

*Дузь Л. І.,**кандидат філологічних наук, доцент,**доцент кафедри іноземних мов**Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової*

## СУБ'ЄКТНІ АСПЕКТИ ФАХОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПЕДАГОГА ТА ІНОЗЕМНОГО СТУДЕНТА МУЗИЧНОГО ЗВО

**Анотація.** Статтю присвячено дослідженню суб'єктних аспектів фахової комунікації педагога та іноземного студента музичного закладу вищої освіти (далі – ЗВО). Спостереження за фаховою комунікацією в умовах академічного музичного заняття та досвід лінгводидактичної роботи дали підстави авторці статті, спираючись на дослідження у галузі соціолінгвістики, психології, педагогіки, окреслити та узагальнити специфічні характеристики фахової мовленнєвої взаємодії педагога та іноземного студента. Спілкування педагога та іноземного студента на заняттях зі спеціальності, на відміну від загальнопрофесійної різнодисциплінарної, переважно однієї комунікації під час суспільствознавчих і музикознавчих лекцій, є двосторонньою фаховою мовленнєвою взаємодією і передбачає складний процес вироблення комплексу знань і психофізичних умінь у сприятливих для цього неформалізованих умовах.

Предметом дослідження є суб'єктні параметри мовленнєвої комунікації в умовах асиметричних відносин. Структуротворчою особою фахової взаємодії за ознаками міри активності та головного мовця є педагог. На його мовленнєвій поведінці позначаються риси сформованої особистості, представника музичної чи виконавської школи, носія соціокультурного та педагогічного досвіду, а також індивідуальної вдачі. На вибір моделі спілкування впливають особистісні характеристики педагога та рівень мовної підготовки і психологічної готовності іноземного студента до фахової взаємодії. Реалізуючи навчальну діяльність, педагог усвідомлено чи неусвідомлено впливає на мовленнєву діяльність своїх учнів, формує її, сприяє фаховій комунікації чи гальмує її. До фахових компетентностей музичного педагога належить ініціація скорочення комунікативної дистанції задля створення рекомендованої музичною педагогікою сприятливої навчальної атмосфери.

Важливим завданням лінгводидактичних занять у музичному ЗВО є формування мовленнєвої суб'єктності іноземного студента, підготовка його до активної ролі адресата й адресанта комунікативного акту. Вивчення практики фахового спілкування музикантів розкриває специфіку цього виду комунікації, дозволяє враховувати мовні, мовленнєві та інтерпретаційні потреби іноземного студента. До проблемних комунікативних зон іноземного студента належать: використання варіативності мовлення, вербальних засобів регулювання комунікативної дистанційованості, розмовного комунікативного стилю, а також інтерпретація опосередкованих засобів неформалізованого фахового спілкування. Такі завдання можуть вирішуватися через лінгводидактичне моделювання фахового музичного уроку з урахуванням його структури та елементів, а також шляхом тренувально-мовленнєвих вправ на конкретному лексико-граматичному матеріалі. Опрацювання на комунікативній основі форм звертання, розширення типів

запитань риторичними, включення модальних та емоційно-оцінних компонентів, ознайомлення з різними способами вираження необхідності, обов'язковості, можливості, бажання тощо сприяє вирішенню фахових проблем.

**Ключові слова:** фахова комунікативна ситуація, академічний музичний урок, суб'єкт мовленнєвої взаємодії, суб'єктність, іноземний студент, педагог зі спеціальності музичного ЗВО, лінгводидактика.

**Постановка проблеми.** Пошук сучасною вищою освітою балансу між антропо- і соціоцентричним векторами розвитку актуалізує лінгводидактичний дискурс як професійно орієнтований і прагматичний. У такій специфічній професійно-освітній галузі, як музичне мистецтво, проблемними є мовленнєва діяльність і комунікативна активність іноземного студента у ситуаціях фахової взаємодії. Розробка цих питань вимагає вивчення типологічних характеристик фахової комунікації з урахуванням екстралінгвістичних факторів, дослідження структури та компонентів фахової мовленнєвої ситуації у музичному закладі вищої освіти (далі – ЗВО), а також аналізу та узагальнення практичного лінгводидактичного досвіду в аспекті суб'єктності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення особливостей фахової комунікації в навчально-освітньому середовищі потребує звернення до наукового апарату суміжних із лінгводидактикою дисциплін. Інструментарій для аналізу фахових мовленнєвих ситуацій знаходимо на перетині соціології, зокрема й теорії малих груп, і педагогічної психології, яка розробляє поняття суб'єкт-суб'єктних відносин в освітньому-виховному процесі, а також соціолінгвістики і прагмалінгвістики, які під власним кутом зору досліджують соціальну зумовленість мови і мовлення, порушуючи питання міжособистісних мовленнєвих відносин і функціональної диференціації мови.

Предмет нашого дослідження – фахові мовленнєві ситуації, суб'єктами яких є педагог та іноземний студент музичного ЗВО, – детермінує вибір понятійного ряду і типологізувальних ознак, зокрема й структури та елементів мовленнєвих ситуацій. Ґрунтовний аналіз напрацьованих соціолінгвістичною моделлю мовленнєвої комунікації, проведений В.І. Карасиком [1], показав їх множинність, зумовлену різноманітністю ситуацій спілкування, і довів неможливість вироблення повної та всеохопної моделі. Водночас перспективним визнано вивчення певного аспекту мовленнєвої ситуації (у зв'язку із завданнями дослідження) та подальше уточнення загальної схеми. Це зумовлює наш вибір конструктивної моделі, яка враховує два такі значні компоненти, як обставини й учасники. До обставин належать: обстановка, що включає просторово-часову характеристику, мета, що конкретизується як тип діяльності, та тема.

Характеристика обставин базується на опозиціях формального/неформального, публічного/приватного, знеособленого/особистісного тощо. Учасники – мовець (адресант) і слухач (адресат) – вирізняються як індивідууми, а також із точки зору відносин між ними. Суттєвими є постійні та змінні особистісні якості, належність до певної спільноти, а також ознаки етносу, віку, статі тощо. Враховуються такі відносини між учасниками, як міжособистісні (міра емоційності та знання один одного) і рольові (соціальний статус, місце у групі та поза нею) [1, с. 24]. Може братися до уваги присутність третьої особи.

Оскільки за умов множинності моделей комунікації соціолінгвісти сходяться на думці про термінальність усіх компонентів мовленнєвої ситуації, ми акцентуємо на конкретизації аналізованих реальних ситуацій спілкування. Виявлення динамічності, рухливості, змінності мовленнєвої ситуації (у зв'язку зі зміною хоча б одного компонента) вважаємо наріжним для мікросоціолінгвістичного дослідження, покликаного «дослідити ситуації спілкування та типових відносин між учасниками спілкування» [1, с. 23].

Усталену конструктивну модель комунікації доповнюємо за допомогою прагмалінгвістичного інструментарію, зокрема й поняття про типи стилетвірних факторів комунікації [1, с. 154]. Враховуємо такі об'єктивні показники стилю, як мета і форма спілкування, міра спонтанності чи підготовленості, приватності чи офіційності, можливість зміни комунікативних ролей між учасниками спілкування. Серед суб'єктивних показників виділяємо фактор життєвого досвіду й освіти, психологічної характеристики, мови та комунікативних умінь, інтенцій мовця та інтерпретативних можливостей адресата мовлення. Важливими зовнішніми стилетвірними факторами вважаємо соціально-культурний аспект спілкування.

До типологізувальних рис фахової комунікації належать: її зв'язок із мовою малих груп, функціональне варіювання мови у різних соціальних групах, варіативність мовленнєвої поведінки залежно від ролі, ситуації, теми, зв'язок між мовленнєвою поведінкою, статусом та професією мовців [2, с. 54]. Тому до понятійного ряду, пов'язаного з фаховою комунікативною ситуацією, долучаємо соціологічні параметри динаміки міжособистісної взаємодії, вираженої у дистанційному плані, а також формальності/неформальності міжособистісних відносин.

У розширених соціолінгвістичних моделях комунікації враховують зумовленість комунікативної ситуації соціальними відносинами, що розрізняються як первинні та вторинні у фізичному та соціальному планах. Відносини між друзями, між батьками і дитиною, між учителем та учнем ставлять в один ряд і позначають як первинні. Вторинні ж відносини вирізняються віддаленістю і короткочасністю у фізичному плані, а в соціальному – розділними цілями, зовнішньою оцінкою, примусовістю, офіційним контролем, обов'язковою владою [1, с. 29].

Предмет нашого дослідження розглядаємо в аспекті суб'єктності, який є теоретичним і прикладним у сучасних гуманітарних дослідженнях. У психології суб'єктність трактується як базовий параметр особистості, що включає, крім цілеспрямованості та усвідомленості, особливу форму активності суб'єкта, спрямовану на іншого. Результатом такої творчої активності є «не перетворений предмет (матеріальний чи ідеальний), а відносини з іншою людиною чи людьми» [3]. Інноваційні технології сучасної педагогіки формують суб'єкт-суб'єктну взаємодію як основу зустрічного руху

суб'єктів навчально-виховного процесу і передумову особистісного та професійного самовизначення і самореалізації людини [4]. Теоретичні та прикладні аспекти суб'єктності вивчаються у сфері міжособистісного сприйняття, міжособистісних відносин, де «суб'єкти є активним началом, джерелом перетворення значущих для них ситуацій» [5, с. 3].

**Метою статті** є аналіз одного з різновидів професійної комунікації у музичному ЗВО – фахового спілкування, суб'єктами якого є педагог зі спеціальності та іноземний студент, а також визначення лінгводидактичних завдань відповідно до конкретних проблем фахової мовленнєвої взаємодії.

**Виклад основного матеріалу.** Комунікативна взаємодія іноземного студента у музичному ЗВО реалізується у різних видах мовленнєвих ситуацій, що зумовлені особливими темами, цілями і мотивами спілкування. Два з них безпосередньо стосуються професійного навчання, є подібними, але не тотожними.

Загальнопрофесійна комунікація у музичному ЗВО має на меті формування освіченого професіонала у сфері музичної культури, передбачає інтерпрофесійне різнодисциплінарне спілкування іноземного студента з викладачами суспільствознавчих і музикознавчих навчальних предметів. Вона вимагає володіння особливим різновидом професійної наукової мови і особливими темами. З огляду на це, до завдань лінгводидакта входить вироблення в іноземного студента інтерпретаційних умінь у галузі наукового різновиду мови, а також навичок використання загальнопрофесійного термінологічного апарату та логічних операцій під час трактування наукових понять.

Специфічним типом мовленнєвих ситуацій є інтрапрофесійна однодисциплінарна комунікація, яка реалізується у музичному ЗВО між спеціалістами. Такими є комунікативні ситуації між педагогом зі спеціальності та іноземним студентом, який визначився у спеціальності під час навчання на Батьківщині, спеціалізується в українському музичному ЗВО від першого до останнього дня навчання і націлений отримати професійну кваліфікацію відповідно до свого фаху, наприклад: «Артист-вокаліст (оперний, камерний)», «Концертмейстер-піаніст (-скрипаль тощо), артист камерного ансамблю», «Хормейстер, артист-соліст хору. Викладач хорових дисциплін» тощо. Спеціаліст конкретної виконавської галузі формується безпосередньо у фахових ситуаціях, що базуються на спеціальних темах, мають особливі цілі, розгортаються у специфічних умовах академічного музичного (вокального, фортепіанного, скрипкового, альтового, флейтового, перкусійного тощо) класу.

Вихідною підставою формування класу музичного ЗВО є спеціальність педагога і студентів, що об'єднує їх спільною діяльністю. Його незначна кількість (у середньому 7–12 осіб) створює умови для безпосереднього особистого контакту педагога і студентів, емоційних відносин у групі, особливих групових цінностей і норм 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 від 45 до 60 хвилин і проводяться у приміщенні, закріпленому за педагогом, котре називається за прізвиськом і званням викладача музичного фаху і часто «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 їх час, незмінність якого також є позитивним психологічним фактором у навчанні спеціальності. Проведення музичних уроків у незмінних параметрах місця і часу становить сталі об'єктивні параметри обставин фахової комунікативної ситуації музичного ЗВО.

До сталих ознак належать також визначені обов'язкові соціальні ролі учасників фахової комунікації – педагога та студентів класу, яких прийнято називати «учнями педагога ім'ярек». Педагог є структуротворчою особою фахового заняття 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. За надзвичайних обставин, як-от в умовах адаптивного карантину, класичний контактний спосіб доповнюється або витісняється дистанційним навчанням.

Об'єктивні умови музичного класу зможливають тип первинних соціальних відносин, до фізичних характеристик яких належить їх близькість і довготривалість, а також нечисленність комунікантів. Соціальному плану цього типу спілкування властиві спільні цілі, правдива оцінка, широкі знання про учасників, свобода, неофіційний контроль та обов'язкова солідарність [1, с. 29]. Як показує аналіз практики музичного ЗВО, дистанційованість, як-от за умов карантину, не обов'язково спричиняє формалізацію відносин так, як недистанційованість у фахових ситуаціях не зумовлює неформальності. На відміну, наприклад, від армійських відносин, де офіційний контроль, примусовість, владність вищого за званням є обов'язковими і безумовними, 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 напрямі первинних чи вторинних соціальних відносин залежить від комунікантів, насамперед від педагога. Таким чином, комунікативні компетенції музичного педагога стають суттєвим фактором результативної фахової взаємодії з іноземним студентом.

Мовленнєва поведінка, яка належить до досягнутих характеристик людини, є компетентісною ознакою статусу викладача загалом. Для педагога-музиканта безпосереднє спілкування з іноземними студентами, які мають різні рівні мовної підготовки і психологічної готовності до фахової взаємодії, стає фактором додаткового психологічного навантаження, накладає особливу мовленнєву відповідальність, вимагає розвитку нових мовленнєвих компетенцій. Свідомо визначаючи навчальну мету і завдання, педагог одночасно здійснює комплекс когнітивних операцій (включно з аналізом усіх параметрів заняття, визначенням і уточненням завдань, синтезом досягнутого на кожному етапі). Він концентрує свою увагу на процесі та розподіляє її на всі його компоненти, тому до завдань педагога має ввійти адаптування власного мовлення до мовного рівня кожного з його іноземних студентів.

У фаховому спілкуванні зі студентом педагог може регулювати обсяг комунікативного простору: розширювати його або залишати без змін, впливати на кількість і типи його складників. Прискорення, насичення, динамізація чи вповільнення педагогом власних мовленнєвих актів є важливими чинниками індивідуалізації практики фахового спілкування з іноземним студентом. Педагог свідомо реалізує навчальну діяльність і водночас усвідомлено чи неусвідомлено впливає на мовлен-

нєву діяльність своїх учнів, формує її, сприяє фаховій комунікації чи гальмує її.

Спілкування педагога та студента належить до типу асиметричної комунікації, в яку закладена рольова нерівноправність партнерів. В офіційних інституційованих відносинах ця характеристика пов'язана з комунікативною дистанцією [1, 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 [1, с. 15]. На фахових музичних уроках нівелюванню офіційності спілкування сприяє постійний безпосередній особистий контакт педагога й учнів, який стає основою емоційних відносин. 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.

На заняттях зі спеціальності в 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 найкращі риси його голосу, музичності, артистизму. Музична педагогіка радить від перших зустрічей у класі створювати якнайтеплішу обстановку, зокрема й через невимушену бесіду за відсутності третьої особи, коли учень, не розпочинаючи одразу музичного заняття, встигає заспокоїтися, відчути увагу, доброзичливість педагога [7, с. 534].

Створення сприятливої атмосфери, що включає розповіді адресанта про власний досвід і апелювання до почуттів адресата, кваліфікується у соціолінгвістиці як фактор розширення комунікативного простору і безпосередній засіб скорочення комунікативної дистанції. Поєднання власне музичних занять із бесідами на професійні та психологічні теми є загальною особливістю фахових уроків у музичному ЗВО. «Повноцінні заняття можливі тоді, коли між учнем і педагогом виникають необхідні ділові та людські відносини, – зазначав відомий дослідник вокальної методики професор Л.Б. Дмитрієв. – Надто багато душі треба вкласти у цю справу, щоб можна було обмежитися лише формальними заняттями» [7, с. 536]. Отож, визначаючи оптимальні умови для засвоєння уроку, музична педагогіка зараховує до них кілька перерв для відпочинку учня протягом 45 хвилин. Вони стають часом невимушених бесід на уроці зі спеціальності про розвиток музичних здібностей та обдарованості, про необхідність цілеспрямованості та волі, про роботу над конкретним музичним твором і власним характером, про специфіку виконавської діяльності тощо, які розширюють комунікацію та є показником наміру взаємодії та ставлення до учня як до рівного у фаху. У роботі з іноземцями-старшокурсниками такий компонент фахової комунікації є ефективним за умови достатнього рівня мовних знань і мовленнєвих навичок. Інакше є інтенція педагога стане психологічно обтяжливою для іноземного студента, викличе у нього

небажане напруження через можливе нерозуміння окремих подробиць, несуттєвих деталей. Отже, професійно орієнтована лінгводидактика має визнати своїм завданням, з одного боку, пояснення структури та елементів фахового музичного уроку через, наприклад, його часткове моделювання, з іншого – практичну роботу над розрізненням цілого та часткового, загального та одиничного під час читання тексту й аудіювання.

Іноземні студенти молодших курсів, особливо першого, неспроможні інтерпретувати спонтанне мовлення і формулювати явища власного суб'єктивного життя. Вони охоче засвідчують у невербальний етикетний спосіб своє ставлення до статусу педагога і його особисту територію, але не готові до варіативності та динаміки вербальної комунікації. Це актуалізує лінгводидактичне ознайомлення з опосередкованими засобами формування довірливого професійного міжособистісного спілкування. До них, на думку прагмалінгвістів, належать особистісні характеристики людини. Вони хоча і стають у фахових відносинах другоплановими (відповідно до соціальних характеристик комунікантів (їх прав, обов'язків, а також пов'язаних із ними взаємних очікувань поведінки)), проте можуть слугувати мовленнєвим засобом практичного скорочення комунікативної дистанції. Як показують наші дослідження, дидактичним завданням у спілкуванні з іноземними студентами як «представниками іншої культури в умовах культурного розриву» є не стільки «інтерпретація, виглумачення та пояснення ознак соціального статусу, типових для певної мовної системи» [1, с. 5], скільки розширення варіативності вербального вираження ставлення до адресата, формування відповідних мовленнєвих навичок.

Так, у музичному класі індикатором динаміки фахових відносин є мовленнєве вираження статусу педагога на лексичному рівні в актах звертання. Як показують соціолінгвістичні дослідження, мовленнєві акти звертання належать «до системних вербальних актів і є культурно зумовленим явищем, для інтерпретації якого необхідна значна інформація» [1, с. 143], тому для іноземних студентів вони нерідко стають комунікативним бар'єром. Прийняте в українських закладах освіти звертання до викладача на ім'я та по батькові нерідко є для багатьох іноземних студентів, зокрема й китайських, еквадорських, вираженням близькості, що є порушенням стереотипу, виробленого на Батьківщині. Повага виявляється ними у поєднанні етикетної невербаліки та звертань через формули ввічливості: «Скажіть, будь ласка» або «Можете мені сказати?», а також через використання форм, засвоєних із дитинства («Викладачу!», «Учителю!»). Такі опосередковані звертання розцінюються європейською соціокультурною традицією як знак формальності спілкування і збільшення дистанції між адресантом і адресатом [1, с. 131].

Звичайно, у навчальній ситуації використання моделі звертання не регламентується; такі мовленнєві акти здійснюються у ситуативному контексті за вибором мовця і, що головне, у належній формі поваги до співрозмовника. Проте в обстановці музичного класу, яка створюється систематичними безпосередніми емоційними зусиллями педагога, спрямованими індивідуально на кожного учня, тривале дотримання іноземними студентами знеособлених і статусно дистанційованих форм звертання може сприйматися по-різному, але чутливо. Вживання опосередкованих форм звертання, уникнення форм, прийнятих в українському соціокультурному середовищі, стає знаком відстороненості.

На думку лінгводидакта, відповідна тема, «пройдена» на підготовчому факультеті, має стати комунікативною навичкою та органічно вписатися у соціокультурний контекст спілкування іноземного студента. Для правильної інтерпретації мовленнєвого акту звертання варто включити у контекст ситуації розмовний комунікативний стиль. Можна ввести у правило, принагідно звертаючись до студентів на ім'я, просити їх про «адресну» відповідь. Додаються також вправи на вживання відмінкових форм імен композиторів. Багаторазове контекстне варіювання відомих прізвищ, імен та по батькові призвичаює до використання аналогічних словосполучень, полегшує їх уживання у реальних ситуаціях, виробляє автоматизм правильного артикулювання.

У розвитку динаміки фахових комунікативних відносин каменем спотикання для іноземного студента нерідко стає інтерпретація фатичного спілкування. Загальна необов'язкова інформація, оформлена, наприклад, у вигляді запитань про погоду, найчастіше використовується як мовленнєве вираження інтересу до адресата, доброзичливого ставлення до нього, симпатії, бажання продовжити спілкування в окресленому ключі та має на меті скорочення комунікативної дистанції. Крім того, як уже зауважувалося, ввідні запитання на початку музичного уроку націлені обмежити хвилювання і напруженість учня. Іноземний студент, який звик сприймати інформацію як спеціальну (за тематичним чи граматичним розділом) схильний реагувати прямолінійно й односкладово, рідко підхоплює і розгортає розмову. Водночас правильна інтерпретація фатичного запитання як запрошення до ближчого спілкування сприяє нейтралізації статусних відмінностей [1, с. 161]. Тому розширення на лінгводидактичних заняттях варіативності ситуативних навчальних діалогів, уведення у навчальний матеріал, крім інформативних, риторичних запитань, модальних та емоційно-оцінних компонентів, сприяє вирішенню комунікативної та фахової проблеми.

На академічних уроках із музичного фаху асиметрія офіційних відносин між педагогом і студентом має специфічне мовне вираження, зокрема й у значній кількості сигналів керування діяльністю студента: приверненні уваги, спрямуванні перебігу заняття, контролю розуміння та обсягу фахових дій учня, резюмуванні, понятійних визначеннях, корегуванні, виділенні основного, оцінюванні тощо. Словесні дії, що мають на меті контроль і керування, передбачають використання відповідних мовних засобів, зокрема й форм наказового способу дієслова. Виникає двоїстість мовленнєвої ситуації: з одного боку, імператив граматично реалізує нерівність [1, с. 6], з іншого – він широко застосовується на музичних заняттях, що спрямовані на формування психофізичних умінь і навичок фахівця як основи технічної та художньої майстерності. Отже, всі розпорядження педагога мають адекватно сприйматися іноземним студентом і викликати відповідні дії. Від належного реагування на вказівки, зауваження, пропозиції та поради педагога залежить результативність фахового уроку й ефективність фахового навчання загалом. Тобто на музичному уроці перевіряється рівень інтерпретаційних умінь іноземного студента, а через них – здатність реалізувати своє розуміння належними фаховими діями.

Така конкретна фахова комунікативна потреба визначає лінгводидактичні завдання. Безперечно, іноземному студентові немовного ЗВО важливо засвоїти значення наказового способу, що виражає очікування негайної дії, і навчитися розрізняти значення, що передбачає дію, яка має відбутися згодом. У контек-

сті безпосередніх невимушених розмов необхідна також правильна інтерпретація умовного способу в значенні наказового для вираження можливого чи бажаного. Шляхом лексико-граматичних і комунікативних вправ варто досягнути розрізнення більш чи менш нагального бажання, вираження модальності наказового та умовного способів. Необхідно надати увагу прислівникам стану і безособовим конструкціям зі значенням необхідності, неминучості, обов'язковості, можливості, бажання, а також привернути увагу до вираження необхідності, можливості, бажання за допомогою особових граматичних конструкцій і пояснити різницю їх уживання в комунікації. У мовленні педагога може використовуватися непряма форма спонукання, прохання, наказу, звернена до третьої особи, й іноземний студент має бути готовим її сприйняти. У цій, як і в інших розглянутих проблемних ситуаціях, випереджувальне врахування лінгводидактичними комунікативних потреб іноземного студента сприятиме його фаховій взаємодії з педагогом і, як наслідок, фаховому розвитку.

**Висновки.** Фахова комунікація педагога та іноземного студента музичного ЗВО є специфічним різновидом професійної взаємодії. Вона викликана спільною фаховою діяльністю, безпосереднім особистим контактом та зумовленою ним емоційною близькістю комунікантів. Академічна музична фахова взаємодія позначена двоєдністю сталих об'єктивних умов і динамічного суб'єктного плану. Педагог як структуротворча особа фахової взаємодії визначає тему, мету і засоби комунікації, свідомо регулює обсяг комунікативного простору та комунікативну дистанцію, індивідуалізує власні мовленнєві акти відповідно до рівня мовних знань іноземного студента. Мовленнєва поведінка педагога на фаховому занятті визначає модель та програму розвитку комунікативної ситуації. Основною характеристикою фахової комунікативної ситуації є її динамічність, фактором якої є суб'єктність – активна мовленнєва взаємодія педагога та іноземного студента. Досвід лінгводидактичної роботи у немовному ЗВО має сприяти вивченню суб'єктних аспектів фахової комунікації, дослідженню прагматичних параметрів мовленнєвої взаємодії, розробленню конкретних лінгвокомунікативних методик.

#### *Література:*

1. Карасик В.И. Язык социального статуса. OZON.ru, 2004. 336 с.
2. Швейцер А.Д., Никольский Л.Б. Введение в социолінгвістику. Москва : Высшая школа, 1978. 216 с.
3. 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: 23.01.2021).
4. Авдеева И.Н. Психологическая характеристика фасилитативных педагогических технологий. Часть I: Субъектная направленность. Горизонты образования. 2012. № 2 (35). С. 37–43.
5. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности : дисс. ... докт. психол. наук. Москва, 1993. 76 с. URL: <https://www.disscat.com/content/fenomen-subektnosti-v-psikhologii-lichnosti> (дата звернення: 23.01.2021).
6. Горноста́й 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. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. Москва : Музыка, 2007. 368 с.

#### **Duz L. Subjective aspects of the profession-themed teacher – student communication at a higher music education institution**

**Summary.** This paper is dedicated to the study of subjective aspects of the profession-themed teacher – foreign student communication at a higher music education institution. It is based on observations in the field of profession-themed communication during academic music lessons which provided the author of this paper with material for analysis on sociolinguistic, psychological and pedagogical basis, resulting in detailed characteristics of the profession-themed teacher – foreign student speaking activity. Unlike the general profession-themed communication in different theoretical musical and sociological disciplines, which is rather a one-way process, the teacher – foreign student communication during practical academic music lessons is a two-way profession-centred speaking activity, which should include a complex knowledge-acquiring process and development of psychophysical skills, goals that can only be achieved in a supportive informal environment.

The present study is centred on the subjective components of spoken communication in an asymmetrical communication relationship. The structure-defining person of a profession-themed communication is the teacher who influences the grade of activity as the main speaking person. The teacher's speaking behaviour is defined by this person's belonging to a certain musical (professional) school, socio-cultural and pedagogical background as well as individual traits and character. The choice of communication model is influenced by the individual characteristics of the teacher as well as the psychological readiness of the foreign student for the profession-themed communication. While carrying out teaching activities, the pedagogue is influencing and shaping the speaking activities of the students, whether consciously or unconsciously; depending on the situation this can benefit the profession-themed communication or disrupt it. The initiation of reducing the interpersonal distance in the teacher – student relationship belongs to the basic professional skills of a music teacher.

Shaping the speaking subjectivity of the foreign student and the preparation for his role as the sender and recipient of speech acts belongs to the most important tasks of the linguodidactic lessons in a higher music education institution. The communicational problem areas of a foreign student include in particular the use of varied types of speaking, acquiring verbal means of communication distance regulation, the use of colloquial type of speaking and the interpretation of mediated means of informal profession-centred communication. The resulting language-teaching tasks can be solved by linguodidactic modelling of a profession-centred music lesson including its structure and elements and through speech training exercises using specific vocabulary and grammar material. Among the linguodidactic means that benefit the solution of profession-centred communication problems are in particular the following: communication training in verbal addressing forms, dealing with the rhetorical type of questions, modal components and emotional assessment as well as including different ways of expressing necessity, obligation, possibility, will etc. into the teaching course.

**Key words:** professional communication situation, academic music teaching, subject of speaking activity, subjectivity, foreign student, higher music education institution pedagogy, linguodidactics.