

НЕВЕРБАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБЩЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Работа представлена кафедрой технологий художественного образования
Нижегородской государственной социально-педагогической академии.
Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Н. Г. Тагильцева*

В статье рассматривается урок музыки в общеобразовательной школе с точки зрения невербальной его организации. Раскрывается функционирование невербального компонента общения в условиях данного процесса. Доказывается применимость организующей функции жеста к его невербальной составляющей.

Ключевые слова: невербальная организация урока музыки, невербальный компонент.

The article views a music lesson in a comprehensive school in terms of its non-verbal organisation. The author reveals functioning of the non-verbal communicative component in the conditions of the given process and proves the applicability of a gesture's executive function to its non-verbal constituent.

Key words: non-verbal organisation of a music lesson, non-verbal component.

В условиях школьного урока музыки язык жестов может быть употреблен не только для управления пением класса, а также как средство невербального общения между педагогом и учащимися и между самими учащими в процессе обсуждения собственного исполнительского творчества и художественного общения.

Невербальный компонент общения стал объектом научного исследования в 40–50-х гг. прошлого века, что явилось причиной появления многочисленных теоретических и практических работ. На сегодняшний день изучены отдельные составляющие невербального компонента общения: лицевая экспрессия (Р. Ekman, W. Friesen, П. К. Анохин, В. А. Барабанщиков, Т. Н. Малкова, К. Изард, В. А. Лабунская, Т. Нийт, А. П. Оконешникова), жестикуляция (D. Efron, W. Friesen, N. Freedman, Е. А. Ермолаева, Т. М. Николаева, Л. А. Капанадзе, Е. В. Красильникова, Е. А. Петрова), кинесика (R. Birdwhistel, X. X. Миккин), проксемика (Е. Hall), акустика речи и голоса

(В. П. Морозов), позы и ориентация (А. Е. Schefflen, А. Mehrabian), а также своеобразие и функционирование невербальной коммуникации и невербального поведения в целом (М. Argyle, К. R. Scherer, N. Frijda, А. А. Бодалев, В. А. Лабунская, И. Н. Горелов). Исследователями составлены словари коммуникативных жестов (А. А. Акишина, Т. А. Акишина, Х. Кано, Д. Морис), описаны некоторые аспекты взаимодействия вербальных и невербальных компонентов общения (З. З. Чанышева, Г. В. Колшанский, В. П. Конечкая, М. Д. Огородникова, А. Л. Карлин, С. Б. Гончаренко, Е. Apeltauer), проведены исследования по функционированию невербального компонента общения в ситуации педагогической деятельности (Е.А. Петрова, Н. В. Федорова, J. Thiele, Н. Schoffer), издано несколько практических руководств по овладению языком тела (V. Birkenbihl, U. Gersbacher, А. Stangl, А. Ю. Панасюк и др.).

Однако, несмотря на наличие многочисленных исследований невербального ком-

понента общения, существует еще много нерешенных проблем. Одна из них – отсутствие единого термина и адекватного определения изучаемого феномена. В психологической и социально-психологической литературе наряду с термином «невербальный компонент общения» широко используются термины «невербальное общение», «невербальная коммуникация», «невербальное поведение», «невербальная интеракция», «средства невербального общения», «язык тела» и т. д. Авторы употребляют эти термины либо как синонимы, либо делают попытки развести значения этих слов в зависимости от направления конкретного исследования.

В течение продолжительного времени исследователи-психологи разграничивали термины «невербальная коммуникация» и «невербальное поведение» на основе присутствия в слове «коммуникация» семы «интенциональность». Поскольку любое поведение состоит как из интенциональных, так и из неинтенциональных элементов, синонимичное употребление вышеназванных терминов считалось некорректным. В связи с этим в отечественной и зарубежной литературе появились термины «коммуникативное», «целенаправленно моделируемое поведение» (З. М. Волоцкая, Т. М. Николаева, Н. И. Смирнова, Ю. Ф. Тарасов, Т. В. Цивьян, Т. Шибутани, Р. Ekman, W. Friesen, A. Kendon и др.). Вместе с тем отмечалось, что «информативное» поведение, хотя и не является интенциональным, все же несет информацию, восприятие и понимание которой оказывает влияние на общение коммуникантов (Т. Шибутани, К. Р. Шерер и др.).

В результате ряда научных исследований была доказана возможность сознательного контроля личности над своим невербальным поведением (D. A. Coker, J. Fast, N. Freedman, E. Goffmann, A. E. Schefflen, Н. И. Жинкин, В. Н. Мясищев, Д. Н. Узнадзе, Б. Ф. Ломов, В. А. Лабунская, Е. В. Кузнецова и др.). Это положение легло в основу различия терминов «невербальная ком-

муникация» и «невербальное поведение». О невербальной коммуникации можно говорить тогда, когда невербальное поведение личности осознается обоими партнерами (М. Argyle, V. Wiener, Е. В. Кузнецова). В этом случае невербальная коммуникация трактуется как «мотивированное использование невербальных средств общения, составляющих индивидуальное невербальное поведение, и активное построение ответного сообщения, которые разворачиваются в той же мере сознательно и произвольно, как и в случаях вербальной коммуникации»¹. В данном определении подчеркивается необходимость формирования одного из механизмов, лежащих в основе подготовки личности к невербальному общению, а именно – осознание личностью невербальной составляющей общения.

В. А. Лабунская определяет невербальное общение как «такой вид общения, для которого является характерным использование невербального поведения и невербальных коммуникаций в качестве главного средства передачи информации, организации взаимодействия, формирования образа и понятия о партнере, осуществления влияния на другого человека»². Невербальные коммуникации в данном случае трактуются как система «символов, знаков, жестов, использующихся для передачи сообщения с большей степенью точности»³. Использование термина «коммуникация» в этом смысле соответствует исходному латинскому слову «communicatio» (от communico – делаю общим, связываю, общаюсь).

Важнейшая характеристика коммуникативной стороны общения – ее знаковый и интерпретативный характер, где невербальная коммуникация представляет собой обмен невербальными сообщениями между людьми, а также их интерпретацию.

Традиционно в теории коммуникации рассматриваются две ее модели: линейная и интеракционистская. Линейная модель, ставшая основой деления предметных об-

ластей исследования коммуникации на коммуникатора и реципиента, содержание коммуникации, ее средства и эффекты воздействия, отражает субъект-объектный подход к рассмотрению коммуникации. Интеракционистская модель, напротив, предлагает равенство субъектов коммуникации и их взаимосвязь на основе общего интереса к предмету общения. Интеракционистский субъект-субъектный подход рассматривает коммуникацию как реализацию общего интереса с помощью передаваемых сообщений (Г. Д. Лассуэл, Т. Нью-Комб).

Возможность музыки выступать в качестве субъекта и объекта коммуникации связана с тем, что в музыкальном произведении, по словам В. В. Медушевского, отбрасываются, спрессовываются, перерабатываются и упорядочиваются различные фазы жизненных эмоций. Эмоции из «жизни» преобразуются в музыке таким образом, что выражаются в преувеличенном, концентрированном виде, сочетают несочетаемые в жизни признаки или, наоборот, преднамеренно неполно воспроизводят весь комплекс сторон какой-либо эмоции. При слушании музыки наши интуитивные представления активизируются, что обеспечивает прежде всего понимание эмоционального характера музыки, где также заложены компоненты невербальной коммуникации.

Рассмотрение коллективной исполнительской деятельности с позиций коммуникации позволяет говорить о ней как о сложной системе взаимодействия. В профессиональном музыкальном коллективе каждый музыкант исполнительского коллектива принимает, перерабатывает и отправляет переработанную информацию всем остальным и каждому в частности. Учитель музыки в роли дирижера среди них является также и коммуникатором, и реципиентом: отправляя декодированную композиторскую информацию исполнителям, он получает ее в качестве обратной связи – исполнения, с той или иной степенью адекватности отражающего музыкальные представ-

ления дирижера, так же как и ученик, когда он участвует в коллективном творчестве или в восприятии-рассуждении о музыке. Степень адекватности реального исполнения идеальной модели в представлении учителя в роли дирижера, а ученика в роли музыканта-исполнителя, в свою очередь, рождает необходимость новой переработки и коррекции информации и последующей ее передачи. При этом в силу необходимости осуществления процесса управления и согласования исполнительских действий на основе одной интерпретаторской концепции произведения информирующая и корректирующая деятельность учителя является основной.

Осуществление учителем музыки коммуникативной деятельности происходит с помощью самых различных средств, относящихся как к вербальному, так и к невербальному видам коммуникации. В процессе непосредственного исполнения произведений, например хорового пения, управление деятельностью коллектива осуществляется при помощи исключительно невербальных средств и приемов, в совокупности составляющих специфическую языковую систему, основанную на так называемых «выразительных движениях». «Выразительные движения» определяются в психологии как внешнее выражение психических состояний, проявляющееся в мимике (движениях мышц лица), пантомимике (движениях всего тела) и мануальных движениях⁴.

Первую попытку создать типологию жестов предпринял D. Efron (1941). Исследуя речевое поведение переселенцев еврейской и итальянской национальности в Нью-Йорке, он выделил две группы жестов, а именно: жесты, употребляемые одновременно с речью, и жесты, являющиеся автономными носителями значения. В первой группе жестов автор различает идеографические жесты, схематически изображающие последовательность высказывания, структуру аргументации и находящиеся в сравнительно неконкретном отношении к со-

держанию высказывания; указательные, показывающие на предмет высказывания; изобразительные, схематически обрисовывающие форму или размер предмета обсуждения; и дирижирующие, совершаемые в такт речи. Ко второй группе автор относит символические жесты.

Типология D. Efron была использована многими исследователями в качестве основы для создания классификации невербальных выразительных движений. Так, Н. В. Федорова⁵ различает, например, изобразительно-ассоциативные жесты: изображение размера, формы, имитация наглядного действия; логико-структурные жесты: жесты количества; жесты, характеризующие обобщение, объединение, слияние; жесты, сопровождающие разъединение, дробление, противопоставление; жесты утверждения или отрицания; подчеркивающие жесты; ритмические жесты.

Принадлежность некоторых жестов к категории невербального поведения отражается в том, что существуют классификации жестов смешанного типа (Р. Ekman и W. V. Friesen, Л. А. Капанадзе, Е. В. Красильникова, Е. А. Петрова, З. З. Чанышева, Н. В. Федорова).

Специфика предмета в сфере музыкального искусства (само музыкальное произведение) рассчитана на эмоциональную сферу, и поэтому процесс общения в этой области не может лежать только в сфере вербального, т. е. словесного, общения. Большое место на уроке музыки занимает общение невербальное, выражающееся в пластике жестов и в эмоциональном состоянии учителя и учеников. Дети, особенно младшего школьного возраста, обнаруживая при ответах или рассуждениях по поводу музыкального произведения нехватку слов, начинают активно использовать жесты.

Учителю музыки как руководителю детского хорового коллектива необходимо обладать элементами актерского мастерства и при помощи мануальной техники и мимики передавать школьникам содержа-

ние музыкального произведения. По замечанию С. А. Казачкова⁶, дирижерский аппарат следует понимать не только с физико-механических позиций, но и рассматривать его как единый психомоторный комплекс, состоящий из трех частей: периферических исполнительских органов (руки, лицо, корпус), органов прямой и обратной связи (слух, осязание, мышечное чувство, зрение), органов, управляющих движениями и их координацией (центральная нервная система, сенсомоторная система). С их помощью происходит коммуникативная связь с хором и управление хоровым звучанием и художественным исполнением произведения.

Современный язык дирижерского искусства – результат использования одного из проверенных многовековой практикой способов человеческого взаимодействия, вызывающий непосредственный эмоциональный отклик, богатые ассоциации, так как музыка выражает необъяснимые явления, которые не определяются словами интуиции, и является проводником этического на невербальном уровне общения, который включает в себя и эмоциональный компонент. В. Г. Ражников указывал на то, что «целенаправленно и систематично развивать художественную активность потому так важно, что это и есть личностное развитие. Изучение же просто игры по нотам – некое профессиональное обучение, в принципе мало чем отличающееся от любой нехудожественной деятельности»⁷.

А художественная эмоциональная активность, по нашему мнению, также является составляющим компонентом невербального общения наряду с дирижерскими жестами, потому что художественные эмоции, формирующиеся в процессе исполнительской деятельности способом невербального общения, забирают обыденные эмоции и нерасходованную накопившуюся энергию (через реальную физическую активность: пение, движение в танце, смех, слезы, вызванные восприятием ребенка).

Известно, что при выражении своего отношения к музыкальному произведению используются мимика и жесты. Жесты как явления движения (кроме самих жестов сюда входят и микрожесты – мимика, и макрожесты – телодвижения) составляют динамическую часть коммуникативной системы. Именно жесты и мимика являются наиболее значимыми и постоянно используемыми в процессе музыкального воспитания невербальными средствами общения и созвучны музыке как временному искусству.

Кроме того, невербальное общение важно для построения организационных моментов урока музыки, где можно пользоваться системой жестов на основе их выражения, содержания и употребления. Педагог на начальном этапе обучения вводит систему жестов-символов, вырабатывая не только определенный ряд команд и реакцию детей на них, но и поддерживая процесс адекватного их реагирования на изменение в творческой деятельности. На начальном этапе учитель приучает детей к таким условным жестам, как «сели – встали», «громко – тихо», начало к вступлению творческого задания (систему жестов можно расширить до определенных пределов, обусловленных возрастными рамками обучающихся и уровнем общего восприятия).

В условиях ежеурочного взаимодействия дети постепенно учатся типизировать и *классифицировать* жесты-знаки, причем в эту классификацию включается все большее число типов. Наличие такой классификации ученик может не осознавать, тем не менее отдельные ее «звенья» присутствуют на уроке постоянно. Так, например, жесты, используемые учителем при управлении певческой деятельностью учащихся, передают те или иные особенности хорового звучания в комплексе или отдельно, где может быть выпукло подчеркнуто одно из музыкально-выразительных средств (например, плавность звуковедения, кульмина-

ция). Значительное место в пении занимают жесты, наглядно передающие интонационное и ритмическое строение мелодии.

По мнению Е. А. Петровой, «жесты являются одним из важнейших невербальных знаковых средств коммуникации и могут употребляться в педагогическом общении наряду с речью»⁸. Представленная нами ниже система жестов отображает как жесты, используемые в процессе исполнения музыкальных произведений (о чем было указано выше), так и жесты, направленные на организационные моменты урока.

Важную роль играют жесты учителя в обеспечении условия эффективного обучения учащихся, в частности жесты, нацеленную на выработку внимания детей. Среди средств организации внимания активно используются каждым учителем жесты-указания, жесты-имитации, подчеркивающие жесты и др.

Не менее важны жесты как визуально воспринимаемые знаки и как одно из средств наглядности, они могут иллюстрировать рассказ учителя (характеризовать форму, размер предмета), где происходит активизация зрительного восприятия памяти, наглядно-образного мышления, воссоздающего предмет, явление или действие.

Совместная деятельность учителя и учащихся предполагает не только воздействие учителя, но и обязательность обратной связи. Жестом учитель может включать обратную связь (вопросительный кивок головой, приглашающие жесты, жесты одобрения, оценки и т. д.). Жест выступает важным компонентом обратной связи, без понимания которого затрудняется адекватная оценка учителем состояния учащегося, его отношения к предмету, к другим учащимся.

С помощью жестов учитель может выразить свои эмоции в различных ситуациях общения на уроке, «принять» обратную связь от ученика к учителю, жесты в комплексе с другими невербальными средствами общения используются учителем для обеспечения контроля за деятельностью

учащихся. Здесь применяются оценивающие, регулирующие и дисциплинирующие жесты, которые употребляются в процессе музыкального воспитания ввиду того, что они точно соответствуют временным рамкам течения эмоционального тона музыки, делая ее восприятие более полным и эмоционально раскрепощенным.

Таким образом, жесты могут быть употребимы на всех уроках. А на уроке музыки

жест является важной составляющей невербального компонента общения, потому что он понятен и доступен для восприятия и понимания смысла исполняемого и обсуждаемого произведения, вызывает мгновенный эмоциональный отклик исполнителей и слушателей, а также служит важнейшим моментом в процессе построения организационных моментов урока музыки в общеобразовательной школе.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Кузнецова Е. В. Развитие межличностной невербальной коммуникации средствами социально-психологического тренинга: Дис. на соис научн. степени канд. психол. наук. М., 1988. С. 43.

² Лабунская В. А. Невербальное поведение. Ростов н/Д., 1986. С. 87.

³ Лабунская В. А. Проблема обучения кодированию-интерпретации невербального поведения // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5. С. 88.

⁴ Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца и др. М.: Педагогика, 1983. С. 63–64.

⁵ Федорова Н. В. Невербальные средства общения в деятельности учителя: Дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук. М., 1995.

⁶ Казачков С. А. От урока к концерту. Казань, 1990.

⁷ Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики. М.: Знание, 1980.

⁸ Петрова Е. А. Жесты в педагогическом процессе. М.: Московское гор. пед. общество, 1998. С. 46.