

игр, необходимых для формирования познавательных интересов, развития социальной активности, создания предпосылок для развития стратегического мышления.

Социальную активность студенческой молодежи мы также можем отметить в учебной и производственной практике. Степень проявления социальной активности зависит от характера потребностей студентов, стиля взаимоотношений, использования свободного времени. Исследователь Л. Я. Рубина считает, что процесс формирования активно-личностного отношения студентов к различным видам и направлениям своей деятельности является одним из компонентов в механизме регуляции поведения молодого человека. Данный процесс непосредственно связан со становлением системы ценностно-нормативных ориентаций студенческой молодежи, которые представляют собой осознанное, фиксированное, личностно-опосредованное отношение студента к своей деятельности, выражаемое через его взгляды, оценки, установки [4].

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод о том, что влияние социальной активности на различные виды деятельности студента формирует его жизненную позицию и, соответственно, его образ жизни. Так, Л. Я. Рубина дает определение данному понятию: «Применительно к студенчеству образ жизни можно рассматривать как систему основных видов деятельности, которая связана с подготовкой специалистов высококвалифицированного умственного труда и через которую раскрывается характер и мера активности вузовской молодежи, степень реализации ею социальных функций. Включаясь в студенческую жизнь, молодой человек приобретает и соответствующие черты, определяемые его участием в необходимых формах деятельности» [5].

Основываясь на видах деятельности студентов, мы можем выделить компоненты социальной активности, а также основные направления ее формирования: учебно-познавательная деятельность (участие в предметных олимпиадах, студенческих научных кружках); научно-исследовательская (участие в научно-исследовательской работе, в научных конференциях); общественно-политическая (работа в профкоме и органах студенческого самоуправления); социально-трудовая (работа в студенческих отрядах, например, волонтерских, педагогических и т. д.); культурно-досуговая деятельность (участие в конкурсах, фестивалях студенческого творчества, организация и проведение культурно-массовых мероприятий); спортивно-оздоровительная (участие в спортивных соревнованиях, в том числе в мероприятиях по пропаганде здорового образа жизни); социально-благотворительная (организация благотворительных акций).

Заключение. Формирование у будущих педагогов социальной активности — процесс целенаправленный и систематический. Успешность профессионального становления во многом зависит от уровня сформированности у будущих педагогов такого важного качества, как социальная активность.

Список цитируемых источников

1. Бехтерев, В. Ф. Воспитание общественной активности учащихся : учеб. пособие / В. Ф. Бехтерев. — Красноярск, 1985. — 127 с.
2. Социологическая энциклопедия : в 2 т. / Национальный общественно-научный фонд / рук. науч. проекта Г. Ю. Семигин ; гл. ред. В. Н. Иванов. — М. : Мысль, 2003. — 863 с.
3. Жданова, С. Н. Художественно-эстетическое освоение мира школьниками как социально-педагогическая проблема / С. Н. Жданова // Дополнит. образование. — 2001. — № 10. — С. 16—19.
4. Филоненко, В. И. Современное российское студенчество в транзитивном обществе: противоречия и парадоксы социализации / В. И. Филоненко. — Ростов н/Д, 2009. — С. 108.
5. Студент и его деятельность / под ред. Г. П. Давидюка. — Минск : Изд-во БГУ, 1978. — 159 с.

УДК 37.036.018.556

И. В. Рудковская

Образовательная организация высшего профессионального образования
«Горловский институт иностранных языков», Горловка, Донецкая Народная Республика¹

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛАХ ГЕРМАНИИ КАК ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА

Введение. Художественное образование формирует личность, ее общественные представления, мировоззрение, под влиянием которых складываются нравственные и эстетические идеалы человека. Известно, что в процессе художественного образования происходит накопление и передача от поколения к поколению чувственно-эмоционального опыта человечества, который материализуется в произведениях искусства, представлениях о совершенном и гармоничном. В этом процессе путем эмоционального состояния и чувств формируются деятельность и убеждения индивида, происходит его присоединения к социуму, который составляет среду обитания человека и создает условия для его жизнедеятельности. Чувственно-эмоциональная природа художественного образования помогает различными способами компенсировать эмоциональную недостаточность

многих видов человеческой деятельности, особенно нетворческих и механических. Реализуя свои социальные функции, художественное образование осуществляет многочисленные задачи, начиная с создания запаса элементарных эстетических знаний, без которых невозможно возникновение в личности склонности, влечения и интереса к эстетически значимым предметам и явлениям.

Основная часть. Эстетические знания человек начинает приобретать с детства, а в процессе дальнейшего направленного образования он получает необходимые знания уже в образно-понятийной форме. Таким образом, эстетические и (в том числе художественные) знания могут приобретаться как на уровне синкретизма (бессознательно), так и в активном познавательном процессе на уровне логического мышления. Человек не рождается с уже готовыми эстетическими чувствами и вкусами, он имеет только возможности для формирования таких чувств, вкусов, склонностей и таланта. Одной из главных задач художественного образования выступает формирование на основе полученных знаний и развития способностей художественного восприятия таких качеств личности, которые смогут обеспечить возможность эмоционально оценивать художественно значимые предметы и явления, наслаждаться ими. Искусство воспитывает, оно охватывает различные стороны психики человека, т. е. эмоциональную сферу, мысли и волю, способствует развитию интеллекта личности, высоких духовных чувств, формированию мировосприятия, оказывает общественное влияние на поведение человека.

Общее художественное образование и воспитание происходит в школе, поэтому основной груз ответственности успешного сочетания воспитательной и образовательной функции этого процесса возлагается на учителей, которые преподают дисциплины эстетического цикла. В содержании каждой учебной художественной дисциплины являются стороны, которые составляют ее фактическую, образовательную и воспитательную основу, тесно связанные между собой. Образовательная основа дисциплин эстетического цикла — это те знания и умения, которые предоставляют ученику возможность сознательно воспринимать произведения искусства, а также грамотно и выразительно пользоваться средствами искусства в сфере общественной и личной жизни. Воспитательная составляющая каждого предмета проявляется в формировании мировосприятия и моральных качеств учащегося.

Знакомство с политикой западноевропейских государств в области образования, с их педагогическими теориями и учебно-воспитательной практикой позволяет рассмотреть и проанализировать объективно действующие в педагогической науке закономерности, выявить прогрессивные явления и новшества, определить пути развития актуальных задач, которые сейчас стоят перед современной школой. В этом смысле, на наш взгляд, целесообразен анализ опыта, т. е. педагогической теории и практики Германии, школьная политика которой находится сегодня на очень ответственном этапе реформирования. По сообщению журнала «Новая немецкая школа» («*Neue deutsche Schule*»), «процесс европейской интеграции, общественные реформирования, экономические нововведения расшатывают традиционный подход к образованию, заставляя искать новые методы работы в сложившихся условиях» [5, с. 48]. Изменения в обществе (в экономической, социальной и духовной сфере) нацеливают педагогическую науку на решение важных проблем образования и воспитания, без решения которых невозможно развитие творчески активной личности, которая должна уже завтра включиться в сложный процесс общественной жизни.

Особое внимание в этой связи привлекает теория и практика преподавания дисциплин эстетического цикла, которые приобретают все большую популярность в практике преподавания общеобразовательных дисциплин. Проблемам художественного образования посвящены труды многих немецких ученых, педагогов и искусствоведов: Х. Вайкерта, Ф. Кюне, Д. Ленцен, И. Сливки, К. Мантео, Е. Варнс, А. Штауде, Г. Зелле, Д. Кербса, Ю. Циммера, К. Пфаффа, В. Шлимма и др. Учеными были освещены вопросы психолого-педагогических особенностей художественного образования, взаимосвязи рационального и эмоционального, рассмотрены проблемы социализации художественного образования и выявлены специфические особенности художественного образования детей разного возраста.

К середине 60-х годов XX века традиционными дисциплинами эстетического воспитания в школах Германии считались дисциплины художественного цикла, которые выполняли чисто психотерапевтическую функцию, т. е. были нацелены на организацию досуга, оказание помощи в жизни и воспитание в быту. Эстетическое воспитание в то время оставалось средством снятия стресса у утомленного ученика. Преподавание этой дисциплины в школе было необязательно, поэтому всегда можно было от нее отказаться.

Бурные экономические реформы в немецком обществе в 60-е годы XX столетия оказывали значительное влияние на содержание учебных школьных программ. Временно приходилось отказываться от дисциплин художественно-эстетического цикла, сокращать учебные часы для того, чтобы рассматривать на уроках насущные экономические проблемы. К тому же основная нагрузка по эстетическому воспитанию в школах выполнялась учителями, которые преподавали искусство. Почти 80% дисциплин эстетического цикла выпадало из учебного процесса из-за отсутствия преподавателей, которые нуждались в повышении квалификации. Так, по результатам проведенного исследования, в начале 70-х годов XX века в федеральной земле Гессен (Hessen) почти 80% учителей не имели соответствующей квалификации для преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла в школе. Учитель должен был иметь соответствующий диапазон знаний: от средств массовой коммуникации до игры, от анализа произведений искусства к оформлению окружающей среды [7, с. 18].

К сожалению, формальный подход к художественно-эстетическому образованию и воспитанию в школах не был дифференцированным и не давал возможность ученику адаптироваться в процессе социализации. Жизненные впечатления ребенка оказывались ненужными, а восприятие ребенком окружающего мира было ограничено.

Искусство оставалось на тот момент единственным и центральным содержанием эстетического воспитания, а изучение основ художественного изображения — главной целью.

Начало интенсивных образовательных реформ в школах Германии в 70-е годы XX века в области эстетического воспитания связано с именами ученых Пфедфинга, Г. Отто, Д. Кербса и Ю. Циммера, которыми были разработаны новые концептуальные подходы к развитию у учащихся образного мышления. Так, Г. Отто, используя ключевые понятия изобразительного искусства и владения категориями современного искусства, продемонстрировал возможность их влияния на другие дисциплины. «Сенсибилизация в отношении различных материалов, готовность к экспериментальному поведению, понимание технических художественных приемов нужно не только художнику» [6, с. 245].

Немецкий исследователь Д. Кербс, работая над моделью эстетического воспитания, отметил необходимость использования на занятиях не только явлений искусства, формотворчества, фантазии, визуальной коммуникации, но и прекрасного в людях, ландшафтах, предметах природы, стимулирование всех форм чувственного восприятия. В модифицированном виде такой подход является традиционным для многих концепций.

Следует отметить, что конец 70-х — начало 80-х годов XX века отличились в общественной жизни Германии появлением постановления профсоюзов «Обеспечение эстетического воспитания в школе» (1979). В нем было отмечено, что эстетическое воспитание не может быть ограничено рамками отдельных дисциплин, а должно охватывать все сферы учебного процесса и быта учащихся [6, с. 281]. Так, Ю. Циммер предложил сравнительную функциональную дифференциацию задач эстетического воспитания, а его определение дополнил понятием политической социализации [2, с. 67—71]. С этого момента вместе с учебными реформами начался период интенсивного экспериментирования, что потребовало от правительства и государства значительных капиталовложений. Так общее количество экспериментов в системе образования с 1971 года составило примерно 2 тысячи, на что было выделено правительством почти 104 млрд марок [1, с. 14]. Созданной в 1968 году KEKS-группой (Kunst — искусство, Erziehung — воспитание, Kybernetik — кибернетика, Soziologie — социология) была разработана программа по практике эстетического воспитания, которая использовалась в ряде экспериментов для выполнения задач, нацеленных на формирование в учениках эстетического восприятия во внеурочное время.

В Германии в начале 1970-х годов представители различных научных эстетических концепций («Педагогическая акция Мюнхен», концепция «визуальной коммуникации»), в том числе Г. Майрхофер, В. Цахариас, Г. Грюнайсль, Г. Зелле, Б. Урбан, А. Штауде, Г. Эмер, И. Ойкер, Х. Кемпф-Янсен, по-разному подходили к решению проблем эстетического воспитания личности школьника — созданием на занятиях чувственно-эмоциональной сферы. Маскарады, оформительская деятельность, использование материала в процессе игры, жизне-радостное восприятие и открытие реакции других на собственное поведение начали составлять основу «художественного урока». Но все же урок не становится тем процессом и местом, где должно было происходить ежедневное формирование у учащихся чувственно-эмоциональной сферы.

Следует отметить, что в конце 70-х годов XX века наметилось сближение позиций педагогов различных направлений с эстетической составляющей образования. Появляются фундаментальные работы по эстетическому воспитанию: в 1979 году — сборники «Эстетическое воспитание как наука» (Г. Даухер, К.-П. Шпринкерт), «Эстетическое воспитание и повседневность» (Г. Эмер); в 1980 — «Эстетическое воспитание» (А. Штауде, И. Ойкер, Х. Кемпф-Янсен); в 1981 — теоретическая монография «Культура чувств и эстетическое воспитание» (Г. Зелле). Авторы этих работ, несмотря на разнообразие подходов в решении подобных задач, на практике стремятся достичь консенсуса, и это дает возможность осознать, что эстетическое воспитание, которое до недавнего времени формировалось на теоретических основах, требует интенсивной практической интеграции в школьные учебные дисциплины. В эстетическом воспитании авторы видят усиление объединения теорий и практики, усиление связи между жизнью и познанием. Немецкие ученые, педагоги и искусствоведы Х. Вайкерт, Ф. Кюн, Д. Ленцен, К. Мантей в своих произведениях придавали большое значение эстетическому развитию личности и влиянию искусства на формирование общечеловеческих качеств. В теории и практике художественно-эстетического воспитания распространена идея максимума, которая заключается в том, что чем больше ребенок общается с искусством, тем лучше.

Таким образом, эстетическое развитие личности средствами искусства привлекает школьников к различным видам искусства и формирует в них эстетические вкусы. Кроме того, для каждого школьного возраста оказываются виды искусства, углубленные занятия которыми дают наибольший эффект в художественно-эстетическом развитии ученика, развивают и углубляют интерес к изучению дисциплин эстетического цикла. Основа занятия в немецкой школе — самостоятельность в использовании методов и толкований выбранной модели, которая тесно связана с наукой и определяет настоящее.

Успех учебного процесса зависит, прежде всего, от содержания урока, методов и требований к каждому этапу работы, выбора учебного материала, отраженного в школьных программах и учебных планах. Учебные планы и формы урока опираются на то, чтобы процесс познания осуществлялся от простого к сложному, от частного к общему, от наглядного к абстрактному. Содержание, методы и формы обучения дополняют друг друга. Дидактическая и методическая конкретизация поставленных целей и задач урока «Искусство» — основная задача учителя, который обеспечивает планомерный процесс занятий [4, с. 21].

Тренировка и повторение, по мнению немецких педагогов Г. Зелле, К. Сливки, Е. Варнса, выступают как сменяющие друг друга элементы любого обучения и являются неотъемлемой частью урока, который способствует

закладке фундамента для научно-пропедевтической работы. Успешные тренировки рожают творческую свободу и становятся важной предпосылкой для самостоятельной работы и умений переноса изученного в жизнь.

Интересным является тот факт, что типичным для урока «Рисование» на начальном этапе обучения является использование разнообразных упражнений с частым их чередованием. В этом смысле они выступают как неотъемлемая составляющая урока. Учебные планы гимназии на начальном этапе обучения состоят из трех единых учебных подходов, которые охватывают два учебных года: 5—6, 7—8, 9—10 классы. Учебный процесс строится согласно методическим и педагогическим требованиям и принципам, присущим немецкой педагогической науке. В то же время учебные планы создают свободу для учителей, помогая найти индивидуальный подход к каждой группе учеников. Учитель создает ученикам щадящие условия и выступает в качестве наставника. Именно в это время используется в полной мере эмоциональная и социальная составляющие урока.

Примечательно, что обучение на уроках искусства в 7—8 классах базируется на требованиях, которые выступают специфическими составляющими урока — это умение работать с гипсом и другими материалами для художественной лепки. Работа в 9—10 классах нацелена на самостоятельное овладение художественными приемами [4, с. 73]. Ученики получают на занятиях не только знания, но и умение дифференцированного и сознательного восприятия. Центральное место в процессе обучения занимает субъективный опыт ученика. На уроках искусства идет речь об эстетическом восприятии мира. Предметом обучения на таких занятиях становится все, что воспринимается визуально: живопись, графика, скульптура, фотография, т. е. «изображение», которое может быть разновидностью почерка художника, определенной культурной фазой, носителем значения, взгляда на мир; оно может быть прочитано и расшифровано. Визуальные знаки и изображения, которые являются носителями информации, определяют значительную часть общественной коммуникации. Создание и интерпретация изображений на уроке искусства развивают предметную компетенцию учащихся и одновременно помогают раскрыть индивидуальные способности.

В жизни школьников окружает большое количество изображений — плакаты, рисунки, компьютерная графика и т. д. Воспринимая и создавая изображение, ученики узнают возможности композиционного решения, содержания, использования уже известных и новых форм проявления. Дидактически понятно, что сначала школьники рассматривают и обсуждают малопонятные изображения. Художественные изображения требуют восприятия ряда усиливающих друг друга признаков: содержания, формы и в этой связи открытости интерпретации, комплексности, оригинальности, индивидуальности и историчности. Но эти признаки не являются исключительными особенностями художественных изображений. По мнению Е. Варнса, любое изображение можно исследовать на комплексность, оригинальность, социокультурные связи и комплексность его воздействия будет очень интенсивной, даже если эти связи не будут сознательными. Для восприятия художественных изображений, наоборот, важным остается понимание этих связей, потому что художественные изображения побуждают ученика расширить мир собственного познания [3, с. 101].

Стоит отметить, что в учебном процессе педагоги Германии ориентируются на следующие аспекты в оценке произведений искусства: материальную или медиаструктуру, духовную основу, личность автора, социокультурные связи. Что касается первого учебного аспекта, то внимание направлено на восприятие учащимися произведений медиакультуры [3, с. 83]. Первый учебный аспект предполагает, что ученики экспериментируют с различными материалами и изображениями и учатся общаться с ними, чтобы достичь того или иного результата (материалы смогут вдохновить ученика на новую идею и побуждать к поиску значения). Важным является также тот момент, что медиа делает возможным создание полностью нового изображения. Во втором учебном аспекте интерес фокусируется на основных духовных формах: чувствах, интуиции и уме, чтобы попытаться придать изображению новое содержание. Изучение авторской концепции художественного произведения (стилистические или содержательные признаки, индивидуальный художественный мир) становится главным в третьем учебном аспекте. Когда ученики рассматривают изображения как отражение индивидуума автора, раскрывается скрытый содержательный пласт. На этой основе формируется «собственный почерк» — вид и способ индивидуального выражения. Таким образом, у учащихся возникает необходимость воспринимать себя серьезно как личность и понимать других учеников в их индивидуальности. В четвертом учебном аспекте внимание сконцентрировано на социокультурных и исторических взаимосвязях в сфере художественного, культурного, исторического, политического и экономического влияния. Благодаря этому аспекту учащиеся узнают, в чем причина того, что они понимают не каждую картину; что в другие времена и в других культурах были использованы различные методы, которые должны быть сначала ими расшифрованы; что современные изображения (мотив, символика, построение) базируются на понятных иногда только для национальной культуры самостоятельно принятых средствах. Рассматривается также вопрос, влияют ли общественные группы на развитие художественного образа или культурной политики. На занятиях «Искусство» уточняется и то, как общественные группы используют в экономических и политических целях художественные представления или ассоциации, полученные благодаря средствам массовой информации.

Заключение. Аспекты на уроке искусства четко не разграничиваются, они взаимосвязаны и дополняют друг друга. Например, социокультурные связи (четвертый аспект) дополняют восприятие (первый аспект), для характеристики художественной личности (третий аспект) используется содержание второго аспекта. Решающим для эффективности урока искусства является то, что основной тематический аспект, с одной стороны, основывается на конкретном опыте школьников, с другой — ученик может расширить свои познания. Немецкие учителя пытаются задействовать на уроке все учебные аспекты.

Таким образом, особые акценты на уроке в немецкой школе расставляются в зависимости от возрастной группы школьников. Учебный план утверждает содержание учебных дисциплин со следующими требованиями: а) ориентация урока на три поля деятельности, т. е. урок соответствует предметно-дидактической структуре и полям деятельности (создание художественных произведений, отражение, восприятие); б) ориентация урока на все учебные аспекты; в) обработка эстетических категорий и опыта; г) соблюдение принципа нарастания сложности. Указанные пункты определяют требования, предъявляемые к уровню овладения живописью или другими аспектами художественного образования к концу 10 класса, и создают предпосылки для дальнейшей работы.

Список цитируемых источников

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

УДК 504.03:378

О. В. Сельманович, Е. Ю. Жук

Учреждение образования «Международный государственный экологический институт имени А. Д. Сахарова
Белорусского государственного университета», Минск

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Введение. Одной из самых актуальных проблем человечества в XXI веке являются экологические проблемы. Человечество пришло к тому, что своей деятельностью оно стремительными темпами ведет к гибели планеты и самого себя; формирование экологически компетентного общества является одним из способов решения экологических проблем. Формирование общества, которое будет думать не только о себе, но и об окружающей среде, о будущих поколениях и о том, что после них останется. В «Повестке дня на 21 век» подчеркивается, что уровень экологического сознания нынешних поколений не соответствует требованиям времени, что необходимо вносить изменения и дополнения для существующих образовательных программ и разрабатывать более совершенные и отвечающие требованиям времени образовательные программы. Только соответствующее и качественное образование позволит помочь людям в усвоении экологических норм, ценностей и отношений, нового образа жизни, которые требуются для обеспечения устойчивого развития [1].

Методически грамотно организованная внеклассная работа по экологии может помочь развить потенциал школьников в целях формирования экологических компетенций.

Внеклассная работа направлена на расширение и углубление биологических знаний и ориентирована в первую очередь на школьников, проявляющих повышенный интерес к биологии, экологии, к изучению природы, растительного и животного мира. Определенную роль внеклассная работа выполняет для организации самостоятельной деятельности и для рациональной организации досуга учащихся. Значительная часть этой работы проводится в школе по субботам, в свободное от основных занятий время, но она может проводиться и в обычные учебные дни, в воскресное и каникулярное время [2].

Простая разработка и рассказ о экологии и сложившейся экологической ситуации не заинтересует нынешних школьников проблемами экологии. Низкая нравственность, бездуховность привели к тому, что дети стали безынициативными. Не секрет, что современные дети и подростки очень мало читают, имеют низкий познавательный интерес, у них слабая мотивация обучения. Желая изменить сложившуюся ситуацию, привлечь детей к самостоятельному поиску информации, чтению, творческому подходу при выполнении заданий, необходимо включать в учебно-воспитательный процесс интерактивные методы обучения.

Проблема активизации познавательной деятельности, развития самостоятельности и творчества обучающихся была и остается одной из актуальных задач педагогики. Современная ориентация образования на формирование компетенций как готовности и способности человека к деятельности и общению предполагает создание дидактических и психологических условий, в которых участник образовательного процесса может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность, позволяющую выразить себя как субъект обучения [3].

При интерактивных методах обучения учитель перестает быть центральной фигурой, носителем абсолютного знания. Учитель определяет круг вопросов, формулирует задания, выступает консультантом,