

РОЗДІЛ IV.

СУЧАСНА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ФОРМИ, ТЕХНОЛОГІЇ, МЕТОДИ І ПРИЙОМИ РОБОТИ

УДК 371.134:7

ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Валерій Орлов,

*доктор педагогічних наук,
професор, головний науковий співробітник
лабораторії професійної кар'єри
Інституту ПТО НАПН України
ORCID: 0000-0002-1843-390X*

***Анотація.** У статті розглядаються окремі аспекти розв'язання проблеми професійного становлення майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Особливу увагу зацентовано на суті і механізмах діалогової взаємодії суб'єктів освітнього процесу, зокрема щодо сприйняття творів мистецтва. Уточнюється роль і значення мистецьких творів у художньо-естетичному розвитку особистості. Аналізуються цілі і завдання, способи і ситуації спілкування в системі «викладач-твір мистецтва-студент», результати рефлексивного осмислення студентом ситуацій спілкування з твором мистецтва.*

***Ключові слова:** професійне становлення майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, твори мистецтва,*

рефлексія, способи і ситуації художньо-педагогічного спілкування.

Постановка проблеми. Своєрідність процесу професійної підготовки і становлення майбутніх викладачів мистецьких дисциплін зумовлюється особливостями художньо-педагогічної освіти, сутнісними характеристиками «спілкування з мистецтвом», підходами до використання його виховного потенціалу. Тому у визначенні засад професійного становлення викладачів закладів мистецької освіти актуалізується проблема теоретико-методичного осмислення характеру і змісту художньо-педагогічного спілкування-взаємодії між викладачем і студентами, ролі і значення мистецтва в такому спілкуванні. З одного боку, це стосується того, як буде формуватися художньо-естетична свідомість майбутнього викладача мистецтва, а з іншого, – на яких засадах цей педагог здійснюватиме виховання.

Аналіз результатів останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Професійне становлення особистості припускає не лише зовнішній вплив факторів соціального середовища і виховання, але й самодіяльність, самоорганізацію, самовиховання. Особистість не може бути результатом прямого нашарування зовнішніх впливів: вона виступає як те, що людина робить із себе, стверджуючи своє людське життя, свою долю. На проблемі особистості, надбанні нею соціально «виправданої» і в той же час «незалежної» власної «траєкторії» життя сфокусована увага філософів і соціологів, психологів і педагогів, діячів культури і мистецтва (М. Бахтін, Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, Л. Виготський, І. Зязюн, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський, К. Станіславський). Вчених і митців об'єднує думка про те, що кожна людина як особистість може реалізувати покладені на неї функції лише в тому випадку, коли самостійно знайде смисл життя, коли буде

неухильно вдосконалювати свою свідомість, ставлення до світу і до самої себе.

Отже, постає питання про теоретичні засади підготовки особистості до відображення світу у самій собі, до своєрідного діалогу з собою, власною свідомістю і світовідчуттям, зокрема, готовністю майбутнього вчителя мистецьких дисциплін до професійної рефлексії, що поєднує у собі психолого-педагогічну і художньо-естетичну діяльність, рефлексію знань у галузі мистецтва та усвідомлення власного життєвого і професійного досвіду. Ця проблема є предметом уваги сучасної психології й педагогіки вищої школи.

Ідея розвитку і самовдосконалення особистості є фундаментальною в теорії неперервної професійної освіти. Згідно з концепцією розвивального навчання розроблено низку технологій, що відрізняються цільовими орієнтаціями, особливостями змісту і методики. Технологія Л. Занкова спрямована на загальний, цілісний розвиток особистості; технологія Д. Ельконіна, В. Давидова акцентує увагу на розвитку способів розумових дій; технології творчого розвитку віддають пріоритет сфері естетичних і моральних якостей особистості; технологія Г. Селевка орієнтується на розвиток самокеруючих механізмів особистості; особистісно-орієнтована технологія С. Сисоевої спрямована на розвиток когнітивної сфери індивіда.

Метою статті є висвітлення суті проблем педагогічного становлення майбутніх викладачів мистецьких дисциплін і теоретико-методичних підходів щодо їх вирішення.

Виклад основного матеріалу. У широкому розумінні теоретичні засади професійного становлення викладачів мистецьких дисциплін – це система оволодіння поняттями і уявленнями про естетичну та художньо-педагогічну діяльність; у вузькому – система знань про індивідуальні

та особистісні особливості викладачів на певних етапах його професійної підготовки і розвитку, шляхи вирішення проблем, що виникають у професійному становленні та способи їх подолання. Важливе значення має взаєморозуміння і сприйняття художнього твору як усвідомлення висловлених у художнього образі думок і почуттів. Викладач не може ототожнювати розуміння студента з його пізнанням-поясненням. З педагогічної точки зору розуміння приходить через діалог, а не через споглядання. В той же час, відомий педагог і музикант Б. Асаф'єв, вважав, що специфічна роль твору мистецтва в процесі художньо-педагогічного спілкування полягає в тому, що ми не повинні його вивчати, ми лише можемо його спостерігати [1, с. 12]. Тобто спостерігати розвиток думки, ідеї закладеної автором і зіставляти з тим смислом, думками, ідеями, які закладає в нього кожен з учасників діалогу-спілкування. Саме ці смисли, ідеї, стилі виконання, засоби художньої виразності становлять ту ідеальну субстанцію художнього твору, яка може від імені його автора взяти на себе функції суб'єкта живого спілкування. У цій своїй віртуальній якості твір мистецтва стає не лише предметом обговорення (вивчення), а займає позицію учасником діалогу, висловлюється специфічним чином та відстоює свою думку, спираючись при цьому і відображаючи ідейні, художньо-естетичні позиції свого автора, своєї епохи. Ця ситуація створює певну колізію між позицією педагога і митця щодо спілкування у системі «викладач-твір мистецтва-студент». Для її розв'язання доцільним вважаємо розглянути позиції психологів і феноменологів.

У психології і феноменології розуміння розглядається на рівні здатності осягти смисли і значення явища, а також досягнутий завдяки цьому результат. Для розуміння характерне відчуття ясного внутрішнього зв'язку, організованості явищ, що розглядаються. Це може бути

логічно впорядковане, ясне бачення причинно-наслідкових зв'язків, коли механічно перераховані раніше факти об'єднуються у єдину логічну систему. Можливе і ясне відчуття студентом осмисленості художньо-педагогічної ситуації без логічного каркаса. До психологічних механізмів розуміння відносять ідентифікацію, проєкцію, соціальну перцепцію, емпатію, інсайт, інтуїцію. У процесі художньо-педагогічного спілкування вони забезпечують усвідомлення «зовнішніх» ознак художнього твору, психічного стану окремого учня як наслідок певних обставин, художньо-педагогічної ситуації в цілому. А також є основою для створення педагогічної технології професійного становлення майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Результати спостережень за процесом художньо-педагогічного спілкування викладачів і студентів та сприйняттям художніх творів студентами випускних курсів визначались за такими показниками:

- ступенем дотримання принципів діалогової взаємодії, рефлексивно-творчою спрямованістю художньо-педагогічної діяльності, рефлексивно-творчою організацією самопізнання, професійного самовдосконалення;

- інтенсивністю використання інтерактивних способів художньо-педагогічного і художньо-естетичного спілкування;

- виявленням особливостей художньо-естетичного сприйняття і розуміння творів мистецтва суб'єктами навчально-виховного процесу залежно від умов і ситуацій, в яких цей процес відбувається.

Серед найуживаніших способів художньо-педагогічного спілкування були визначені такі:

1. *Асоціативний спосіб* – характерний для індивідуальних занять на мистецьких факультетах. Його особливістю є обмін репліками, зміст яких асоціативно пов'язаний між собою і безпосередньо із виконанням

художнього твору. Для цього способу спілкування характерне уникнення повторів, обмеження реплік за часом. Тобто відбувається не логічний, але достатньо відвертий обмін думками і почуттями. Правила, якими керуються викладач і студент, визначаються інтуїтивно. Співрозмовники порівняно мало перебивають один одного. При даному типі спілкування рефлексивні процеси відбуваються на основі емпатії, тобто робляться спроби зрозуміти один одного, ідентифікуючись з художніми образами.

2. *Вирішення задач* – висловлювання, спрямовані на досягнення спільної точки зору. Рефлексивна компонента припускає наявність спільної мети, що помітно знижує тематику спілкування. Перелік правил також обмежений: кожне висловлювання старанно зважується, викладач кожне слово ретельно підбирає, а студент оцінює. Порушення правил спричиняє непорозуміння, відмову від вирішення художньо-педагогічної проблеми і може призвести до зміни у способі спілкування. Допустимі повтори і уточнення. Рішення виробляються спільно.

3. *Постановка запитань* – переважно питання ставить викладач, зацікавлений в одержанні повної інформації. Студент має можливість ухилитися від відповіді або дати часткову відповідь. Викладач такого права не має, але він, як правило, формулює зустрічне запитання або починає обговорювати запитання студента. Слід зауважити, що традиційно студенти задають викладачеві значно менше питань. Ця тенденція зберігається із минулих десятиліть, але за умови, коли викладачу вдається змінити у студентів мотивацію навчання, ставлення до художньо-педагогічної діяльності, допомогти оволодіти способами самопізнання, самоідентифікації і співвіднесення власного “Я” з ідеалом, тоді студенти стають значно активніше, спілкування досить інтенсивним і показником активності є значне зростання кількості питань. Оцінки, прийоми втілення

мистецького задуму, висловлювання більш старанно зважуються, ніж при асоціативному спілкуванні. Разом з тим мають місце питання, спрямовані на в'яснення шляхів пізнання і розуміння художньо-естетичного смислу, ідеї мистецького твору, що вимагає від студента і викладача занурення у сферу самоаналізу, самопізнання шляхом психологічної та феноменологічної рефлексії. У той же час художній твір може відповісти на питання настільки, наскільки студент і викладач готові його зрозуміти. Отже, цілком природно виникають повторення і уточнення. Таким чином, рефлексія відбувається на основі метакомунікації.

4. *Уточнення розуміння* – у художньо-педагогічній практиці заняття ніколи не починається з висловлювань, що сприяють усуненню неправильного розуміння. Даний спосіб спілкування прямує за іншими способами, але при цьому вирішується питання про причини нерозуміння, розбіжності в інтерпретації художнього образу. Студент шляхом перепитувань намагається з'ясувати в чому полягає неправильне або інше розуміння художнього твору, або які правила спілкування порушені. Кожен із суб'єктів спілкування має право перейти до іншого способу уточнень в разі нерозуміння.

Наші спостереження доводять, що для початкового етапу спілкування в системі “викладач-твір мистецтва-студент” найбільш характерні 1- і 3-й способи, рідше зустрічається 2-й спосіб. Послідовне використання рефлексивних методик забезпечує зростання частоти використання 2- і 4-го способів спілкування. Повне розуміння зустрічається не так часто. Рівень рефлексії визначається ступенем розуміння.

Розуміння – один із основних видів складної розумової діяльності, спрямованої на розкриття сутнісного в предметах і явищах. Розуміння мистецтва через вивчення теорії мистецтва (мистецтвознавства) найчастіше означає

встановлення співвідношення форми і змісту, або призводить до з'ясування причин виникнення видів, жанрів і конкретних творів мистецтва. Часом це відбувається шляхом встановлення логічних підвалин, з яких випливає те, що вимагається зрозуміти. Такий підхід практикується у вищих навчальних закладах мистецького профілю, але він властивий розумінню математичних теорем. Розумінню художніх творів така логіка перешкоджає.

Художньо-педагогічне спілкування починається з мовного контакту, тому мовні вміння займають одне з провідних місць серед професійних здібностей педагога і студента. Їх основа – це навички сприйняття специфічної мови жанрів і видів мистецтва. Наявність знання мови мистецтва ми відносимо до інтенційного аспекту культури художньо-педагогічного спілкування. Культурно-історична співвіднесеність духовного досвіду учасників діалогічного спілкування важлива в плані перехрещення ціннісних структур цього досвіду, збігу рівнів усвідомлення художньо-естетичного змісту і смислу мистецьких творів. У протилежному випадку художнє сприйняття перестає бути спілкуванням і зупиняється на рівні пошуків сюжетних ліній та впізнавання життєвих ситуацій.

Кожне висловлювання суб'єктів спілкування щодо власного розуміння твору мистецтва, в тому числі й “висловлювання”, які містять у собі сам твір мистецтва, визначається встановленням певних правил і відповідно з цим інтерпретується. Якщо суб'єкт спілкування чує очікуване, то немає підстав змінювати систему правил взаємодії. Якщо ж відповідь (зміст, характер, смисл твору) виходить за рамки очікуваного, то “відповідь” може бути обрана із загально відомих або рішення щодо перегляду правил художньо-естетичного спілкування відкладається, а “відповідь” і пов'язані з нею рефлексивні дії відкидаються.

При цьому можуть змінитися правила художньо-педагогічного спілкування.

Здатність розуміти мистецтво є результатом рефлексивного осмислення студентом ситуації спілкування з твором мистецтва. Такий результат ми визначаємо як одне із центральних педагогічних завдань загальної і художньо-педагогічної освіти. Для спостереження за процесом усвідомлення художнього твору студентам пропонуються завдання, в яких передбачається інтерпретація задуму автора відповідно до власних уявлень і художньо-естетичного досвіду, активний пошук смислу у діалозі з автором і самим собою. Художній діалог спрямовується на те, щоб забезпечити особистісне включення суб'єктів спілкування в пошуки прихованих запитань і відповідей на них, зіставлення різних позицій з власними знаннями та досвідом.

Результати спостережень за процесом сприйняття уможливають визначення особливостей розуміння художнього твору, художньо-педагогічної ситуації, естетичних переживань, взаємодією із вихованцями як продукту руху свідомості. Це, зокрема, розуміння власних думок про предмет, причини і джерела їх виникнення, а також емоційних станів та почуттів, що виникають у процесі сприйняття і в подальшого осмислення власних рефлексій.

Розуміння творів мистецтва, художньо-педагогічної ситуації в аудиторії, на уроці, в школі – все це продукт руху власної свідомості студента, який не можна замінити розумінням викладача. Це розуміння не може бути також повідомлене студенту у вигляді інформації; розуміння вже само по собі припускає інтенційність свідомості, “виробництво” значень (сми́слів), бачення смислу. Осмислюючи цю закономірність, викладач отримує можливість порозумітися із своїм учнем, спрямовуючи рух його свідомості на самостійне осмислення художньо-естетичних явищ.

Різноманітність актів свідомості при подібності ситуацій вимагає звернути увагу на структуру самого осмислення, яке не має усталених трафаретів розуміння. Слід також звернути увагу на кореляцію акту розуміння і того змісту, яким цей акт наповнений у художньо-педагогічній ситуації, сприйнятті твору мистецтва чи уявленнях про власну професійну діяльність.

За результатами спостережень ми мали можливість констатувати, що твори мистецтва, зображені художником на полотні, переживаються студентами більш реально, якщо вони самі шукають його смисл і самі цей смисл у нього вкладають. Художні твори, педагогічні ситуації, які можуть прислугуватися засобом трансляції смислу, самі по собі ним не володіють. Це не суперечить тому, що художні твори або художньо-педагогічні ситуації спілкування мають об'єктивний смисл. Однак, смисл, який вкладає викладач у твір мистецтва або художньо-педагогічну ситуацію, не повинен передаватися від викладача до студента як незаперечна істина в останній інстанції, а лише безпосередньо сприйматися студентом від явища через певні почуттєво-відчуттєві форми. Коли викладач повідомляє студенту певний обсяг дидактичного матеріалу, то студент одержує його у готовому вигляді, як, наприклад, бере в руки підручник. Він не отримує смисл (значення), а вже сам відтворює його, вкладаючи його конфігурації у своє власне поле свідомості, завдяки структурам смислоутворення і розуміння.

У педагогічній практиці побутує чисто механічне розуміння, так званих, трьох ступенів пізнання (ознайомлення, пізнавання, зачування), на які розкладають і пізнання художніх творів. Такою була переважаюча тенденція в художньо-педагогічній освіті до 70-80-х років. З того часу в практиці мистецької освіти з'явилося декілька тенденційних підходів до розвитку культури естетичного сприйняття – від пізнання окремих

засобів виразності до сприйняття цілого. Від першого цілісного охоплення до розрізнення окремих засобів виразності і надалі до більш повного цілісного охоплення – таким є найбільш поширений підхід у сучасній практиці. Він ґрунтується на концепції поступовості сприйняття – від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики.

У розумінні мистецтва ми притримуємося дещо іншої точки зору. На нашу думку, необхідно завжди йти від цілого; від розуміння суті й смислу, які кожен раз можуть бути різні, залежно від афективно-емпатійних реакцій, емоційного стану, настрою індивіда. Тому в учнів найчастіше підсвідомо, а у викладача усвідомлено виступають зв'язки з такими компонентами досвіду: часового, мовного, зорового, життєвого, художньо-естетичного тощо. Будь-який “методичний” поділ чуттєвого суперечить сутності сприйняття та розуміння естетичного, а отже не повинно бути характерним для занять з мистецтва і не відповідає професійному рівню художньо-педагогічної діяльності викладачів мистецьких дисциплін.

Художньо-педагогічне спілкування набуває дієвості та ефективності, щодо професійного становлення майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, в результаті рефлексії, яка може здійснюватися спільно суб'єктами виховного процесу, а також кожним з них індивідуально. Досліджуючи різні аспекти діалогічного спілкування в системі художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, ми мали на меті отримати дані про зміст, форми і характер спілкування, інші аспекти педагогічної взаємодії викладача і студентів у їхньому спілкуванні з мистецтвом. Було констатовано, що під час діалогу викладач і студент, як правило, обмінюються інформацією трьох типів:

1) про твір мистецтва (чи студент готовий до його

виконання, як саме він має виконуватися, на що треба звернути увагу тощо);

2) про те, які норми спілкування спостерігає той, хто говорить (про ставлення студента до виконання завдань, саморозвитку, тобто спілкування із власним професійним “Я”, як будуть складатися стосунки тепер і у майбутньому тощо);

3) про свій внутрішній стан.

Інформація про внутрішній стан проявляється паралінгвістичними засобами: тон, міміка, рухи і стильові особливості мови. Конкретна художньо-педагогічна ситуація, яка виникає під час діалогу, викликає у студента певні асоціації. Вони різняться залежно від наявності тих чи інших обмежень, від ступеня допустимої варіативності, наприклад, у лекції буде менше ідейних, стильових, рефлексивних, нормативних відхилень, ніж на семінарському, практичному чи індивідуальному занятті. Змінюючи будь-яку з цих ознак, ми приводили ситуацію до порушення загально прийнятих норм і змінювали спілкування настільки, що на цій основі виникала інша ситуація.

Буде помилкою вважати саме твір мистецтва, або художньо-педагогічний процес об'єктом і предметом художньо-педагогічного спілкування. У результаті діалогового спілкування відбувається детермінація системи зовнішніх впливів на особистість і системи внутрішніх особистісних перетворень професійної свідомості особистості. Кожне таке спілкування, якщо воно не обмежується і не розпадається на вирішення лише численної кількості часткових завдань, має за об'єкт розвиток професійної культури студента, а за предмет – його професійне становлення. Рівновагу у спілкуванні, як правило, встановлює викладач, завданням якого є виконання усіх дидактичних норм щодо процесу навчання і спілкування з твором мистецтва, зокрема, принципів

високої художньої ідейності та доступності, дотримання технологічних вимог.

Для визначення інтенсивності діалогу в різних умовах спілкування ми провели опитування викладачів і студентів, метою якого було виявити ступінь інтенсивності діалогічного спілкування у царині мистецтва і ставлення суб'єктів навчально-виховного процесу до такого спілкування. Результати свідчать, що діалогічне спілкування формально визнається ефективним більшістю опитуваних (91,3% викладачів і 78,4% студентів). Разом з тим, через різні причини діалог не відбувається у 75% випадків. Замість цього ми спостерігаємо переважно настанови, пояснення, монологічні сентенції викладачів, в кращому випадку спілкування на рівні “питання-відповіді”.

Професійне становлення викладачів мистецьких дисциплін відбувається в ситуаціях спілкування, що мають свої специфічні особливості і певним чином впливають на професійний розвиток особистості фахівця. За характером “прагматичного ефекту” діалогічного спілкування ми виділяємо такі художньо-педагогічні ситуації:

1) ситуації, пов'язані з встановленням, підтриманням і роз'єднанням контакту між суб'єктами художньо-педагогічного спілкування (в тому числі й з твором мистецтва), де рефлексія відіграє роль констатуючої установки і сприяє прийняттю рішень;

2) ситуації, в якій мовні дії того, хто говорить, спрямовані на прояснення особливостей твору мистецтва, а рефлексивні дії спрямовані на визначення особливостей учасників діалогу, художньо-педагогічної ситуації тощо;

3) ситуації, пов'язані з підтримкою емоційного стану суб'єктів (як з боку викладача, так і з боку студентів). У цій ситуації твір мистецтва може відігравати домінуючу роль, як активатор певних емоційних станів, а рефлексивні дії допомагають у визначенні оптимальних варіантів

самокореції і вирішення проблемних питань;

4) ситуації, коли суб'єкти спілкування намагаються змінити психічний стан, емоційну атмосферу, напрямок рефлексивних дій у позитивний бік;

5) ситуації, пов'язаної з маскуванню того, хто говорить, власних поглядів від партнера по спілкуванню. Зокрема, найчастіше це імітація студентом високого рівня художньо-педагогічної культури або викладачем зацікавленого ставлення до художнього твору і до студента, хоча в дійсності це не так або не зовсім так;

6) ситуації, в яких метою є спонукання співрозмовника до немовних дій: виразного виконання музичного твору з урахуванням авторських вимог, вимог викладача і власного розуміння художнього задуму; оцінної або виконавської інтерпретації, внесення радикальних змін у зображуване на полотні відповідно до традиції або до бачення викладача тощо);

7) ситуація, в якій викладач або студент намагається змінити обсяг і структуру знань співрозмовника, напрям його мислення, ставлення до мистецького твору та інших суб'єктів спілкування, ставлення до художньо-педагогічної діяльності.

З метою співставлення результатів художньо-педагогічної діяльності викладачів мистецьких факультетів ми із загального числа об'єктів спостереження виділили ті, де домінуючим було діалогічне спілкування, яке здійснювалося на засадах особистісно орієнтованого художньо-естетичного підходу. Результати спостережень підтвердили наше припущення про те, що застосування інформаційно-комунікативного підходу до спілкування з творами мистецтва є неправильним якщо спілкування інтерпретується за аналогією з простим «одностороннім» рухом інформації. При обміні інформацією між педагогом і студентом відбувається взаємодія їх ідеалів, особливостей психології мислення, способів руху

свідомості. Кожен з них є активним, діяльним елементом взаємодіючої системи комунікації. Обопільний обмін інформацією обов'язково має на увазі налагодження взаємних контактів. Педагог, спрямовуючи до студента естетичну інформацію, як правило, повинен враховувати ступінь активності самого студента, його потреби, інтереси тощо. Ця орієнтація стосується і власних установок викладача – естетичних, психологічних, ціннісних. За таких умов студент відповідає на одержану інформацію реакцією, яка підтверджує наявність акту спілкування.

На заняттях з мистецьких дисциплін важливо, щоб домінуючу роль відігравало мистецтво. Ми ставили перед собою завдання визначити наскільки ця умова реалізується у сучасній художньо-педагогічній практиці. З цих позицій оцінювалися висловлювання викладачів і студентів. Аналіз зібраних даних доводить, що ця умова не завжди виконується. Найчастіше (у 67,4% випадків) твір мистецтва розглядається в навчальній практиці лише як засіб вдосконалення технічних навичок студента. В процесі учіння, за результатами опитування студентів музичних факультетів, домінує метод запам'ятовування інформації без її особистісного рефлексивного осмислення (62,8%). Разом з тим, є немало позитивних прикладів, коли мистецтво в процесі спілкування виступає посередником в одержанні інформації про суб'єктів спілкування (32,6%). При чому за результатами рейтингового опитування, студенти особливо відзначають творче ставлення викладачів до трактування художньо-естетичного змісту мистецького твору. Як правило, такі викладачі користуються високим авторитетом у студентів і колег по роботі. Значно меншим авторитетом користуються викладачі, які «нав'язують» студенту своє бачення, ігноруючи його думку. Художній твір за таких умов лишається осторонь або займає позицію об'єкта вивчення, а не суб'єкта художньо-естетичного спілкування та

інтелектуального діалогу. А робота над твором видається студентам нецікавою, як і сам викладач.

Однак, за умов взаємної зацікавленості і доброзичливості між студентом і викладачем останній завжди має шанс оволодіти методами істинного пізнання мистецтва, що ґрунтується на рефлексії знань про мистецтво і досвіду діалогічного спілкування. За таких умов студент сприймає художній твір як суб'єкт спілкування, інтегруючи у своїй свідомості естетичну позицію віртуального автора (він ніби веде з ним внутрішній діалог) і позицію викладача. У свою чергу, твір мистецтва піддається впливу, змінюючи свій естетичний зміст відповідно того смислу, який в нього вкладає сам студент як суб'єкт спілкування. Найяскравіше результати реалізації такого підходу проявляються у оцінній та виконавській інтерпретації студентом художніх творів, відтворення яких є складовою мистецької підготовки вчителів.

Таким чином, відбувається інтеріоризація діалогу. Можна вважати, що незалежно від того, як одна сторона відповідає на поведінку інших сторін, як правило, виникає «діалог цінностей» (А. Гжегорчик), що реалізуються у спілкуванні. Якщо в однієї із сторін проявляється естетична цінність, то вона, як така, може сприйматися іншою стороною. Але, разом з тим, не слід забувати, що розуміння смислу не передається ззовні, смисл студент повинен знайти сам, використовуючи можливості саморефлексії [2, с. 59].

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Сучасна вітчизняна школа потребує надійних виховних технологій і вчителя, здатного їх реалізовувати. Самопізнання, осмислення і усвідомлення фахівцем власних реальних можливостей, об'єктивна оцінка умов, в яких відбувається художньо-педагогічна діяльність, встановлення відповідності цих двох факторів

цілям і змісту художньо-естетичного навчання і виховання учнів, відкриває шлях як для інтеграції післядипломної мистецької та психолого-педагогічної освіти, так і для подальшого самовдосконалення та професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Самостійність і неупередженість у пошуках смислового змісту художнього твору є характерною ознакою особистості, що рухається до особистісного професійного становлення. Зважаючи на розмаїття думок, течій, напрямів, підходів до розуміння мистецтва, його ролі і значення у художньо-естетичному вихованні тощо, завданням кожного студента, який лише опановує професію вчителя музики, образотворчого мистецтва, літератури, тощо є вироблення своєї власної позиції щодо мистецтва, учнів, професійної художньо-педагогічної діяльності, себе особисто як професіонала.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. Ленинград : Музыка, 1973. 144 с.
2. Гжегорчик А. Духовная коммуникация в свете идеала ненасилия // Вопросы философии. 1992. №3. С. 58-63.

REFERENCES

1. Asaf'ev B. V. Izbrannye stat'i o muzykal'nom prosveshchenii i obrazovanii. 2-e izd. Leningrad : Muzyka, 1973. 144 s.
2. Gzhegorchik A. Duhovnaya kommunikaciya v svete ideala nenasiliya // Voprosy filosofii. 1992. №3. S. 58-63.

**VALERIY ORLOV. ART-PEDAGOGICAL
COMMUNICATIONS IN THE PROFESSIONAL
DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS OF
ARTISTIC DISCIPLINES**

Abstract. *The article observes some aspects of solving the problem of professional formation of future teachers of artistic disciplines. Particular attention is paid to the essence and mechanisms of dialogue interaction of subjects of the educational process, in particular with regard to the perception of artworks. The article specifies the role and significance of artworks in the artistic and aesthetic development of personality. The aims and tasks, methods and situations of communication in the system of "teacher-artwork-student" are analyzed, the results of reflexive comprehension by the student of situations of communication with the artwork.*

Key words: *professional formation of future teachers of artistic disciplines, works of art, artworks, reflection, ways and situations of artistic and pedagogical communication.*

УДК 37.012:001.63:008:7.012

**ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ПРОЕКТНОЇ
КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ-ГРАФІКІВ**

*Алла Максимова,
доцент кафедри дизайну
Мистецького інституту художнього моделювання
та дизайну імені Сальвадора Далі, м. Київ
ORCID: 0000-0002-4467-1952
e-mail: almadesign@i.ua*

Анотація. *У статті розкрито зміст поняття «проектна культура», висвітлені результати порівняльного аналізу дипломних проектів провідних*