РАЗДЕЛ III. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Сейтмететова Э.А.

Педагогическое обеспечение процесса формирования коммуникативной компетентности дирижера-хормейстера

ГБОУВО РК КИПУ

doi: 10.18411/spc-26-11-2018-08

idsp: spub-26-11-2018-08

Актуальность исследования. Современная система общего и профессионального музыкального образования определяет музыкальное искусство как полифункциональное явление, которое обладает огромным потенциалом в духовном становлении и развитии личности.

Благодаря своей художественно-коммуникативной природе, музыка не только включается в процесс человеческого общения, но и является незаменимым средством, с помощью которого организуются межличностные контакты участников художественной коммуникации.

Анализ литературы. Особый интерес для нас представляли работы в области философии и теории музыки о взаимосвязи содержательной и коммуникативной функций музыкального искусства, о закономерностях и средствах его художественного воздействия (Б. В. Асафьев [1], В. В. Медушевский [5], Е. В. Назайкинский [6], В. Н. Холопова [8] и др.); работы по психологии музыкально-исполнительского (прежде всего дирижерского) творчества, где освещены особенности общения музыканта-исполнителя со слушателями и друг с другом, в частности, специфика взаимодействия дирижера-хормейстера с хоровым коллективом на основе сотрудничества в процессе анализа, разучивания и исполнения произведений (Л. Л. Бочкарев [2], Г. А. Дмитриевский [3], Г. Л. Ержемский [4], В. И. Петрушин [7], Г. М. Цыпин [9], и др.).

Цель статьи - заключается в разработке научно-теоретических и методических основ формирования коммуникативной компетентности дирижера-хормейстера в период его профессионального обучения в вузе.

Основное содержание статьи. Вокально-хоровая работа – многоплановая деятельность, в которой дирижер осуществляет планирование, прогнозирование, моделирование и оценку как общих и частных результатов, так и хода выполнения деятельности, а также выбор наиболее оптимальной тактики и методики разучивания хорового произведения. Следовательно, использование управленческих умений и навыков коммуникативной направленности является залогом успеха профессиональной деятельности дирижера.

Хоровое пение – это довольно сложный и одновременно увлекательный художественно-творческий процесс, в силу чего управление хоровым пением должно опираться на основы общей теории управления и учитывать закономерности организации и особенности руководства художественным творческим процессом. Рассмотрим, какие же организационно-смысловые требования вносит теория управления в организацию исследуемого нами процесса [7, с.96].

Согласно данной теории, наиболее эффективен *комбинированный* тип управления, при котором, управляющая деятельность содержит два этапа – подготовительный и исполнительский. Подготовительный этап предусматривает предварительное, четкое планирование художественно-творческого процесса, прогнозирование его хода и возможных отклонений.

Руководство вокально-хоровой деятельностью можно отнести к комбинированному типу. С одной стороны, заранее составленный план определяет основное направление вокально-хоровой работы, ее цели, задачи, основные педагогические воздействия. С другой стороны, действия дирижера (как музыканта-исполнителя и как руководителя) корректируются в зависимости от той или иной возникающей в дирижерско-хоровой практике ситуации.

Управление *хоровым* коллективом, звучанием произведения, слушательским вниманием придает коммуникативной деятельности дирижера-хормейстера характер непрерывного творческого процесса, в котором специалисты (В. А. Кан-Калик и др.) выделяют ряд взаимосвязанных между собой этапов [4].

На первом из них, дирижер-хормейстер моделирует предстоящее общение исполнителей с музыкой, друг с другом. Осуществляется это в единстве с прогнозированием последовательности вокально-хоровой работы, методов и приемов формирования вокально-хоровых навыков, активизации деятельности участников хора. Следующий – второй этап, связан с организацией непосредственного общения дирижера-руководителя с хором и его участников между собой в момент разучивания или концертного исполнения музыки. На третьем этапе, происходит активное управление художественно-творческим общением, а на последнем – четвертом, осуществляется анализ решения художественно-коммуникативных (профессиональных или учебно-профессиональных) задач. *Каждый* из этапов предполагает проявление дирижером-хормейстером определенных знаний, умений и качеств личности, связанных с художественно-коммуникативной практикой.

Одной из важных функций управляющей деятельности дирижера-хормейстера является, согласование исполнительских действий хористов на основе творческих установок. Управляя коллективом исполнителей, дирижер стремится объединить их вокруг своей художественной концепции, выработать у них единое ощущение характера, тембра, динамики и драматургии произведения. Сами участники хора идут к той же цели, помогая дирижеру в создании единой «по духу» атмосферы творческого общения, согласованности исполнительских устремлений [10, с. 19].

Таким образом, разработка целенаправленного и последовательного руководства вокально-хоровой работой требует от дирижера не только свободного владения приемами внешнего плана действий и навыка их последовательного выполнения в каждом цикле управления, но и глубокого понимания сущности самого вокально-хорового процесса, его специфики, умения прогнозировать и диагностировать возникающие в нем коммуникативные и другие художественно-творческие ситуации.

В условиях профессионального обучения формирование коммуникативных и управленческих умений и навыков будущего дирижера-хормейстера осуществляется во всех видах его учебно-творческой деятельности, включая анализ произведения, разработку репетиционного плана, вокально-дирижерскую работу над хоровыми партиями и т.д. [6, с.79].

Репетиционный план предполагает планирование занятия (репетиции), постановку задач на каждый этап работы, определение методов и приемов организации, руководства, контроля и коррекции вокально-хоровой звучности, моделирование возможных трудностей на различных этапах работы с хором.

Вокально-дирижерская работа над хоровыми партиями предусматривает использование коммуникативных и управленческих умений и навыков, способствующих вариативности дирижерских приемов в зависимости от актуальных в данный момент музыкально-исполнительских задач.

Особое внимание при конкретизации содержательных и процессуальных сторон исследуемого нами процесса уделялось выдвижению и обоснованных принципов его осуществления, среди которых:

- принцип учета специфик профессиональной деятельности дирижера-хормейстера;
- принцип контекстуальности в организации музыкально-исполнительского общения;
- принцип индивидуально-творческой направленности [5].

Выделение этих принципов продиктовано их особой ролью в реализации поставленных в диссертационном исследовании задач, в создании таких педагогических условий, при которых процесс формирования коммуникативной компетентности будущего дирижера-хормейстера обретает необходимую целенаправленность, глубину и эффективность [7, с. 70].

Выдвижение первого из этих принципов - *принципа учета специфики профессиональной деятельности дирижера-хормейстера* обуславливается требованиями о необходимости «выведения» форм и методов работы на основе учета музыки и специфики дирижерско-хормейстерской деятельности.

Характеризуемый принцип указывает на то, что в организации процесса формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетентности следует исходить из эмоционально-эстетической природы музыки. С позиции характеризуемого принципа исследуемый процесс во всех своих аспектах должен предусмотреть именно художественно-эстетический способ организации учебно-творческой, в том числе — коммуникативной деятельности будущих дирижеров-хормейстеров, устанавливающий единство рационального и эмоционального, художественного и технического.

При выдвижении в нашем исследовании принципа *контекстуальности в организации музыкально-исполнительского общения* мы исходили из того, что исследуемый процесс профессионального обучения должен обеспечивать постоянную социокультурную ориентацию дирижера-хормейстера, осуществляемую через погружение его в широкий социально-психологический и социально-художественный контекст дирижерско-исполнительской деятельности. Успешная реализация этого принципа, как мы считаем, предусматривает обращенность всего спектра художественно-педагогических средств и методов на формирование у студентов способности к соотнесению содержания учебных дисциплин (не только специальных) с будущей практической деятельностью в области дирижерско-исполнительского искусства, осознанию их значимости для решения профессионально-значимых задач [8].

Принцип *индивидуально-творческой направленности*, обуславливается специфическим содержанием дирижерско-исполнительской деятельности, а также требованием современной педагогики музыкального образования о важности и необходимости обращенности этого процесса к личности будущего специалиста, о необходимости проявления им личностноценностного отношения к процессу познания и исполнения музыки. Прежде чем перейти к выяснению функций данного принципа, уточним суть самого понятия «индивидуальность» [5, с. 25].

В соответствии с принципом индивидуально-творческой направленности исследуемый процесс должен предусматривать такие условия, при которых значительно возрастает активность будущего дирижера-хормейстера, расширяется диапазон его возможностей в творческой самореализации.

Характеризуемый принцип в организации исследуемого процесса обучения предусматривает опору, как на уже имеющийся художественнокоммуникативный опыт будущего исполнителя, так и на его стремление к последовательному обогащению этого опыта [10, с. 200].

В содержание педагогического обеспечения исследуемого процесса нами были включены специальные методы:

- метод анализа и интерпретации художественно-коммуникативных приемов в музыкальном произведении;
- метод создания ситуаций эстетического переживания;
- метод художественно-коммуникативного диалога.

Каждый из выделенных нами методов носит художественно-творческий характер, самым непосредственным образом отвечает специфическим особенностям профессиональной деятельности дирижера-хормейстера, интегрирует в себе ее структурные компоненты, связан с личностью студента и педагога. По своей функции данные методы призваны активизировать все стороны личности будущего специалиста эмоционально-волевую, художественно-интеллектуальную, духовно-нравственную. Главный сущностный их признак – то, что они связаны с художественно-коммуникативной деятельностью будущего дирижера-хормейстера, содействуют ее активизации и последовательному развитию.

Ранее нами уже отмечалось, что постижение коммуникативных приемов музыки, их дирижерская интерпретация способствуют более полноценной подготовке дирижера к общению с хоровым коллективом через музыку. В этом случае, общение с исполнителями происходит по законам самого музыкального искусства. На этом основании, нами был выделен *метод анализа и интерпретации художественно-коммуникативных приемов в музыкальном произведении*, который как раз и призван обеспечивать успешное решение обозначенной задачи. Характеризуемый в качестве метода анализ предполагает выявление коммуникативного потенциала хорового сочинения, который, согласно теории В. В. Медушевского, представлен совокупностью особых коммуникативных приемов [6, с.205].

Характеризуемый анализ, начинается уже на этапе работы над партитурой, где дирижеру необходимо сделать анализ формы сочинения, определить кульминацию и подход к ней, найти темп, длительность пауз и фермат, решение каждого фрагмента, исходя из плана целого, продумать фразировку и характер звучания произведения. Именно здесь, должна хорошо срабатывать «аналитическая система» дирижера-руководителя, который в силу своей большей искушенности в конкретизации коммуникативных подробностей умеет точно их определить.

К таким подробностям, помогающим прояснить форму произведения, дирижеры относят моменты дыхания, произнесения слов, совпадения вершин логических с вершинами музыкальными, нюансировка, соответствие выбранного темпа замыслу; выявление строения музыкальной фразы, показ ее кульминации и смысловых связей с другими фразами и мотивами; выявление динамики движения, устойчивости сильных долей, преодоления послогового развития музыки, ощущения перспективы музыкального движения и др [9, с. 201].

Выявление следующего коммуникативного приема - «разного рода вех и ориентиров» имеет большое значение для прояснения формы: помогает понять драматургию сочинения в целом в совокупности структурных и содержательных элементов, выявить общую кульминацию и местные вершины в музыке. Дирижеры видят проясняющую функцию разного рода всех ориентиров в стремлении к опорной точке в мелодической фразе при непрерывности «потока» музыки; в мысленном составлении плана произведения и его исполнения, определения «опорных точек» произведения; в проставлении дополнительных указаний в виде цифр, букв и других указаний в опоре на проставленные авторские ремарки; в умении составить план самой репетиции, найти правильный тон, стратегию и тактику общения, кульминацию в ходе общения с коллективом, то есть, в умении соотнести драматургию произведения с драматургией самого художественно-исполнительского общения по законам самого музыкального искусства [8, с. 56].

Профессионально ориентированная коммуникативная деятельность дирижера-хормейстера по задачам и способам осуществления подчиняется законам художественной логики и имеет, как следствие, эстетическую природу. Сущность данного метода обуславливается эмоционально-эстетической природой музыки и процесса ее исполнения. Следует сразу же отметить, что характеризуемый метод реализуется не на каких-то отдельных, а фактически на всех без исключения этапах взаимодействия дирижера с музыкой и с участниками хора, пронизывает все обучение целиком. В эстетической по содержанию и форме коммуникативной деятельности дирижера-хормейстера должен непременно найти место эффект целесообразного «эмоционального взрыва», который достигается путем «эмоциональной настройки» исполнителей. Данным понятием обычно пользуются в тех случаях, когда речь заходит о подготовке участников хора к общению с музыкальным произведением, предполагающему единовременное и устойчивое эмоциональное состояние. Известно, что сильное эмоциональное переживание, отличающееся, как правило, субъективно-личностным отношением к предмету возбуждения эмоции как к ценности, облегчает процесс проникновения в художественный текст. Выдвигаемый в данном исследовании метод *художественно-коммуникативного диалога* непосредственно обращен к задаче формирования коммуникативной компетентности будущего дирижера-хормейстера и по сущности связан с созданием в исследуемом нами процессе перманентного личностно-ценностного, художественно-творческого по характеру общения-диалога между его субъектами [3, с. 78].

Выводы. Итак, рассмотрев педагогическое обеспечение процесса формирования коммуникативной компетентности дирижера-хормейстера, можно утверждать, что широта и многофункциональность дирижерско-хормейстерской деятельности указывают на необходимость формирования у будущих специалистов профессиональной компетентности. Являясь достаточно сложным по содержанию феноменом, профессиональная компетентность дирижера-хормейстера связана с различными сферами его профессионально-творческой практики, где особое место принадлежит профессионально-коммуникативной деятельности.

1. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс: Кн. первая и вторая / Б. В. Асафьев. – Л., 1971. – 312 с.
1. 2. Бочкарев, Л. Л. Психологические аспекты публичного выступления музыканта-исполнителя / Л. Л. Бочкарев // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 68–79.
2. Дмитриевский, Г. А. Хороведение и управление хором / Г. А. Дмитриевский. – М., 1957. – 215 с.
3. Ержемский, Г. Л. Психологические механизмы исполнительских действий дирижера / Г. Л. Ержемский // Психологический журнал. – 1983. – № 2. – С. 18–20.
4. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки / В. В. Медушевский // Исследование. – М., 1993. – 265 с.
5. Назайкинский, Е. В. Звуковой мир музыки / Е. В. Назайкинский. – М., 1988. – 254 с.
6. Петрушин, В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – М., 1977. – 384 с.
7. Холопова, В. Н. Музыка как вид искусства / В. Н. Холопова. – М., 1994. – 258 с.
8. Цыпин, Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика / Г. М. Цыпин. – СПб., 2001. – 320 с.
9. Щербакова, А. И. Аксиология музыкально-педагогического образования / А. И. Щербакова; отв. ред. Э. Б. Абдуллин. – М., 2001. – 423 с.
10. Якупов, А. М. Музыкальная коммуникация: дис. ... д-ра искусств / Якупов А. М. – М., 1995. – 370 с.