

*position is considered in the context of certain moral ideals. The main functions of the law consciousness are also studied. Law consciousness is investigated from the view point of the science of philosophy. The place of law consciousness in the range of general human values is defined too. The notion of the information culture of a modern teacher is considered among other problems.*

**Key words:** *model, ideal, life position, values, world outlook, spirituality, culture.*

**Романкевич Г.В.** - аспірант кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

*Рецензент – доктор педагогічних наук професор В.В. Борисов*

УДК 37.036.018.556

## **ХУДОЖНЯ ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ЕСТЕТИЧНОГОВИХОВАННЯ В ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ**

***І.В. Рудковська***

*У статті досліджується проблема художньої освіти в гімназіях та школах першого ступеня навчання в Німеччині та формування в учнях естетичного сприйняття художніх витворів, естетичного смаку та почуттів. Автор розглядає роль художньої освіти як складової естетичного виховання у формуванні творчої позиції особистості школяра в сучасних умовах.*

**Ключові слова:** *художня освіта, художньо-естетичне виховання, естетичний смак, чуттєво-емоційна сфера, образне мислення, духовні форми, формування творчої позиції.*

Художня освіта формує особистість, її суспільні уявлення, світосприймання, під впливом яких складаються моральні та естетичні ідеали людини. Відомо, що в процесі художньої освіти відбувається накопичення й передача від покоління до покоління чуттєво-емоційного досвіду людства, який матеріалізується у витворах мистецтва, уявленнях про досконале та гармонійне. В цьому процесі шляхом емоційного стану

та почуттів формуються діяльність й переконання індивіда, відбувається його приєднання до соціуму, який складає середовище існування людини та створює умови для його життєдіяльності. Чуттєво-емоційна природа художньої освіти допомагає різноманітними засобами компенсувати емоційну недостатність багатьох видів людської діяльності, особливо нетворчих та механічних. Реалізуючи свої соціальні функції, художня освіта здійснює багаточисленні завдання, починаючи зі створення запасу елементарних естетичних знань, без яких неможливе виникнення в особистості схильності, потягу та інтересу до естетично значущих предметів та явищ.

Естетичні знання людина починає набувати з дитинства, а в процесі подальшої спрямованої освіти вона отримує необхідні знання вже в образно-понятійній формі. Таким чином, естетичні, і в тому числі художні знання можуть набуватися як на рівні синкретизму (несвідомо), так і в активному пізнавальному процесі на рівні логічного мислення. Людина не народжується з вже готовими естетичними почуттями та смаками, вона має тільки здібності для формування таких почуттів, смаків, нахилів та таланту. Одним з головних завдань художньої освіти виступає формування на основі отриманих знань та розвитку здібностей художнього сприйняття таких якостей особистості, які зможуть забезпечити можливість емоційно оцінювати художньо значущі предмети та явища, насолоджуватися ними. Мистецтво виховує, воно охоплює різноманітні сторони психіки людини, тобто емоційну сферу, думки та волю, сприяють розвитку інтелекту особистості, найвищих духовних почуттів, формуванню світосприйняття, має громадський вплив на поведінку людини.

Загальна художня освіта та виховання відбуваються в школі, тому основний тягар відповідальності успішного поєднання виховної та освітньої функції цього процесу покладається на учителів, які викладають дисципліни естетичного циклу. В змісті кожної навчальної художньої дисципліни є сторони, які складають її фактичну, освітню та виховну основу, тісно пов'язані між собою. Освітня основа дисциплін естетичного циклу – це ті знання й уміння, які надають учневі можливість свідомо сприймати витвори мистецтва, а також грамотно й виразно користуватися засобами мистецтва в сфері суспільного та

особистого життя. Виховна складова кожної дисципліни проявляється у формуванні світосприйняття та моральних якостей школяра.

Знайомство з політикою західноєвропейських держав в галузі освіти, з їхніми педагогічними теоріями та навчально-виховною практикою дозволяє розглянути та проаналізувати об'єктивно закономірності, що діють в педагогічній науці, виявити прогресивні явища й новації, визначити шляхи розвитку актуальних завдань, які зараз стоять перед сучасною школою. В цьому сенсі, на наш погляд, є доцільним аналіз досвіду, а саме педагогічної теорії та практики Німеччини, шкільна політика якої знаходиться сьогодні на дуже відповідальному етапі реформування. За повідомленням журналу «Нова німецька школа» («Neue deutsche Schule»), «процес європейської інтеграції, суспільні реформування, економічні нововведення розхитують традиційний підхід до освіти, змушуючи шукати нові методи роботи в умовах, які склалися» [5, с. 48]. Зміни в суспільстві: в економічній, соціальній та духовній сферах, націлюють педагогічну науку на рішення важливих проблем освіти й виховання, без розв'язання яких неможливий розвиток творчо активної особистості, яка повинна вже завтра включитися в складний процес суспільного життя.

Особливу увагу у цьому зв'язку привертають теорія та практика викладання дисциплін естетичного циклу, які набувають все більшої популярності в практиці викладання загальноосвітніх дисциплін. Проблемам художньої освіти присвячені праці багатьох німецьких вчених, педагогів та мистецтвознавців: Х. Вайкерта, Ф. Кюне, Д. Ленцена, І. Слівки, К. Мантея, Е. Варнса, А. Штаудте, Г. Зелле, Д. Кербса, Ю. Циммера, К. Пфаффа, В. Шлімма та інших, якими були висвітлені питання психолого-педагогічних особливостей художньої освіти, взаємозв'язку раціонального та емоційного, розглянуто проблеми соціалізації художньої освіти та виявлено специфічні особливості художньої освіти дітей різного шкільного віку.

У статті автор розглядає роль художньої освіти як складової естетичного виховання у формуванні творчої позиції особистості школяра в сучасних німецьких школах.

До середини 60-х років ХХ сторіччя традиційними дисциплінами естетичного виховання в школах Німеччини були дисципліни художнього циклу, які виконували суто психотерапевтичну функцію, а саме були націлені на організацію дозвілля, надання допомоги в житті та

виховання в побуті. Естетичне виховання на той час залишалося засобом зняття стресу у стомленого учня, елементом гармонізуючої функції. Викладання цієї дисципліни в школі вважалося необов'язковим, тому завжди можна було від неї відмовитися.

Бурхливі економічні реформи в німецькому суспільстві в 60-ті роки ХХ сторіччя мали значний вплив на зміст навчальних шкільних програм. Тимчасово приходилося відмовлятися від дисциплін художньо-естетичного циклу, скорочувати навчальні години, для того щоб розглядати на уроках нагальні економічні проблеми. До того ж основне навантаження з естетичного виховання в школах лягало на вчителів, які викладали мистецтво. Майже 80% дисциплін з естетичного циклу випадало з навчального процесу через відсутність викладачів, яким потрібно було підвищення кваліфікації. Так, за результатами проведеного дослідження на початку 70-х років ХХ століття у федеральній землі Гессен (Hessen) майже 80% учителів не мали відповідної кваліфікації для викладання дисциплін художньо-естетичного циклу в школі. Учитель повинен був мати відповідний діапазон знань: від засобів масової комунікації до ігри, від аналізу витворів мистецтва до оформлення докільця [7, с. 18].

На жаль, формальний підхід до художньо-естетичної освіти та виховання в школах, який не був диференційованим, не давав змогу учневі адаптуватися в процесі соціалізації. Життєві враження дитини виявлялися непотрібними, а сприйняття дитиною навколишнього світу було обмежено. Мистецтво залишалося на той момент єдиним та центральним змістом естетичного виховання, а вивчення основ художнього зображення – головною метою.

Початок інтенсивних освітніх реформ у школах Німеччини в 70-ті роки ХХ століття в сфері естетичного виховання пов'язаний з іменами учених Пфеффінга, Г. Отто, Д. Кербса та Ю. Циммера, якими було розроблено нові концептуальні підходи до виховання в учнів образного мислення. Так Г. Отто, використовуючи ключові поняття образотворчого мистецтва та володіння категоріями сучасного мистецтва, продемонстрував можливість їхнього впливу на інші навчальні дисципліни. «Сенсибілізація по відношенню до різних матеріалів, готовність до експериментальної поведінки, розуміння технічних художніх прийомів потрібні не тільки митцю[6, с. 245-245]. В цей час Д. Кербс, працюючи над моделлю естетичного виховання,

наголосив на необхідності використання на заняттях не тільки явищ мистецтва, формотворчості, фантазії, візуальної комунікації, а й прекрасного в людях, ландшафтах, предметах природи, стимулювання всіх форм чуттєвого сприйняття. В модифікованій формі такий підхід є традиційним для багатьох концепцій.

Слід зазначити, що кінець 70-х - початок 80-х років ХХ століття відзначився в суспільному житті Німеччини появою постанови Профспілки «Забезпечення естетичного виховання в школі» (1979), в якому було наголошено, що естетичне виховання не може бути обмежене рамками окремих дисциплін, а повинно охоплювати всі сфери навчального процесу та побуту учнів [6, с. 281]. Ю. Циммер запропонував порівняльну функціональну диференціацію завдань естетичного виховання, а його визначення доповнив поняттям політичної соціалізації [2, с. 67-71]. З цього моменту разом з навчальними реформами почався період інтенсивного експериментування, що потребувало від уряду держави значних капіталовкладень. Так загальна кількість експериментів в системі освіти з 1971 року становила приблизно 2 тис., на що було виділено урядом майже 104 млрд марок [1, с. 14]. Створеною у 1968 році КЕКС-групою (Kunst-мистецтво, Erziehung-виховання, Kybernetik-кібернетика, Siziologie-соціологія) було розроблено програму з практики естетичного виховання, яка використовувалась в низці експериментів для виконання завдань, націлених на формування в учнях естетичного сприйняття в позаурочний час.

В Німеччині на початку 1970-х рр. представники різноманітних наукових естетичних концепцій («Педагогічна акція Мюнхен», концепція «візуальної комунікації») Г. Майрхофер, В. Цахаріас, Г. Грюнайсль, Г. Зелле, Б. Урбан, А. Штаудте, Г. Емер, И. Ойкера, Х. Кемпф-Янсен та ін. по-різному підходили до вирішення проблем естетичного виховання особистості учня, створення на заняттях чуттєво-емоційної сфери. Маскаради, оформлювальна діяльність, використання матеріалу в процесі гри, життєрадісне само сприйняття та відкриття реакції інших на власну поведінку почали становити основу «діяльного художнього уроку». Але все ж урок не стає тим процесом і місцем, де має було відбуватися щоденне формування в учні чуттєво-емоційної сфери.

Наприкінці 70-х років ХХ століття намітилося зближення позицій педагогів з естетичної освіти різних напрямків. З'являються фундаментальні роботи з естетичного виховання: 1979 р. – збірники «Естетичне виховання як наука» (Г. Даухер, К.-П. Шпринкерт); «Естетичне виховання і повсякденність» (Г. Емер); 1980 р. – «Естетичне виховання» (А. Штаудте, Й. Ойкер та Х. Кемпф-Янсен); 1981 р. – теоретична монографія «Культура почуттів та естетичне виховання» (Г. Зелле). Автори цих праць, незважаючи на різноманітність підходів у вирішенні подібних завдань, на практиці прагнуть досягнути консенсусу, і це надає змогу усвідомити, що естетичне виховання, яке до недавнього часу формувалося на теоретичних засадах, потребує інтенсивної практичної інтеграції у шкільні навчальні дисципліни. В естетичному вихованні автори вбачають посилення об'єднання теорій та практики, посилення зв'язку між життям та пізнанням. Німецькі учені, педагоги та мистецтвознавці Х. Вайкерт, Ф. Кюн, Д. Ленцен, К. Мантей та ін. в своїх творах надавали великого значення естетичному розвитку особистості та впливу мистецтва на формування її загальнолюдських якостей. В теорії та практиці художньо-естетичного виховання поширена ідея максимуму, яка полягає в тому, що чим більше дитина спілкується з мистецтвом, тим краще.

Таким чином, естетичний розвиток особистості засобами мистецтва залучає учнів до різноманітних видів мистецтва та формує в них естетичні смаки. Крім того, для кожного шкільного віку виявляються види мистецтва, поглиблені заняття якими дають найбільший ефект у художньо-естетичному розвитку учня, розвивають та поглиблюють інтерес до вивчення дисциплін естетичного циклу. Основа заняття в німецькій школі – самостійність у використанні методів та тлумачень обраної моделі, яка тісно пов'язана з наукою та визначає сьогоднішній день.

Успіх навчального процесу залежить перш за все від змісту уроку, методів та вимог до кожного етапу роботи, вибору навчального матеріалу, відображеного в шкільних програмах та навчальних планах. Навчальні плани і форми уроку спираються на те, щоб процес пізнання здійснювався від простого до складного, від конкретного до загального, від наочного до абстрактного. Зміст, методи та форми навчання доповнюють один одного. Дидактична та методична конкретизація

поставлених цілей та завдань уроку «Мистецтво» – основне завдання вчителя, який забезпечує планомірний процес занять [4, с. 21].

Тренування та повторення, на думку німецьких педагогів М. Зеля, К. Сливки, Е. Варнса, виступають як змінюючи один одного елементи будь-якого навчання та є невіддільною частиною уроку, який сприяє закладенню фундаменту для науково-пропедевтичної роботи. Успішне тренування народжує творчу свободу і є важливою передумовою для самостійної роботи та вмінь перенесення вивченого в життя.

Типовим для уроку «Малювання» на початковому етапі навчання є використання різноманітних вправ з частим їхнім чергуванням. В цьому сенсі вони є невід'ємною складовою уроку. Навчальні плани гімназії на початковому етапі навчання складаються з трьох єдиних навчальних підходів, які охоплюють два навчальних роки: 5-6; 7-8; 9-10 класи. Навчальний процес будується згідно з методичними та педагогічними вимогами й принципами, притаманними німецькій педагогічній науці. Водночас навчальні плани створюють свободу для вчителів, що допомагає знайти індивідуальний підхід до кожної групи учнів. К. Сливки вважає, що уроки в 5-6 класах доцільно планувати, виходячи з вимог для учнів початкової школи, тому що це сприяє прищепленню учням навичок самостійної роботи. Учитель створює учням щадні умови і є наставником. Саме в цей час використовується у повній мірі емоційна й соціальна складові уроку.

Навчання на уроках мистецтва в 7-8 класах базується на вимогах, які є специфічними складовими уроку – це вміння працювати з гіпсом та іншими матеріалами для художнього ліплення. Робота в 9-10 класах націлена на самостійне оволодіння художніми прийомами [4, с. 73]. Учні отримують на заняттях не тільки знання, а й вміння диференційованого та свідомого сприйняття. Центральне місце у процесі навчання займає суб'єктивний досвід учня. На уроках мистецтва йдеться мова про естетичне сприйняття світу. Предметом навчання на таких заняттях стає все, що сприймається візуально, а саме: живопис, графіка, скульптура, фотографія, тобто «зображення», яке може бути різновидністю почерку митця, визначеною культурною фазою, носієм значення, погляду на світ; воно може бути прочитано та розшифровано. Візуальні знаки та зображення, які є носіями інформації визначають значну частину суспільної комунікації. Створення та інтерпретація зображень на уроці

мистецтва розвивають предметну компетенцію учнів і одночасно допомагають розкрити індивідуальні здібності.

Життя учнів оточує велика кількість зображень: плакати, рисунки, комп'ютерна графіка тощо. Сприймаючи та створюючи зображення, учні пізнають можливості композиційного рішення, змісту, використання вже відомих та нових форм виявлення. Дидактично зрозуміло, що спочатку учні розглядають та обговорюють малозрозумілі зображення. Художні зображення потребують сприйняття низки посилюючих один одного ознак: змісту, форми і в цьому зв'язку, відкритості інтерпретації, комплексності, оригінальності, індивідуальності та історичності. Але ці ознаки не є винятковими особливостями художніх зображень. На думку Е. Варнса, будь-яке зображення можна дослідити на комплексність, оригінальність та соціокультурні зв'язки, і інтенсивність його впливу буде дуже інтенсивною навіть тоді, коли ці зв'язки не будуть свідомими. Для сприйняття художніх зображень, навпаки, важливим залишається розуміння цих зв'язків, тому що художні зображення спонукають учня розширити світ власного пізнання[3, с. 101].

У початковому процесі педагогі Німеччині орієнтуються на такі аспекти в оцінці витворів мистецтва: матеріальна або медіа-структура; духовна основа; особистість автора; соціокультурні зв'язки. Що стосується першого навчального аспекту, то увага спрямована на сприйняття учнями витворів медіа-культури [3, с.83]. Перший навчальний аспект припускає, що учні експериментують з різноманітними матеріалами і зображеннями та вчаться спілкуватися з ними, щоб досягти того чи іншого результату (матеріали зможуть надихнути учня на нову ідею й спонукати до пошуку значення). Важливим є також той момент, що медіа робить можливим створення цілковито нового зображення. А для навчального досвіду важливі знання про сприйняття, тому що учні можуть розглядати як власні, так і роботи інших учнів. Для німецьких педагогів важливо зробити медіа й методи посередництва усвідомленими. У другому навчальному аспекті інтерес фокусується на основних духовних формах: почуттях, інтуїції та розумі, щоб спробувати надати зображенню нового змісту. Вивчення авторської концепції художнього витвору (стилістичні або змістовні ознаки, індивідуальний художній світ) стає головним у третьому навчальному аспекті. Коли учні розглядають зображення як



відображення індивідууму автора, розкривається прихований змістовий пласт. На цій основі формується «власний почерк» – вид та спосіб індивідуального вираження. Таким чином, в учнів виникає необхідність сприймати себе серйозно як особистість та розуміти інших учнів в їхній індивідуальності. У четвертому навчальному аспекті увагу сконцентровано на соціокультурних та історичних взаємозв'язках в сфері художнього, культурного, історичного, політичного та економічного впливу. Завдяки цьому аспекту учні дізнаються, у чому причина того, що вони розуміють не кожную картину; що в інші часи та в інших культурах було використано різноманітні художні засоби, які мали бути спочатку ними розшифровані; що сучасні зображення (мотив, символіка, побудова) базуються на зрозумілих інколи тільки для національної культури самостійно вжитих засобах. Розглядається також питання, чи мають вплив суспільні групи на розвиток художнього уявлення або культурної політики. На заняттях «Мистецтво» уточнюється і те, як суспільні групи використовують в економічних та політичних цілях художні уявлення або асоціації, отримані завдяки засобам масової інформації.

Отже, аспекти на уроці мистецтва чітко не розмежовуються, вони взаємопов'язані та доповнюють один одного. Наприклад, соціокультурні зв'язки (четвертий аспект) доповнюють сприйняття (перший аспект), для характеристики художньої особистості (третій аспект) використовується зміст другого аспекту. Вирішальним для ефективності уроку мистецтва є те, що основний тематичний аспект, з одного боку, ґрунтується на конкретному досвіді учнів, з іншого – учень може розширити свої пізнання. Німецькі вчителі намагаються задіяти на уроці всі навчальні аспекти.

Особливі акценти на уроці в німецькій школі розставляються в залежності від вікової групи учнів. Навчальний план затверджує зміст навчальних дисциплін з такими вимогами: а) орієнтація уроку на три поля діяльності, тобто урок відповідає предметно-дидактичній структурі та полям діяльності (створення художніх витворів, відображення, сприйняття); б) орієнтація уроку на всі навчальні аспекти; в) обробка естетичних категорій та досвіду; г) дотримуватися принципу наростання складності. Зазначені пункти окреслюють вимоги, які висуваються до рівня оволодіння живописом або іншими аспектами художньої освіти до кінця 10 класу й створюють передумови для подальшої роботи.

### Література

1. Андреев В.И. Система образования в ФРГ// В.И. Андреев. Минск: Национальный институт образования Министерства образования Республики Беларусь, 1993. С. 14.
2. Ästhetische Erziehung und Kommunikation // Hrsg. Von O.Schwenke. Frankfurt. M.; Berlin; München, 1972. S. 67-71
3. Die spielende Klasse. Ideen, Vorschläge und Texte für Gruppe. München, 1991.-138S.
4. Kunst. Richtlinien und Lehrpläne Gymnasium. Sekundarstufe 1. Düsseldorf. 1993.-134S.
5. Erziehung und Wissenschaft // Schule ist mehr als Unterricht / Red. J.Lenz. Frankfurt, 1995.-208S.
6. Selle G. Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung: Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik. Köln: DuMont, 1981. S. 245-245
7. Staudte A. Ästhetische Erziehung. 1-4. München; Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, 1980. S. 18.

*В статье исследуется проблема художественного образования в гимназиях и школах первой ступени обучения в Германии и формирования у школьников эстетического восприятия художественных произведений, эстетического вкуса и чувств. Автор рассматривает роль художественного образования как составляющей эстетического воспитания в формировании творческой позиции учащегося в современных условиях.*

**Ключевые слова:** *художественное образование, художественно-эстетическое воспитание, эстетический вкус, чувственно-эмоциональная сфера, образное мышление, духовные формы, формирование творческой позиции.*

*The article deals with the problem of art education at the gymnasiums and schools in Germany and the forming of the aesthetic tastes and sensing of the art works. The author observes the role of the art education as a component of the aesthetic upbringing by the forming of the creative position of the personality.*

**Key words** *art education, art- aesthetic upbringing, aesthetic tastes, emotional sphere, figurative mentality, spiritual forms, forming of the art position.*

**Рудковська І.В.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Горлівського інституту іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету; докторант Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Горлівка, Україна)

*Рецензент – член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор Г.П. Шевченко*