

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-242-8-2>

**Дузь Л. І.,**

*кандидат філологічних наук, доцент,*

*доцент кафедри іноземних мов*

*Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової*

*м. Одеса*

## **ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЗА УЧАСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У МУЗИЧНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ (МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ДИСКУРС)**

**Анотація.** Дослідження присвячене проблемам професійної комунікації у музичному закладі вищої освіти. На підставі соціогуманітарного дискурсу вирішено релевантні ознаки академічної музично-педагогічної взаємодії та визначено чотири типи професійних комунікативних ситуацій. Вивчено типологічні особливості фахової музично-педагогічної комунікації, зумовлені об'єктивними параметрами та динамікою суб'єктності. Визначено чотири різновиди фахових комунікативних ситуацій з урахуванням кількості комунікантів та рівня їхньої мовної компетентності. Досліджено специфіку комунікативної суб'єктності та типологію суб'єктів фахової взаємодії у музичному ЗВО. Розкрито психофізичний механізм фахової комунікації музичного педагога та іноземних студентів з різними рівнями мовленнєво-інтерпретаційних можливостей. Означено риси мовної особистості музичного педагога як головного комуніканта та спрямованість його мовленнєвої поведінки у фаховій взаємодії. Визначено комунікативні завдання другої особи академічного музично-педагогічного спілкування. Досліджено комплекс інтраперсональних психологічних дій та фахові комунікативні характеристики третьої особи. Результати виконаного дослідження мають науково-теоретичний і практичний характер, що дозволяє використовувати їх у розробці лінгвокомунікативних методик і практикумів.

### **Вступ**

Науково-теоретичні та практичні аспекти викладання професійно спрямованих мовних дисциплін належать до проблемних у закладах вищої освіти (ЗВО). Актуальним є вивчення

мовних, мовленнєвих та комунікативних потреб суб'єкта освіти у зв'язку з напрямом його професійної діяльності.

Достеменне знання специфіки професійних ситуацій, особливостей комунікування у конкретній професійній галузі та особливостей суб'єктної взаємодії комунікантів дозволяють визначити зміст і методи лінгводидактичного навчання на кожному з кваліфікаційно-освітніх рівнів. Дослідження реалій музично-педагогічної академічної комунікації має конкретизувати обсяг і якості мовно-професійних компетентностей іноземного студента музичного ЗВО, які дають можливість вчитися за європейськими освітніми стандартами, полегшують доступ до фахово необхідної інформації, поліпшують перспективи професійного росту [30].

Об'єктом даного дослідження є професійно-фахова комунікація у музичному ЗВО. Її головні компоненти – професійні комунікативні ситуації, фахова мовленнєва взаємодія та суб'єкти музично-педагогічної взаємодії – складають предмет вивчення. Складність і специфічний характер означених феноменів мотивують міждисциплінарний аспект дослідження. Дослідницькі завдання реалізуються із застосуванням методів спостереження, опису, зіставлення, аналізу, узагальнення.

Метою дослідження є вироблення типології професійних комунікативних ситуацій за участі іноземних студентів музичного ЗВО (перший параграф), вивчення типологічних особливостей фахової музично-педагогічної комунікації (другий параграф), аналіз специфіки комунікативної суб'єктності та типології суб'єктів фахової взаємодії у музичному ЗВО (третій параграф).

## **§ 1. Типологія професійних комунікативних ситуацій у музичному закладі вищої освіти**

Аналіз проблемних зон професійної навчально-освітньої комунікації потребує звернення до наукового інструментарію суміжних наукових дисциплін. У теорії та практиці викладання іноземних мов широко використовується категорія «ситуація» у складі поняття «мовленнєва ситуація», яка трактується переважно як спосіб навчання іншомовній комунікації [2; 18]. Професійна лінгводидактика вивчає мовленнєві ситуації, змодельовані для засвоєння професіоналами спеціального іншомовного матеріалу і вироблення умінь і навичок професійної комунікації [12]. Науково-практичну розробку штучно створених

мовленневих ситуацій здійснює сучасна корекційна педагогіка, яка вбачає одним зі своїх завдань навчання усвідомленій і правильній мовленнєвій діяльності у типових ситуаціях спілкування [11].

Враховуючи розробку проблеми професійної і мовленнєвої ситуації різними соціальними і гуманітарними дисциплінами, означимо спільну основу її дослідження і специфічні аспекти аналізу.

Термін «ситуація» включений до низки соціолінгвістичних визначень, зокрема, комунікативної ситуації, яка вивчається як структурно організована ситуація спілкування. Розглядаються її основні компоненти: тема, обстановка спілкування, суб'єкти, їхні рольові та статусні характеристики, комунікативна мета, канал і засоби передачі інформації, форми мовлення. Соціолінгвісти визначили ознаки професійного спілкування, перша з яких – спеціальна мова, що забезпечує потреби комунікантів [15]. Психолінгвістичний аспект дослідження пов'язаний з розробкою теорії мовленнєвої діяльності, мовленнєвих процесів, розвитку мовлення, мовленнєвої комунікації [13] і враховує взаємобумовленість актів мовлення усіма параметрами ситуації спілкування [23, с. 95]. Лінгвістичною прагматикою напрацьовані методологічні принципи дослідження комплексу комунікативної взаємодії [14]. У риторичі розглядають мовленнєву ситуацію як другий після потоку мовлення елемент мовленнєвої події [7]. В означенні професійної комунікативної ситуації лінгвопрагматика і риторика акцентують на взаємних очікуваннях комунікантів, що вибудовуються за правилами та нормами мовленнєвої поведінки, прийнятими у даному соціумі та соціальній групі.

На нашу думку, неоднозначність феномену і складність структури професійної комунікації як іншомовної у музичному ЗВО потребує поєднання різних наукових підходів до її вивчення та типологізації.

Узагальнюючи міждисциплінарний дискурс, можна вважати професійну комунікативну ситуацію процесом мовленнєвої взаємодії принаймні двох наділених професійними ознаками партнерів, які у професійній ситуації і з професійними цілями обмінюються різноманітною інформацією [23; 16]. Професійний, у даному випадку, – «пов'язаний з певною професією» [24, т. 11, с. 321], де професія – «рід занять <...>, що вимагає певних знань і навичок і є для кого-небудь джерелом існування» [24, т. 11, с. 332]. Відповідно, іноземні громадяни на час навчання в

українському ЗВО є за професією студентами і мають брати участь у всіх видах основної професійної комунікації – навчальній. Здійснюючись за моделлю міжособистісного спілкування або (в умовах дистанційного навчання) за посередництва комп'ютерної техніки, ця основна макроситуація реалізується у різних за типами і видами комунікативних ситуаціях.

Визначимо основні типи і види професійних комунікативних ситуацій, участь у яких є обов'язковою для іноземного студента. Схарактеризуємо їх, виходячи з прийнятих соціолінгвістикою ключових понять теорії ролей [10, ч. 1, 2], які у поєднанні з філософською і гуманістичною складовою є продуктивними у дослідженні різних сучасних професійних мов. В основу типологічної характеристики професійних комунікативних ситуацій кладемо поняття соціального статусу комунікантів, тобто враховуємо «становище людини у суспільстві, яке вона займає як представник якоїсь соціальної (зокрема, професійної) групи», а також «становище особистості чи соціальної групи, пов'язане з певною сукупністю прав і обов'язків, що відповідають тим чи іншим соціальним ролям» [23].

Передусім, у якості студента іноземець стає учасником комунікації студентського середовища ЗВО, яке є однорідним за соціальним статусом партнерів. У типі професійних ситуацій між студентами виділяємо два різновиди. У першому з них відбувається спілкування між іноземним і українським студентом, яке здійснюється нерідною мовою іноземного студента. Оскільки відносини цього типу є симетричними, у їхніх межах відбувається спільна, загальнодоступна комунікація, спрямована на взаємний контакт, спілкування, обмін відомостями, думками, інтересами, емоціями тощо. Тут навіть іноземці-першокурсники можуть спиратися на власний соціальний досвід і базові мовні знання, отримані на підготовчому факультеті. Спілкування з українськими студентами є для іноземних студентів, по-перше, каналом навчальної і довкола навчальної, тобто неофіційної інформації, по-друге, своєрідним полігоном вільної, не обмеженої вказівками на помилки розмовної практики. У такому невимушеному спілкуванні іноземці мимохіть засвоюють елементи “студентського жаргону” [15, розд. 2.5.3], які надалі підлягають лінгводидактичному коригуванню.

Професійна комунікація, що реалізується рідною мовою іноземних студентів, належить до другого виду, котрий враховує етнічний і психологічний компоненти. Для іноземців він є можливістю симетричних мовленнєвих відносин, джерелом взаємного інформування з різноманітних, у тому числі навчальних, питань. Професійна студентська комунікація цього виду виключає допомогу лінгводидакта, оскільки реалізується рідною мовою комунікантів, і слугує джерелом їхніх фонових знань, особливо у випадках невідповідності між інформаційно-пізнавальними потребами іноземного студента і його іншомовною компетентністю.

Основою виділення другого типу професійних комунікативних ситуацій є статус студента, яким визначаються мовленнєві відносини іноземців з представниками інших соціальних статусів – керівниками ЗВО чи його підрозділів (ректором, проректорами, деканами), працівниками допоміжної ланки (лаборантами, секретарями). Зважаючи на обумовленість мовлення комунікативними темами, цілями і мотивами спілкування, відзначимо загальний адміністративний та організаційний характер професійних комунікативних ситуацій цього типу. Соціальна психологія називає такі відносини асиметричними, тобто за статусної нерівності партнери перебувають у неоднакових умовах один відносно іншого. Асиметричні відносини загрожують розривом циклу передачі та сприйняття інформації, а отже відсутністю зворотного зв'язку. Результативність професійного комунікування іноземного студента тут залежить від повноти й адекватності, а також від обсягу і варіабельності засобів спілкування, котрі є у його розпорядженні як мовця.

Третій, особливий тип професійних комунікативних ситуацій реалізується через мовленнєві відносини іноземного студента з комунікантами інших соціальних статусів і різних спеціальностей музичної сфери. Це викладачі (доценти, професори) певного навчального предмета суспільствознавчого і музикознавчого циклів (історії, філософії, логіки, історії музики, теорії музики, музичної культурології, педагогіки, сольфеджіо, поліфонії тощо). Третій тип професійної комунікації здійснюються всередині музичної навчально-професійної спільноти і належить до інтрапрофесійної комунікації. Вона реалізується у спілкуванні спеціаліста і неспеціаліста, тобто є різнодисциплінарною. Тип комунікативних ситуацій, спільних для всіх студентів музичного ЗВО незалежно від їхньої спеціальності, визначаємо як

загальнопрофесійну академічну взаємодію. В даному випадку «професійне» пов'язуємо з розумінням професії як роду майбутньої «трудової діяльності <...>, що вимагає певних знань і навичок» і стане «для кого-небудь джерелом існування» [24, т. 8, с. 321]. Враховуємо також широкі професійні кваліфікації, які здобуваються в українських музичних ЗВО, – «Викладач» (ступінь бакалавра), «Викладач вищого навчального закладу» (ступінь магістра). Вони передбачають єдині професійні компетентності для випускників усіх факультетів і спеціальностей.

Загальнопрофесійні академічні комунікативні ситуації ґрунтуються на особливих соціогуманітарних та музикознавчих темах, а отже особливому різновиді наукової мови, і мають навчально-науковий характер. У них формується освічений професіонал сфери музичної культури. На лекціях, практичних заняттях, конференціях, у спілкуванні з науковим керівником під час виконання та захисту кваліфікаційних робіт іноземний студент має користуватися науковою мовою музикознавства. Джерелом його мовленнєвої компетентності стають підручники, а також різножанрова наукова література, створена на основі загальнонаукових термінів і музичної термінології. Отже, іноземному студенту необхідно оволодіти науковою мовою музикознавства як основою наукового усного і писемного спілкування у галузі музичної культури. Третій тип професійного комунікування випробовує навички інтерпретації наукового різновиду мови, уміння здійснювати логічні операції при трактуванні споріднених наукових понять, знання загальнопрофесійного термінологічного апарату.

Четвертий тип професійних комунікативних ситуацій визначаємо за «особливостями професії, що набувається, як типологізуючою ознакою» [25, с. 509], де «професія – це сукупність спеціальностей» [24, с. 269]. До четвертого типу належать відносини іноземного студента і педагога зі спеціальності. Ця специфічна інтрапрофесійна однодисциплінарна комунікація здійснюється між спеціалістами. Фактор фахової комунікації є істотним, оскільки студенти музичного ЗВО фахово орієнтовані з дитинства вибором музичного інструмента і щоденно присвячують не менше шести годин самостійному музикуванню. На відміну від медичних чи технічних ЗВО, де спеціалізація розпочинається на старших курсах, у музичному ЗВО перший курс є продовженням і новим якісним

рівнем спеціалізації. Студенти-музиканти внутрішньо мотивовані до удосконалення з фаху протягом усього життя.

Повноцінна фахова комунікація музикантів потребує взаєморозуміння на ґрунті вузькоспеціальних понять, сформованих специфічною методикою роботи з виконавським апаратом і технікою виконання на певному музичному інструменті. Комунікацію, у якій реалізуються спеціальні термінологічні системи, визначаємо як тип фахових комунікативних ситуацій. Виходимо з тлумачення слова «фах» і акцентуємо на його семантичних відмінностях від лексики «професія». Фах – це не лише вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки”, але також «основна кваліфікація, спеціальність» [24, т. 19, с. 570]. Оскільки у науковій літературі слово-поняття «фах» найчастіше вживається у другому значенні, ми тлумачимо «заняття зі спеціальності» як «заняття з фаху» і використовуємо їх як синонімічні. Щоб уникнути двозначності, уникаємо терміносполучення «спеціальна мова», що є синонімом до «професійної мови». Говорячи про засоби комунікування, користуємося словосполученнями «мова спеціальності», «мова фаху», «фахова мова». Відповідно, взаємодія, пов'язана зі спеціальністю, є «фаховою комунікативною ситуацією».

Обґрунтовуючи поняття, враховуємо переносне і розмовне значення слова «фах»: «Справа, заняття, в якому хтось виявляє велике вміння, майстерність, хист» [24, т. 19, с. 570]. У такий спосіб означаємо мету занять з музичних спеціальностей і загалом фахового навчання музикантів. Зважаємо також на специфіку професійної кваліфікації, яку здобуває іноземний студент музичного ЗВО відповідно до кваліфікаційного освітнього рівня і своєї спеціальності. На бакалаврському рівні – це «Артист-вокаліст (концертний співак)», «Артист-виконавець» (піаніст, скрипаль, флейтист, кларнетист тощо), «Диригент хору, артист хору». На магістерському рівні – це «Артист-вокаліст (оперний, камерний)», «Концертмейстер» (-піаніст, -скрипаль тощо), «Артист камерного ансамблю» «Хормейстер, артист-соліст хору», «Викладач хорових дисциплін» тощо.

Формування спеціаліста конкретної виконавської галузі відбувається безпосередньо у фахових ситуаціях, що базуються на спеціальних темах і обслуговуються специфічною, фаховою мовою. Основу мови музичних спеціальностей, яку освоює іноземний студент, становить спеціальна термінологія, частково зафіксована у

музичних словниках, енциклопедіях, фахових методичних посібниках. До фахової мови належать також мовні засоби, які використовуються переважно у музичній практиці (вокальному та інструментальному виконавстві) та педагогіці. Вони не внесені у фахову літературу і побутують в усній комунікації фахівців кожної музичної спеціальності.

Як бачимо, комунікативна взаємодія іноземного студента у музичному ЗВО реалізується у різних типах мовленнєвих ситуацій, що зумовлені особливими темами, цілями і мотивами спілкування. Два з них безпосередньо стосуються професійного навчання, є подібними, але не тотожними. Загальнопрофесійні та фахові комунікативні ситуації є наскрізними і специфічними у музичному ЗВО. Реалізація цих номінативно подібних, але не тотожних професійних комунікативних ситуацій передбачає використання у них різних видів музичної професійної мови.

Отже, вивчення типологічних особливостей мовленнєвої взаємодії у музичному ЗВО показує, що іноземний студент є учасником професійних комунікативних ситуацій чотирьох типів, серед яких:

Тип 1. Професійна студентська комунікація (симетрична), види якої: 1. між українськими та іноземними студентами (реалізується нерідною мовою іноземця), 2. між іноземними студентами-співвітчизниками (реалізується рідною мовою іноземця);

Тип 2. Адміністративно-організаційна комунікація (інтер-професійна, асиметрична);

Тип 3. Загальнопрофесійна музична комунікація між студентами і викладачами навчальних дисциплін (інтрапрофесійна, асиметрична), види якої: 1. різнодисциплінарна, 2. однодисциплінарна;

Тип 4. Фахова музично-педагогічна комунікація (інтрапрофесійна, однодисциплінарна), види якої: 1). асиметрична, 2). симетрична.

Типологізацію здійснено на основі релевантних соціолінгвістичних ознак з урахуванням специфіки кожного типу професійного спілкування. Аналіз професійних комунікативних ситуацій виявляє мовні та мовленнєві потреби комунікантів, а також актуальний комунікативний аспект професійних мовленнєвих компетенцій. До них належать, зокрема, здатність до мовленнєвої взаємодії і взаєморозуміння, готовність взаємодіяти відповідно до професійних цілей, сфер і ситуацій спілкування.



У реальній практиці музичного ЗВО комунікативні ситуації різних типів реалізуються за принципом синергетики взаємопов'язаних суб'єктів професійної мовленнєвої взаємодії – студентів, педагогів з фаху, викладачів музикознавчих дисциплін, лінгводидактів, адміністрації.

## **§ 2. Типологічні особливості фахової академічної комунікації у музичному закладі вищої освіти**

Фахові навчально-освітні ситуації є складним, багаторівневим і специфічним соціально-комунікативним утворенням. Дієвий інструментарій для їхнього аналізу знаходимо на перетині соціологічної теорії малих груп, педагогічної психології, соціолінгвістики і прагмалінгвістики. Міждисциплінарний підхід дає можливість досліджувати фахові комунікативні ситуації, враховуючи суб'єктні відносини, соціальну обумовленість мови і мовлення, міжособистісні мовленнєві відносини і функціональну диференціацію мови. У вивченні фахових ситуацій, які реалізуються у музичному ЗВО за участі іноземного студента, важливо врахувати також лінгводидактичний дискурс.

Соціолінгвістикою напрацьовано чимало моделей мовленнєвої комунікації, найконструктивніша з яких включає два значні компоненти: обставини й учасників. До обставин належить просторово-часова характеристика, мета, що конкретизується як тип діяльності, та тема. Обставини характеризуються за перевагою формального чи неформального, публічного чи приватного, особистісного чи знеособленого тощо.

Соціологічну модель комунікації уточнюємо за допомогою прагмалінгвістичного інструментарію, зокрема поняття стилевірних факторів комунікації [10, с. 154]. Об'єктивними показниками стилю є мета і форма спілкування, міра спонтанності чи підготовленості, приватності чи офіційності, можливість зміни комунікативних ролей між учасниками спілкування. До суб'єктивних показників належить фактор життєвого досвіду та освіти, психологічної характеристики, мови та комунікативних умінь, інтенцій мовця та інтерпретативних можливостей адресата мовлення. Важливим зовнішнім стилетвірним фактором є соціально-культурний аспект спілкування.

Соціолінгвістика зараховує до типологізуючих рис фахової комунікації її зв'язок з мовою малих груп, функціональне варіювання

мови у різних соціальних групах, варіативність мовленнєвої поведінки залежно від ролі, ситуації і теми, а також зв'язок між мовленнєвою поведінкою, статусом та професією мовців [29, с. 54]. Відзначаючи залежність комунікативної ситуації від зміни хоча б одного її компонента, соціолінгвісти вважають актуальним вивчення конкретики реальних ситуацій спілкування. Тому до понятійного ряду, пов'язаного з фаховою комунікативною ситуацією, входять параметри динаміки міжособистісної взаємодії, вираженої у дистанційному плані, а також формальності–неформальності міжособистісних відносин. Призначення мікросоціолінгвістичного дослідження полягає у «дослідженні ситуації спілкування та типових відносин між учасниками спілкування» [10, с. 23].

У розширених соціолінгвістичних моделях комунікації враховано обумовленість комунікативної ситуації соціальними відносинами, що розрізняються як первинні та вторинні у фізичному та соціальному планах. Показово, що відносини між друзями, між батьками і дитиною, між учителем та учнем стоять в одному ряді та означаються як первинні. Вторинні відносини вирізняються віддаленістю і короткочасністю у фізичному плані, а в соціальному – роздільними цілями, зовнішньою оцінкою, примусовістю, офіційним контролем, обов'язковою владою [10, с. 29].

Як відзначалося, фахові музично-педагогічні ситуації є специфічним типом інтрапрофесійної однодисциплінарної комунікації між спеціалістами. Заняття зі спеціальності відрізняються від занять з решти навчальних дисциплін музичного ЗВО комунікативними особливостями. Так, у загальнопрофесійній комунікації, що здійснюється під час лекцій з різних суспільствознавчих і музикознавчих предметів, іноземний студент реалізує переважно інтенцію слухання. Активність його сприйняття та рівень розуміння викладач може з'ясувати, ставлячи питання до всієї аудиторії. Проте, мовлення лектора і його запитання не сприймаються кожним студентом як звернені персонально до нього. Формат лекції не передбачає зміни комунікативних ролей, не створює умов для виявлення іноземного студента як мовця.

На відміну від академічних занять курсу чи групи, що охоплюють багаточисельну аудиторію, урок зі спеціальності є заняттям індивідуальним. Фахова музично-педагогічна взаємодія реалізується у музичному чи вокальному класі між педагогом з певної музичної спеціальності та студентом, його учнем. Основою

формування класу є спеціальність педагога і студентів, що об'єднує їх спільною діяльністю. Отже, суттєва відмінність фахової комунікації від загальнопрофесійної визначається опозицією «індивідуальне–колективне». Причому, перше переважає, дозволяючи враховувати індивідуально-психологічну своєрідність кожного учня та використовувати особливі способи взаємодії з ним. Одним з найважливіших завдань музичного педагога є допомогти учневі усвідомити власну творчу індивідуальність, створити умови для її розкриття. В індивідуальній роботі з іноземними студентами музичний педагог зважає на якість мовних знань та інтерпретаційних умінь учня. Враховуючи їх, педагог реалізує відповідну тактику мовленнєвої поведінки. Він керується особливою мовленнєвою відповідальністю, ретельно добирає мовні засоби, змінює манеру та швидкість мовлення. До завдань педагога входить адаптування власного мовлення до мовного рівня кожного з його іноземних студентів. Прискорення, насичення, динамізація чи уповільнення педагогом власних мовленнєвих актів є важливим чинником індивідуалізації практики фахового спілкування з іноземними студентами.

Формат індивідуального музичного уроку створює умови для ефективної фахової взаємодії педагога та студента і стає основою розвитку міжособистісних відносин. Малочисельність музичного класу, який включає близько десяти учнів, сприяє прямому та безпосередньому особистому контакту педагога і студентів, емоційним відносинам у групі, особливим груповим цінностям і нормам поведінки. Ці основні ознаки дозволяють розглядати музичний клас як малу групу з властивими для цієї категорії характеристиками [6, с. 3].

Навчальні заняття зі спеціальності, які традиційно називають уроками, тривають, у середньому, від сорока п'яти до шістдесяти хвилин і проводяться у приміщенні, закріпленому за педагогом. Нерідко воно називається за прізвиськом і званням викладача музичного фаху і, як правило, «успадковується» ним як продовжувачем традицій класу від свого педагога. Ця обставина має вирішальне психологічне і навчально-виховне значення. Для кожного студента від початку занять визначено їхній час, незмінність якого також є позитивним психологічним фактором у навчанні спеціальності. Сталість місця і концентрованість часу занять є важливим психолого-педагогічним чинником фахового

навчання. Вони складають об'єктивні обставинні параметри фахової комунікативної ситуації музичного ЗВО.

Завдяки об'єктивним умовам фахової комунікації в академічному музичному класі уможливорюється тип первинних соціальних відносин. До їхніх фізичних характеристик, крім небагаточисельності комунікантів, належить близькість і довготривалість спілкування. Соціальному плану цього типу взаємодії властиві, зокрема, спільні цілі, правдива оцінка, широкі знання про учасників, свобода, неофіційний контроль та обов'язкова солідарність [10, с. 29].

До сталих ознак належать також визначені обов'язкові соціальні ролі учасників фахової комунікації – педагога та студентів класу, яких прийнято називати «учнями педагога ім'ярек». Спілкування педагога та студента, загалом, належить до типу асиметричної комунікації, в яку закладена рольова нерівноправність партнерів. В офіційних, інституційованих відносинах ця характеристика пов'язана, зокрема, з комунікативною дистанцією [10, с. 14]. Соціальними психологами встановлено, що збільшення різниці між соціальним становищем учасників спілкування збільшує дистанцію між ними, а тривале суворе дотримання комунікативної дистанції, відсутність її динаміки гальмує комунікацію та свідчить про навмисне підкреслення різниці між комунікантами [10, с. 15]. Фахові музичні уроки передбачають постійний безпосередній особистий контакт педагога і учнів. Він може стати основою емоційних відносин, що сприятимуть нівелюванню офіційності спілкування.

На заняттях зі спеціальності у музичному ЗВО свідомо чи неусвідомлено дистанційованість корелює з психологічними та фаховими проблемами. Різні показники комунікативного віддалення, як от провокативна чи церемоніальна мовленнєва поведінка, присутність третьої особи, є сильними подразниками, що викликають психічне гальмування, стан скутості учня, коли втрачаються кращі якості його голосу, музичності, артистизму. Музична педагогіка радить від перших зустрічей у класі створювати якнайтеплішу обстановку, зокрема, через невимушену бесіду на початку заняття за відсутності третьої особи, коли учень встигає заспокоїтися, відчути увагу, доброзичливість педагога [8, с. 534]. Аналіз практики музичного ЗВО показує, що дистанційованість, як наприклад за умов карантину, не обов'язково спричинює формалізацію відносин; і навпаки, недистанційованість у фахових

ситуаціях не обумовлює неформальності. В академічній музичній ситуації спільні цілі, обов'язкова солідарність педагога і студента не є безумовними і залежать від установок і характерів обох учасників. Тобто, у фаховій ситуації закладені можливості розвитку її за певним типом. Вибір моделі спілкування і розгортання комунікації у напрямку первинних чи вторинних соціальних відносин залежить від комунікантів, насамперед – від педагога. Педагог може свідомо чи несвідомо, відповідно до особистих якостей обмежити свою роль соціально визначеним статусом і залишатися з учнем в офіційних статусних відносинах; проте йому належить прерогатива розширення власного рольового значення у відносинах з учнем, а також ініціатива зміни типу і стилю відносин. Власною мовленнєвою поведінкою педагог закладає формальний, консультативний чи невимушений стиль фахової комунікації з учнем свого класу.

Індивідуальне музичне заняття студента з педагогом є першим з видів у системі академічних уроків з фаху. Другий вид передбачає присутність концертмейстера. Хоча участь концертмейстера у музичному уроці не є вербальною, характерною ознакою його як комуніканта є висока міра інтраперсональної когнітивної та міжособистісної емоційно-психологічної залученості до музично-педагогічної взаємодії. На певних уроках він чи вона займається з учнем індивідуально, працюючи з ним над програмними творами. Роль концертмейстера як учасника фахової комунікації постійно змінюється – від третьої особи, зацікавленого учасника фахової комунікації, до першої особи зі своїм статусним місцем і роллю.

У музичній педагогіці практикуються також індивідуальні заняття за присутності студентів, які належать до класу педагога. Присутність таких третіх осіб не передбачена форматом індивідуального уроку, проте відповідає традиції музичної педагогіки. Отже, специфічною ознакою взаємодії педагога та іноземного учня на індивідуальному фаховому уроці є також його широкий суб'єктний комунікативний контекст.

Прагматичні ознаки трьох розглянутих різновидів фахових комунікативних ситуацій зумовлюються кількома факторами: міжособистісним характером і спільністю мети мовленнєвої взаємодії головних комунікантів, мовною однорідністю комунікантів, сталістю статусного розподілу та динамікою ситуативної зміни комунікативних ролей між учасниками. Ядром

трьох означених різновидів фахової музично-педагогічної комунікації є мікроситуація взаємодії педагога й учня.

Як стверджує теорія комунікації, найменша зміна, зокрема, у комбінації учасників, трансформує ситуацію, вимагає врахування нових умов у кожний конкретний момент. У комунікації важлива як фіксованість, закріпленість ролей за особами комунікації, так і їхня рухливість, змінюваність у певний момент мовленнєвої події. Рольова декомпозиція змінює комунікативну ситуацію і створює новий комунікативний контекст [23, с. 93]. Тому важливо зафіксувати нові різновиди фахової комунікації, які з'явилися з увиходженням у навчальний процес музичних ЗВО іноземних студентів. Навчаючи іноземців, маючи на меті досягнути ефективності уроків, педагоги випробовують різні способи подолання комунікативних труднощів. Потреба успішного фахового комунікування з іноземними студентами підготовчого факультету і першокурсниками, які не опанували мови навчання, спричинила появу нового різновиду індивідуальних академічних музичних/вокальних занять за активної участі третьої особи. На певних уроках педагог може запропонувати роль свого помічника іноземному студенту-старшокурснику, який здатний задовольнити основні вимоги фахової комунікації, тобто стати допоміжною ланкою мовленнєвої взаємодії між педагогом і студентом-початківцем.

Релевантною ознакою всіх видів фахової музично-педагогічної комунікації є використання мови музичних спеціальностей. Прагнучи викликати належну фахову реакцію студента, музичний педагог вдається до спеціальних понять, сформованих методикою роботи з виконавським апаратом і технікою вокального чи інструментального виконання. Поняття музично-педагогічної практики вводяться описово та наочно. Педагоги не викладають теорію співу чи інструментального виконання, – вони вчать розуміти виконавські відчуття у процесі співу, змінювати їх відповідно до звукових та художніх завдань, перетворювати вербальні рекомендації у фізичні дії вокаліста чи інструменталіста. Від точної інтерпретації та адекватних реагувань залежить ефективність фахового навчання. Для досягнення фахової комунікативної мети студенту необхідно володіння музичною термінологією, назвами органів виконавського апарату та процесів гри на конкретних музичних інструментах. Важливою є обізнаність

з вузькофаховими поняттями та фаховою мовою рухів, яка доповнює мовлення педагога під час пояснень. Іноземні студенти вивчають спеціальну термінологію на лінгводидактичних заняттях, засвоюють її також у процесі фахових занять, вчать розрізняти жестові пояснення педагога.

Отже, фахова комунікація у музичному ЗВО є специфічним видом професійної взаємодії. Вона викликана спільною фаховою діяльністю, прямим і безпосереднім особистим контактом та зумовленою ним емоційною близькістю комунікантів. Академічна музична фахова взаємодія позначена двоєдністю сталих об'єктивних умов і динамічного суб'єктного плану.

Враховуючи означені вище типологізуючі фактори, розрізняємо основні види фахових музично-педагогічних комунікативних ситуацій:

1. з двома головними комунікантами, один з яких педагог – ініціатор мовленнєвої взаємодії, головний мовець, а другий – студент (український чи іноземець-старшокурсник);

2. з трьома учасниками, двоє з яких – головні комуніканти при провідній ролі педагога, третім є концертмейстер – зацікавлена фахова особа;

3. з трьома учасниками, де головними комунікантами є педагог та іноземний студент-початківець; у ролі третього діє іноземний студент-старшокурсник, фахова мовно компетентна особа;

4. з чотирма та більше учасниками, якими, крім двох головних, є концертмейстер, активний третій учасник – іноземний студент-старшокурсник, а також «слухачі-спостерігачі» – іноземні та українські студенти, учні певного музичного чи вокального класу.

На підставі вивчення фахових комунікативних ситуацій музичного ЗВО робимо висновок про їхню зумовленість такими факторами, як характер і спільність мети мовленнєвої взаємодії головних комунікантів, кількість активних учасників комунікації, рівні мовної компетентності іноземних студентів, сталість статусного розподілу та динаміка ситуативної зміни комунікативних ролей між учасниками. З'ясовано, що участь у системі фахової взаємодії мовно некомпетентного іноземного суб'єкта комунікації спричинює появу нової фахової комунікативної мікроситуації за участю третього активного учасника.

Основною характеристикою фахової комунікативної ситуації як типу, а також чотирьох її видів є динамічність, Фактором

динамічності фахової музично-педагогічної комунікації виступає суб'єктність – активна мовленнєва взаємодія педагога та іноземного студента.

### **§ 3. Специфіка музично-педагогічної комунікативної суб'єктності та суб'єкти фахової академічної комунікації**

Категорія суб'єкта є наріжною у комплексі соціальних і гуманітарних наук; аспект суб'єктності лежить в основі теоретичного і прикладного соціогуманітарного дискурсу. У психології суб'єктність трактується як базовий параметр особистості, що включає у себе, крім цілеспрямованості та усвідомленості, особливу форму активності суб'єкта, спрямованої на іншого. Результатом такої творчої активності є «не перетворений предмет (матеріальний чи ідеальний), а відносини з іншою людиною, з іншими людьми» [21, с. 415]. Інноваційні технології сучасної педагогіки формулюють суб'єкт-суб'єкту взаємодію як основу зустрічного руху суб'єктів навчально-виховного процесу і передумову особистісного та професійного самовизначення і самореалізації людини [1]. Теоретичні та прикладні аспекти суб'єктності вивчаються у сфері міжособистісного сприйняття, міжособистісних відносин, де «суб'єкти виступають активним началом, джерелом перетворення значущих для них ситуацій» [19, с. 3].

Досліджуючи структуру комунікації, соціолінгвістика широко використовує класичну аристотелівську діаду оратора і слухача, яка не змінилася у функціональній моделі Р. Якобсона. Суб'єкту двоєдність комунікантів складають «1) мовець (адресант), 2) слухач (адресат)» [9, с. 157]. Традиційна концепція мовленнєвої взаємодії, що передбачає бінарну структуру відносин між «тим, хто говорить, і тим, хто слухає», заявлена у монографії Т. Г. Винокур [5]. Г. Г. Почепцов розглядає комунікацію як двосторонній процес, де генератор і отримувач інформації наділені активними ролями, що формують цю комунікацію [20, с. 151–152], а треті є особами їхнього впливу [20, с. 452].

Отже, традиційно учасниками мовленнєвої події є мовець (адресант) і слухач (адресат), які вирізняються як індивідуми, а також з точки зору відносин між ними. Суттєвими є постійні та змінні особистісні якості, належність до певної спільноти, а також ознаки етносу, віку, статі тощо. Враховуються відносини між учасниками:



міжособистісні (міра емоційності та знання один одного) і ролі (соціальний статус, місце у групі та поза нею) [3, с. 24].

Поява нових форм комунікації, а також аналіз вже відомих з урахуванням їхньої контекстуальності вказують на необхідність більшої кількості категорій учасників мовленнєвої події. Найвпливовіші дослідницькі дискурси реалізували у своїх програмах Д. Хаймс, І. Гофман й А. Белл протягом 1970–1990-х років. Аналіз етнографічного, соціологічного та соціолінгвістичного наукових напрямів, здійснений на початку ХХІ сторіччя з урахуванням комп'ютерно-опосередкованих форм комунікації, показав спільність предмету та методологічних підходів. Важливими були дослідження «мови у ситуації» з позицій «соціальної індексальності, контекстності значення та діяльнійності природи мови» [17, с. 133], визнання основним компонентом мовленнєвої ситуації її учасників і думка про вузькість класичної моделі комунікації. Висновок про «врахування ускладнених умов спілкування, взаємозв'язків між ролями учасників мовленнєвої події та їхньою соціальною ідентичністю» [17, с. 133] дозволяє відійти від спрощеної конструкції та розвинути категоріальний апарат, необхідний для опису комунікативних ситуацій.

За допомогою чотирьох категорій пояснював групову комунікативну поведінку Д. Хаймс: Мовець/Відправник – авторитет, що стоїть за повідомленням, Адресант, який озвучує повідомлення, а також Слухач/Аудиторія – людина або група людей, які сприймають повідомлення, й Адресат – той, до кого безпосередньо звернене повідомлення. У цій моделі адресата відділено від слухачів та підкреслено, що у різних мовленнєвих спільнотах люди по-своєму кваліфікують учасників мовленнєвої ситуації [17].

Деталізованіший рольовий поділ категорії Слухач/Аудиторія запропонував І. Гофман, виділивши два види – «санкціонованих і несанкціонованих» учасників. До санкціонованих третіх осіб належать присутні, звернення до яких не передбачене. Несанкціонованими, або свідками є випадкові учасники розмови. Важливою особливістю деталізованої структури учасників комунікації є передбачена участь у розмові великої кількості людей.

Як бачимо, у останній третині ХХ сторіччя було закладено важливі тенденції сучасного міждисциплінарного дискурсу – відхід від жорсткої конструкції комунікативної події, увагу до прагматичних аспектів комунікації, диференціацію ролей усіх

суб'єктів мовленнєвої взаємодії, розробку типології осіб мовленнєвої події у конкретних комунікативних обставинах.

Попри актуальність проблеми полісуб'єктності комунікації сучасній лінгвістиці бракує категоріальних та типологічних напрацювань. На цьому наголошують дослідники у галузі прагматики та соціолінгвістики. Так, описуючи мікросистему третьої особи як фактор ситуації спілкування, дослідниця фразеології визнає невирішеність «проблеми багатоаспектного вивчення мовленнєвої поведінки з погляду ролі комунікантів (особливо третьої особи у мовленнєвому акті)» [27, с. 38]. На важливості врахування ролі третьої особи мовленнєвої комунікації для пізнання структури різних мов наголошено у дослідженні персонального дейксису. Дослідник цього феномену підкреслив «низький рівень теоретичної розробленості проблеми учасників мовленнєвої події» [17, с. 141], що позначається, зокрема, на розумінні «усіх трьох форм займенникової парадигми у лінгвістиці як онтогенетичних прототипів соціальних ролей» [17, с. 138]. Третю особу як суб'єкта комунікації враховано в аналізі проблем мовленнєвого етикету та культури спілкування і при цьому акцентовано на неоднозначній структурі цієї категорії [28, с. 155]. У дослідженні кількості учасників як фактора комунікації відзначено, що «традиційне розуміння комунікативної ситуації без врахування кількості учасників не дозволяє до кінця виявити особливості мовленнєвої поведінки людини у малих мовленнєвих групах» [26, с. 108]. На необхідність диференціювання адресата і слухача вказує дослідниця категорій метамови та методології психологічної антропології [4, с. 160].

Аналіз прагматичного та лінгвосемантичного дискурсу двох останніх десятиріч свідчить про нешироке звернення до поняття третього у комунікативній події та різні його тлумачення. В. В. Богданов називає третіми особами тих, що згадуються у комунікації, але не є їхніми учасниками, а також говорить про дотичних учасників на відміну від безпосереднього [3]. Останнє трактування підтримала Н. Формановська і розрізнила третю особу за комунікативними ролями. Активним учасником спілкування названо присутнього дотичного (вторинного) адресата, до якого безпосередньо не звертаються, але враховують у дискурсі [28].

Варта уваги можливість дослідження третьої особи як суб'єкта та об'єкта мовленнєвої взаємодії, представлена Н. В. Федоровою [27]. Типологію комунікативних ситуацій з трьома учасниками,

заґрунтовану на здійснених у 1980 – 1990-х роках дослідженнях американських соціологів, психологів та соціолінгвістів, запропонувала З. К. Теміргазіна. Нею враховано «конфігурацію учасників, зміну статусів, відношення між ними» [26, с. 117] та основні характеристики «третьої особи: присутність у момент мовленнєвого акту між двома основними учасниками, неучасть у вербальній комунікації, різні ступені емоційно-психологічної залученості у комунікацію» [26, с. 117]. Дослідниця виділила такі ознаки учасників, як наявність чи відсутність «внутрішнього коментаря» та «дій, що залишаються у рамках внутрішнього мовлення» [26, с. 114]. На наше переконання, ці характеристики можуть стати типологізуючими щодо текстів художньої прози, проте не є релевантними в прагматичному аналізі реальних ситуацій.

Доводиться констатувати справедливість твердження про множинність моделей комунікації, зумовлену різноманітністю ситуацій спілкування. На думку авторитетних дослідників, спроби вироблення повної та всеохопної схеми є марними [10, с. 18–19]. Перспектива бачиться за вивченням певного предмету дослідження в аспекті мовленнєвої взаємодії та подальше уточнення обраної моделі. З огляду на це зосередимося на дослідженні суб'єктів фахової академічної музично-педагогічної взаємодії та визначенні її специфіки шляхом аналізу комунікативної суб'єктності.

У музичному ЗВО основними необхідними учасниками фахової комунікації є педагог і студент, які спеціалізуються в одній музичній галузі. Соціальні ролі суб'єктів фахового спілкування належать до сталих ознак музично-педагогічної комунікації.

Педагог є структуротворчою особою фахової взаємодії за ознаками господаря місця – класу, міри активності та головного мовця. Поза волею музичного педагога залишається вибір способу спілкування, який традиційно є усним, а не письмовим. Педагог визначає тему, мету і засоби комунікації, свідомо регулює обсяг комунікативного простору та комунікативну дистанцію, індивідуалізує власні мовленнєві акти відповідно до конкретної ситуації фахової взаємодії зі студентом.

Мовленнєва поведінка належить до досягнутих характеристик людини і є компетентнісною ознакою статусу викладача музичної спеціальності. Вона відбиває особистісні риси педагога, його належність до музично-педагогічної чи виконавської школи, а також індивідуальну вдачу. Соціокультурний досвід та особистісні характеристики педагога впливають на обрання ним моделі

спілкування і розгортання комунікації у напрямку первинних чи вторинних соціальних відносин. Комунікативні компетенції музичного педагога стають суттєвим фактором фахової взаємодії зі студентом.

На фаховому занятті мовленнєва поведінка педагога формує модель та програму розвитку комунікативної ситуації. Свідомо визначаючи навчальну мету і завдання, педагог одночасно здійснює комплекс когнітивних операцій, включно з аналізом усіх параметрів заняття, визначенням і уточненням задач, синтезом досягнутого на кожному етапі. Він концентрує свою увагу на процесі та розподіляє її на всі його компоненти. У процесі уроку педагог обирає комунікативні ходи, формулює повідомлення. Його комунікативний намір реалізується ілюкотивними актами опису, твердження, а також переконання, поради, рекомендації тощо.

Головна мета комунікативної суб'єктності музичного педагога – досягти інтенціональності мовленнєвих адресувань. Адекватна психофізична інтенція учня можлива у разі точного розуміння ним спостережень та оцінок щодо кожного конкретного моменту роботи над виконанням музичного чи вокального твору. Фахове спілкування педагога й учня відзначає комунікативна динаміка та зміна головних комунікативних ролей: педагог маніфестує у мовленні актуальні інтенції, студент має відреагувати; негайна подальша реакція педагога продовжує процес фахової взаємодії. Провідні цільові інтенції педагога виражаються констативами, а також директивами, тобто актами спонукання, що мають на меті ініціювати відгук учня, досягнути його відреагування.

Вираження перлюкотивного ефекту не обов'язково є мовленнєвим у випадку музично-педагогічної взаємодії. Оскільки її метою є вирішення фахових завдань, а саме вироблення музично-виконавських навичок та умінь, від учня очікуються, перш за все, реагування фаховими діями – якістю звуку, виконанням технічної чи художньої задачі тощо. Тому твердження про те, що «власне комунікативна роль слухача полягає у словесній реакції – мовленнєвій дії-відповіді» [5, с. 90], потребує уточнення стосовно випадку фахової музичної комунікації: тут «на вищому рівні процесу сприйняття і розуміння» [5, с. 90] виникає задум та виконання фахової психофізичної дії. Виходячи з теорії мовленнєвих актів, можна стверджувати, що перлюкотивні ефекти, виражені у психофізичних діях учня, складають мету фахових музично-педагогічних комунікативних ситуацій. Сенс подібної взаємодії, відповідно до теорії комунікації, полягає «у процесі перекодування

вербальної у невербальну і невербальної у вербальну сфери» [20, с. 16]. Тобто, для фахової комунікації істотним є перехід говоріння педагога до дій учня. Це завдання зберігається при фаховій взаємодії педагога й учня в усіх різновидах фахового заняття.

Участь іноземних студентів у навчальному процесі музичних ЗВО ускладнює фахову комунікацію. Іноземці приступають до академічних занять з музичних спеціальностей, щойно ставши слухачами підготовчого факультету. Вони лише починають вивчати мову навчання, освоюючи її елементарний курс, а тим часом зобов'язані взаємодіяти з педагогом на фахових уроках, працювати над вокальною чи музичною програмою тощо.

Важливими умовами успішного навчання спеціальності є музична освіта та фахова мотивованість іноземного студента. Вони створюють спільні точки фахового порозуміння з українським педагогом. Проте фахове навчання передбачає розвиток умінь, повноцінну фахову взаємодію, а отже, перед музичними педагогами постають проблеми, пов'язані з подоланням мовного і комунікативного бар'єру.

Безпосереднє спілкування з іноземцями, які мають різні рівні мовної підготовки і психологічної готовності до фахової взаємодії, стає фактором додаткового психологічного навантаження для педагога-музиканта. Педагог прагне зосереджуватися на змісті мовлення, дотримуватися рівня фахових вимог. Водночас він має досягати інтенціональності мовленнєвих адресувань і враховувати рівень мовної компетентності студента. У сучасній музично-педагогічній практиці ця складна двоєдина мета досягається за допомогою включення у навчальну комунікацію третього учасника.

Вимоги до мовних та комунікативних компетентностей третього активного учасника, а також специфіка його функцій пов'язані із завданнями фахової взаємодії. Важливими характеристиками третього суб'єкта фахової музично-педагогічної комунікації є володіння мовою навчання, здатність до мовного перемикання. Мають значення також наявність досвіду навчання у класі свого педагога, фахова успішність. Такими уміньми та навичками володіє студент-старшокурсник. У якості третього комуніканта він приймає інформацію, що йде від педагога різними каналами – вербальними і невербальними. Він має здатність до мовного перемикавання, яка слугує фактором його рольової трансформації з пасивного присутнього у третього активного учасника фахової комунікації. Його завданням є інтерпретувати та донести до учня

зміст інформації у взаємодоповненні мовлення, міміки, жестів. Учень-початківець, прийнявши повідомлення педагога та інтерпретацію його третім учасником, має зрозуміти наміри педагога й відреагувати на них. Критеріями відреагування є, по-перше, їхня адекватність інтенціям педагога, виражена у фахових психофізичних діях співу чи гри на музичному інструменті, по-друге, невідтермінованість, тобто реалізація безпосередньо у конкретному комунікативному акті. Адекватність і невідтермінованість є виявами перлокутивного ефекту комунікативних інтенцій педагога та мовленнєвої діяльності студента-старшокурсника.

Будучи посередником у спілкуванні педагога та учня, іноземець-старшокурсник стає активним учасником комунікації, формує якісно вищий рівень фахової взаємодії, якого неможливо досягнути поза його участю. Таку якість не може забезпечити представник іншої музичної спеціальності чи професійний перекладач. Останній досконало знає мову та правила перекладу, проте не володіє необхідними фаховими знаннями та уміннями: не має власного інструментально-виконавського чи вокального досвіду, не володіє умінням накладати правила голосоутворення та голосоведення на роботу власного вокального апарату, не має досвіду формування якості звуку, не здатний трансформувати словесні поради педагога у фахові фізичні дії. Цими навичками та уміннями володіє старшокурсник. Він спроможний сприйняти вербальні поради педагога, поєднати їх з комплексом своїх фахових фізичних відчуттів, сформулювати їх словесно і передати рідною мовою, досягаючи розуміння сказаного і поясненого учнем. Суттєва відмінність студента-посередника мовленнєвої події від професійного перекладача – він є вихованцем певного музичного чи вокального класу, перебуває у постійній безпосередній взаємодії зі своїм педагогом і володіє його фаховим словником. Він знає методіку свого педагога, уміє накладати пояснення на власні відчуття роботи виконавського апарату та знаходити їм словесне вираження.

Музична методика стверджує необхідність врахування якостей виконавського, особливо співочого, апарату, що має індивідуальні особливості будови та функціонування. Педагог пізнає їх у процесі індивідуальних занять з кожним учнем і розробляє конкретні методичні прийоми роботи. Третій учасник, перевагами якого є знання методів свого педагога та засвоєні практичні навички роботи з власним голосовим апаратом за методикою свого педагога,

розуміється на своїх виконавських проблемах і способах їхнього подолання. Він усвідомлює загальні завдання роботи з голосом, проте не завжди спроможний відчувати специфічні проблеми інших вокалістів. Інтерпретувати їх допомагає оволодіння розширеним фаховим словником, а також досвід, набутий під час проходження педагогічної практики на старших курсах.

Іноземний студент-початківець, отримавши базову мовну освіту на підготовчому факультеті та вступивши до музичного ЗВО, продовжує навчатися спеціальності у класі свого педагога. Водночас він приступає до нового мовного курсу – починає освоювати професійно спрямовану мову навчання. Він набуває мовних знань, оволодіває фаховою мовою та апробує мовленнєві уміння на заняттях зі спеціальності двічі-тричі на тиждень. Уже на першому-другому курсі іноземний студент почувається впевненіше у спілкуванні з педагогом, може без утруднень інтерпретувати поради педагога. Не маючи потреби у фаховому мовному посередництві, він на третьому-четвертому курсах здатний сам надавати допомогу педагогові. Таким чином, кожен іноземний студент є потенційним третім активним учасником музично-педагогічної комунікації.

Як було простежено, значення третього суб'єкта фахової музично-педагогічної взаємодії, у ролі якого виступає іноземний студент-старшокурсник, обумовлюють його комунікативні функції, а саме: 1) подолання мовного бар'єру між головними мовцями як різномовними комунікантами, 2) зменшення комунікативної дистанції між педагогом і студентом-початківцем, 3) скорочення інтерпретаційного шляху у мовленнєвій взаємодії різномовних комунікантів, 4) динамізацію інтерпретаційного процесу, 5) сприяння свідомому цілеспрямованому мовленнєвому та психофізичному відреагуванню учня, 6) інтенціональну скоординованість іллокутивних актів педагога та перлокуції учня.

Виконання ролі третьої активної особи академічної музично-педагогічної комунікації актуалізує фахові та мовленнєві компетенції, пов'язані з виконанням комплексу інтраперсональних психологічних дій, серед яких: 1) сприйняття іншомовного мовленнєвого потоку, 2) інтерпретація його у зв'язку з досвідом власних психофізичних відчуттів та фахових умінь і навичок, 3) перекодування психофізичних реагувань у мовленнєві, 4) невідтерміноване вираження почутого і самопізнаного рідною мовою та мовою навчання.

Комунікація головних осіб фахової комунікації, педагога і учня-початківця, за активної участі іноземця-старшокурсника дозволяє педагогові: 1) зосереджуватися на змісті мовлення, 2) будувати його, мінімально адаптуючи, 3) досягати інтенціональності мовленнєвих адресувань, 4) дотримуватися рівня фахових вимог незалежно від мовного рівня студента-початківця.

Дослідження суб'єктних аспектів музично-педагогічної комунікації оприявнює специфічні комунікативні потреби головних учасників фахової мовленнєвої взаємодії у музичному ЗВО. Результати аналізу фахової комунікації є важливими в обґрунтуванні мовних, мовленнєвих та комунікативних компетенцій всіх суб'єктів фахової музично-педагогічної взаємодії.

### **Висновки**

Дослідження реалій професійної комунікації у музичному ЗВО є підґрунтям визначення змісту та методів мовно-професійної підготовки іноземних студентів. Достеменні знання про мовні, мовленнєві та комунікативні потреби іноземних студентів дає вивчення навчальної практики на різних кваліфікаційно-освітніх рівнях за усіма музичними спеціальностями. На цих підставах мають формуватися компетентнісні вимоги до мовно-комунікативних знань, умінь і навичок студента-іноземця.

Дослідження реальної професійно-фахової академічної комунікації у музичному ЗВО дає підстави виділити її основні проблемні компоненти: комунікативні ситуації за участі іноземних студентів, фахове музично-педагогічне спілкування та комунікативну суб'єктність у фаховій взаємодії.

Міждисциплінарний багаторівневий аналіз професійно-комунікативних зон дозволив виконати три завдання. По-перше, вироблено типологію професійних комунікативних ситуацій за участі іноземних студентів музичного ЗВО. Встановлено, що професійна комунікація реалізується у чотирьох типах мовленнєвих ситуацій, що зумовлені особливими темами, цілями і мотивами спілкування. Доведено специфічність загально-професійних та фахових комунікативних ситуацій у музичному ЗВО. Вказано на причини використання у них різних видів професійної мови. По-друге, вивчено типологічні особливості фахової музично-педагогічної комунікації. З'ясовано особливості цього типу професійної взаємодії, спричинені об'єктивними умовами та динамікою суб'єктності. Визначено чотири різновиди фахових



комунікативних ситуацій з урахуванням кількості комунікантів та рівня їхньої мовної компетентності. По-третє, досліджено специфіку комунікативної суб'єктності та типологію суб'єктів фахової взаємодії у музичному ЗВО. Розкрито психофізичний механізм фахової мовленнєвої взаємодії музичного педагога і студентів з різними рівнями мовленнєво-інтерпретаційних можливостей. Означено риси мовної особистості музичного педагога як головного комуніканта, основні параметри його мовленнєвої поведінки у фаховій взаємодії. Визначено фахові комунікативні завдання другої та функції третьої особи музично-педагогічної взаємодії.

Результати виконаного дослідження мають науково-теоретичний і практичний характер, що дозволяє використовувати їх у розробці лінгвокомунікативних методик і практикумів.

#### Список використаних джерел:

1. Авдеева И. Н. Психологическая характеристика фасилитативных педагогических технологий. Часть I: Субъектная направленность. *Горизонты образования*. 2012. № 2 (35). С. 37–43.
2. Арутюнов А. Р., Костина И. С. Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков : конспекты лекций. Москва : ИРЯП, 1992. 147 с.
3. Богданов В. В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты : монография. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. 88 с.
4. Верхотурова Т. Л. Наблюдатель как методологическая категория лингвистического и общенаучного дискурса. *Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2006. Том 4. Вып. 2. С. 155–162.
5. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения : монография. Москва : Либроком, 2009. 242 с.
6. Горностай П. П. Психологія малих груп: структура, динаміка, ідентичність. *Педагогічна і психологічна наука в Україні. Т. 2. Психологія, вікова фізіологія та дефектологія*. Київ : Педагогічна думка, 2012. С. 115–125.
7. Дзялошинский И. М., Пильгун М. А. Риторика : учебник и практикум. Москва : Юрайт, 2019. 232 с.
8. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики : монография. Москва : Музыка, 2007. 368 с.
9. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и доп. Назрань : Пилигрим, 2010. 486 с.

10. Карасик В. И. Язык социального статуса : монография. OZON.ru, 2004. 336 с.
11. Коробкова О. Ф. Речевая ситуация как предмет изучения и способ обучения на уроках устной (разговорной) речи в специальной (коррекционной) школе. *Специальное образование*. 2009, № 1, С. 11–22.
12. Крупченко А. К., Кузнецов А. Н. Основы профессиональной лингводидактики : монография. М.: АПК и ППРО, 2015. 232 с.
13. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : монография. М.: Смысл. 1997. 287 с.
14. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред.: В. Н. Ярцева. 2-е изд., доп. М. : Большая рос. энцикл., 2002. 709 с.
15. Масенко Л. Т. Нариси з соціолінгвістики : посібник. К.: Видавничий дім “Киево-Могилянська академія”, 2010. 242 с.
16. Мыскин С. В. Типология профессиональных речевых ситуаций. *Вестник РУДН, серия «Вопросы образования: языки и специальность»*. 2015. № 2. С. 40–56.
17. Найман Е. А. Проблема участников речевого события в современной прагматике. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2017. № 40. С. 132–143.
18. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие. Москва : Русский язык, 2010. 568 с.
19. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности : дисс. ...докт. психол. наук : 19.00.01. Москва, 1993. 176 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/fenomen-subektnosti-v-psikhologii-lichnosti> (дата звернення: 11.08.2021).
20. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации : монография. Москва : Рефл-бук, 2001. 656 с.
21. Психология общения : энциклопедический словарь / под общ. ред.: А. А. Бодалева. Москва: Когито-Центр, 2011. 600 с. URL : <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785893533354.html> (дата звернення: 15.09.2021).
22. Словарь социолингвистических терминов / отв. ред.: д. филол. н. В. Ю. Михальченко. Москва : Инст-т языкознания РАН, 2006. 312 с.

23. Словарь терминов и понятий по обществознанию / авт.-сост.: А. М. Лопухов, ред. Гончарова Е. М. 8-е изд. перераб. и доп.. Москва : Айрис-Пресс, 2016. 512 с.

24. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР : Інститут мовознавства : за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980.

25. Социологический словарь / отв. ред. Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев, уч. секр О. Е. Чернощек. М. : Академический учебно-научный центр РАН-МГУ им. М. В. Ломоносова, НОРМА, НИЦ ИНФРА М, 2015. 608 с.

26. Темиргазина З. К. Количество участников как фактор коммуникативной ситуации: типология ситуаций с тремя участниками. *Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*. 2019. Том 10. № 1. С. 108–120.

27. Фёдорова Н. В. Белорусские фразеологизмы со значением характеристик речевого поведения и роли третьего лица в ситуации общения. *Вісник Донецького національного університету. Сер. Б: Гуманітарні науки*. 2012. Вип. 1–2. С. 37–45.

28. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика : монография. Москва : Икар, 2007. 480 с.

29. Швейцер А. Д., Никольский Л. Б. Введение в социолингвистику : пособие. Москва : Высшая школа, 1978. 216 с.

30. Яцимірська Марія. Мовна політика Європейського Союзу. *Вісник Львівського університету, серія: Журналістика*. 2019. Вип. 45. С. 316–322.