

Л.Р. Золотарева

Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова, Казахстан
(E-mail: zolotareva-larisa@yandex.ru)

Диалог как способ художественного общения на занятиях искусствоведческо-эстетического цикла

В статье представлен краткий обзор исследований в гуманитарных науках; в последние годы возрастает интерес к диалогу в различных дисциплинах, включая историю, философию, культурологию, искусствоведение, социальную психологию, литературоведческие науки, лингвистику. Подчеркнуто, что основоположником диалогового способа обучения является Сократ. Методологически диалог и как научное понятие, и как философский феномен восходит к искусству слова: большинство теоретиков связывают его с концепцией М.М. Бахтина. Посредством диалога осуществляется приобщение к культурам. На основе теории диалога в педагогических исследованиях разрабатываются различные образовательные модели. Показано, что диалог на занятиях искусствоведческо-эстетического цикла – это творческий процесс. Сравнивается диалоговая ситуация с проблемной, пробуждающая «дух исследования». Приведены креативные диалоговые ситуации из личностного художественно-педагогического опыта: Сократовские диалоги «Талант – дар или бремя?»; дискуссия «Судьба художника, искусство, творчество» (на примере рассказа О. Генри «Последний лист»); творческие семинары – художественные диалоги: «Художественная картина мира» русской рубежной эпохи конца XIX – начала XX века», «Поэтика русского символизма»: соответствия символизма в живописи и литературе: М.А. Врубель и А.А. Блок.

Ключевые слова: диалог, художественное общение, занятия, искусствоведческо-эстетический цикл, проблемное обучение, дискуссии, «Сократовские диалоги».

Диалог оказался в центре внимания ученых и педагогов-исследователей на рубеже XX – XXI вв. Основоположником диалогового способа обучения считается Сократ. Сократовский диалог нельзя представить только как форму или даже узко понимаемый метод обучения. Наличие двух голосов-субъектов, участвующих в рассуждении, не является его единственным признаком. Сократ называл свое искусство майевтикой — повивальным искусством. Часто майевтике дается примерно такое определение: диалектический спор, подводящий к истине посредством продуманных наставником вопросов [1; 43].

Думается, такое понимание не совсем точное; майевтика, отводя педагогу роль «повивальной бабки», усиливает и акцентирует духовный и деятельностный потенциал самого обучающегося. Известно, что Сократ не всех брал к себе в ученики, и основным критерием отбора была нравственная чистота претендента, его бескорыстная готовность служить истине. Развивая образ «повивального искусства», можно указать на две крайние его альтернативы: достойный ученик Сократа сможет, хотя и в сомнениях и муках, прийти к истине даже без правильно организованной «дорожки» в виде составленных в нужном месте вопросов и суждений; тот же, кто не служит истине, бесплоден, и сократический метод для такого ученика может оказаться бесполезным. Эти крайние позиции, очерчивающие границы действия сократического метода, дают возможность описать ряд его существенных характеристик.

- Сократический метод требует не только рассудочной, интеллектуальной, но и нравственной готовности к служению истине, отрицающему внешние стимулы.
- Приоритетным для диалога является постижение духовно-нравственного смысла.
- При сократическом методе высокая степень свободы не позволяет ожидать стопроцентно предсказуемого, гарантированного результата.

На идею диалога в педагогических исследованиях оказывает влияние «диалогический вектор» современных исследований в гуманитарных науках. В последние годы возрастает интерес к диалогу в различных дисциплинах, включая историю, философию, культурологию, искусствоведение, социальную психологию, литературоведческие науки, лингвистику (И.И.Васильева, Г.Гиргинов, Ю.Н.Давыдов, Б.А.Ерунов, В.В.Иванов, В.Л.Махлин, А.А.Мелик-Пашаев, Е.Ф.Петрищева, Г.Е.Почепцов, А.П.Скрипник, В.В.Столин, К.А.Филлипов и др.).

Концептуальные основы современного толкования диалогизма заложены в работах М.М. Бахтина, В.Н. Волошинова, Л.С. Выготского, А.Г. Ривина, С.Л. Рубинштейна. Большое значение для становления теории диалога как научно-педагогического основания диалогического подхода в образовании имеют работы А.Г. Асмолова, К.А. Абульхановой-Славской, Г.С. Батищева, В.С. Библера, В.В. Давыдова, Б.А. Ерунова, Э.В. Ильенкова, М.В. Кларина, Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана, Ю.В. Сенько, В.Д. Шадрикова и других.

Идеи М.М. Бахтина начинают рассматриваться в качестве одного из концептуальных оснований создания новой концепции российского образования в трудах В.С. Библера, А.В. Брушлинского, В.П. Зинченко.

С середины 1970-х гг. исследования, в которых раскрывается научно-теоретическое и практическое значение работ М.М. Бахтина для педагогической науки, ведутся Ю.П. Истратовым. На рубеже 1980–1990 гг. эта проблема разрабатывается также в работах Л.И. Богомоловой, О.В. Бочкаревой, М. Брейтермана, И.И. Васильевой, А.В. Визгина, И.Н. Геращенко, М.А. Глушенко, Л.А. Кирсановой, Ю.С. Мануйлова, Н.Г. Мокшина, Л.И. Орешкиной, А.А. Петровской, Е.Ю. Рогачевой, Е.Н. Селиверстовой, Г.Г. Столярова, Е.Н. Трегубовой и других.

Посредством диалога осуществляется и приобщение к культурам. Современное толкование диалога в контексте «диалога культур» можно сформулировать как осознание своеобразия и общности различных культур, культурного многообразия как источника личностного и общественного развития, становления личности в поликультурном социуме (М.В. Булыгина, Б.Л. Вульфсон, Л.В. Городецкая, Ю.М. Кузьменкова, Р.П. Мильруд, Л.Л. Супрунова, П.В. Сысоев — в российских исследованиях; Г. Баумграц, Р.С. Лафает, Е. Лич, Б.Д. Мюллер, А. Пилбим, П.К. Сил — в зарубежных исследованиях).

На основе теории диалога в педагогических исследованиях разрабатываются разные образовательные модели: в российских исследованиях — «Школа Диалога Культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов и др.); «проблемно-диалоговая технология» (Н.Г. Мокшина), «диалогическое обучение» (М.А. Глушенко), «школа диалога» (Л.И. Богомолова, И.Н. Геращенко, Л.А. Кирсанова, Е.Ю. Рогачева, Е.Н. Селиверстова); в зарубежных течениях — «педагогика диалога» в скандинавских странах (Е.М. Соколов), «кооперативное обучение» (Д. Джонсон, Р. Джонсон, К. Смит и др.), «интерактивное обучение» (А. Бек, Д. Гоулман, П. Кауфман, М. Рэй, Дж. Грэбил, Дж. Лок и др.), «реципрокное обучение» (А.Л. Браун, А.С. Палинсар, Дж. Верч и др.) [2; 3-17].

XXI в. предстает как период, «втягивающий» в себя различные смыслы: мировоззрения Античности, Средневековья, Нового времени. При взаимодействии этих смыслов работает принцип дополнительности. Другой предпосылкой, обуславливающей потребность школы в диалогической педагогической технологии, предстает многогранность и неоднозначность современного мира, в котором пересекаются смыслы разных национальных культур, социальных слоев, духовно-нравственных ориентаций.

Моделирование и исследование диалога на занятиях искусствоведческо-эстетического цикла. Диалог — это художественное общение. Методологически диалог как научное понятие и как философский феномен восходит к искусству слова: большинство теоретиков связывают его с концепцией М.М. Бахтина. Исходным для культуролога является убеждение в том, что «только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается и «человек в человеке», как для других, так и для себя самого». Для М. Бахтина «быть — значит, общаться диалогически», причем «один голос ничего не кончает и ничего не разрешает. Два голоса — минимум жизни, минимум бытия» [3; 294]. В системе воззрений М.М. Бахтина диалог выступает как универсальный способ человеческого бытия, двойственно-двудеиная природа которого заключается в «нераздельности-неслиянности» Я и Другого, а также в органичной взаимосвязи и взаимодополнении внешней и внутренней интенциональности, внешнего и внутреннего диалога.

Таким образом, диалог является подлинным «событием бытия» и выступает как изначально фундаментальная экзистенциально-онтологическая категория.

В педагогической теории диалог наиболее разработан именно как особое качество словесного общения. В контексте нашего исследования для диалога в этом качестве характерны следующие черты:

- специально моделируемая или стихийно возникающая художественно-педагогическая ситуация, предполагающая наличие искусствоведческо-эстетической задачи с неоднозначным решением;
- ситуация неопределенности для всех участников художественного процесса (ни преподаватель, ни обучающиеся не могут заранее предвидеть ни хода, ни результатов диалога);

– рождение в процессе диалога нового смысла для всех субъектов деятельности (и для преподавателя, и для обучающегося).

Проблемное обучение как сущность художественного общения

Для выявления особенностей диалога как педагогической технологии на занятиях искусствоведческо-эстетического цикла имеет смысл сравнить диалоговую ситуацию с проблемной. Известно, что проблемная ситуация моделируется с целью активизации деятельности обучающихся (студентов) и пробуждения в них «духа исследования». Создание проблемной ситуации требует достаточно хорошей теоретической подготовленности, наличия парадоксального неожиданного предмета исследования и мотивационной готовности к самостоятельному исследованию. Преподаватель, моделируя проблемную ситуацию, подвигая обучающихся к формулировке проблемы, к выдвижению и проверке гипотез, сам, конечно, знает «правильное решение» и пути, которое к нему ведут. Результат дискуссии является предсказуемой целью для педагога, к которой он должен привести студентов. Если случится, что ни у кого из студентов не возникает правильного предположения, преподавателю придется подсказать ответ. В этом случае предполагавшийся частично-поисковый метод «свернется» в метод проблемного изложения (преподаватель сам создал проблемную ситуацию, активизировав тем самым мышление студентов, и сам ее решил в целях экономии времени).

Однако методика проблемного обучения для предметов искусствоведческо-эстетического цикла иногда может быть ограничена тем, что предполагает однозначный объективированный результат. Между тем на занятиях искусствоведческо-эстетического цикла лидирующее место занимают художественные задачи, для решения которых не может быть однозначного «правильного ответа». Прежде всего, это ситуации, связанные с субъективным, эмоциональным откликом на произведения искусства (например, живописи).

Высказывания студентов, глубокие и неожиданные, не могут быть предвосхищены преподавателем, и иногда меняется сам ход занятия. Такие диалоговые «повороты» требуют не только эмоциональной открытости, но и теоретической подготовленности преподавателя.

Диалог на занятиях искусствоведческо-эстетического цикла — это творческий процесс. Вести диалог — особый дар. У диалога много «двойников», разрушающих или подменяющих его сущность: спор, при котором каждый, не слушая другого, старается навязать свое мнение; опрос — монолог, разложенный на несколько голосов; это, наконец, проблемная ситуация.

Диалог может служить для поиска разрешения проблемы, поставленной в дискуссии.

Дискуссия (от лат. *discussio, disputare* — рассмотрение, рассуждение, спор). Дискуссия — вид диалогической речи, публичный спор на научную или иную тему. Дискуссия характеризуется большим количеством участников, выражающих различные мнения и суждения по одному и тому же вопросу. Обязательным условием является наличие какого-либо спорного вопроса, проблемы. Дискуссия может проходить в форме диалога, когда партнеры дополняют друг друга, и в форме спора, когда они отстаивают свои точки зрения. Как правило, в дискуссии присутствуют оба элемента в той или иной степени.

Обратимся непосредственно к личностному художественно-педагогическому опыту проведения творческих диалоговых ситуаций — дискуссий.

- Сократовские диалоги «Талант — дар или бремя?».
- Дискуссия по статьям А. Блока «Памяти Врубеля», «Краски и слова».
- Коллоквиум на тему «Судьба художника, искусства, творчества» (на примере рассказа О.Генри «Последний лист»).
- Диалоги «Художественная картина мира» русской рубежной эпохи конца XIX – начала XX века»; «Поэтика русского символизма».
- «Пять пар понятий» по Г. Вёльфлину.
- «Теория прибавочного элемента» К. Малевича.
- Сравнительно-исторический метод по Г. Вёльфлину: сравнение художественного видения различных эпох («В каждой новой форме зрения кристаллизуется новое миропонимание»).

Среди концепций личностно-ориентированного подхода к образованию в истории философии культуры, педагогики и психологии и современной науке представляется актуальным выделить концепцию «поиска истины» Сократа. Сократовский метод, т.е. метод искусства извлекать скрытое в человеке правильное знание с помощью искусных проблемных вопросов, — это метод эвристики: образование человека не нуждается в навязывании и заучивании каких-либо правил, выстроенных в определенной последовательности. Сократ сумел придать учению глубоко личностный характер.

Много веков спустя *беспокойство* ума, определенное Сократом как начало *самоорганизации личности*, было обозначено в гуманистической педагогике двадцатого столетия как *переживания* сознания.

Сократовские диалоги «Талант – дар или бремя?»

Цели занятия:

- развить навыки диалогической речи;
- совершенствовать способность к сравнению, умозаключению, обобщению, анализу, логичности;
- выявить и обсудить мнение и отношение собеседника, формировать умение выражать своё отношение к обсуждаемому вопросу;
- способствовать развитию толерантности и уважительного отношения к различным взглядам;
- развить креативное мышление в процессе познания, стимулировать творчество.

Предварительно студентам (обучающимся) предлагаются вопросы для самостоятельной подготовки и написание эссе «Талант – дар или бремя? Безумие или одержимость?». Сократовские диалоги были проведены со студентами, будущими бакалаврами изобразительного искусства.

Сократовский диалог – это развернутое рассмотрение множества вариантов решений при множестве разнообразных условий во имя принятия единственного, принципиального решения. Во время сократовского диалога происходит как бы медленное систематическое развертывание кода раздумий над вопросом жизни или науки. Способом этого является поочередная постановка дополнительных вопросов, учитывающих условия главного вопроса. Сократовский метод, как известно, состоял в предъявлении участникам системы вопросов, последовательные ответы на которые приводят к истине. Что-то подобное происходит и во время данного занятия: проблемный вопрос «обрастает» большим числом частных вопросов, ведущих участников беседы к общему ответу. Но ответ не формулируется, каждый участник сократовского диалога самостоятельно производит выбор для себя, хотя не исключается, что данный выбор обсуждается гласно.

Сначала вопросы для сократовского диалога предлагает преподаватель, а со временем — сами обучающиеся. Можно вводить и дополнительные элементы, например, музыкальный фон во время письменного оформления выбора или репродукции живописных произведений, затрагивающий обсуждаемый вопрос, или фрагменты художественных текстов, иллюстрирующих состояние человека во время выбора решений.

Нельзя с уверенностью очертить границы сократовских диалогов. При слабой духовной культуре слушателей они не могут использоваться в работе преподавателя.

Вполне понятно, что манера ведения диалога как у Сократа в современных образовательных учреждениях неприменима. Главное принципиальное отличие той древней формы диалога от его современного прочтения состоит в глубоко различной ситуации. Сократ, задавая вопросы собеседнику, искал истину, которую не знали оба: «...О том, что такое добродетель, я ничего не знаю... И все-таки я хочу вместе с тобой поразмыслить и понять, что она такое...» [4; I, 80].

Это серьезное обстоятельство и предопределяло ход беседы. Если «нанизать» цепочку наводящих вопросов на некоторую траекторию, то Сократ, импровизируя и приспособлявая свою мысль к ответам собеседника, вынужден был подчас менять направление беседы.

На занятии весь художественный материал преподавателю известен заранее. Можно сказать, истина одному уже ясна. Другой участник диалога, студент, должен ее узнать. Поэтому педагог еще до занятия продумывает серии наводящих вопросов с учетом возможных ответов обучающихся. Если преподавателю удастся найти оптимальную траекторию обхода основных понятий, слагаемый образовательный материал занятия, то скорость обучения будет очень высока.

Фактически реализуются только основная схема диалога Сократа и его основные приемы: индукция, дедукция, метафора, приведение к противоречию, его разрешение. Прекрасно работает любимый сократовский прием — уступка, когда преподаватель встает на точку зрения студента.

В основе метода лежит сценарий эвристической беседы. Метод Сократа, сократовский диалог — стиль ведения обсуждения и дискуссии, которые демонстрировал Сократ. Разбираясь в предмете вместе с собеседником и задавая доброжелательные вопросы, на каждый из которых следовал, как правило, утвердительный ответ, Сократ подводил собеседника к более полному видению предмета обсуждения и выводам, которые изначально были для собеседника неочевидными.

Метод Сократа заключается в том, что свою мысль вы расчленяете на маленькие звенья, и каждую подаете в форме вопроса, подразумевающего короткий, простой и заранее предсказуемый ответ. По сути, это редуцированный, хорошо организованный диалог с перехватом инициативы.

Его достоинства:

– он держит внимание собеседника, не дает отвлечься;
– если что-то в вашей логической цепочке для собеседника неубедительно, вы это вовремя заметите;

– собеседник приходит к истине сам (хотя и с вашей помощью).

Как тренировать метод Сократа?

– Продумайте логику того, что вы хотите сказать.

У вас есть мысль, вы хотите ее донести до собеседника. Первая трудность в том, что ваша мысль не всегда полностью ясна вам самим (самой). Чтобы лучше понимать свою собственную мысль, запишите ее, изложите ее письменно. Теперь в своем тексте выделите тезисы, обоснования тезисов и иллюстрации, которые делают вашу мысль более яркой и живой. Если вы это сделаете, то сможете лучше свою мысль изложить собеседнику.

– Сформулируйте свои тезисы в форме вопросов.

Все, что вы хотите сказать, переведите в форму вопросов, на каждый из которых собеседник должен будет ответить утвердительно. Вопросы направят его внимание в нужное русло. Если вы зададите вопрос, собеседнику нужно будет на него ответить: «Да». Когда собеседник три раза скажет «Да», несколько раз согласится с вами, ему проще будет сказать вам и окончательное «Да».

Проблемно-диалоговая ситуация по дисциплине «Психология художественного творчества».

Диалог 1. Талант — дар

Является ли талант даром?

– Думаю, что талант сродни гениальности. Он даруется свыше — это дар.

– Талант — это дар божий, за который приходится платить. И цена этому дару — одержимость любимым делом.

– Талант — это дар, но каждая личность распоряжается им по-своему, как желает.

– Талант дан нам всем. Поэтому он изначально является даром (дарованным свыше).

Диалог 2. Талант — бремя

Талант — это тяжелое бремя?

– Талант — это не только дар, но и бремя. Талант капризен, эгоистичен, требует, чтобы его лелеяли; он непостоянен, проявляется то вдохновением, то депрессией. Он жаждет признания, а если его нет, может зачахнуть.

– Дар не будет бременем, пока человек получает удовольствие от него. Пока человек одержим своей талантливостью, он будет рад развивать её. Талант становится бременем, когда человек страдает от него, когда его особенность превращается в тяжелую ношу, с которой ему приходится мириться либо отвергать её.

– Талант — это бремя, несчастье, если не знаешь, как им правильно распорядиться.

– Талант — это бремя. От тебя постоянно ждут чего-то нового. Талантливый человек всегда находится в центре внимания. Из-за того, что на него возлагают большие надежды, человек чувствует постоянное давление и напряжение.

Диалог 3. Талант — одержимость

Талант является одержимостью?

– Талантливый человек, развивающий свой дар, становится одержимым любопытством познания, овладения, экспериментами, опытами в поисках совершенного, идеального. На этом пути интереса он всё больше углубляется в это познание, что часто граничит с безумием, а иногда и переходит в него.

– Одержимость — это, наверное, последний этап проявления дара, когда происходит самоутверждение таланта, когда человек остаётся наедине со своим даром.

– Одержимость — это ось, вокруг которой вращается стиль жизни талантливой личности. Чтобы усилия одержимости не пропадали даром, одержимость идёт параллельно с безграничным терпением.

Диалог 4. Талант — безумие

Талант — это безумие?

– Безумие таланта выражается по-разному. Для кого-то оно становится смертельной психической болезнью, а для кого-то — «одержимым хобби».

– Талант — это безумие; об этом высказался ещё Платон, считавший творчество — «бредом, даруемым нам богами».

В завершении занятия резюмируется:

Дар и бремя, безумие и одержимость — вот, на наш взгляд, составляющие таланта, а совокупность таланта с этими составляющими подарило человечеству великих гениев.

Талант — это безумие, безграничное счастье и бремя, которое нужно нести всю свою жизнь.

Коллоквиум на тему «Судьба художника, искусства, творчества». На примере рассказа О.Генри «Последний лист» (в рамках изучения психологии художественного творчества).

Коллоквиум (лат. *colloquium* – беседа, разговор) — одна из форм образовательного процесса, предполагающая дискуссионное общение преподавателя с обучающимися, в ходе которого достигаются поставленные цели совершенствования знаний студентов. Коллоквиум проводится после изучения определенной темы с целью закрепления и углубления приобретенных знаний, применять их на практике, отстаивать собственные суждения, а также развития способностей грамотного ведения диалоговой речи.

Заблаговременно, до проведения коллоквиума, студентам раздаются вопросы для творческой самостоятельной подготовки.

Краткое содержание рассказа О.Генри «Последний лист»

Действие рассказа происходит в Нью-Йорке в квартале Гринич-Виллидж, где в основном обитают люди искусства. Две героини из штатов Мэйн и Калифорния, Сью и Джонси, молодые художницы, недавно познакомившись и найдя много общего, разместились в мастерской на третьем этаже дома. Словно из неоткуда осенней порой появляется в городе «неприветливый чужак», именуемый Пневмонией; он «разгуливал» по городу, поражая своими колдовскими чарами слабые жертвы. Одной из них оказалась Джонси, девушка чрезмерно впечатлительная. Ее фантазии относительно заболевания приобрели губительный оттенок, не оставляя никакой надежды на исцеление. Великодушная подруга Джонси поведала эту трагическую новость художнику Берману. Старик Берман воспринимал мысли Джонси как меланхолический абсурд, но в глубине души он проникся идеей спасения жизни девушки посредством искусства. Написав живописное полотно, изображающее кленовый лист, герой отправился в ненастную погоду к дереву, игравшему роковую роль в судьбе Джонси, поскольку, согласно ее размышлениям, вместе с последним листом оборвется и ее жизнь.

Художнику Берману, мечтавшему написать шедевр, удастся воплотить идейную цель своего творческого пути, пожертвовав собственной жизнью.

Вопросы и примерные ответы в ходе дискуссии

1. Что, согласно идейному замыслу автора произведения, заключает в себе истинная сила искусства?

Истинная сила искусства призвана исцеляюще воздействовать на человека, вдохновлять, даровать жизненные силы, приоткрывать завесы его тайного потенциала. Именно сильное эмоциональное переживание способно воодушевить творца на создание подлинного шедевра, поскольку творение должно содержать собственную «душу», отображающую настрой и состояние души художника.

2. Специфика символической метафоры в произведении (образа «последнего листа»)

Образ «последнего листа» в рассказе вмещает смысл надежды, скрывающей в своей сущности огромные возможности, порой скрытые от человеческого представления о ней.

3. Какова «цена искусства» в воззрении писателя, в чем заключается ее цель?

«Цена искусства» высока, порой она стоит жизни художника, как это представлено в рассказе. Тем не менее эта жертва совершается во имя высокой цели. Старый художник Берман решил отдать свою жизнь во имя спасения молодой художницы Джонси. В широком понимании «цена искусства» заключается в стремлении художника достигнуть наивысшей степени духовного воздействия произведения искусства.

4. Образ художника в произведении

Образ художника в рассказе представлен как образ искателя идей для своих произведений. Его путь тернист, приходится совмещать занятия истинным творчеством с ремесленной работой, позволяющей хотя бы как-то существовать. Художник неустанно мечтает о своем шедевре, рисует его образы в своем воображении.

5. Как звучит тема надежды, жертвенности в произведении?

Трагически звучит тема жертвенности в произведении. Такова природа этого явления, что порой для достижения какой-либо цели стоит жертвовать чем-либо; цена этой жертвы оценивается по-разному, иногда она мелка, но подчас она достигает бесценности человеческой жизни.

Тема надежды в рассказе подобна мотыльку, стремящемуся к свету. Но видимый «свет» не всегда безопасен, он может исходить и от огня, сжигающего все живое. Тема надежды не теряет своих «очертаний» даже тогда, когда Джонси с каждым упавшим листом лишается ее; напротив, надежда воплощается в помыслах и поступках ее подруги Сью. Сопереживающий читатель не утрачивает надежды на скорое выздоровление молодой художницы, но он и не подозревает о предстоящей жертве, принесенной художником Берманом. Зритель не готов к столь трагической концовке.

6. Особенности композиции произведения. Характер развязки

Начинается рассказ со знакомства читателя с героями рассказа. Перед нами вырисовывается жизнь художников. Затем, словно молния, врывается беда в жизнь молодой художницы Джонси. Словно предвещая нечто трагическое, автор дает аллегорическое описание этого устрашающего персонажа. Как развязка этой трагедии, перед нами жертва одной жизни во имя другой. В этом есть и затаенное желание любого художника оставить после себя тот самый шедевр, представляющий ценность последующему поколению.

7. Эмоциональный строй рассказа

Эмоциональный строй рассказа печален. Словно грустная осень предстает перед нами образ художника, со всей его умудренностью и трагедией увядания человеческих сил и творческого энтузиазма. Некий «весенний лейтмотив» представлен в образах героинь, полных творческих замыслов и желаний.

8. Значение финала рассказа

Символично значение финала рассказа. Исходя из содержания следует, что великие свершения требуют высокой платы за талант [5].

По материалам цикла авторских лекций по теории и истории изобразительного искусства были проведены творческие семинары — художественные диалоги.

Диалог 1. «Художественная картина мира» русской рубежной эпохи конца XIX – начала XX века»

Основные вопросы:

1. Мировоззрение эпохи. «Пересоздание жизни» — главное направление культурологической программы эпохи.
2. Философия искусства. Философско-эстетические воззрения В.С.Соловьева и В.И.Иванова.
3. Художественная теория.
4. Концепция человека. Философские источники художественной антропологии. Образ человека в искусстве.
5. Общая концепция взаимосвязи и синтеза искусств.
6. Стилль «модерн» как идеальная модель синтеза искусств.
7. Взаимосвязь и взаимовлияние искусств: литература – музыка – живопись.
8. Театральный синтез.
9. Художественный универсализм творческой личности.

Диалог 2. Поэтика русского символизма

Основные вопросы:

1. Символизм — универсальное мифотворческое сознание «серебряного века».
2. Сущность поэтики русского символизма.
3. Кредо символизма.
4. Соответствия символизма в живописи и литературе: М.А.Врубель и А.А.Блок: Врубель в творчестве Блока; соприкосновения М.Врубеля с литературным символизмом.

Таким образом, художественно-педагогический инструментарий, включающий педагогическое общение, дискуссии, коллоквиумы, синтезирует черты проблемного и диалогического обучения: преподаватель имеет конкретную задачу и «правильный ответ» — в проблемной ситуации; непредсказуемые ответы, отклики студентов более близки диалогу; дискуссии и коллоквиумы требуют самостоятельной творческой подготовки студентов.

Приоритеты в использовании тех или иных способов организации диалога зависят от творческой индивидуальности преподавателя, а также от типа художественной деятельности на занятии.

Преподаватель, инициирующий диалог, берет на себя интеллектуальную ответственность, вместе с тем пробуждает еще большие интеллектуальные, художественно-творческие возможности обучающихся.

Список литературы

- 1 Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: учеб. пособие / А.Н. Джуринский. — М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. — 267 с.
- 2 Туманова О.А. Педагогические возможности учебных заданий в реализации идеи диалога: на примере обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.А. Туманова. — Владимир, 2000. — 182 с.
- 3 Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. — М.: Сов. Россия, 1979. — 320 с.
- 4 Платон. Менон // Собр. соч.: в 4 т. / Платон; пер. С.А. Ошерова. — М.: Мысль, 1990–1994. — Т. 1. — 864 с.
- 5 Генри О. Рассказы / О. Генри. — М.: Айрис-пресс, 2006. — 208 с.

Л.Р. Золотарева

Диалог өнертану-эстетикалық бағытындағы сабақтарда көркемдік қарым-қатынас тәсілі ретінде

Мақалада гуманитарлық ғылымдардағы зерттеулерге қысқаша шолу жасалды, соңғы жылдары диалог тарих, философия, мәдениеттану, өнертану, әлеуметтік педагогика, әдебиеттану лингвистика, ғылымдары тәрізді әр түрлі саладағы пәндерде қолданылып жүр. Диалогті оқытудың негізін салушы Сократ екеніне ерекше көңіл бөлінген. Әдістемелік жағынан диалог және философиялық феномен ретінде сөз өнерінің биік шыңынан табылады: көп теоретиктер оны М.М. Бахтиннің тұжырымдамасымен байланыстырады. Диалог арқылы мәдениетке бейімделу жүзеге асырылады. Педагогикалық зерттеулерде диалог теориясы негізінде әр түрлі білім беру модельдері әзірленді. Өнертану-эстетикалық бағытындағы сабақтарда диалог бұл шығармашылық үрдіс екені көрсетілген. Диалогиялық жағдай зерттеу рухын оятатын проблемалық жағдаймен салыстырылды. Креативтік диалогиялық жағдайлар жеке көркемдік-педагогикалық тәжірибеден келтірілген: Сократтық диалог «Талант – дарын немесе ауыртпашылық па?», «Суретшінің тағдыры, өнер, шығармашылық» (О. Генридің «Соңғы жапырақ» әңгімесінің желісінде), шығармашылық семинарлар – көркемдік диалог: «XIX ғ. аяғы – XX ғ. басындағы орыс шегел кезеңінің көркемдік сурет әлемі», «Орыс символизмінің поэтикасы»: көркем сурет өнері мен әдебиетте символизмнің сәйкестігі: М.А. Врубель, А.А. Блок.

Кілт сөздер: диалог, көркемдік қарым-қатынас, сабақтар, өнертану-эстетикалық бағыт, проблемалық оқыту, пікірталас, Сократ диалогы.

L.R. Zolotareva

Dialogue as the method of artistic communication in the classroom of art-aesthetic cycle

A brief overview of research in the Humanities is presented. In recent years interest in dialogue in variety of disciplines, including history, philosophy, cultural studies, art history, social psychology, literary science, linguistics is growing. The author is emphasized that the founder of the dialog method of learning, is Socrates. Methodologically, the dialogue as a scientific concept, and philosophical phenomenon dates back to the art of speech: most researchers connect it with the concept of M.M. Bakhtin. Introduction to the cultures is realized through dialogue. Based on the theory of dialogue in pedagogical researches are developing different educational models. It's shown that the dialogue at the classes of art-aesthetic cycle is a creative process. The situation of the dialogue is compared to the problem situation, which gives rise to the «spirit of exploration». The author gives examples of situations from the personal pedagogical experience: Socratic dialogues «Talent is a gift or burden?»; the discussion «the fate of the artist, art, creativity» (on the example of the O. Henry story «the Last leaf»); creative workshops – art dialogues: «Artistic picture of Russian world at the end of the XIX – early XX century», «the Poetics of Russian symbolism»: matching of symbolism in painting and literature: M. A. Vrubel and A. A. Block.

Keywords: dialogue, communication, art, classes, art-aesthetic cycle, problem-based learning, discussion, «Socrates' dialogues».

References

- 1 Dzhurinskii, A.N. (1998). *Istoriia zarubezhnoi pedahohiki [The history of foreign pedagog]*. Moscow: FORUM-INFRA-M [in Russian].
- 2 Tumanova, O.A. (2000). Pedahohicheskie vozmozhnosti uchebnykh zadaniy v realizatsii idei dialoha: na primere obucheniia inostrannomu iazyku [Pedagogical possibilities of learning activities in the realization of the idea of dialogue: on the example of teaching a foreign language]. *Candidate's thesis*. Vladimir [in Russian].
- 3 Bakhtin, M.M. (1979). *Problemy poetiki Dostoevskoho [Problems of Dostoevsky's Poetics]*. Moscow: Sovetskaia Rossiia [in Russian].
- 4 Platon. (1990–1994). *Menon [Menon]*. (S.A. Osherova, Trans). Moscow: Mysl. (Vol. 1-4; Vol. 1). [in Russian].
- 5 Genri, O. (2006). *Rasskazy [Stories]*. Moscow: Airis-press [in Russian].

Репозиторий КарГУ