

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКОВЕДЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Кучер Н.Ю.¹

¹ГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный институт искусств им. П.И. Чайковского Минкультуры Челябинской области», Челябинск, e-mail: nataljakucher@yandex.ru

В статье представлена методика развития коммуникативной мобильности студентов музыкального колледжа в процессе музыковедческой подготовки. Коммуникативная мобильность рассматривается как интегральное личностно-профессиональное качество, обеспечивающее эффективное вербальное и невербальное взаимодействие специалиста с участниками процесса профессионального общения, а также позволяющее адекватно применять различные коммуникативные технологии в условиях быстро меняющихся профессиональных ситуаций. Методика включает три этапа: мотивационно-познавательный, коммуникативно-деятельностный и рефлексивно-творческий. Обоснованы методы развития коммуникативной мобильности: ролевой эвристический диалог типа «преподаватель-студент» или «студент-студент», направленный на поиск наиболее адекватных коммуникативных стратегий взаимодействия с различными группами реципиентов в рамках основных музыкально-социальных ролей музыковеда (педагог, ученый, просветитель); ситуативно-ролевая игра как форма воссоздания реальных профессиональных ситуаций и отношений участников данных ситуаций в определенном учебном или творческом контексте, где студенты выполняют различные музыкально-социальные роли (педагог, ученый, просветитель).

Ключевые слова: коммуникативная мобильность, музыковедческая подготовка, музыкальный колледж, ролевой эвристический диалог, ситуативно-ролевая игра.

METHODS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE MOBILITY OF STUDENTS OF MUSICAL COLLEGE IN THE PROCESS OF MUSICOLOGICAL TRAINING

Kucher N.Yu.¹

¹South Ural State institute of arts named after by P.I. Tchaikovsky, Chelyabinsk, e-mail: nataljakucher@yandex.ru

The article presents a methodology of development of communicative mobility of students of musical College in the process of musicological training. Communicative mobility is considered as an integrated personal-professional quality, providing effective verbal and non-verbal interaction of the specialist with the participants of the process of professional communication, and enable them to adequately apply various communication techniques in a rapidly changing professional situations. The methodology consists of three phases: motivational-cognitive, communicative-active and reflective-creative. Justified methods of development of communicative mobility: the role of heuristic dialogue as a dialogue of the type «teacher-student» or «student-student», aimed at finding the most appropriate communication strategies for interaction with different groups of recipients within the basic musical and social roles of music specialist (teacher, scientist, educator); situational role play as a form of recreation real professional situations and relationships of parties involved in these situations in a particular academic or creative context, where students perform various musical and social roles (teacher, scientist, educator).

Keywords: communicative mobility, music training, music College, role of heuristic dialogue, situational role-playing.

На сегодняшний день проблемам развития коммуникативной мобильности посвящено весьма немного научных исследований. Прежде всего, следует отметить диссертационные исследования О.В. Смирновой и А.Н. Алгаева. Указанные ученые понимают коммуникативную мобильность как «способность специалиста осуществлять качественное общение в разнообразных, в том числе непредвиденных ситуациях» (О.В. Смирнова); «интегративную характеристику личности, отражающую способность адаптироваться к осуществлению эффективной коммуникации в различных условиях профессиональной

деятельности и приводить коммуникативные знания, умения и опыт в состояние наивысшей готовности к взаимодействию с различными участниками образовательных отношений» (А.Н. Алгаев). Коммуникативная мобильность также рассматривается в нескольких отдельных статьях (А.Л. Акулина, Т.Н. Горбатова и С.В. Рыбушкина, О.А. Романова и др.) применительно к специалистам гуманитарного профиля (А.Л. Акулина); сотрудникам информационных подразделений МЧС России (О.А. Романова). В исследовании Т.Н. Горбатовой и С.В. Рыбушкиной рассматривается коммуникативная мобильность специалиста, профессиональная деятельность которого связана с иноязычным общением. Однако применительно к профессиональной подготовке музыковедов данное качество остается недостаточно изученным, что и определяет актуальность настоящей статьи.

Цель исследования

Раскрыть значение коммуникативной мобильности как профессионально важного качества специалиста-музыковеда, обосновать методику развития коммуникативной мобильности студентов музыкального колледжа в процессе музыковедческой подготовки.

Материал и методы исследования

Материалом исследования является процесс подготовки музыковедов в системе среднего профессионального образования. Использован комплекс методов: изучение, обобщение и анализ научной литературы по проблеме исследования; сравнение, сопоставление, синтез теоретических позиций, взглядов, оценок; педагогическое наблюдение, проектирование, прогнозирование.

Результаты исследования и их обсуждение

Среди различных музыкальных специальностей профессия музыковеда является одной из самых многоплановых и полифункциональных. В профессиональной деятельности музыковеда существует несколько направлений, среди которых можно выделить три основных: педагогическое, научное, просветительское. Каждый вид профессиональной деятельности музыковеда связан с познанием и истолкованием художественного смысла музыкального произведения и донесением его до «адресата» – учеников и студентов, аудитории слушателей, зрителей и читателей.

Выполняя разные виды профессиональной деятельности, музыковед каждый раз занимает разную позицию по отношению к партнерам по коммуникации: собеседник, интервьюер, лектор, учитель, наставник, критик и др. Соответственно занимаемой позиции он использует разную лексику, разные формы поведения, средства коммуникации, манеру общения и пр., иными словами, выполняет разные музыкально-социальные роли. Успешное использование в профессиональной деятельности данных ролей, а иногда и их сочетание предполагает наличие такого качества личности музыковеда, как коммуникативная

мобильность.

Коммуникативная мобильность музыковеда рассматривается нами как важнейшее личностно-профессиональное качество музыковеда, обеспечивающее гибкое вариативное изменение стиля общения, модели поведения и средств коммуникации в соответствии с выполняемой социально-музыкальной ролью (музыковед-педагог, музыковед-ученый, музыковед-просветитель), художественно-эстетическими потребностями и особенностями музыкального восприятия реципиентов разных возрастных категорий и социально-профессиональных групп [5].

В предыдущих публикациях нами была обоснована структура коммуникативной мобильности музыковеда, которая включает ряд компонентов: когнитивный (знания о способах и средствах ретрансляции сущности, стилистических особенностей и авторских аспектов музыкального произведения реципиентам разных возрастных категорий и социально-профессиональных групп); ценностно-мотивационный (интерес к возможным музыкально-социальным ролям в профессии музыковеда, ценность приобщения слушателей к музыкальному искусству; устойчивые мотивы к постоянному поиску вариантов передачи музыкального содержания произведения); технологический (обладание широким репертуаром музыкально-социальных ролей, владение техникой гибкого переключения от одной роли к другой), личностный (социально-творческая адаптивность, общительность, коммуникативно-рефлексивная активность) [5].

Для развития коммуникативной мобильности студентов музыкального колледжа в процессе музыковедческой подготовки мы предлагаем методику, которая включает три этапа: мотивационно-познавательный, коммуникативно-деятельностный, рефлексивно-творческий.

Целью первого, мотивационно-познавательного этапа методики является развитие когнитивного и ценностно-мотивационного компонентов коммуникативной мобильности, что возможно с помощью метода ролевых эвристических диалогов.

Эвристический диалог закономерно соединяет в себе характеристики диалогового общения как такового и закономерности эвристического поиска. Исследователи относят его к более совершенной форме диалога (Брагина А.А.) и определяют данный феномен как: «разновидность диалога, имеющего проблемный характер» [1, с. 77]; «тип диалога "ученик-учитель", в котором инициатива в познании нового принадлежит ученику, а не учителю» [3, с. 60]. С позиций нашего исследования ролевой эвристический диалог можно определить как диалог типа «преподаватель-студент» или «студент-студент», направленный на поиск наиболее адекватных коммуникативных стратегий взаимодействия с различными группами реципиентов в рамках основных музыкально-социальных ролей музыковеда (педагог,

ученый, просветитель).

Характеризуя ролевой эвристический диалог, мы выделяем два принципиально важных для предмета нашего исследования фактора: активный характер деятельности всех субъектов коммуникативного взаимодействия и направленность активности на поиск нужного стиля общения и поведения, выбор средств коммуникации, позволяющих обеспечить понимание партнерами передаваемой информации.

В процессе музыковедческой подготовки студентов музыкального колледжа эвристический диалог реализуется путем создания на учебном занятии условных ситуаций, в которых студенты выполняют различные роли, например роль учителя музыки в общеобразовательной школе, роль ведущего концерта для детской аудитории, роль лектора в студенческом клубе и т.д. При этом педагог может сначала продемонстрировать реализацию данных ролей, показывая стиль общения с разными аудиториями. Далее студентам предлагается самим разыграть диалог на заданную тему в конкретной аудитории, используя других студентов в качестве слушателей или партнеров по общению либо в качестве оппонентов и пр.

В процессе эвристического диалога у студентов появляется возможность практически апробировать социально-музыкальные роли музыковеда и найти нужный стиль общения и модель поведения для каждой из них, обеспечивающие понимание реципиентами транслируемой информации. Благодаря этому студенты могут получить и реализовать на практике знания о способах и средствах ретрансляции сущности, стилистических особенностей и авторских аспектов музыкального произведения реципиентам разных возрастных категорий и социально-профессиональных групп, что создает условия для развития когнитивного компонента коммуникативной мобильности.

Ролевые эвристические диалоги можно использовать и для развития ценностно-мотивационного компонента коммуникативной мобильности. При исполнении различных музыкально-социальных ролей у студентов должен появиться интерес к их реализации, который возбуждается, прежде всего, через собственную практическую деятельность, которая всегда эмоционально окрашивается. Исследователи утверждают, что «включаясь в активную интеллектуальную и практическую деятельность, ученики испытывают сильные положительные эмоции» [4, с. 120], что дает более глубокие, осмысленные знания, которые ученик способен интерпретировать, применить на практике. Вхождение в роль не только актуализирует характерные стратегии поведения, дает опыт конструктивного общения, но также позволяет испытать подлинные чувства, получить реальные эмоциональные впечатления, то есть значительно активизирует эмоциональный отклик (И.С. Кон, А.А. Леонтьев, П.И. Пидкасистый, С.Л. Рубинштейн и др.).

Выстраивая воображаемое ролевое общение с различными типами слушателей, студент будет постоянно мотивирован на поиск вариантов передачи музыкального содержания произведения для достижения цели диалогового взаимодействия. Это объясняется тем, что в диалоге (в отличие от монолога) всегда есть обратная связь, ответная реакция собеседника, по которой становится ясно, понимает собеседник информацию или нет, интересно ему или нет.

Известно, что наибольший интерес вызывает та информация, которая интересна прежде всего тому, кто ее передает. Поэтому музыковед, рассказывающий о музыке, должен сам в нее «вжиться», осмыслить ее эмоционально и интеллектуально, «пропустить через себя». Иными словами, в ролевом эвристическом диалоге, передавая воображаемым слушателям информацию о сущности, стилистических особенностях и авторских аспектах музыкального произведения, студент сам глубже и прочнее освоит эту информацию и осознает ее важность для реципиентов разных возрастных категорий и социально-профессиональных групп, следовательно, осознает ценность приобщения слушателей к музыкальному искусству.

Второй этап методики – коммуникативно-деятельностный – направлен на развитие технологического компонента коммуникативной мобильности музыковеда, который предполагает обладание широким репертуаром музыкально-социальных ролей и владение техникой гибкого переключения от одной роли к другой. Мы полагаем, что это можно осуществить с помощью метода ситуативно-ролевой игры.

Ситуативно-ролевая игра трактуется учеными-педагогами как обязательная инсценировка профессиональной ситуации с реализацией в ней коммуникативного потенциала взаимодействующих партнеров, принимающих на себя различные роли (Г.А. Китайгородская, А.П. Панфилова, Д.Б. Эльконин и др.). Для процесса подготовки музыковедов ситуативно-ролевая игра не является типичной формой обучения. Можно отметить исследования Л.Н. Шаймухаметовой, считающей целесообразным применение деловых игр и проблемных ситуаций, в которых «студенты овладевают навыками сравнения, обобщения, искусством вести полемику, выступать оппонентом в диалоге» [6, с. 184].

Суть метода ситуативно-ролевой игры как метода развития коммуникативной мобильности музыковеда заключается в воспроизведении всего комплекса атрибутов определенной роли, включая невербальный компонент коммуникации – интонации, жесты, мимику, пантомимику, изменение мизансцены общения и пр., а также моделирование целостной завершенной ситуации, имеющей свою логику и драматургию. Иными словами, игра разворачивается в определённом контексте – условном или приближенном к реальности.

Мы выделяем два типа контекста: учебный и художественно-творческий. Учебный контекст предполагает реализацию конкретной социально-музыкальной роли в процессе учебного занятия, где разыгрывается условный диалог или ролевая игра с воображаемыми партнерами (либо оппонентами). Здесь ситуация квазипрофессиональной деятельности является воображаемой и не предполагает наличия реальных внешних атрибутов – социокультурных, предметных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия.

Художественно-творческий контекст предполагает реализацию конкретной социально-музыкальной роли в реальных условиях профессиональной деятельности музыковеда и подразумевает наличие конкретных социокультурных, предметных, пространственно-временных и иных характеристик квазипрофессиональной ситуации, что достигается, как правило, в процессе профессиональной практики студентов-музыковедов.

Если в условиях учебного контекста социально-музыкальная роль, например, музыковеда-просветителя может реализовываться условно, путем общения студента с воображаемыми слушателями концерта или музыкального лектория (эти функции могут выполнять участники студенческой группы), то в условиях художественно-творческого контекста эта роль реализуется реально, путем общения студента с живой аудиторией на лекторско-филармонической практике.

Художественно-творческий контекст может быть заданным или вариативным (не заданным). Заданный контекст предполагает, что студентам заранее известна тема диалога или ролевой игры, распределены роли, которые они должны выполнять, определены социокультурные, предметные, пространственно-временные характеристики ситуации действия. Вариативный контекст предполагает наличие нескольких неизвестных характеристик (например, при известной заранее теме диалога или ролевой игры неизвестен возраст аудитории, с которой нужно будет выстраивать общение, либо количественный состав партнеров по диалогу, либо социально-профессиональная характеристика типа аудитории и пр.). Вариативный контекст предусматривает возможность его незапланированного изменения (например, лекция рассчитывалась на школьников, а слушателями оказались студенты, либо планировался диалог с единомышленником, а состоялся разговор с оппонентом).

Ситуативно-ролевая игра имеет ряд принципиальных отличий от эвристического диалога, используемого на первом этапе методики. Эвристический диалог ставит задачу поиска и воспроизведения студентами прежде всего вербального компонента коммуникации, свойственного определённой социально-музыкальной роли, а именно: лексики, терминологии, обеспечивающей понимание информации реципиентами различных

социально-профессиональных и возрастных групп. Ситуативно-ролевая игра предполагает воспроизведение всего комплекса атрибутов определенной роли, включая невербальный компонент коммуникации – интонации, жесты, мимику, пантомимику, изменение мизансцены общения и пр.

Кроме того, эвристический диалог, как правило, носит фрагментарный характер, воспроизводит отдельные этапы ролевого общения на воображаемом уроке, просветительской лекции или научной беседе. В процессе учебного занятия студенты получают задания воспроизвести диалоговое общение в определенной роли на примере небольшого фрагмента (например, воспроизвести общение с учащимися музыкальной школы в процессе опроса по теме «Музыкальные жанры», воспроизвести приветственную часть лекции в детском саду на тему «Музыка мультфильмов», построить начало научной полемики с оппонентом по поводу какого-то музыкального события и пр.). Задания, как правило, бывают небольшие по объему, что позволяет апробировать несколько видов диалогов в течение одного учебного занятия.

Ситуативно-ролевая игра предполагает моделирование целостной завершенной ситуации, имеющей свой «сценарий» развития. Диалог можно прервать на любом этапе его реализации, поскольку он рассматривается как учебное упражнение. Игру же нужно доиграть до конца, как бы она ни складывалась для участников. Игра предполагает более тщательную режиссуру, касающуюся не только распределения ролей (как в диалоге), но и определения места, времени действия, конкретных мизансцен, атрибутов игрового пространства и пр. Игра предполагает более разнообразную и глубокую предварительную работу самих студентов, получивших от преподавателя определенное задание.

Овладение ролью предполагает погружение в образ, который воспроизводит студент, выстраивание и выдерживание не только ролевого общения, но и ролевого поведения. Иными словами, ситуативно-ролевая игра предполагает целостное и комплексное овладение социально-музыкальными ролями в их практическом воплощении. Практическая отработка ролевого общения и поведения, постоянный коммуникативно-поведенческий тренинг позволяют не только освоить множество социально-музыкальных ролей, но и овладеть техникой ролевого переключения, довести до автоматизма умение «исполнять» заданные роли. Это, в свою очередь, позволит обеспечить развитие технологического компонента коммуникативной мобильности музыковеда,

Заключительный этап методики формирования коммуникативной мобильности музыковеда – рефлексивно-творческий – направлен на развитие личностного компонента коммуникативной мобильности музыковеда, который предполагает социально-творческую адаптивность, общительность, коммуникативно-рефлексивную активность. Мы считаем, что

на данном этапе целесообразно использовать методы ролевого эвристического диалога и ситуативно-ролевой игры в условиях вариативного (незаданного) художественно-творческого контекста. При этом характеристики контекста могут быть как изначально неизвестными, так и известными (в какой-то части), но внезапно измененными.

Например, основой для реализации ролевого эвристического диалога в рамках вариативного художественно-творческого контекста может стать ситуация, когда студенту-музыковеду нужно провести экспресс-интервью с дирижером гастролирующего оркестрового коллектива по поводу программы будущего концерта. Однако в последний момент студент узнает об изменениях в концертной программе, что соответственно влечет за собой изменение заранее подготовленных вопросов, а возможно, и концепции интервью в целом. Данная ситуация требует от студента не только мобилизации всех личностных ресурсов и актуализации имеющихся профессиональных знаний, но и проявления коммуникативной мобильности, позволяющей повернуть общение в нужное русло.

Ситуативно-ролевая игра в условиях вариативного контекста предполагает, что студенты не знают заранее, какую роль и в каких обстоятельствах им предстоит выполнять. В связи с этим они не могут заранее отработать тот или иной тип коммуникативного взаимодействия и должны ориентироваться «на месте», активизируя весь арсенал полученных ранее знаний и умений. Например, студент готовится к проведению урока слушания музыки в первом классе музыкальной школы, но непосредственно перед запланированным уроком выясняется, что первый класс находится на концерте, и урок необходимо провести в седьмом классе. Либо урок слушания музыки в первом классе неожиданно заменяется музыкальным лекториумом для учащихся первого и второго класса (заболел учитель второго класса, и всех детей необходимо занять «общим делом»). В первом случае при неизменной социально-музыкальной роли педагога меняется возрастной состав аудитории, во втором случае социально-музыкальная роль педагога меняется на роль просветителя. В обоих случаях от студента требуется изменение стиля общения и модели поведения, что предполагает проявление коммуникативной мобильности.

Известно, что в изменяющихся условиях, которые нельзя заранее учесть и запрограммировать, у человека вырабатываются умения быстро приспосабливаться к новым обстоятельствам, встраиваться в контекст, подстраиваться к партнерам, что формирует такие качества личности, как адаптивность и общительность.

Кроме того, в постоянно меняющихся условиях человек активнее подвергает анализу собственную деятельность, контролирует свои поступки и поведение с целью своевременной реакции на изменения и коррекции действий. Это способствует активной рефлексии деятельности, в том числе и коммуникативной. При изменении контекста рефлексия должна

быть направлена в первую очередь на коммуникативную деятельность. В привычных условиях рефлексия притупляется и затормаживается именно из-за повторяемости действий. Эту мысль подтверждают Т.В. Дмитриева и Н.Е. Седова, говоря, что одним из условий развития рефлексии у студентов является «специально сконструированная целостная развивающая среда, обладающая высокой степенью неопределенности и потенциальной вариативностью» [2, с. 36].

Вариативный художественно-творческий контекст обладает неопределенностью, недостаточностью информации, что стимулирует студента к анализу собственной коммуникативной деятельности и является основополагающим в развитии коммуникативно-рефлексивной активности, а также общительности и адаптивности как составляющих личностный компонент коммуникативной мобильности музыковеда.

Заключение

Предложенная методика, по нашему мнению, способна обеспечить последовательное и систематичное развитие коммуникативной мобильности студентов музыкального колледжа в процессе музыковедческой подготовки. Логика построения этапов методики предполагает последовательный переход от теории к практике и постепенное увеличение степени самостоятельности в учебно-коммуникативной деятельности студентов.

Список литературы

1. Алгаев А.Н. Развитие коммуникативной мобильности будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. псих. наук (13.00.08). - Владикавказ, 2013. – 200 с.
2. Дмитриева Т.В., Седова Н.Е. Развитие рефлексии у студентов как педагогическая задача // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 5. – С. 33–42.
3. Король А.Д. Моделирование системы эвристического обучения на основе диалога : дис. ... д-ра пед. наук (13.00.01). – М., 2009. – 392 с.
4. Педагогика : учебник для студентов педагогических учебных заведений / под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 334 с.
5. Сизова Е.Р., Кучер Н.Ю. Содержание и структура коммуникативной мобильности музыковеда // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. - URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24862> (дата обращения: 30.11.2016).
6. Шаймухаметова Л.Н. Об учебном предмете и программе «Введение в специальность «Музыковедение» // Музыкальное образование: теория, методика, практика. - 2012. – № 1 (10). – С. 182-188.