); expansion of the set of artistic and performing means of expression in accordance with the semantic context; reliance on the semantic context of musical phrasing; stimulating the development of artistic and figurative thinking based on the diversity of the repertoire and the accumulation of figurative images (context-oriented stage); comparison of verbal and musical-performance phrasing; focus on creative ingenuity while working on performance phrasing in polylogic/dialogic projection (communicative-creative stage).

Key words: performance phrasing, playing wind instruments, methodological basis, pedagogical principles, stages, future teachers of musical art, future teachers of musical disciplines.