

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

Г.С. Федьков

**ФОРМИРОВАНИЕ
ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ
И ИЗОБРАЖЕНИЯ ПРИРОДЫ**

Монография

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2015*

УДК 37.036+373.3.016:75
ББК 74.200.554.2+74.268.51
Ф35

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 2 от 24.12.2014 г.

Одобрено научно-техническим советом ВГУ имени П.М. Машерова. Протокол № 3 от 06.03.2015 г.

Автор: доцент кафедры изобразительного искусства ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат педагогических наук **Г.С. Федьков**

Р е ц е н з е н т ы :

заведующий кафедрой теории и методики преподавания изобразительного искусства «ФГОУ ВПО МПГУ», доктор педагогических наук, профессор *В.И. Козлов*;
декан художественно-графического факультета ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат педагогических наук, доцент *Ю.П. Беженарь*

Федьков, Г.С.

Ф35 Формирование духовной культуры школьников в процессе восприятия и изображения природы : монография / Г.С. Федьков – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 211 с.

ISBN 978-985-517-479-1.

В научно-теоретическом и практическом аспектах рассматриваются вопросы формирования духовной культуры школьников (в пределах школьного образования) в процессе восприятия и изображения природы. Монография адресована студентам художественно-педагогических специальностей, магистрантам, аспирантам, учителям изобразительного искусства.

УДК 37.036+373.3.016:75
ББК 74.200.554.2+74.268.51

ISBN 978-985-517-479-1

© Федьков Г.С., 2015
© ВГУ имени П.М. Машерова, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1 ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	6
1.1 Духовная культура в контексте художественно-педагогического образования	6
1.2 Теоретико-методологическое и историческое изучение представлений о красоте природы как основы формирования духовной культуры учащихся в пределах школьного образования ...	24
1.3 Проблема освоения эстетических признаков природы школьниками в современной педагогической науке и практике ...	46
1.4 Роль изобразительной деятельности в эстетическом освоении природы школьниками	57
1.5 Особенности эстетического освоения природы школьниками на уроках по изобразительному искусству	67
1.6 Активизация эстетического освоения природы школьниками на занятиях по изобразительному искусству	84
2 СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА К ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ	96
2.1 Изобразительное искусство в подготовке будущих учителей к формированию духовной культуры школьников	96
2.2 Анализ педагогического потенциала содержания предмета «Изобразительное искусство» в формировании духовной культуры школьников	104
2.3 Интегрирующая связь учебных предметов в методической подготовке будущих учителей изобразительного искусства ..	120
2.4 Методическая подготовка в формировании профессиональных качеств будущих учителей изобразительного искусства .	138
2.5 Педагогическая практика как фактор адаптации методической подготовки студентов художественно-педагогических специальностей в реальной педагогической деятельности	154
2.6 Практика подготовки будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников средствами природно-прекрасного	163
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	190
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	193

ВВЕДЕНИЕ

Происшедшие изменения в политической и социально-экономической жизни страны в конце прошлого столетия способствовали появлению в молодежной среде эгоизма, пренебрежения законами и общечеловеческими нормами. Это во многом связано с наблюдающимся общекультурным кризисом, с огромным потоком информации, обрушивающимся на молодежь и не несущим в себе духовности, нравственности. Большую озабоченность у педагогов вызывает трансформация традиционных для нашей культуры идеалов; негативное отношение части молодежи к историческим достижениям старших поколений, распространение и навязывание отдельными средствами массовой информации подрастающему поколению ложных культурных ценностей; тревожная экологическая обстановка как результат непродуманного природопользования, непонимание уникальности и эстетической ценности природы.

Рассматривая человека и природу в диалектическом единстве, мыслители и педагоги подчеркивают, что его духовная жизнь неразрывно связана с природой, а он сам является лишь частью ее.

В ходе материально-практического освоения природы человек доказал свою творческую сущность в постепенном овладении, «покорении» и преобразовании природной реальности. Такой способ одновременно привел к глобальным, чаще всего негативным, изменениям естественной среды обитания человека, которые крайне неблагоприятно влияют на живые организмы, в том числе и на человеческий.

Тревожная экологическая обстановка ставит задачу перед педагогикой и школой активно развивать у подрастающего поколения понимание природы как источника эстетически ценных, жизненно необходимых объектов, явлений, нуждающихся в защите, охране и сбережении от разрушительного воздействия человека, вредного влияния отходов производства и технологий на окружающую среду.

Теоретические исследования и практика показывают, что способность воспринимать эстетическое в природе можно развивать и воспитывать. Обучение при этом должно идти от освоения отдельных эстетически выразительных ее объектов и явлений к целостному охвату природных комплексов, всей природы.

Восприимчивость к природно-прекрасному влияет на поведение и поступки человека, направленные на окружающую среду. Поэтому важно, чтобы школа дала каждому учащемуся понятие о гуманности и ее отличие от жестокости, черствости к красоте природы.

Эстетическое освоение природы открывает ребенку возможности творческой реализации и самоопределения в окружающем мире, по-

стижения гармонического единства с реальной действительностью. Произведения искусства на тему природы содержат ценные идеи, которые в педагогическом процессе могут активно влиять на воспитание школьников.

Потребность в духовно-богатой, творчески развитой личности актуальна в современных условиях динамично развивающегося общества. Она продиктована общественной необходимостью создания конкурентно способного нового продукта. Это обстоятельство актуализирует занятия по изобразительному искусству, развивающие духовную сферу школьников, творческие потенции подрастающего поколения, которые пригодятся также и в повседневной трудовой и иной деятельности.

Возникает необходимость переосмысления подходов подготовки будущих учителей изобразительного искусства к профессиональной работе в школе.

Занятия по методике преподавания изобразительного искусства традиционно ориентированы на то, как научить школьника рисовать, писать, лепить. Реалии современной жизни требуют еще и понять, что представляет собой ученик; как раскрыть его положительные качества либо как помочь ему избавиться от тех или иных негативных особенностей характера, поведения, привычек и т.п.

Духовное воспитание как одна из форм развития личности тесно связано с другими элементами воспитания (эстетическое, художественное, нравственное, этническое, экологическое, патриотическое, идеологическое и т.п.), с формированием мировоззрения личности. Специфика такого воспитания состоит в том, что его конечная цель – гармонически развитая личность. Оно направлено на повышение общей культуры человека, активизацию его творческого потенциала (Н.А. Бердяев, П.П. Блонский, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский и др.).

Перед современной школой и педагогикой встает задача подготовки духовно богатых граждан, любящих свой народ, Родину, природу, культуру, традиции. В этой связи профессиональная подготовка студентов художественно-педагогических специальностей приобретает актуальное значение.

1 ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1 Духовная культура в контексте художественно-педагогического образования

Подготовка учителя изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников актуальна в плане ее теоретического изучения и практической реализации в учебном процессе. До сих пор в современном образовательном пространстве Республики Беларусь отсутствуют научные исследования по вопросам подготовки будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников, вследствие чего учебно-воспитательный процесс на художественно-графическом факультете не имеет достаточно четкой научной основы.

В данном разделе на основании изучения философской, психолого-педагогической литературы нам предстоит рассмотреть духовную культуру в современном образовательном пространстве как педагогическую проблему, установить возможности предмета изобразительного искусства в формировании духовной культуры учащихся, состояние разработанности проблемы в современной педагогической науке.

Прежде нам предстоит рассмотреть используемые в процессе исследования понятия «духовность», «духовная культура», «структура духовного мира человека».

Надо сказать, проблеме духовности уделяется пристальное внимание учеными, мыслителями, педагогами. В эпоху глобализации и активной хозяйственной и иной деятельности человека в природе, в эпоху, когда человечество столкнулось с глобальными проблемами, которые угрожают не только цивилизации, но и всей биосфере планеты, в разряд глобальных проблем попадают не только экологические, но и проблемы экологии личностной духовности.

В современной науке понятие «духовность» рассматривается как:

а) результат приобщения человека к общечеловеческим ценностям, духовной культуре;

б) принцип саморазвития и самореализации человека, способность человека сознательно управлять собой и своим поведением, осмысленно регулировать свою деятельность;

в) имеющее религиозный характер – понятие «дух» ассоциируется с понятием «Бог» (Л.П. Буева, И.А. Ильин, В.А. Лекторский, И.В. Силуянова, В.А. Салеев и др.).

По мнению некоторых ученых, духовность субъекта представляет собой результат его приобщения к общечеловеческим ценностям,

духовной культуре (В.А. Пономаренко, Н.А. Коваль и др.). В.И. Слободчиков указывает на зависимость духовного богатства человека от становления закреплённых в общественных нормах духовных ценностей как неотъемлемой части его духовного мира [194]. Этот вывод ученого как раз подтверждает нашу позицию о необходимости подготовки специалистов, способных помочь молодым поколениям освоить и принять как собственные нормы общественных духовных ценностей.

В традиционном философском понимании «духовность» включает в себя три начала – познавательное, нравственное и эстетическое. Ядром духовности считается нравственность.

Психологическая наука рассматривает духовность как высшую подструктуру человека, регулирующую его поведение, деятельность и взаимоотношения с другими людьми. Важнейшими психологическими характеристиками духовности являются ценности и ценностные ориентации, ответственность за свои поступки, нравственные свойства и мотивы поведения. Однако духовные ценности только тогда становятся неотъемлемой частью духовного мира личности, когда в этот процесс включаются способности человека к саморазвитию и самоопределению. Духовное же саморазвитие и самоопределение человека возможны в том случае, если установлена направленность на ту или иную систему ценностей (в нашем исследовании это, прежде всего, природные, художественные и этнические ценности).

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова понятие «духовность» дается в нескольких значениях: «1) высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, когда основными ориентирами ее жизнедеятельности становятся непреходящие человеческие ценности; 2) ориентированность личности на действия во благо окружающих, поиск ею нравственных абсолютных; 3) с христианской точки зрения – сопряженность человека в своих высших стремлениях с Богом» [118, с. 40].

Общим как для религиозного, так и для светского сознания, утверждает В.А. Лекторский, является понимание духовности, которое связывается с выходом за пределы эгоистических интересов, личной пользы, своекорыстия. Духовное предполагает, что цели и смысло-жизненные ориентиры личности укоренены в систему надындивидуальных ценностей [132].

В культурно-антропологическом контексте введение понятия духовность, считает Л.П. Буева, «...необходимо при определении не утилитарно-прагматических ценностей, мотивирующих поведение человека и его внутреннюю жизнь, а тех ценностей, на основе которых решаются смысло-жизненные проблемы, обычно выражающиеся для каждого человека (разного уровня и типа образованности) в системе “вечных вопросов” человеческого бытия. Кто я, зачем пришел в этот

мир, каково мое место в нем, каков смысл моей жизни, на основании каких ценностей я должен сделать выбор своего жизненного пути, определить цели и смысл своей деятельности ... Главное здесь не приобретение разнообразных знаний, а их смысл и цель. Соответственно и духовность – это проблема обретения смысла. ... Духовность есть показатель существования определенной иерархии ценностей, целей и смыслов, в ней концентрируются проблемы, относящиеся к высшему уровню духовного освоения мира человеком» [38, с. 4].

Философско-психологическая наука духовное начало человека связывает с общественным и творческим созидательным характером его жизнедеятельности, с включением человека в мир культуры.

Духовность, по мнению В.А. Салеева, «... есть концентрат совершенного человеческого проявления, проявления “родового” человеческого начала, лишённого всеобъемлющего диктата пользы и утилитарной целесообразности» [184, с. 11].

Таким образом, духовность в современной науке понимается как такое состояние личного сознания, которое ориентирует действия и поступки человека во благо других людей, реализует любовь к ним. Считается, что и религиозная и светская формы духовности в условиях цивилизации имеют общую основу – страсть к добру как желания блага для других. Духовность представляет собой обретаемое в жизни качество гуманистической личности. По своему характеру она (духовность) абсолютно позитивное свойство человеческого рода, означает гармоническое сочетание эмоционального и интеллектуального начал сознания личности [213].

На протяжении всей истории развития философской мысли духовный мир как идеальное индивидуально-личностное пространство человека считался той первоосновой, которая отличает его от животного и определяет поступки и поведение человека. Учеными (Н.Е. Андрюшина, В.А. Лекторский и др.) выделена структура духовного мира человека: рациональная сфера (разум и рассудок); эмоционально-чувственная сфера (эмоции, чувства, субъективное восприятие, эмоционально-чувственное отношение человека к окружающему его миру); сфера идеала (система субъективных ценностей); социокультурная сфера (субъективное осознание личностью своей социальной и культурной принадлежности к культурно-историческим традициям общества и семьи); волевая сфера (соединяющая, связывающая воедино все перечисленные сферы и предполагающая субъективную способность к осознанным действиям). Способность ставить для себя цели, управлять развитием собственных чувств находит воплощение в волевом акте.

Духовная культура представляет собой систему знаний и мировоззренческих идей, присущих конкретному культурно-историческому

единству или человечеству в целом. «К духовной культуре обычно относят сферу производства, распространения и потребления результатов духовной деятельности; различные виды духовного творчества, образование, просвещение, воспитание, деятельность средств массовой коммуникации – печати, радио, кино, телевидения и культурно-просветительских учреждений... Духовная культура подразделяется на политическую, эстетическую и художественную, нравственную, научную и т.д.» [236, с. 167].

Духовная культура, как считает исследователь Н.М. Романенко, – позиция ценностного сознания, обуславливающая характер нравственных отношений, направленность воспитательного процесса на освоение школьниками духовных ценностей, формирование у них готовности к самостоятельному нравственному выбору, потребности в духовной практике, выражающейся в стремлении к гармонизации своего внутреннего мира с миром окружающим и реализующейся в непрерывном самосовершенствовании и активном культуротворчестве [180].

Таким образом, духовная культура – сфера человеческой деятельности, охватывающая различные стороны духовной жизни человека и общества, включающая в себя формы общественного сознания и их воплощение в материальных и духовных памятниках человеческой деятельности. Для данного исследования представляют существенный интерес следующие ее компоненты: эстетический, художественный, нравственный, экологический, патриотический, идеологический [236, с. 167]. Как известно, они имеют социальный и индивидуальный уровни.

Духовное богатство человека проявляется в межличностных отношениях, в отношениях к культуре, искусству, природе, Отечеству, государству, его символам, внутренней и внешней политике и т.д. Педагогически важное значение приобретает эстетическое, художественное, нравственное, экологическое, этническое, патриотическое и идеологическое воспитание школьников.

В последнее время учеными разработаны концепции, реализация которых так или иначе связана с подготовкой будущих учителей к формированию духовной сферы школьников. Это концепция развития и саморазвития духовно-нравственной культуры педагога на рефлексивной и диагностической основе В.И. Андреева [13], концепция духовного становления специалиста Н.А. Коваль, концепция духовно-нравственного становления и развития личности учителя В.А. Беляевой и др.

В трудах философов, психологов и педагогов духовное развитие рассматривается как внутренняя работа, духовное напряжение чувств, эмоций, сознания человека. Духовность, по их мнению, проявляется в познании истины, творении добра и сохранении красоты.

Так, Н.А. Коваль разработала основы акмеологической концепции духовного становления специалиста, которая включает теоретико-методологический анализ духовности и ее роли в его профессиональном становлении; содержание и структуру личности специалиста; критерии, показатели, уровни его духовного становления; внутренние и внешние факторы, обеспечивающие оптимизацию учебно-воспитательного процесса, общие подходы к типологии духовности личности. Согласно научной позиции ученого, психологическими основами духовного становления личности являются: усвоение духовных понятий через личный опыт, создание индивидуального духовного поля и распространение ценностей на окружающее духовное пространство; доминирование возвышенного над прагматическим, духовного над материальным; стремление личности к полной самореализации своего внутреннего потенциала. Важное значение для духовного развития, – считает Н.А. Коваль, – имеет накопление личностью в студенческие годы духовного опыта, который в результате духовных исканий приводит к сознанию необходимости совершенствования и стремлению достичь высот профессионального развития.

Весомую роль в духовном становлении личности студента Н.А. Коваль отводит гуманитарной среде вуза, в которой происходит и накопление, и обмен духовными ценностями. Духовное развитие в такой среде, – считает ученый, – в расширении активно применяемых духовных понятий, в усилении влияния истинных духовных факторов на поведение индивида, а также растущей самореализации личности на благо людей [110].

Основополагающей идеей концепции В.А. Беляевой является идея духовно-нравственного развития личности учителя в процессе творческого освоения ею теории и опыта как светской, так и православной педагогической культуры. На наш взгляд, исследователь правомерно делает вывод о необходимости изменения системы профессионально-педагогической подготовки в направлении становления ее как целостной, так и гибкой, вариативной. Образовательный процесс в такой системе должен преобразовывать саму сущность личности, ее духовно-нравственную сферу в целом, а не только интеллектуальную. В качестве основных принципов инновационной педагогической системы, созданной В.А. Беляевой, выступают:

а) открытость для совместной работы со всеми заинтересованными лицами в решении вопросов духовно-нравственного воспитания молодежи;

б) целостность образовательного процесса, его соответствие ориентирам государственного образовательного стандарта высшего образования и нормативным документам о дополнительном образовании;

системность и систематичность в проведении научно-педагогического исследования;

г) комплексный подход в организации экспериментальной работы учителей, студентов, педагогического вуза, с позиций интегративного сотрудничества;

д) личностно-ориентированный и личностно-деятельностный подход к отбору проблемы научного исследования; саморазвитие духовно-нравственной сферы и профессиональной способности учителя в процессе его индивидуально-творческой деятельности.

Движущей силой духовно-нравственного воспитания учителя В.А. Беляева называет противоречия внешнего и внутреннего характера, которые разрешаются в ходе субъективно-творческой поисковой деятельности [26].

В.Я. Попов определяет основные этапы становления духовности личности, которые, по его мнению, распадаются на:

– этап элементарной духовности – период младенчества;

– этап общественно-ориентированной духовности, который В.Я. Попов разделяет на два периода – активно-доверительной социализации и осознанной социализации, охватывающий детско-подростковый период;

– этап духовного становления личности – этап духовной саморегуляции, состоящий из двух периодов – фрагментарного духовного самосовершенствования и духовного самоопределения [173].

Выделяя два типа духовности – религиозный и светский, исследователи конкретизируют их такими типами, как экономический (польза), теоретический (истина), социальный (любовь), ратный (честь), эстетический (красота) [216]. В качестве методов воспитания духовно-нравственной культуры ученые называют социально-активные методы (тренинговые поведенческие технологии, дискуссии, ролевые игры и др.), аутопсихологические методы (имагеотехники, медитации, рисуночное проектирование), проблемно-поисковый, коммуникативный, репродуктивный, имитационно-ролевой, объяснительно-иллюстративный, рефлексивный методы [199].

Исследователь Т.П. Грибоедова выделяет следующие принципы подготовки педагогов к деятельности по духовно-нравственному развитию учащихся:

– принцип культуросообразности (ориентирует на выявление и освоение традиций отечественной культуры в области духовно-нравственного воспитания);

– принцип личностной ориентации (предполагает гибкость содержания подготовки и учет потребностей и личностных ориентаций);

– принцип деятельностного подхода (определяет в качестве инструментария деятельности по профессиональной подготовке рефлекс-

сию и диалоговое общение). Ею выделены три группы критериев готовности педагогов к духовно-нравственному воспитанию школьников:

1) мотивационно-потребностные критерии (личностное самоопределение учителя в направлении собственного духовно-нравственного развития; профессиональное самоопределение учителя относительно направлений духовно-нравственного развития учащихся;

2) когнитивные критерии (знание основ традиционной отечественной культуры как целостного явления; представление о человеке как триединой иерархически устроенной сущности: «дух–душа–тело»; представление о моральных и нравственных нормах и средствах, позволяющих личности осуществлять развитие в направлении от «телесного» и «душевного» к «духовному»;

3) операционно-деятельностные критерии (умение строить отношения с учащимися на основе представления им свободы выбора и уважения личности); умение организовывать диалогическое общение с учащимися; умение осуществлять рефлексивный самоанализ и организовывать рефлексию учащихся [64].

В исследовании Н.П. Шитяковой определены принципы подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников:

– интегративно-вариативный принцип;

– принцип обеспечения целостного самоопределения личности; принцип активизации смыслообразующего потенциала духовно-нравственных ценностей;

– принцип опоры на иррациональную и рациональную сферы личности будущего педагога; принцип учета актуальных и потенциальных возможностей духовного и нравственного развития студенчества;

– принцип использования полярных ценностей [226].

Безусловно, неразвитость чувственной сферы ребенка, его познавательных способностей не будет способствовать развитию у него духовной культуры. Однако нельзя согласиться с выводами исследователя, что «положительное отношение» к посещению музеев и стремление к занятиям изобразительной деятельностью может служить критериями духовной культуры. Школьник, как впрочем и любой человек, может регулярно посещать музеи и выставочные залы, активно заниматься изобразительной деятельностью и быть «нищим» в своем духовном развитии, вести образ жизни, который мало согласуется с общепринятыми нравственными нормами общества. Тому имеется немало примеров, когда такие «ценители» прекрасного, став взрослыми, ведут аморальный образ жизни и преследуют в повседневной деятельности только узкокорыстные интересы, направленные на удовлетворение своих сиюминутных потребностей. В соответствии с нашей

позицией общение с искусством, природно-прекрасным должно быть направлено главным образом на освоение школьниками духовных ценностей, запечатленных в содержании произведения, приобщению к положительному опыту, накопленному человечеством.

Итак, формирование духовной культуры школьников неразрывно связано с педагогической деятельностью учителя изобразительного искусства, с его умением приобщать учащихся в учебной деятельности к эстетическим, художественным, этическим, природным, политическим и т.п. положительным духовным ценностям.

«Школа – это главное звено, – справедливо замечает учитель изобразительного искусства Н. Грудьева, – в познании культуры, интеллектуальных и духовных достижений народа» [66, с. 14]. Ребенок, как известно, находится одновременно в природной, пространственно-предметной и художественной среде, ощущая свою социальную и этническую принадлежность. В соответствии с нормативными документами Министерства образования Республики Беларусь, государственная политика в сфере воспитания предусматривает формирование гражданина и патриота, профессионала-труженика, ответственного семьянина. Занятия по изобразительному искусству способны приобщать школьников к эстетической, художественной, нравственной, экологической культуре, этническим, патриотическим, идеологическим ценностям [111; 117].

Руководствуясь вышесказанным, рассмотрим в отдельности, что представляет собой эстетическая, художественная, экологическая, нравственная культура и какую роль в формировании гражданина занимает патриотическое, идеологическое и этническое воспитание.

В отечественной науке эстетическая культура общества понимается как совокупность всех эстетических (природных и созданных творческим человеческим трудом) ценностей, которые участвуют во взаимодействии общества с миром, в стремлении общества к совершенствованию в эстетическом направлении. Эстетическая культура личности представляет собой совокупность ее способностей чувствовать, переживать и преобразовывать окружающую действительность и самого человека по законам красоты. Для педагогического процесса важно, какие ценности культивируются в процессе воспитания школьников.

В научной литературе подчеркивается, что ценность – философская категория для обозначения значимости определенных явлений действительности, возникающей в результате отражения этих явлений субъектом. Ценности различают и по тому, насколько они значимы для основ жизнедеятельности человека. Они служат человеку способом ориентации в жизненном пространстве.

Ценности духовные связаны с результатом и процессом интеллектуального и эмоционально-образного отражения действительности. В их основе – разум (разумные речи, разумные поступки), свобода (свобода слова, свобода действий). Духовные ценности отличаются от ценностей материальных тем, что они не носят утилитарного и инструментального характера, не амортизируются в процессе потребления, не имеют пределов потребления, долговечны. Они не однородны по содержанию, функциям и характеру требований к их реализации. Ценности духовные составляют стержень культуры определенного народа, фундаментальных отношений и потребностей людей.

Основные эстетические ценности включают в себя: собственно эстетическое, прекрасное, гармонию, возвышенное, катарсис, трагическое, комическое, изящное. В нашем подходе в ценности эстетические мы включаем выразительность природы, обозначаемую как величественное, грациозное, либо такие их определения, как береза кудрявая, небо бездонное и т.п.

Перечислить все возможные эстетические ценности невозможно (как невозможно перечислить все ценности вообще), поэтому в условиях учебных занятий мы рассматриваем характерные особенности основных, используемых в учебно-воспитательном процессе, ценностей. По своей сути ценность эстетическая «...является органическим сочетанием эстетических свойств (качеств) объекта и развитых способностей (эстетического потенциала) эстетического субъекта. Сферы нахождения эстетической ценности весьма разнообразны. Главными из них являются: природа; разнообразные формы человеческой деятельности; сам человек и взаимоотношения людей; искусство» [187, с. 33].

Художественная культура представляет собой совокупность художественных ценностей. В научной литературе художественные ценности определяются как набор свойств, качеств, уникальных особенностей предмета, указывающих на его универсальную социокультурную значимость в области искусства. Свойства художественной ценности – это все, что в картине (скульптуре, инсталляции и т.п.) нельзя взвесить, пощупать, измерить, то есть, они не материальны.

Художественная ценность произведения – совокупная сила эмоций, положительных или отрицательных, которые оно вызывает у зрителя. Безусловно, живописные, графические, пластические и иные особенности произведения характеризуют его с качественной, профессиональной стороны. С педагогической точки зрения для нас еще существенно, какое содержание ценностей духовных заложено в сюжете произведения. Какие знания оно может дать школьнику, какие личностные особенности оно может у него формировать.

Рассматривая взаимосвязь искусства с формированием духовности, В.А. Лекторский подчеркивает, что искусство «...должно быть и

является в своих высших проявлениях прежде всего способом приобщения к иному опыту: другого человека, социальной группы, культуры. Способ этот уникальный и ничем не заменимый, ибо во многих случаях понять чужой опыт, вчувствоваться в него, сопереживать его иначе, чем посредством искусства, невозможно. Искусство, таким образом, тоже выступает как своеобразная форма коммуникации, диалога.

Как подлинно моральное в таком случае выступает такое отношение, при котором я отношусь к другому человеку как к себе, а к себе с точки зрения другого. Мораль в этом случае выступает не только как следование какой-то системе жестких предписаний (и тем более не как “моральная арифметика”), сколько как умение и способность сопереживать чужие проблемы и чужую боль, как способ утверждения бытия другого человека, как способ включения этого бытия в мое бытие, а моего бытия в бытие другого» [132, с. 35].

Художественная культура личности определяется ее потребностью и способностью осваивать и создавать мир ценностей искусства. Последнее предполагает создание не только живописных, графических, скульптурных, декоративных и т.п. произведений, но и предметов быта, которыми не только можно успешно выполнять трудовые операции, но и любоваться, получать от взаимодействия с ними эстетическое наслаждение. Поэтому, приобщая подрастающее поколение к изобразительной деятельности, следует уделять внимание не столько развитию их художественных способностей, как, на наш взгляд, ошибочно считают многие учителя изобразительного искусства, сколько формированию у детей, прежде всего, эстетической и художественной культуры.

Основные проблемы взаимосвязи человека с окружающей природной средой рассматриваются в сравнительно новой научной дисциплине – экологическая эстетика. Человек выступает в ней как неотъемлемая часть биосферы, которая преобразуется им в ноосферу, в сферу, сотворенную его производственной и научной деятельностью. Устойчивость, уравновешенность биосферы, от которой человечество не может быть, по мысли В.И. Вернадского, независимым ни на одну минуту, постоянно физически и химически нарушается им [44; 45]. Поэтому встает задача подготовки поколений к охране природы, бережному отношению к ее многообразным ценностям, в том числе и эстетическим, к формированию у них эстетической, нравственной и экологической культуры. И здесь не обойтись без эстетического, нравственного и экологического воспитания, между которыми существует внутреннее родство, поскольку они «...задаются целью сформировать целостный взгляд на предмет, – считает Н.А. Кормин, – привить человеку убежденность в уникальности и неповторимости данного предмета...» [120, с. 79].

Современные ученые определяют экологическую культуру как особый вид будущей общечеловеческой культуры, сознательно создаваемой человечеством путем объединения, синтеза, интеграции экологических потенциалов культур мира. Ее цель – регулирование нравственно и научно обоснованными средствами взаимоотношений человека, общества и живой природы. В составе экологической культуры сочетаются структуры экологического и эстетического сознания личности. Это сочетание в той или иной степени свойственно каждому человеку в его отношениях к природе. Однако только в условиях целенаправленного педагогического воздействия возможна активизация взаимопереноса эстетических и экологических ориентаций, их ассоциативных связей, носящих социально-ценный характер, обогащая все сферы культуры. Направленность на формирование экологической культуры у подрастающего поколения является непременным атрибутом многих исследований, в том числе и нашего. Природа и культура соотносятся как «естественное» и «искусственное» [225].

Итак, «экологическая культура» понимается как система знаний и умений, ценностных ориентации человека в области науки, искусства, верований, обычаев и традиций, а также активной деятельности по сохранению и улучшению окружающей среды.

Определяя сущность экологического воспитания школьников мы опираемся на установленные в педагогической науке особенности этого процесса. Во-первых, они имеют:

- 1) ступенчатый характер:
 - а) формирование экологических представлений;
 - б) развитие эстетических чувств и экологического сознания;
 - в) формирование убеждений в необходимости охраны и сохранения природы;
 - г) выработка экологически обоснованных навыков и привычек поведения в природе;
 - д) формирование у учащихся навыков бескорыстного отношения к природе;
- 2) длительность; 3) сложность; 4) скачкообразность; 5) активность.

Во-вторых, роль и значение психологического аспекта включают:

- а) развитие экологического сознания;
- б) формирование потребностей охраны природы, мотивов и установок личности;
- в) выработку эстетических и нравственных чувств;
- д) воспитание воли;
- е) формирование целей экологической деятельности;
- ж) формирование понимания ценности самой жизни.

Ученые считают, что экологическая культура зависит об общей культуры в целом и ставится в связь как со специализированными видами деятельности – наукой и производством, так и с внутренним миром человека – его потребностями, ценностями и т.п. (Л.Н. Коган и др.). Формирование экологической культуры школьников на уроках изобразительного искусства, согласно нашей позиции, связано с формированием у них экологических ценностей: природа – первоисточник красоты, природа – источник эстетически ценных, жизненно-необходимых объектов и явлений, нуждающихся в защите и сбережении для настоящих и будущих поколений. Экологические ценности, по мнению И.В. Мещеряковой, «...отражают значимость современной экологической ситуации для всего общества, важность экологических ценностей в решении экологических и общечеловеческих проблем» [144, с. 312].

Нравственная культура как часть общей культуры носит конкретно-исторический характер. Этика гуманизма предлагает следующий каталог общих нравственных ценностей – честность, правдивость, обязательность, искренность, верность, преданность, надежность, благожелательность, доброжелательность, непричинение зла другим людям, непричинение ущерба частной или общественной форме собственности, порядочность, благодарность, ответственность, справедливость, терпимость, сотрудничество. «Каждой общественно-экономической формации присущ свой тип культуры, что не означает, однако, разрыва в историческом развитии культуры, полного уничтожения предшествующей культуры, отказ от культурного, в том числе художественного, наследия» [236, с. 167].

Нравственная культура остро реагирует на изменения в обществе. То, что было нормой вчерашнего дня: табакокурение, увлечение спиртными напитками, отношение к природе как к неисчерпаемой кладовой, возвеличивание человека в ранг «царя» природы – находит нравственное осуждение в современном обществе. Причем, что отраднее, этот процесс в последние годы начинает приобретать характер глобальных масштабов. Вышесказанное весьма существенно для нашего исследования, для подготовки будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников. Учитель как носитель культурных ценностей сам должен показывать школьникам пример нравственности, гуманности и т.п.

Осмысливая сущность нравственного воспитания личности, мы учитываем, что в качестве синонима этого понятия нередко употребляется термин мораль. Однако под моралью в этике принято понимать систему выработанных в обществе норм, правил и требований, предъявляемых к личности в различных сферах жизнедеятельности. Нравственность в отечественной педагогике трактуется как совокупность

морального сознания человека, навыков и привычек, связанных с соблюдением этих норм, правил и требований. Таким образом, формирование нравственности представляет собой перевод моральных норм, правил и требований в знания, навыки и привычки поведения личности, их неуклонное соблюдение. Моральные же нормы, правила и требования к поведению личности есть не что иное, как выражение определенных отношений, которые предписываются моралью общества к поведению и деятельности личности в различных сферах его деятельности.

Нравственным можно считать такого человека, для которого нормы, правила и требования морали выступают как его собственные взгляды, убеждения, как осознанные и привычные формы поведения.

Мораль общества, как известно, охватывает большое многообразие этих отношений. Сгруппировав их, можно четко представить содержание воспитательной работы по формированию нравственности школьников. Это:

1) отношение к политике государства: понимание хода и перспектив мирового развития; правильная оценка событий, происходящих в своем государстве и на международной арене; понимание моральных и духовных ценностей; стремление к справедливости, свободе народов и демократии;

2) отношение к Родине и другим государствам: любовь и преданность к Родине; неприятие расовой и национальной неприязни; культура межнациональных отношений, лояльность ко всем странам и народам;

3) отношение к трудовой деятельности: соблюдение дисциплины труда и добросовестный труд на общее и личное благо;

4) отношение к людям: взаимопомощь, гуманность, коллективизм, демократия, взаимное уважение, забота о семье, воспитание детей, уважение к старшим;

5) отношение к себе: честность и правдивость, простота и скромность в общественной и личной жизни; нетерпимость к нарушениям общественного порядка и дисциплины; принципиальность и личное достоинство;

6) отношение к материальным и духовным общественным ценностям: забота о сбережении и приумножении общественного достояния, охрана природы.

Потребность в патриотическом и идеологическом воспитании на современном этапе развития государства и школы не только насущна, но и закономерна. Их обусловленность связана с глубинными экономическими, социально-политическими и психологическими потребностями общества и человека.

Современной молодежи, справедливо замечает В.В. Буткевич, навязываются приоритеты земных интересов над нравственными, а также над патриотическими ценностями и чувствами. Традиционные

основы воспитания подменяются «более современными», западными; христианские добродетели – общечеловеческими ценностями гуманизма; педагогика уважения старших и совместного труда – развитием творческой эгоистической личности; целомудрие, воздержание, самоограничение – вседозволенностью и удовлетворением своих потребностей; любовь и самопожертвование – западной психологией самоутверждения; интерес к отечественной культуре – исключительным интересам к иностранным языкам и иностранным традициям. Патриотическое воспитание, по мнению В.В. Буткевич, – это «...формирование патриотизма как интегративного качества личности, включающего в себе любовь к Родине и стремление к миру, внутреннюю свободу и уважение государственной власти, государственной символики, символики других стран, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоническое проявление национальных чувств и культуры межнационального общения» [41, с. 21].

В этом определении, на наш взгляд, в свете происходящих событий в странах ближнего и дальнего зарубежья особенно существенно высказывание относительно воспитания у школьников уважения к государственной власти, государственной символике, символике других стран. Нам представляется, современный учитель изобразительного искусства должен уметь формировать у учащихся средствами преподаваемого предмета умение разбираться в политической ситуации в стране и за рубежом, способствовать освоению школьниками этнических ценностей.

К.И. Шик, на основании проведенного им исследования, приходит к выводу, что патриотические ценности, в системе ценностных ориентаций современной молодежи Республики Беларусь, не занимают лидирующие позиции. А патриотическое воспитание в основном сводится к военно-патриотическому, что, по мнению исследователя, не совсем правильно, так как патриотизм включает в себя изучение национальной литературы, музыки, спорта и других достижений страны. В этой связи важно заинтересовать молодежь новыми видами и формами патриотической воспитательной деятельности [224].

Задачу патриотического воспитания в условиях занятий изобразительным искусством мы видим в культивировании в молодежной среде таких ценностей, как, прежде всего, любовь к Родине. В приобщении подрастающего поколения к героическому прошлому страны, трудовым свершениям народа, деятельности, направленной на служение интересам своего Отечества, бережное отношение к материальным и духовным ценностям этноса, его культуре, традициям, обычаям, понимание самоценности культуры каждого народа, проживающего в Республике Беларусь, чувство ответственности, чувство долга перед своим народом. Существенно в этой работе привитие чувства гор-

дости за красоту природы, которая, в отличие от многих европейских государств, благодаря государственной политике и отношению народа Беларуси к природе, во многом сохранена в ее естественном, первозданном виде; формирование сознания школьников в направлении сохранения и приумножения природно-прекрасного.

В младшем и среднем школьном возрасте таковыми являются: привитие гуманного отношения к объектам природы (к представителям флоры и фауны); разработка на занятиях по изобразительному искусству эскизов кормушек для птиц с последующим их изготовлением, подкормка птиц зимой); создание композиций из снега на пришкольном участке как объектов малых архитектурных форм, гармонично вписанных в реальную природную среду; создание осенью ковров из опавших листьев и т.п.

Опыт показывает, что «эстетика малых дел» способствует формированию у школьников таких качеств, как бережливость, отзывчивость, чувство гражданина, заботливого хозяина.

Следует заметить, что и в эстетическом, и в нравственном, и в экологическом, и в патриотическом воспитании можно выделить общую задачу – приобщение воспитанников к системе научных знаний, ценностных установок общества, которые будут определять характер всей их деятельности (отношение к людям, к материальным и духовным ценностям, природе и т.д.), стремление воспитать личность духовно богатую, ориентированную «...на действия во благо окружающих, поиск ею нравственных абсолютов» [118, с. 40].

Как известно, основное предназначение официальной идеологии – это поддержание стабильности в обществе. Формирование и укрепление чувственного отношения, любви к Отечеству занимает в ней центральное место. «Служение и преданность граждан родине, своему государству, – подчеркивает Л.В. Лойко, – консолидирует общество, служит фундаментом государственности, является гарантией национальной безопасности. ...Патриотизм стимулирует качество работы во всех отраслях народного хозяйства без различия форм собственности» [138, с. 8–9].

Надо сказать, упоминание об идеологии нередко вызывает в преподавательском корпусе неоднозначную реакцию. Это и настороженность, и ассоциации с тоталитарными режимами. Приходится сталкиваться с непониманием того, что люди сами, как члены общества, являясь носителями его традиций, культуры, духовного склада нации играют основную роль в формировании идеологии. Идеология же государства выражается в его законах, нормативных актах, программах, лозунгах и т.п. Государственные институты лишь уточняют и закрепляют в законах то, что принято и признано обществом. Государственная идеология понимается «...как совокупность (система) традиций, правил, законов, пред-

почтений, преимуществ и ограничений, предопределяющих развитие общества и государства. ...официальная идеология – это атрибут государственности, ее духовная конституция» [138, с. 4–5].

Близким официальной идеологии по содержанию, утверждает Л.В. Лойко, представляется понятие «духовные ценности народа (нации)», разница между которыми «...видится в том, что официальная идеология не только констатирует лучшие достижения нации, но и закрепляет их, а также стимулирует преодоление слабостей и отставаний» [138, с. 5].

Представляется важным проектировать и осуществлять идеологическое воспитание школьников на уроках изобразительного искусства на принципах объективности, вариативности, свободы выбора позиций и оценок воспитанниками в пределах общечеловеческих ценностей, руководствуясь интересами государства. Нами определены важнейшие задачи идеологического воспитания подрастающего поколения на занятиях по изобразительному искусству. Это:

- 1) формирование взглядов и убеждений, отражающих идеалы белорусского государства, национальное самосознание, уважения и любви к своей Родине, ее историческому прошлому и настоящему
- 2) воспитание активной жизненной позиции, умение противостоять чуждым идеям и асоциальным проявлениям в молодежной среде;
- 3) доверие своему государству, гордость за свою страну, желание жить и трудиться во имя ее процветания.

Уроки изобразительного искусства способствуют, при продуманной их организации, формированию у школьников таких идеологических ценностей, как осознание идеалов государства, программ, лозунгов, (формы и способы их достижения и т.д.), государственных символов.

Наше исследование и многолетний педагогический опыт работы показывает, одним из контраргументов проникновения в молодежную среду чуждых нашему обществу ценностей может стать обращение на уроках изобразительного искусства к этнопедагогике в процессе выполнения школьниками иллюстраций к сказкам.

Известно, характерные черты идеала духовной жизни восточных славян формировались тысячелетие на основе уклада православной жизни. Они включают: разумность жизненных проявлений; глубокую искренность, связь доброго расположения сердца и поступков; эстетическое отношение к миру и стремление к красоте, гармонии во всем. В народных сказках славян отражались их общие мысли о добре и зле, бескорыстной любви к природе.

«Особенностью современной социальной среды, – подчеркивает А.П. Орлова, – является ее полиэтничность, что создает определенные сложности и адаптации в данной среде и определяет значимость этнопедагогике в профессиональной подготовке современного специалиста.

Формирование личности, как правило, осуществляется путем опоры на этнокультурную основу. Для успешного решения поставленных задач воспитательная работа во всех звеньях системы непрерывного образования должна быть ориентирована на идеал, запечатленный в моральном кодексе народа, построена с учетом глубокого знания народной педагогики и особенностей преемственности народной и научной педагогики» [162, с. 235].

Школьная программа по изобразительному искусству предусматривает выполнение учащимися иллюстраций к сказкам [91]. Подготовка студентов художественно-педагогических специальностей к организации и проведению подобных занятий традиционно сводится к формированию у них художественно-оформительских умений. Знания и умения в области оформления книги, работа над иллюстрациями к сказкам, безусловно, важная сторона художественно-педагогической подготовки. Однако нельзя упускать из виду формирование умений у будущих учителей использовать воспитательные возможности народного литературного творчества. «У фольклорных творах, – замечает В.С. Болбас и И.С. Сычева, – выпрацаваны пэўны маральна-выхаваўчы стэрэатып: ліса хітрая; дужыя, але недалёкага розуму воўк і мядзведзь і інш. У вобразах жывёл, птушак, насякомых увасабляюцца асобныя станюўчыя ці адмоўныя рысы характару людзей, фарміруецца пачуццё гумару і назіральнасць, уменне супастаўляць з’явы навакольнай прыроды і чалавечыя ўзаемаадносіны, сцвярджаюцца традыцыйныя жыццёвыя прыярытэты: працавітасць, сумленнасць, сціпласць, узаемадапамога» [34, с. 78].

Таким образом, рассматривая вопросы формирования духовной культуры школьников в современном образовательном пространстве, мы установили, что эффективность воспитательного процесса может быть достигнута и на этнокультурной основе, которая предполагает практическую художественную деятельность школьников по мотивам литературного творчества народа. Опыт свидетельствует, воспитание подрастающих поколений на основе знакомства с содержанием сказок, с помощью их эмоционально окрашенных образов, может оказывать мощное воспитательное воздействие на душу детей. Этнокультура в воспитательном процессе способна передавать те ценности, которые признавались непреходящими в жизни наших предков, главными в воспитании: представления о добре и зле, бескорыстной любви, смирении, послушании, справедливости и мудрости. Ориентация учебно-воспитательных задач урока изобразительного искусства в направлении этнопедагогики помогает школьникам глубже познакомиться с бытом народа, традициями, обычаями, культурой, образом жизни наших предков. Вследствие этого учебные занятия представляют собой процесс, ориентированный на усвоение школьниками добродетели, на-

правленности к добру и открытости их к добру; воспитание позитивного отношения к окружающему миру, людям; потребность к сопереживанию; воспитание чувства патриотизма, потребность в самоотверженном служении на благо Отечества, формирование истинных ценностей: любовь, долг, честь, Родина.

Следует сказать, что в педагогическом процессе элементы духовной культуры, о которых говорилось выше, не формируются каждый отдельно. Они тесно взаимосвязаны между собой. Невозможно говорить об экологии, отношении человека к окружающей среде, не упоминая о красоте живого и неживого мира, о чести и долге человека перед природой, перед людьми. Опыт показывает, что с раннего возраста необходимо учить ребенка жить на Земле, не мешая другим ее обитателям, не калечить, не разрушать и не уничтожать сотворенное природой, трудом человека, разумно хозяйничать, гармонично дополнять и облагораживать реальную действительность своими творениями. В этой связи педагогический процесс формирования духовной культуры подрастающих поколений мы понимаем как формирование у них умений строить отношения в реальной действительности, руководствуясь законами Истины, Добра и Красоты.

Духовную культуру школьников рассматриваем как качество личности, сформированное системой ценностных знаний и эмоционально-чувственных переживаний, выражающее ее способность различать эстетические, художественные, нравственные, этнические, экологические, патриотические и идеологические ценности, принятие их в качестве основы своей жизни ориентиров личностного поведения, общения и деятельности.

Таким образом, в ходе изучения философской, психолого-педагогической литературы было установлено, что «духовная культура» представляет собой систему духовных ценностей; способ хранения и передачи из поколения в поколение выработанных человечеством в ходе исторического развития духовных ценностей и прогрессивных достижений. Показано, что духовная культура, формируясь в течение тысячелетий, ориентировалась на выполнение прежде всего таких социальных функций, как выявление объективных законов бытия и сохранение целостности социума. Воспитанию принадлежит важнейшая роль в формировании личности, в регуляции жизни людей. Однако упомянутые исследования не связаны с художественно-педагогическим образованием. До сих пор отсутствует четкое понимание структуры и содержания методической подготовки будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников средствами природно-прекрасного. Не используются в достаточной мере в школьном образовании воспитательные возможности красоты природы.

1.2 Теоретико-методологическое и историческое изучение представлений о красоте природы как основы формирования духовной культуры учащихся в пределах школьного образования

Проблема эстетического освоения школьниками природы в современных условиях жизни общества, работы школы актуальна в плане ее теоретического изучения и практической реализации в учебном процессе. Несмотря на имеющиеся исследования до сих пор отсутствует четко разработанная модель самого процесса эстетического освоения природы, вследствие чего воспитание подрастающего поколения средствами природы не имеет достаточно четкой научной основы.

Вследствие изучения философской, психологической, педагогической и искусствоведческой литературы нами решаются следующие задачи: освещаются основные понятия, раскрывающие сущность эстетического освоения природы в педагогическом смысле («эстетическое освоение», «эстетический образ природы», «эколого-эстетическая культура школьников» и т.п.). Исследуется проблема эстетического освоения природы с точки зрения диалектической взаимосвязи человека с окружающей природой, ее теоретико-методологические и исторические основы. Изучается состояние разработанности проблемы в педагогической науке, рассматриваются модели эстетического освоения природы применительно к школьному образованию.

В ходе исследования мы руководствовались следующим подходом: эстетическое освоение природно-прекрасного возможно при условии развития у школьников в процессе эстетической деятельности анализаторов, воспринимающих эстетический образ природы. Нам представляется, что только на основе комплексного подхода к задаче развития у учащихся 1–5-х классов восприимчивости к природно-прекрасному можно сформировать у них понимание природы как источника эстетически ценных объектов, нуждающихся в защите, охране и сбережении для настоящих и будущих поколений. Не ограничиваясь выбором эстетической восприимчивости к уже готовым эстетическим продуктам реальности и искусства, мы стремились развивать у школьников творческое ассоциативное мышление, индивидуальную экспрессию, придавали значение развитию их сферы чувств и воображения, не отделяли эстетическое освоение природы от художественного, нравственного, экологического, этнического, патриотического, идеологического воспитания.

Эстетическая деятельность, которую рассматриваем в дальнейшем как духовную (эстетическое восприятие, эстетическое созерцание, суждение и пр.) и практически-духовную (посильное создание ребенком изобразительными средствами художественного образа природы), стимулирует возникновение эмоций, способствует организации восприятия,

расширению сферы эстетических представлений, развитию умения наблюдать, сравнивать, ценить и беречь природу [236]. На основе вышесказанного считаем, что под эстетическим освоением природно-прекрасного ребенком школьного возраста следует понимать такое взаимодействие с природными объектами, которое активизирует процесс развития у него эстетических переживаний, восприятий, представлений, формирование ценностно-эстетических ориентаций.

В педагогической науке подчеркивается, что эстетическое освоение природы является составной частью общего процесса эстетического воспитания, которое представляет собой целенаправленный процесс формирования творчески активной, эстетически культурной личности, способной воспринимать и оценивать эстетически выразительные и прекрасные явления в искусстве, в окружающей действительности, в том числе и в природе.

Как видно из вышесказанного, в эстетическом воспитании особое значение придается развитию способности личности воспринимать и оценивать эстетические явления в окружающей действительности и искусстве. Попытаемся установить, что представляет собой «восприятие» и «оценивание», как они взаимосвязаны с другими эстетическими понятиями и категориями применительно к проблеме нашего исследования.

Изучение психолого-педагогической, эстетической и искусствоведческой литературы, данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, дают нам основание понимать под эстетическим восприятием вид активной эстетической деятельности, выражающейся в целенаправленном, целостном, осознанном восприятии эстетического в реальности (в том числе природе) и искусстве и сопровождающейся эстетическими переживаниями.

В эстетической литературе указывается, что специфику явлений действительности, эстетическую ценность которых субъекту предстоит открывать самому, наиболее точно передает понятие «эстетическое созерцание» как непосредственно-целостное видение явлений действительности под углом зрения эстетической установки субъекта (предрасположенность, готовность субъекта к эстетической деятельности; ожидание, предвосхищение определенного эстетического эффекта, основанное на ранее накопленном опыте). Субъект сам находит предмет своего созерцания, открывает для себя его эстетическую ценность и при этом получает наслаждение не только от предмета созерцания, но и от самого процесса.

В ходе исследования мы установили, что в учебной деятельности понятие «эстетическое созерцание» по сравнению с «эстетическим восприятием» выступает как более узкое. Оно по своей сути представляет внутренне активное, но внешне пассивное любование пред-

метом своего созерцания. В нем актуализируются жизненный опыт и потенциальные эстетические способности, «...совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, благодаря которым открывается возможность осуществлять эстетическую деятельность – эстетически воспринимать и переживать явления действительности искусства, оценивать их посредством суждения вкуса и, соотнося с идеалом, создавать новые эстетические ценности...» [236, с. 329]. Ценность эстетического созерцания для эстетического освоения природы состоит в функции накопления учащимися как социально недостаточно развитыми субъектами зрительных представлений о многообразных проявлениях природно-прекрасного в реальности и искусстве.

В ходе восприятия и созерцания эстетического предмета человек устанавливает с ним эстетическое отношение. В отечественной эстетике оно понимается чаще всего как духовная связь субъекта с объектом, основанная на «незаинтересованном» интересе к последнему и сопровождаемая чувством глубокого духовного наслаждения от общения с ним [236]. На наш взгляд, такое определение эстетического отношения имеет некоторые неточности. Во-первых, в наше время глобального экологического кризиса невозможно воспринимать, созерцать эстетическое и в реальности, и в искусстве, руководствуясь лишь «незаинтересованным» интересом. Подлинное эстетическое наслаждение определяется именно заинтересованным личностным чувственным отношением, интересом к повторению пережитых ранее эстетических впечатлений. В непосредственных контактах с природой, с искусством человек руководствуется в первую очередь духовным, эстетическим интересом. Незаинтересованное общение с прекрасным в наше время равноценно безразличному и безответственному отношению к нему. Другое дело, какие цели преследует человек, какими руководствуется мотивами, ценностями, например, при встрече с природой; что движет его интересом к искусству, природе – жажда наживы) или бескорыстное по мотивам восприятие, созерцание, любовование прекрасным. Более того, не что иное как мотивы и интерес определяют его духовную связь с природой (восприятие, созерцание и т.п.) и практическую (создание произведений искусства, эстетическая организация окружающей среды и т.д.). Руководствуясь этими соображениями, мы считаем, что эстетическое отношение есть духовно-практическая связь субъекта с объектом, основанная на интересе к последнему и сопровождаемая чувством глубокого духовного наслаждения от общения с ним в эстетической, трудовой, учебной и других видах деятельности.

Итак, восприятие эстетического в современной эстетике рассматривается вместе с его оценкой. В ходе эстетического оценивания человек устанавливает эстетическую ценность объекта. Эстетическая

ценность представляет собой особый класс ценностей, существующих наряду с ценностями утилитарными, моральными и т.п. Все виды ценностей (добро, польза, справедливость, красота, величие и др.) характеризуют значимость объекта для субъекта, которая определяется ролью данного объекта в жизнедеятельности как отдельной личности, так и всего общества.

В классификации эстетических ценностей, разработанной эстетической наукой, традиционно основным их видом является прекрасное, которое в свою очередь проявляется во многих конкретных вариациях (изящное, грация, миловидность, великолепие и т.д.). Другой вид эстетической ценности – возвышенное, также имеет ряд вариаций (величественное, величавое, грациозное и т.п.). Как и все другие положительные ценности, прекрасное и возвышенное диалектически соотносятся с соответствующими отрицательными ценностями – с безобразным (уродливым) и низменным. Трагическое и комическое характеризуют ценностные свойства различных драматических ситуаций в жизни человека, общества, природы. Значительно реже в эстетической литературе упоминается выразительность природы, хотя в русской языковой традиции понятие «выразительный» как эстетическая характеристика объекта встречается довольно часто. По мнению А.Ф. Лосева, в эстетическом все чувственно, осязаемо, все осмысленно и выразительно. Эстетическое он рассматривал как нечто «выразительное», которое переживается субъектом как некоторая самостоятельная данность, как объект бескорыстного созерцания [137]. Мы разделяем позицию ученого и считаем, что эстетическое освоение природы есть, в первую очередь, освоение эстетической выразительности. Всякая красота в природе выразительна. Выразительность – необходимое свойство всех, в первую очередь, живых организмов (движение, цвет, характер формы и т.д.). Красота же – одно из проявлений выразительного. По своему содержанию выразительность шире, чем красота. Она включает все тончайшие переходы от прекрасного до полного распада, исчезновения его внешних признаков из сферы восприятия человека. Понимание красоты субъективно, изменчиво, что можно проследить, например, в искусстве классицизма (XVII век), в образах природы на картинах И. Пуссена, П. Рубенса, Д. Веласкеса и др. или импрессионизма (последняя треть XIX – начало XX века), в пейзажах Э. Мане, К. Писсаро, А. Сислея и других художников. Выразительность как эстетическая ценность природы – необходимое условие существования ее предметов и явлений. Диапазон восприимчивости выразительности, понимаемый человеком как «красивое», «удивительное», «смешное» и т.п., зависит от степени развития его анализаторов, воспринимающих прекрасное, умения видеть образы природы и сильно создавать их в собственном творчестве. Линии, формы, дви-

жения, звуки и т.п. (компоненты выразительности), которые не воспринимались в искусстве в образах природы в одну эпоху, приобретают эстетическую ценность для других поколений. Ориентация современной школы на восприятие школьниками только красивого в природе дезориентирует их, культивирует мысль, что есть и некрасивое в ней, а значит, и ненужное, которое следует либо полностью изменить, либо уничтожить. В результате у детей складывается образ природы как удовлетворяющей, прежде всего, практические нужды человека. Не случайно в отношении к ней у них на первое место выступают экономические и гигиенические мотивы охраны. Мы считаем, что в современных условиях глобального экологического кризиса у детей необходимо формировать с раннего возраста способность к эмоционально-чувственному восприятию эстетического образа природы, который нами понимается как чувственное, целостное отражение в сознании субъекта выразительности ее предметов и явлений, их как гармоничных, так и дисгармоничных черт, проявлений. Границы эстетического образа природы расширяются по мере развития органов внешних чувств ребенка как проводников эстетических впечатлений. Иными словами, чем лучше у ребенка развита эстетическая восприимчивость (под которой мы понимаем способность к восприятию и эмоционально-чувственному отклику на красоту и выразительность цвета, формы, пропорций, конструкции, объема предметов природы, пространства и т.п.), эстетическая чувственность – способность ребенка эмоционально-чувственно переживать многообразные проявления красоты и выразительности природы, тем глубже он познает ее эстетический образ. В отличие от художественного образа, который рождается в воображении ребенка и материализуется в том или ином изобразительном материале в конкретной, чувственно-осязаемой форме, эстетический образ представляет собой духовную форму выражения отношения человека к природно-прекрасному. Он формируется постепенно на протяжении многих лет, в ходе эстетической деятельности обогащается новыми эстетическими представлениями, переживаниями, оценками и т.п.

Эстетической оценке подлежат все предметы и явления, которые доступны непосредственно-чувственному восприятию (зрительному, слуховому) или воссоздаются воображением, вызывая у человека специфическую эмоциональную реакцию – так называемое эстетическое чувство. В отечественной науке под ним понимается непосредственное переживание человеком своего эстетического отношения к действительности во всех ее видах. Являясь субъективным результатом оценочного отношения к эстетическому предмету, эстетическое чувство, по мнению А.И. Букова, выражается в духовном наслаждении или отвращении относительно облика и содержания предмета в про-

цессе созерцания или деятельности. Оно характеризуется «...активной, свободной, непринужденной игрой творческих сил человека, которая проявляется в ассоциативных представлениях, активизирующих духовную жизнь человека и побуждающих его к деятельности по законам красоты» [39, с. 110].

Чувство, считал эстетик раннего французского романтизма П.С. Балланш, представляет собой нравственную силу, которая инстинктивно, без помощи разума вносит суждение обо всем, что живет по законам нашей животной, личностной и духовной природы [22]. На наш взгляд, это в полной мере относится и к эстетическому чувству, возникающему у детей в процессе восприятия природы при условии, что переживание и познание природно-прекрасного сопровождаются формированием у них понимания беззащитности ее выразительности и красоты.

Наше исследование показывает, что в настоящее время во многих школах Республики Беларусь у детей нередко развивают «фальшивые» эстетические чувства к природе. Так, указывая на красоту природы, школьники в ответах на вопрос «Как следует относиться к красоте природы?» утверждают, что ее нужно беречь. В то же время, оставаясь наедине с ней, многие из них ломают деревья, разоряют птичьи гнезда, обижают животных и т.п. Заученные знания о красоте природы не могут автоматически преобразоваться в эстетические чувства. Эмоциональное отношение, переживаемое человеком, приобретает качества эстетического чувства тогда, – считает П.М. Якобсон, – «...когда человек подходит к окружающим явлениям, предметам с особой оценкой – исходя из категории прекрасного» [237, с. 219]. Другими словами, очевидно, мы вправе утверждать, что возникновение у ребенка эстетических чувств, переживаний, восприятий природно-прекрасного, отношений к природе связано с глубокими представлениями о ее красоте, с умением ценить и ориентироваться в многообразных ее эстетических проявлениях.

Эстетическое чувство дает человеку возможность познать специфическое качество предмета – красоту, в то же время оно само возникает и развивается под воздействием красоты, в процессе специального на него воздействия, которое приводит к изменениям чувств в определенном направлении, к появлению их новых качеств. Эстетические чувства служат основой формирования представлений человека о прекрасном и безобразном, возвышенном и низменном, трагическом и комическом, героическом и антигероическом, а значит, они лежат в основе понимания им красоты и выразительности природы, помогают осуществлять взаимодействие с внешним миром на более гармоничной, совершенной основе.

Изучение передового опыта школьных учителей и собственная работа исследователя в учреждениях образования различного типа позволяют утверждать, что эстетическое освоение природы школьниками тесным образом связано с развитием у них понимания природы как источника эстетически ценных предметов и явлений (прекрасных и выразительных), которые нуждаются в защите, охране и сбережении.

Руководствуясь вышеизложенным, рассмотрим развитие идей эстетического освоения природы философами, эстетиками, педагогами прошлого и современными учеными.

Развитие человеческого общества в целом выступает как процесс освоения окружающей действительности, в том числе и природы, процесс «очеловечивания» мира. Достаточно многообразны формы данного освоения, в основе которого лежит историческая дифференциация типов деятельности общественного человека: материально-преобразующая, научно-теоретическая и практически-духовная.

Освоение материального мира с помощью орудий труда совершалось параллельно с духовным освоением окружающей человека природы и общественной среды. Духовная сфера, развившись на материальной основе, явилась могучей опорой человека в преобразовании социальной жизни, окружающей действительности, в том числе и природы. Одним из важнейших, жизненно необходимых средств его стало искусство, отражающее действительность в конкретно-чувственных образах, воплощающих эстетическое отношение к ней человека. Искусство явилось высшим продуктом эстетического освоения окружающего мира. Оно формирует и совершенствует проявившуюся в человеке универсальную способность, которая, будучи развитой, реализуется в любой сфере социальной деятельности и познания – в науке, политике, быту, непосредственном труде. Многообразие видов искусства отражает формы общественной деятельности и познания, где проявляется человеческое отношение индивида к действительности и самому себе. Именно поэтому педагогически важно использовать его возможности в приобщении школьников к красоте природы. Непосредственное общение с природой и опосредованное ее освоение в произведениях искусства формирует у детей восприимчивость к многообразным эстетическим проявлениям, развивает способность дифференцированно воспринимать и эстетически оценивать предметы и явления природы, бережно к ним относиться, вырабатывает потребность в наслаждении красотой, стремление к творчеству.

Чтобы раскрыть педагогическую сущность эстетического освоения природы подрастающим поколением, мы обратились к важнейшим этапам исторического развития эстетики. Нам предстоит решить следующую задачу – проследить развитие эстетической мысли о природно-прекрасном от древних времен до наших дней; установить, в

чем видели смысл постижения красоты мыслители прошлого и какая роль ей отводится в трудах современных ученых в связи с процессами обучения, воспитания, развития личности. Мы подходим к этому анализу с позиций, изложенных выше, а именно:

- природа является первоосновой всякой красоты в системе человек (общество)–природа; важным средством эстетического воспитания школьников;

- красота и выразительность – неотъемлемые качества всей живой и неживой природы;

- эстетическое освоение природы возможно при условии развития у подрастающего поколения в процессе эстетической деятельности анализаторов, воспринимающих природно-прекрасное.

Эстетические представления и идеи возникли в глубокой древности, еще в рабовладельческих обществах Древнего Востока (Вавилон, Египет). Более обстоятельно эстетические идеи были разработаны, главным образом, в античном рабовладельческом обществе. Античные философы создавали целостные теории прекрасного в природе, объективность и красота которой были для них очевидны. Пифагор, Гераклит, пифагорейцы правильно поставили вопрос об объективных основах прекрасного. Гармония, по мнению пифагорейцев, является всеобщим законом красоты и представляет собой единство противоположностей. В гармонии они видели истинность мира, его неотъемлемое эстетическое качество. В соответствии со своими эстетическими идеями пифагорейцы разработали систему воспитания и самовоспитания, цель которой заключалась в достижении совершенства и счастья.

Великий диалектик древности Гераклит, как и пифагорейцы, считал, что прекрасное имеет объективную основу, видел мир как гармонию в единстве различий, предела и беспредельного, согласия и разногласия, в противоборствующем совпадении всяких противоположностей. Он утверждал, что красота мира не вне мира, не над ним и не приносится в него, а вечно существует в нем самом в форме непрерывного становления, т.е. мир образуется и держится красотой [95].

Для нашего исследования существенным является то, что античные мыслители вплотную подошли к характеристике выразительности окружающего мира, в том числе и природы. Очевидно, что гармония «как всеобщий закон красоты», «единства противоположностей», «согласие и разногласие» и т.п. у них представляет собой взаимодействие, которое логично включает в себя разнообразные эстетические ценности, не только прекрасные, красивые предметы и явления, но и определяемые нами как привлекательные, необыкновенные, причудливые и т.п., иными словами – «выразительные».

Разрабатывая вопрос о сущности искусства, античная эстетика выдвинула так называемую «теорию мимезиса» (подражания) космосу, природе (пифагорейцы, Демокрит, Платон и др.).

Теория подражания Платона, например, служила не только для объяснения сущности искусства, но и для доказательства его слабости. Искусство, утверждал философ, является подражанием, всего лишь слабой копией самого совершенного произведения – космоса.

Отдавая должное природно-прекрасному в произведениях искусства, мы считаем, что эстетическое освоение протекает эффективно в ходе непосредственных контактов детей с природой, когда, переживая и познавая ее естественную красоту и выразительность, они закрепляют полученные впечатления в практической эстетической деятельности.

Развивая идею катарсиса, Платон считал, что «чистота» связана с красотой. Все лучшие качества человеческого характера – красота, благородство, мужество и даже знание – являются результатом очищения. В то же время и все недостатки могут быть исправлены лишь путем очищения: от физического безобразия очищает гимнастика, от болезней – медицина, от «незнания» – «научение», от нравственных недостатков – искусство.

Наше исследование показывает, что в существующей ныне практике эффективность общения школьников с природно-прекрасным в реальности и искусстве весьма незначительна в плане «очищения детей от нравственных недостатков» в отношении к природе (многие из них ломают деревья, обижают животных и т.д.). Помимо того, современным урокам по изобразительному искусству свойственно стремление к «сухому», документальному изображению природы. Несомненно, что такое подражание, в котором не культивируется у детей живое чувство природы, стремление посильно создавать ее художественный образ свидетельствует о просчетах уроков изобразительного искусства в воспитании школьников средствами природно-прекрасного. Согласно позиции Платона, мало обладать прекрасным и созерцать его. Подлинное любование и переживание прекрасного должно быть созидающим, неотъемлемым от творчества прекрасного. Мы разделяем эту позицию мыслителя и считаем, что применительно к общеобразовательной школе развитие у детей способности к «любованию» и «переживанию» прекрасного эффективно можно осуществлять в условиях изобразительной деятельности, если при этом у них развивать анализаторы, воспринимающие природно-прекрасное, расширять сферу эстетических представлений, формировать ценностно-эстетические ориентации в области природы.

Согласно Аристотелю, удовольствие от восприятия произведения искусства связано с процессом узнавания в искусстве того, чему художник подражал в жизни. Он считал, что прекрасное по своей при-

роде объективно, материально и заключается в предметах, обладающих качеством и формой. Наиболее существенными признаками природно-прекрасного, по его мнению, является величина, порядок, определенность, слаженность, соразмерность.

Выделение эстетических признаков природно-прекрасного крайне важно для эстетического освоения природы школьниками. В ходе исследования мы установили, учителя, которые не обращают внимание детей на эстетические признаки предметов и явлений природно-прекрасного, не развивают у них умения сравнивать, анализировать игру света и тени в природном окружении и т.п., эстетическое освоение природы сводят к формированию у своих воспитанников штампов и стереотипов в восприятии природы. Это проявлялось и в рисунках, и в высказываниях детей о природе типа: «небо голубое», «трава зеленая» и т.п.

Римский поэт Гораций выступал с обоснованием классических традиций греческого искусства, защищал принципы единства, непротиворечивости, уравновешенности и меры. Архитектор Ветрувий видел в природе гармонию, соразмерность и считал необходимым использовать их в архитектуре. Для римлянина Лукреция Кара красота, разливаясь во всем, является движущим началом и объединяется с нею в единое творчество всепорождающей природы.

Итак, пытаясь определить формы связи человека с природой, древние философы утверждали, что человек рожден для того, чтобы созерцать природу и подражать ей. При этом они воспринимали природу в совершенстве и полноте проявлений, такой, какова она есть, признавали ее суверенное право. Они умели правильно видеть вещи и внимательно созерцать мир, находя в том глубокий смысл и радость жизни. Созерцательную способность человека древние мыслители не отделяли от его деятельности, подчеркивали огромную важность развития у человека способности видеть и чувствовать природную красоту. Они не противопоставляли мир природы и внутренний мир человека. Ими была доказана мысль о том, что красота – могучая сила внешнего мира, проникая в душу, наполняет ее великим смыслом. Они верили в чудодейственное воспитательное значение красоты, способной преобразить человека духовно и телесно, поправить и возвысить его. Древние мыслители были убеждены, что природа является союзником, помощником и советчиком человека, что он может и должен жить с ней в естественном согласии.

Для построения нашей теоретической модели эстетического освоения природы школьниками в процессе ее восприятия и изображения существенным в эстетических воззрениях древних мыслителей является разработка ими понятия катарсиса, означавшего эстетическое переживание всего прекрасного и очищения души. Мы считаем, только развив у ребенка способность удивляться и переживать уви-

денное, ощущать чужую радость и боль как свою собственную (это относится, в первую очередь, к природе), можно сформировать у него навыки бережного отношения к природно-прекрасному.

В эпоху средневековья эстетическая мысль находилась под влиянием церкви, материалистические воззрения на природу античных мыслителей не нашли в ней своего дальнейшего развития. В эстетических высказываниях философов Боэция, Гуго-Сен Викторского, Бонавинтуры, Фомы Аквинского и др. доминирует тенденция поставить выше природной красоты и совершенства трансцендентную «духовную» и «божественную» красоту. «Земное» они рассматривали лишь как символическое или аллегорическое подобие «небесного», которое само по себе эстетическими свойствами не обладает. Понятие красоты сводится средневековым мышлением к понятиям совершенства, соразмерности, блеска. Истинная красота соотносится только с Богом. Ощущение прекрасного есть не что иное, как непосредственно религиозное переживание. Для нашего исследования представляет интерес разработка религиозными мыслителями диапазона выразительности мирской жизни, которой, по их мнению, могут быть присущи такие эстетические понятия, как «миловидное», «прелестное» [211].

В эпоху Возрождения люди как бы заново начали понимать естественную красоту природы, отвергнутую религиозным фанатизмом средневековья. Эстетика этой эпохи опиралась на произведения греческих и римских мыслителей античности, на их теорию «подражания природе». Однако на первом месте здесь не столько природа, сколько художник, который в своей творческой деятельности обобщает и совершенствует образы реальности, чтобы выразить поэтический замысел. Эстетическое мышление этой эпохи впервые опирается на человеческое восприятие как таковое и на чувственно-реальную картину мира (в отличие от умозрительной античной космологии и средневековой теологии). Новое материалистическое мировоззрение признавало природу первоисточником красоты, наполненную высшим смыслом и пользой. Красота ее понималась как созданная для человека, причем зрению отводилась главенствующая роль в получении наслаждений от рассматривания бесконечных творений природы. Эстетическая мысль эпохи Возрождения диалектически связала объект и субъект посредством воспринимающих красоту природы органов чувств. Она подтвердила тезис о первичности и объективности прекрасной природы.

Эстетика эпохи Возрождения, освободившись от мифических элементов и религиозно-схоластических догм средневековья, углубила старые и раскрыла новые представления о природе и ее восприятии человеком. В обучении и воспитании место средневекового аскетизма с его отрицанием радостей земной жизни и проповедью подготовки к

загробному, вечному существованию занял гуманизм, противопоставивший этим воззрениям идеал жизнерадостной, сильной духом, всесторонне развитой личности.

Материалистические представления о красоте природы и путях ее познания человеком получили свое дальнейшее развитие в трудах мыслителей XVII–XVIII веков: У. Хогарта, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро, Э. Берка, И. Гердера, И. Гете, Ф. Шиллера и др. Так, английский художник и теоретик искусства У. Хогарт, считая природу первоисточником красоты, утверждал, что основным ее признаком является гармоническое сочетание единства и разнообразия. Хогарт за отправной пункт брал естественнонаучную интерпретацию красоты, полагал, что многообразие форм животных в природе возникло благодаря соответствию их тел образу жизни и необходимым движениям.

Д. Дидро утверждал, что прекрасное есть объективное проявление материального мира. В то же время он не признавал особой категории прекрасных предметов, прекрасны, по его мнению, лишь отношения, связывающие между собой все многообразные факты действительного мира. «Когда я говорю, что вещь прекрасна благодаря отношениям, которые мы в ней замечаем, – писал он, – то я говорю не об интеллектуальных или вымышленных отношениях, которые наше воображение может вложить в нее, но и о присущих реальным отношениям, которые обнаруживает в ней ум с помощью наших чувств» [96, с. 19]. Говоря о познаваемости прекрасного Дидро подчеркивал, что путь эстетического познания труден, противоречив и зависит, прежде всего, от глубины познания предмета, опыта общения с прекрасным.

На наш взгляд, с этим нельзя согласиться прямо, если относить эту позицию к задачам эстетического освоения природы. Мы полагаем, что последнее зависит не только от знания детьми об объекте, сколько от развития у них эстетической восприимчивости.

Интересны для нашего исследования мысли Жан-Жака Руссо о роли чувств в эстетической оценке, в формировании вкуса. Он считал, что «прекрасное» и «добродетельное» всегда связаны между собой, высший критерий в вопросах искусства – добродетель. «Доброе», согласно его высказываниям, – не что иное, как прекрасное в действии, добро и красота имеют общий источник в прекрасно созданной природе. Отсюда следует педагогически важный вывод: необходимо развивать у ребенка эстетическую восприимчивость к природе. «Нужно учиться видеть, также и учиться чувствовать, и изощренное зрение есть только результат тонкого и верного чувства», – утверждает он [96, с. 409]. Эстетически развитый человек видит и чувствует красоту в природе и искусстве лучше и тоньше, чем заурядный зритель. В окружающей действительности имеется много «вещей», которые невозможно объяснить, их можно постичь лишь чувством, они доступны

только вкусу. «Вкус служит как бы микроскопом для суждения», то есть позволяет эстетически дифференцировать окружающий мир, и «сфера его деятельности начинается там, где кончается область суждения». Придавая такое большое значение воспитанию чувств, Руссо приходит к выводу: чтобы развить вкус, необходимо управлять «свое зрение, как и свои чувства, и судить о прекрасном с помощью познаний, а о нравственно добром – при помощи чувств» [96, с. 409]. Вышесказанное позволяет нам сделать педагогически важный вывод: в истории эстетико-педагогической мысли лишь в начале XVIII века было определено, что отношение человека к природе во многом зависит от того, насколько обширна область его эстетических ценностей, доступная для вкусовой оценки. От того, в какой мере он способен эстетически оценить многообразные проявления природно-прекрасного.

Одно из контрольных понятий эстетики немецкого мыслителя Ф. Шиллера – игра как свободное раскрытие сущностных сил человека, путь к свободе ведет только через красоту, суть которой заключается в игре. Важное значение, по его мнению, в эстетическом воспитании человека принадлежит развитию визуального восприятия. «Как только глаз начинает доставлять ему наслаждение и зрение для него получает самостоятельную ценность – он тотчас становится эстетически свободным и в нем развивается побуждение к игре» [151, с. 345]. Мы разделяем позицию эстетика в плане ценности для эстетической деятельности ребенка визуального восприятия. Однако считаем, что для полноценной его эстетической восприимчивости к природно-прекрасному, формирования ценностно-эстетических ориентаций в области природы помимо того необходимо развивать и другие органы внешних чувств соответствующими эстетическими средствами.

Представители русского просветительского классицизма (М. Ломоносов, А. Сумароков, П. Чекалевский и др.) также утверждали объективность эстетических свойств, присущих окружающей действительности, в том числе и природе. Так, Ломоносов строил свою эстетику на понятии чувственного опыта. Он утверждал, что художественная фантазия не отрывается от объективной действительности, что в воображаемом осмысляются причины и следствия естественного действия. В работе «Краткое руководство к красноречию» им была высказана мысль о сочетании в учебно-воспитательном процессе рационального и чувственного познания. «Глубокомысленные рассуждения и доказательства не так чувствительны, и страсти не могут от них возгореться; и для того с высокого сидалища разум к чувствам свести должно и с ним соединить, чтобы он в страсти воспламенился», – подчеркивал он [96, с. 750]. Сумароков придавал значение чувственному опыту, призывал к наблюдению и изучению природы, поскольку он считал, что совершенную красоту нужно искать не в произведени-

ях искусства, а в живой природе. Существенны мысли о воспитательном влиянии красоты природы на человека П. Чекалевского – теоретика искусства, деятеля Академии художеств. Красота природы, по его мнению, возбуждает человеческие чувства: «...разум и сердце начинают быть деятельнее, и мы не остаемся уже при одних только грубых чувствованиях, свойственных всем животным, а присоединяется к ним некое приятное ощущение; словом, мы становимся человеками; ...тогда познаем, что природа не одно только нужное производит для животного, но доставляет еще человеку нежнейшие удовольствия и способствует к возведению его постепенно в благороднейшее состояние» [96, с. 768]. Созерцание прекрасного для него не является самоцелью. Оно должно быть направлено в первую очередь на воспитание у человека эстетических чувств, положительных личностных качеств.

Итак, развивая эмпирические методы познания мира, передовые мыслители XVII–XVIII веков относили красоту к познаваемым свойствам материи, призывали пристально созерцать, постигать ее чувствами, видя в этом большой педагогический смысл в деле воспитания человека – гражданина. Ими были высказаны мысли, представляющие интерес для нашего исследования, о развитии у детей эстетической восприимчивости, необходимости специально «упражнять» зрение, посредством которого ребенок воспринимает прекрасное.

Глубоко разрабатывал учение о прекрасном в природе в конце XVIII – XIX веке основоположник немецкой классической философии И. Кант, считая, что красота есть символ нравственного, доброго, выражение эстетических идей, дающих импульс к познанию, при этом не сливающихся с ним. Его представления о переживании прекрасного сводятся к фиксации «незаинтересованного» удовольствия, доставляемого созерцанием эстетической формы. Прекрасное у Канта характеризует четыре признака: качество, количество, отношение, модальность. Прекрасно то, по мнению философа, что всем нравится без понятия; красота представляет собой форму целесообразности предмета без представления о его цели. Красота в природе, восприятие которой, по мнению Канта, требует вкуса, «это прекрасная вещь, а красивое в искусстве – это прекрасное представление вещи» [97, с. 62]. Кант – как субъективный идеалист – отдавал предпочтение человеку, его вкусам, культуре.

Из вышесказанного вытекает, что красота природы, «дающая импульс к познанию» и взрослому и ребенку, требует для этих целей специальным образом организационного обучения, учебной деятельности, направленной на развитие анализаторов, воспринимающих ее многообразные проявления.

Гегель, считавший сферой действия прекрасного лишь духовную деятельность, преувеличивал роль отвлеченно-рациональной деятель-

ности в жизни людей и умалял роль чувственного опыта. Согласно его рационально-идеалистическим воззрениям, источник красоты следует искать вне субъекта, в некоей объективной идее. Таким образом, понятие красоты в идеалистической эстетике превращается в мистическую абстракцию.

Одно из сильных опровержений идеализму в воззрениях на окружающий мир было дано в середине XIX века Л. Фейербахом. Развивая материализм в философии, он подчеркивал, что кроме видимой, слышимой, чувственно воспринимаемой природы и человека в мире больше ничего нет. Философ раскрыл огромное значение чувственных способностей человека, считая, что пять человеческих чувств вполне достаточно, чтобы охватить познанием все многообразие природы. Человек, указывал Л. Фейербах, отличается от животного не только разумом, способностью мыслить, но и характером своих чувств. Человек в отличие от животного есть существо универсальное, универсальны и безграничны его чувства. «Где чувство возвышается над пределами чего-либо специального и над своей связанностью с потребностью, там оно возвышается до самостоятельного, теоретического смысла и достоинства: универсальное чувство есть рассудок, универсальная чувственность – одухотворенность», – отмечал философ [97, с. 205]. Педагогическая ценность этой мысли состоит в том, что она представляет воспитание всей сферы чувств человека.

Значительный вклад в научно-эстетические представления о природе внесла русская революционно-демократическая мысль. Многие сделал в этой области Н.Г. Чернышевский. Его учение о прекрасном в действительности и в искусстве, которое было, прежде всего, обобщением и выражением эстетического мирозерцания русского народа, явилось составной частью философских воззрений на мир. В своей диссертации «Эстетические отношения искусства к действительности» Н.Г. Чернышевский опровергает ложные воззрения о том, что природа груба, жизнь безобразна, поскольку она материальна, что прекрасное представляет собой «призрак», плод человеческой фантазии, вносимый в природу. Утверждая объективность прекрасного в действительности, в том числе и природы, философ заметил, что ...прекрасное есть жизнь, ...истинная красота есть красота действительности, ...искусство ...не может создавать ничего равного по красоте явлениям действительного мира [213]. Признавая прекрасное в природе за истинное, он призывал наблюдать и познавать его, Н.Г. Чернышевский порицал узкий практицизм и холодную расчетливость в отношении к природе, незнание и непонимание людьми ее красоты.

Представляют интерес для развития представлений об эстетическом освоении природно-прекрасного размышления относительно

красоты природы русского религиозного философа В.С. Соловьева. Он признавал в природе фактом произведение реальных естественных процессов, совершающихся в мире, и указывал на их многообразие, имеющееся «множество степеней» природно-прекрасного. В.С. Соловьев считал, что в неорганическом мире некрасивые предметы – это просто безразличные в эстетическом отношении (куча песка, булыжника). В органическом – некрасивые (свиньи, черви и т.п.). Безобразные формы природа допускает, по его мнению, только в переходных стадиях, для увековечивания своих произведений старается сообщить им возможную в каждом виде красоту [196]. Подойдя вплотную к пониманию выразительности природы как эстетической ценности, он ограничивается при ее характеристике понятиями «красиво», «некрасиво».

Английский философ и теоретик искусства С.Т. Кольридж утверждал, что составным элементом понятия «прекрасное» является введенное им в эстетику понятие «приятное» – то, что согласуется с природой человека, все, что сопряжено с общим строем наших чувств. В то же время, как и В.С. Соловьев, С.Т. Кольридж красоту органического мира понимал полярно. Так, называя лебедя прекрасным, страуса относил к уродливому, считая, что ни оперение, ни окраска не утанавливают гармонии между его телом и шеей [119]. В нашем понимании все предметы как органической, так и неорганической природы эстетически ценны, выразительны в той или иной степени. Отсутствие выразительности – это отсутствие предмета, «ничто», без звука, запаха, движений и т.п. Называя разнообразные степени природно-прекрасного выразительными, мы рассматриваем такие их качества, как цвет (куча песка), фактура (груда камней), форма (черви) и т.п. В творениях людей эти качества приобретают новый, еще более эстетически выразительный облик. Мы считаем, что деление объектов и явлений природы типа: лебедь – «прекрасное», страус – «уродливое» и т.п. неправильно, а для педагогического процесса вредно. Каждый человек как часть природы, животное, дерево и т.д. по-своему эстетически ценны и нуждаются не столько в эстетическом сравнении друг с другом, сколько в освоении их эстетических ценностей. Деление предметов природы на «красивых» и «некрасивых» формирует у школьников штампы в восприятии природы и соответствующее к ней отношение.

Выше мы отмечали, что природа по своей сути выразительна, а красота – одно из многочисленных проявлений выразительного. В связи с этим педагогически целесообразно развивать у школьников в учебной деятельности анализаторы, воспринимающие природно-прекрасное с тем, чтобы они могли быть готовыми к освоению всего

эстетического многообразия природы, а не только максимально яркого, броского.

Материалистическое мировоззрение в области эстетики природы получило свое дальнейшее развитие в трудах К. Маркса, Ф. Энгельса. Они, рассматривая человека и природу в диалектическом единстве, подчеркивали, что его физическая и духовная жизнь неразрывно связана с природой. «Человек живет природой. Это значит, что природа есть его тело, с которым человек должен оставаться в процессе постоянного общения, чтобы не умереть, что физическая и духовная жизнь человека неразрывно связана с природой означает не что иное, как то, что природа неразрывно связана с самой собой, ибо человек есть часть природы», – утверждал К. Маркс [141, с. 92]. Говоря о единстве природы и общества, исторической взаимосвязи и социальной обусловленности отношения человека к природе, основоположники марксизма призывали к достижению полной гармонии этих отношений. Они справедливо указывали, что «...тождество природы и человека обнаруживается также и в том, что ограниченное отношение людей к природе обуславливает их ограниченное отношение друг к другу, а их ограниченное отношение друг к другу – их ограниченное отношение к природе...» [142, с. 29].

К. Маркс и Ф. Энгельс впервые стали рассматривать природу как жизненно необходимый базис материального и духовного производства, в основе которого лежит трудовая деятельность. Они отмечали, что благодаря труду человек научился подчинять природу своим планомерным действиям. Однако, подчеркивал Ф. Энгельс: «...на каждом шагу факты напоминают нам о том, что мы отнюдь не властвуем над природой так, как завоеватель властвует над чужим народом, не властвует над ней так, как кто-либо находящийся вне природы, – что мы, наоборот, нашей плотью, кровью и мозгом принадлежим ей и находимся внутри ее, что все наше господство над ней состоит в том, что мы, в отличие от всех других существ, умеем познавать ее законы и правильно их применять» [235, с. 153]. Раскрывая роль человеческой трудовой деятельности в процессе «очеловечивания» природы, – мыслители подчеркивали, – что благодаря труду человек познал и научился видеть красоту природы. К. Маркс писал, что человек собственным трудом создал человеческий вкус к природе, человеческое чувство природы.

К. Маркс и Ф. Энгельс полностью признали объективность прекрасного в природе, которое независимо от человека и выступает как эстетический закон самой природы. Ф. Энгельс писал, что материалистическое мировоззрение понимает природу такой, какова она есть, без каких-либо посторонних прибавлений. Он утверждал, что красота природы есть форма высокоразвитой, высокоорганизованной материи, данная нам в чувственном созерцании. По мысли К. Маркса, матери-

альный мир улыбается человеку поэтически-чувственным блеском. Тем самым он признавал присущие реальной природе эстетические закономерности.

Классики марксизма раскрыли природу и отношение к ней человека в истинной сущности, во всем многообразии красоты и величия. Красота природы предстала не только как предмет труда и научного познания, но и чувственного восприятия, эстетического наслаждения.

Человек научился воспринимать окружающую действительность всеми своими способностями, «сущностными силами». В то же время окружающая действительность по-разному действует на его «сущностные силы». «Глазом предмет воспринимается иначе, чем ухом», следовательно, и «предмет глаза – иной, чем предмет уха» [141, с. 121]. Многогранность человеческой чувственности проявляется в многообразии освоения окружающего мира через «...своеобразный способ ее опредмечивания, ее предметно-действительного, живого бытия». Поэтому, заключает К. Маркс, «...не только в мышлении, но и всеми чувствами человек утверждает себя в предметном мире» [141, с. 121]. Каждое человеческое чувство, по словам К. Маркса, способно откликаться только на свой предмет. Например, музыка пробуждает «музыкальное чувство». Если у человека не развита восприимчивость к музыке, то самая прекрасная музыка не имеет никакого смысла. Марксизм исторически прослеживает духовное развитие человека: «...не только пять внешних чувств, но и так называемые духовные чувства, практические чувства (воля, любовь и т.д.), – одним словом, человеческое чувство, – возникают лишь благодаря наличию соответствующего предмета, благодаря очеловеченной природе. Образование пяти внешних чувств – это работа всей предшествующей всемирной истории» [141, с. 122].

Таким образом, в трудах вышесказанных мыслителей раскрыта не только сущность прекрасного в природе, но и специфика его эстетического освоения, формирование исторического видения природно-прекрасного тесно связано с развитием органов чувств человека со стороны способности воспринимать соответствующие эстетические возбуждения.

К. Маркс, Ф. Энгельс, развивая прогрессивные идеи мыслителей прошлого, создали последовательное учение о красоте природы, особенностях формирования эстетического отношения к ней, закономерностях эстетического освоения природно-прекрасного. Эстетика природы стала составной частью материалистического мировоззрения, методологической основой дальнейшего философского поиска в этом направлении.

Мы считаем, что на современном этапе взаимодействия общества и природы, в связи с острой экологической ситуацией необходимо

развивать человеческую чувственность и формировать эстетико-ценностные ориентации, предполагающие высокую эстетическую и экологическую культуру отношений человека с природой.

Большой вклад в разработку вопросов о сущности прекрасного, о формах эстетического освоения красоты природы внесли современные отечественные эстетики. Вместе с тем, анализ философской и педагогической литературы, вышедшей в нашей стране за последние десятилетия по исследуемой нами проблеме, показывает, что в отечественной эстетике не существует единого понимания происхождения и сущности прекрасного в действительности. Так, одна группа ученых, исследуя эту проблему, берет за основу общественно-историческую и индивидуальную практику («общественники» – Ю. Борев, В. Ванслов, С. Гольдентрихт, Л. Столович и др., другая группа – закономерности самой природы, ее естественное развитие в направлении упорядоченности и усовершенствования («природники» – Н. Дмитриева, Н. Крюковский, Г. Поспелов, И. Смольянинов и др.). Ряд исследователей считает, что диалектическая постановка вопроса требует учета обоих факторов (А. Буров, М. Каган и др.). Первое объяснение, на наш взгляд, ведет к преувеличению роли социального и субъективного факторов. В то же время нельзя не принимать во внимание общественно-историческую практику человечества, так как она способствовала зарождению у человека эстетического отношения к действительности, в частности, к природе. Однако, согласно материалистическому мировоззрению, красота природы существует объективно и существовала задолго до того, как человек научился видеть, понимать и соответственно относиться к ней. М.С. Каган по этому поводу делает следующий вывод: и «природники», и «общественники» односторонне подходят к прекрасному. И те, и другие пытаются доказать, что «...эстетические свойства являются чисто объективными и расходятся лишь в определении уровня этой объективности – естественно-природного или социально-исторического... Между тем сфера ценностной ориентации человека и, в особенности, самый тонкий и сложный по структуре ее «слой» – ориентация эстетическая – не укладываются в подобные однолинейные определения: ведь ценность образуется именно в связи объекта и субъекта, оказываясь производной, результирующей здесь специфической системе отношений» [100, с. 75].

Мы разделяем точку зрения авторов, признающих объективный характер эстетических свойств природы, не зависящих ни от человека, ни от его индивидуальной и общественно-исторической практики. В то же время считаем, что в процессе эстетического освоения природно-прекрасного важно учитывать взаимосвязь отношений субъекта и объекта, в результате которой развиваются «сущностные силы» человека, происходит «очеловечивание» природы и возникает социально эстетическая интерпретация, оценка ее внешних свойств.

Таким образом, понятие о красоте, о прекрасном является одной из основных категорий эстетической науки, в которой отражается высшая ступень совершенства и выразительности черт облика того или иного явления, объекта, воспринимаемого человеком, в частности, в природе.

Г.З. Апресян, анализируя эстетические свойства природы, выделяет такие структурные признаки природно-прекрасного, как форма, цвет, свет, звуки, запахи и т.п. [15]. Л.П. Печко считает, что в общее понятие эстетического в природе входят понятия «выразительное», «красивое», которые составляют только часть представлений об эстетическом. «Красивое» и привлекательное внешне, выбранные из всего объема эстетических богатств природы, охватывают ограниченное число явлений и объектов. Понятие выразительность природы, по мнению исследователя, дает представление о ее общей ценности для познания и оценки, а также о ее эмоционально-чувственном влиянии на настроение, самочувствие человека как ободряющем, так и угнетающем.

Известный американский эстетик и психолог искусства Р. Арнхейм считает, что «...в ограниченном смысле понятие «выразительность» указывает на характерные особенности внешнего вида человека и его поведения, на основе которого можно понять его мысли, чувства и стремления, ...выразительность существует даже тогда, когда нет никаких признаков сознания во внешнем виде» [19, с. 374]. Иначе говоря, выразительность присуща как живой, так и неживой природе.

В.Д. Хан-Магомедова, анализируя публикации зарубежных исследователей по проблеме эстетического развития, опыта и сознания личности, делает вывод о том, что зарубежные ученые в основном сосредоточивают свое внимание на изучении сущности эстетической оценки, считая ее наиболее важной органической частью эстетического воспитания [209]. Так, финский эстетик И. Сава считает, что объектом эстетического опыта и оценки могут быть человек, созданные человеком предметы, вещи, включая искусства, художественные объекты и природа. Эстетическая оценка, по мнению ученого, предполагает критическое изучение и обдумывание его эстетической ценности. В эстетическом воспитании школьников И. Сава придает большое значение «эмоциональному опыту», с помощью которого человек способен понять и ассимилировать лично полученную информацию. В то же время, замечает В.Д. Хан-Магомедова, эти вопросы не разрабатываются в педагогическом аспекте. И. Сава лишь подчеркивает большое значение художественно-эстетической творческой деятельности, активности учащегося, позволяющей ему «осознать свои чувства и эмоции».

Для нашего исследования существенно также, что Д. Бест, английский философ, подчеркивает необходимость воспитания у школь-

ников эстетических чувств. С педагогической точки зрения, по его мнению, важно то, что чувства направлены как на реальный, так и на воображаемый объект. По Д. Бесту, чувства, возникающие при восприятии прекрасного, являются художественной оценкой.

Американский эстетик Э. Фелдман считает, что учащимся важно научить умению оценивать не только произведения искусства, но и дифференцированно осуществлять выбор в повседневной действительности между объектами различной эстетической ценности.

Таким образом, вышесказанное показывает, что зарубежные ученые придают значение развитию у ребенка эстетических чувств, оценок, суждений, вкусов, взглядов преимущественно в плане понятийных категорий эстетики, игнорируется педагогический аспект. Если же он присутствует, то это подается чисто теоретически, в отрыве от конкретной практики учебно-воспитательного процесса в общественной школе. Зарубежные исследователи пытаются осуществить формирование навыков оценки природно-прекрасного по аналогии оценивания произведений искусства. Эстетическое воспитание у них ограничивается в основном развитием творческой художественной деятельности учащихся.

В исследованиях отечественных ученых освоение природно-прекрасного рассматривается как специфическое проявление общего процесса освоения действительности, как процесс исторического превращения природных предметов в мир человеческих ценностей [60]. «Эстетическое освоение, – утверждает С.С. Гольдентрихт, – есть, прежде всего, наиболее свободное и полное проявление и воплощение всех творческих сил и способностей человека в продуктах труда, над которыми он господствует и созидание которых доставляет ему наслаждение» [59, с. 49]. Освоение природно-прекрасного осуществляется как в процессе творческого восприятия, так и эстетического творчества. Именно творчество считается особой и единственной формой практически-духовного исторического и социального освоения действительности, т.е. изменения и осознания объективного мира, осуществляемого ради бескорыстного наслаждения самой творческой деятельностью и ее продуктами. Эстетическое творчество, по мнению Н.И. Киященко и Н.Л. Лейзерова, представляет собой такую особенность жизнедеятельности людей, которая проявляет себя в освоении и преобразовании как окружающего мира, так и самого человека по познаваемым и развиваемым законам красоты. При этом сам процесс освоения осуществляется в соответствии с законами красоты и эстетическими идеалами. Ученые считают, что эстетическое освоение мира включает в себя такие неразрывно связанные процессы, как его восприятие, духовная переработка и практическое преобразование в соответствии с потребностями субъекта [109].

Нами будет также учитываться в исследовании следующая позиция: освоение красоты и выразительности природы становится основой для формирования, совершенствования эстетического сознания, всех его составных частей (восприятия, переживания, оценок, идеалов, вкусов, взглядов человека). Все это обогащает личность духовно, способствует формированию гражданского, патриотического, бережного отношения к природе.

Таким образом, теоретико-методологический и исторический анализ представлений об эстетическом освоении природы показал следующее:

- прогрессивные мыслители прошлого видели смысл постижения красоты природы «для достижения совершенства человека», верили в чудодейственное воспитательное значение красоты, способной преобразить его духовно и телесно, не противопоставляли мир природы и внутренний мир человека, утверждая тем самым тезис о том, что человек должен жить с природой в естественном согласии;

- включая в объективные основы красоты такие ее признаки, как симметричность, соразмерность, упорядоченность, пропорциональность, единство формы и содержания, целесообразность, гармонию, миловидное, прелестное и т.п., они вплотную подошли к пониманию выразительности природы в классификации эстетических ценностей;

- главную роль в получении наслаждения от рассматривания природы мыслители прошлого отводили визуальному восприятию, призывали пристально созерцать природно-прекрасное, постигать его чувствами, видели в этом большой педагогический смысл в деле воспитания человека-гражданина;

- красота природы, «дающая импульс к познанию» взрослому и ребенку, по их мнению, требует для этих целей специальным образом организованного обучения;

- в последние годы в исследованиях ученых эстетическое воспитание подрастающего поколения средствами природы рассматривается неотделимо от экологического воспитания, между которыми существует внутреннее родство, поскольку они нацелены на формирование целостного взгляда на природу, привитие ему убежденности в ее уникальности и неповторимости.

Следует заметить, что в эстетических учениях прошлого и настоящего педагогический аспект развития у человека эстетической восприимчивости к природно-прекрасному разработан недостаточно. В теоретических подходах к эстетическому освоению природы доминирует устаревшая классификация эстетических ценностей, в которой традиционно основными их видами являются прекрасное, возвышенное, трагическое, комическое, безобразное. В имеющихся исследованиях мало разработаны: а) вопросы «выразительности» природы;

б) эстетический образ природы; в) не обоснована теоретическая модель эстетического освоения природы. Вышеустановленное обосновывает необходимость дальнейшего изучения вопросов эстетического освоения природы в педагогической науке и практике, о чем пойдет речь в следующем параграфе.

1.3. Проблема освоения эстетических признаков природы школьниками в современной педагогической науке и практике

На нынешнем этапе развития общеобразовательной школы проблема эстетического освоения подрастающими поколениями красоты и выразительности природы особенно актуальна в связи с тревожной экологической ситуацией. Угрожающе быстро исчезает уникальная естественная красота, отдельные объекты природы и целые природные комплексы. Ученые все чаще исследуют природу как объект созерцания, источник эстетических впечатлений, переживаний, творческих идей и технических изобретений, предмет вдохновения мастеров искусства всех эпох. Развитие способности к восприятию эстетического в природе рассматривается ими неотделимо от воспитания нравственных личностных качеств: доброты, заботы, отзывчивости, ответственности, любви к родному краю и стране, от формирования общей культуры личности, в частности, культуры отношения к природе, правильного поведения относительно окружающей среды и в условиях производственной деятельности, и в часы отдыха. Они указывают, что упущения в духовной жизни ребенка, особенно в сфере эстетического воспитания, уже невозможно возместить в зрелом возрасте. Чтобы «открыть» глаза детям на природно-прекрасное, научить их радоваться и бескорыстно наслаждаться природой им нужна помощь со стороны учителей, родителей, воспитателей.

Для решения задач исследования нам предстоит, анализируя психолого-педагогическую литературу, охарактеризовать состояние проблемы в научной теории и педагогической практике. Мы подходили к этому анализу со следующей позиции: организация эстетической деятельности детей на темы природы в условиях учебно-воспитательного процесса является необходимым условием ее эстетического освоения.

Проблема эстетического освоения природы подрастающим поколением ставилась, но не была решена в истории педагогики. Прогрессивная педагогическая мысль высоко оценивала воспитательное влияние природы на процесс формирования личности. Велика здесь заслуга педагогов прошлого: Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега [73; 168; 182]. В своих трудах они указывали на необходимость педагогического руководства процессом эмоционально-чувственного ос-

воения детьми природы. Подчеркивали ее влияние на нравственно-эстетическое развитие ребенка, призывали специально учить детей чувствовать прекрасное в окружающем мире. Важную роль в учебно-воспитательном процессе отводили учителю, который должен тактично, незаметно направлять всю его деятельность, формировать интересы и взгляды, пробуждать задатки, чтобы они могли самостоятельно развиваться. Главной задачей воспитателя в период от появления речи у ребенка и до 12 лет, считал Руссо, является создание условий для выработки у него возможно более широкого круга представлений. Он призывал специально учить детей воспринимать предметы и явления окружающего мира [182].

Песталоцци главным принципом природосообразного воспитания называл принцип «жизнь формирует», подчеркивал тем самым, что важным фактором развития ребенка служит окружающая его среда. Педагог много внимания уделял выработке у ребенка соответствующей культуры наблюдений над предметами и явлениями окружающего его мира. Он указывал, что предметы наблюдения должны являться органом чувств ребенка как нечто увлекательное, убедительное и занимательное. Песталоцци стремился развить у ребенка способность к наблюдению на основе полноты всех его жизненных восприятий. При этом накопленный чувственный опыт, считал он, активно влияет на развитие природных задатков ребенка, подготавливает его к другим видам деятельности. «Способность к наблюдению можно считать достаточно развитой, – подчеркивал И.Г. Песталоцци, – благодаря искусству лишь тогда, когда умение наблюдать доведено в человеке ... до этой высокой степени, которая необходима, чтобы впечатления от чувственного восприятия окружающей среды и условий жизни с ясным сознанием свободно и уверенно использовать в качестве надежной основы мышления и суждения об этих именно предметах» [168, с. 251–252].

Мы разделяем позицию вышеназванных педагогов относительно развития у детей наблюдательности, создания широкого круга представлений о природе, необходимости специально их учить чувственно воспринимать окружающий мир. В то же время, в отличие от них, считаем, что эстетические представления о природно-прекрасном можно сформировать только на основе эстетической восприимчивости, а это предполагает развитие у детей в учебной деятельности органов внешних чувств как проводников эстетических впечатлений.

Выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский, восхищаясь красотой природы, считал ее важным средством эстетического воспитания подрастающего поколения. Он подчеркивал большое значение непосредственного общения детей с окружающей природой, которая, по его мнению, «...имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию пе-

дагога; что день, проведенный ребенком посреди рощи и полей, ...стоит многих недель, проведенных на учебной скамье» [203, с. 287].

Несомненно, что непосредственное общение детей с природой оказывает на них большое воздействие, особенно пробуждает интерес к познавательной и игровой деятельности. Наше исследование показывает, что эффективность ее воспитательного значения во многом зависит от организации учебно-воспитательной работы. Пассивное любование и констатация красоты природы без доступного детям эстетического анализа ее объектов и явлений, без посильного создания ими на основе увиденного, прочувствованного художественного образа природы не развивает представлений школьников о красоте и выразительности природы.

Последователи К.Д. Ушинского – В.И. Водовозов, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев и другие также считали природу особым и весьма важным фактором эстетического воспитания детей. Они призывали воспитывать в детях чувство прекрасного, используя для этого все богатство красоты природы. Педагоги советовали систематически, внимательно, постепенно осваивать красоту природы, так как в детском возрасте эстетические чувства проявляются ярче, чем в более поздние годы развития личности.

П.Ф. Каптерев, например, указывал, что самое первое и весьма важное дело в эстетическом воспитании чувств – это развитие органов внешних чувств детей. Причем эта забота преимущественно должна падать на первые годы жизни ребенка, поскольку позднее будет трудно восполнить упущенное. Достаточно развитые соответственными упражнениями они составляют, по его мнению, необходимую почву для настоящего эстетического образования. Одним из условий развития эстетического чувства у детей педагог считал возбуждение у них «любви и симпатий» к природе. Он предостерегал, что нельзя от детей требовать сразу эстетического совершенства, тонкости впечатлений. Подобно нравственному совершенству, умственной зрелости, восприимчивость к прекрасному достигается мало-помалу, исходя от крайне несовершенных форм. Причем первоначальные эстетические волнения имеют преимущественно чувственный характер и заключаются в чувственности к большому, величественному или же к непосредственно приятному в несложном сочетании цвета с формой и т.п. [104].

В трудах русских педагогов есть конкретные высказывания о том, как нужно организовывать процесс развития у детей восприимчивости к красоте природы. Так, например, В.П. Вахтеров предлагал в процессе непосредственного восприятия природно-прекрасного читать стихи или прозу, изображающую красоту природы [43]. В.И. Водовозов советовал направлять внимание детей на восприятие красоты строения и цветовой окраски растений, животных, насекомых; на

«прелесть» цветовых сочетаний оттенков в зелени, небе, воде. Педагог указывал, что в беседе с детьми о красоте природы важно обращать внимание и на те детали, которые, на первый взгляд, мало интересны для них. Он связывал воедино две стороны процесса эстетического освоения природы: эстетическое восприятие и эстетическую практическую деятельность учащихся, подчеркивал, что в раннем школьном возрасте вторая сторона играет особенно важную роль в развитии у детей способности восприимчивости природно-прекрасного [50].

Итак, русские прогрессивные педагоги рассматривали развитие у подрастающего поколения способности к восприимчивости красоты природы как организуемую педагогически управляемую деятельность и в ее структуре выделяли: 1) непосредственное восприятие природно-прекрасного; 2) восприятие красоты природы в произведениях литературы; 3) эстетическую практическую деятельность. Очевидно, что, призывая эстетически осваивать не только красивые, но и малоинтересные для детей предметы и явления природы, они вплотную подошли к пониманию выразительности природы, необходимости развивать у школьников эстетическую восприимчивость к разнообразным ее ценностям. Вместе с тем, упомянутая выше структура имеет существенный недостаток, а именно: четко не просматриваются задачи педагогической деятельности, направленные на развитие у детей эстетической восприимчивости. В нашей модели восприятие природы в реальности и в искусстве, а также эстетическая практическая деятельность на темы природы направлены на:

а) развитие у детей способности переживать природно-прекрасное;

б) эстетический анализ предметов и явлений природы;

в) применение полученных эстетических впечатлений в эстетической практической и других видах деятельности.

Современная педагогическая наука, опираясь на опыт классической педагогики, внесла весомый вклад в разработку вопросов эстетического освоения учащимися красоты природы. В трудах крупнейших отечественных педагогов П.П. Блонского, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого и др. природа рассматривалась как одно из средств эстетического воспитания подрастающего поколения, как источник не только знаний, но и чувств. П.П. Блонский не отделял умение человека видеть красоту в окружающей действительности от приобщения его к искусству. «Эстетическое воспитание, – писал он, – должно исходить из естественной радости человека к красоте и пробуждать в нем общее стремление и привычку в стремлении к искусству» [37, с. 81]. Судить о красоте может тот, кто сам ее умеет создавать. Поэтому, делает вывод педагог, для того, чтобы человек стал восприимчивым к прекрасному, сумел по достоинству оценить его, необходимо воспитывать

«эстетического творца». П.П. Блонский призывал учителей развивать у детей художественно-творческие способности на материале той действительности, которая их окружает, учить создавать красоту из самого обычного и упражнять их в этом путем специально подобранных заданий. Он считал, что ребенок должен не только делать красивое, но и давать эстетическую оценку увиденному и сделанному. Таким образом, развитие у ребенка способности воспринимать природно-прекрасное педагог не отделял от его эстетической деятельности, расширения представлений о красоте окружающей действительности, формирования навыков эстетической оценки.

Таким образом, П.П. Блонский, указывая на необходимость воспитывать ребенка, умеющего применять свой эстетический опыт в повседневной деятельности, важным условием этого видел включение эстетического творчества в учебную работу. Аспекты эстетического освоения природы школьниками в условиях изобразительной деятельности им не были разработаны.

Развитие у детей способности видеть эстетическое в окружающей действительности, в том числе и в природе, считал А.С. Макаренко, должно быть тесно связано с формированием у них культурных навыков, умения поступать в повседневной жизни в соответствии с законами красоты. Красивая жизнь, утверждал педагог, есть жизнь, связанная с эстетикой [143].

Большое значение придавал развитию у детей вкуса С.Т. Шацкий. Предпочтение в решении задачи отдавал он занятиям искусством, в ходе которых систематически упражняются органы, воспринимающие прекрасное, и развиваются творческие способности [222; 223].

Вопросы эстетического воспитания подрастающего поколения средствами природы частично затрагивались в трудах С.А. Ананьина, М.Н. Рыбниковой, И.В. Страхова, М.М. Рубинштейна, Н.Н. Федоровой, В.Н. Шацкой. Они указывали на возможность и необходимость с раннего детства пробуждать эстетические чувства к природе не только посредством восприятия эстетических картин, но и обычных объектов природы. Большое значение в приобщении учащихся к природно-прекрасному они придавали проведению экскурсий в природу, в которой имеется неисчерпаемый запас элементов искусства: красок, линий, форм, звуков, движений. Задача педагога открыть глаза детям на все эти богатства, помочь различать их, пережить и осознать.

Придавая значение в эстетическом освоении природы организации эстетической деятельности (духовной и духовно-практической), мы считаем, что развитие эстетической восприимчивости у детей эффективно в том случае, если эта работа осуществляется не только в условиях художественных экскурсий. Однако, в силу малой разработанности в теории эстетического воспитания вопросов эстетического

освоения природы школьниками в процессе ее восприятия и изображения в условиях занятий изобразительного искусства, осознание ими эстетической ценности природы подменяется «засушенными» книжными знаниями о ней, констатацией ее красоты.

Педагоги призывали учить детей находить красоту и в реальной природе, и в произведениях искусства. Причем, они утверждали, естественная красота природы более доступна пониманию, чем изображенная в искусстве. Дети любят природу, они оживают на свежем воздухе, однако это чувство далеко от сознательного восприятия ее красоты. Восприимчивость к природно-прекрасному развивается успешно в том случае, если взрослые сознательно обращают внимание детей на красоту предметов и явлений природы. Наше исследование подтверждает этот вывод. Более того, мы пришли к заключению, что эффективность такой работы повышается, если учащиеся получают конкретные длительные и кратковременные задания по наблюдению за эстетическим многообразием природы, учатся давать названия, отражающие его характер, настроение и т.п.

В первые годы становления советской школы важное значение придавалось эстетическому воспитанию учащихся. Так, одной из отличительных принципиальных особенностей программы трудовой школы, принятой в 1921 году, было глубокое внимание к проблемам эстетического воспитания, приобщения подрастающего поколения к литературе, искусству, красоте окружающей действительности. В декларации Государственной комиссии по просвещению 1918 г. было сказано, что под эстетическим воспитанием надо понимать не преподавание какого-то детского искусства, а систематическое развитие органов чувств и творческих способностей, что расширяет возможность наслаждаться красотой и создавать ее. Эстетическое воспитание понималось в широком плане, оно не сводилось к воспитанию искусством, рассматривалось как один из компонентов учебно-воспитательного процесса, а природа – как средство эстетического развития детей. К сожалению, в последующие годы развития советской школы предметная направленность стала абсолютизироваться, а эстетическое воспитание свелось к воспитанию на предметах художественного цикла и ему стали уделять меньше внимания в других звеньях жизни школы. Были преданы забвению высказывания педагогов и мыслителей о воспитывающем значении природно-прекрасного. Игнорирование в области эстетического воспитания научной мысли о необходимости развивать у детей способность воспринимать красоту природы, видеть в ней источник эстетических объектов (как отдельных предметов и явлений, так и целых природных комплексов, которые необходимо сохранить для эстетических, художественных, гигиенических, научных и т.п. нужд будущих поколений), отразилось и в

школьных программах. Отношение к природе в учебной и практической работе учащихся носило влияние духа «покорения» природы, стремления «бороться с ее силами», использовать ее богатство как «неисчерпаемую кладовую».

Новый этап совершенствования эстетического воспитания начался с середины пятидесятых годов. Тому способствовали социально-экономические изменения в обществе, деятельность НИИ художественного воспитания при АПН РСФСР. В эти годы В.Н. Шацкая выступила с идеей широкого понимания эстетического воспитания, охватывающего все формы жизни и деятельности школьников. Предмет эстетического воспитания она определила как воспитание у подрастающего поколения способности целенаправленно воспринимать, чувствовать, правильно понимать, оценивать красоту в окружающей действительности – в природе, в общественной жизни, труде, искусстве.

В 60-е годы усиливается природоохранный аспект школьного образования и воспитания. Ширится положительный опыт школ, связанный с охраной природы. Практическая природоохранительная работа сочетается с накоплением и расширением знаний о природе. Функционируют разнообразные виды деятельности и формы ее организации в рамках внеклассных занятий (кружки, ученические бригады, клубы, добровольные общества и т.д.). Природоохранительная деятельность предполагала взаимосвязь с эстетическим и трудовым воспитанием.

В последние десятилетия в педагогических исследованиях подчеркивается, что для развития у детей восприимчивости к красоте окружающего мира их необходимо включать в оценочную деятельность, поскольку оценка является главным рычагом формирования эстетического отношения к природе.

Для нашего исследования представляет интерес модель развития у школьников эстетического восприятия природы И.Ф. Гончарова [62].

Он выделяет такие педагогически значимые условия, как умение школьников ощущать: 1) богатство красок; 2) звуков; 3) четкость контуров; 4) причудливость линий; 5) необычное в явлениях природы; 6) выразительное; 7) выразительность контраста (в цветовых, звуковых, геометрических предметах природных явлений); 8) в сочетании симметрии и асимметрии.

Мы разделяем позицию исследователя в отношении освоения школьниками не только красивых, но и выразительных предметов и явлений природы. Но в то же время считаем, что вышеназванная модель, конкретизируя педагогические условия формирования эстетического восприятия природы, не затрагивает главного: развития у детей способности переживать природно-прекрасное. Перечисление эстетических признаков природы явно необоснованно. Так, например, непо-

нятно, почему «четкие контуры», по мнению И.Ф. Гончарова, входят в эстетическую ценность природы, в то время, скажем, как расплывчатые контуры предметов дальнего плана и т.п. эстетически нейтральны? Нам представляется, что теоретическая модель эстетического освоения природы должна состоять из более общих педагогических компонентов, а эстетический анализ природно-прекрасного и изобразительная деятельность – конкретизировать, обобщать представления детей об эстетическом многообразии природного окружения.

Отдельные труды ученых, учителей, художников, искусствоведов, музейных работников посвящены исследованию вопросов развития художественного восприятия. Так, известный советский ученый, художник и искусствовед Н.Н. Волков, исследуя условия, необходимые для полноценного восприятия произведений искусства, выделяет здесь три группы факторов, влияющих на процесс восприятия картин:

1) внешние условия: а) настроенность, б) подготовленность, в) установка зрителя;

2) разъяснение зрителю картины, в частности, разъяснение ее идеи и средств выражения;

3) он указывал, что для полноценного восприятия необходимо так показать картину, чтобы в ней действовал и а) колорит, и б) почерк мастера, и в) мелкие детали, чтобы не доминировала в процессе восприятия только г) сюжетная сторона. В противном случае зритель приучается видеть в картине всего лишь информационный аспект [49].

Наш опыт показывает, что в процессе эстетического освоения природы вышеуказанные группы факторов влияют на процесс восприятия. Педагогически важно подготавливать детей к встрече с природно-прекрасным. Сюда могут входить домашние задания по наблюдению за природой, подбор на заданную тему иллюстративного либо литературного материала и т.п. В процессе непосредственных контактов с природой следует избегать негативного воздействия на процесс воспитания случайных внешних факторов. Эстетический анализ природно-прекрасного эффективно протекает в зависимости от выбора: а) объекта наблюдения; б) его окружения; в) естественного освещения. Для полноценного эстетического познания необходимо так провести эстетический анализ, чтобы учащиеся увидели игру света и тени, изменение цвета, выразительности природы в зависимости от естественного освещения, положения в пространстве ее объектов и т.д. Только в этом случае учащиеся могут понять, в чем красота и выразительность природы.

В.А. Сухомлинский говорил: «Каждый человек осваивает и красоту природы, и музыкальную мелодию, и слово. И это освоение зависит от его активной деятельности, под которой мы понимаем труд и созидание, мысль и чувство, воспринимающие, создающие и оцениваю-

щие красоту» [198, с. 381]. Такой деятельностью является эстетическая практическая деятельность, в первую очередь, восприятие и изображение природы. Не умоляя значения эстетического воспитания школьников средствами музыки и литературы, мы считаем, что только в процессе эстетического анализа природно-прекрасного, сильного создания художественного образа природы можно активизировать развитие у детей анализаторов, воспринимающих прекрасное, научить относиться к природе как источнику эстетически ценных объектов и явлений природы, нуждающихся в защите, охране и сбережении.

Ряд ученых (А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, И.Ф. Смольянинов и др.) указывают на тесную взаимосвязь эстетического и экологического образования [85; 197]. Они считают, что экология в наше время тесно переплетается с эстетикой и наоборот. Законы природных равновешивающих связей и гармонические законы красоты взаимопроникают друг в друга. В основе экологии и эстетики природы лежит один и тот же всеобщий принцип естественной гармонии, который раскрывается ими разными способами. Экологизация школьного образования, нашедшая свое отражение при усовершенствовании школьных программ в 1981 году, ориентирует учебно-воспитательный процесс на формирование у подрастающего поколения высокой экологической культуры. При этом развитие у него добрых, положительных чувств ко всему живому, пробуждение его понимания ценности собственной жизни, ее уникальности и причастности к окружающему миру предполагается осуществлять не только в ходе теоретического изучения предметов общеобразовательного цикла, но и в процессе художественного творчества, освоения красоты и выразительности окружающей природы [234].

В научно-педагогической литературе обосновывается необходимость воспитания экологической культуры личности, под которой понимается наличие у человека определенных знаний и убеждений, готовности к деятельности, согласованности его практических действий с требованиями бережно относиться к природе [234]. Важное значение в формировании экологической культуры школьников придается междисциплинарному подходу, реализация которого требует решения таких проблем, как определение функций каждого предмета в общей системе экологического образования, выделение межпредметных связей и обобщения межпредметных подходов.

Таким образом, становление экологически воспитанной личности в условиях целенаправленного педагогического процесса предполагает органическое единство включенных в школьную программу научных знаний в области природных и социальных факторов среды с ее чувственным восприятием, которое пробуждает эстетические переживания, создает стремление внести практический вклад в ее улучшение.

Это принцип экологического образования и воспитания нацелен на сочетание в учебно-воспитательном процессе рационального познания с воздействием художественно-образных средств искусства и непосредственного общения с природой.

Проанализированная выше литература освещает проблему эстетического освоения природы в общеобразовательном плане. Для данного исследования первостепенно важным является вопрос о том, возможна ли педагогическая регуляция процесса эстетического освоения природы школьниками в условиях ее восприятия и изображения. Исследования М.В. Гамезо, А.А. Люблинской, М.В. Матюхиной, Т.С. Михальчик, П.М. Якобсона и других психологов дают основание для положительного ответа. Ученые отмечают, что учащиеся 1–5-х классов, особенно младшего школьного возраста, отличаются остротой и свежестью восприятия, своего рода «созерцательной любознательностью». Это объясняется возрастными особенностями высшей нервной деятельности, относительным преобладанием первой сигнальной системы. Младший школьник с живым любопытством воспринимает окружающую жизнь, однако, это восприятие в начале обучения отличается малой дифференцированностью. Младшие школьники неточны и ошибочно дифференцируют сходные объекты. В то же время они порой замечают такие детали, которые ускользают от внимания взрослых. Это связано со слабостью у детей углубленного, организованного и целенаправленного анализа при восприятии.

Восприятие у учащихся в процессе эстетического освоения природы тесно связано с действиями, с практической деятельностью. Воспринимать предмет – значит что-то делать с ним, например лепить, рисовать, трогать его, осязать форму. Эффективно воспринимается в основном то, что вызывает интерес у ребенка, что соответствует его потребностям.

В психологической литературе подчеркивается, что в педагогическом процессе правильно организованное восприятие школьника принимает характер целенаправленной, управляемой деятельности. Монотонные, скучные занятия быстро снижают у него познавательный интерес, ведут к появлению отрицательного эмоционального отношения к учению.

Уровень эстетической восприимчивости, указывает П.М. Якобсон, зависит от возраста школьника, его художественного опыта, его интереса к эстетическим впечатлениям вообще. «Однако мы можем сказать, – подчеркивает психолог, – что тот уровень развития, который характеризует младшего школьника, является достаточным, чтобы он мог (при правильно поставленном эстетическом воспитании) быть восприимчивым к тем художественным произведениям, которые для него сильны, отвечают его возрасту» [237, с. 211]. Эта мысль

ученого, на наш взгляд, является справедливой и в отношении освоения природно-прекрасного учащимися 5-х классов.

Исследователи Г.В. Арзымова и др. важное значение придают развитию у детей способности к эстетической оценке воспринятого в действительности и в искусстве [21]. Пока нет оценки произведения, нет и его восприятия. Ученые отмечают, что в раннем детстве характерна особая предрасположенность к формированию и активному развитию эстетического восприятия, вкуса, эстетических предпочтений, эстетических мотивов и т.д. В процессе эстетического воспитания учитель должен специально создавать определенные условия, в которых происходит планомерное и наиболее эффективное формирование индивидуальных качеств ребенка и приобретение опыта и умения в применении их. Важное значение в развитии восприимчивости к природно-прекрасному исследователи придают наблюдениям учащихся в области природы, которые при правильной организации с целевой направленностью на эстетическое освоение предметов и явлений формирует у детей умение видеть ее красоту.

Итак, педагоги и психологи подчеркивают не только важность, но и необходимость развития у детей восприимчивости к красоте природы. При этом, например, И.Д. Зверев прямо указывает, что в раннем школьном возрасте большее значение имеет эмоционально-эстетическое восприятие среды, чем интеллектуальное. Однако, как показывает наше исследование, в силу недостаточной теоретической разработанности проблемы эстетического освоения природы, в общеобразовательной школе отчетливо проступает тенденция доминирования рационального познания над эмоционально-эстетическим.

Следует заметить, что эстетический анализ предметов и явлений природы осуществляется учителями, в лучшем случае, на уровне констатации природно-прекрасного. Это стимулирует формирование у учащихся 1–5-х классов отношения к природе как к источнику, удовлетворяющему практические нужды человека, вытеснение у них эстетических и гуманистических мотивов охраны природы.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы, опыта учителей в плане воспитания подрастающего поколения средствами природы позволяет сделать обобщения. Как было показано выше, вопросы приобщения школьников к красоте природы в истории педагогики разрабатывались известными педагогами прошлого и активно развиваются на современном этапе. Ученые отмечают, что развитие у школьников восприимчивости к красоте и выразительности природы эффективно осуществляется в эстетической деятельности. Важное значение они придают развитию органов внешних чувств ребенка как проводников эстетических впечатлений, однако, не разрабатывают условия, направленные на активизацию его способности вос-

принимать прекрасное. Приобщение школьников к красоте и выразительности природы связывают с формированием у них культурных навыков, экологической и эстетической культуры.

При всем разнообразии подходов к эстетическому воспитанию учащихся 1–5-х классов средствами природы можно выделить теоретическую модель организации эстетического освоения как приобщения школьников к природно-прекрасному:

- 1) эмоционально-чувственный контакт детей с природой;
- 2) эстетическая практическая деятельность учащихся на темы природы;
- 3) освоение художественного образа природы в произведениях литературы и искусства;
- 4) освоение эстетического образа природы, ее эстетической выразительности;
- 5) накопление конкретных знаний о природе и способах ее охраны;
- 6) формирование элементов эколого-эстетической культуры.

Однако в имеющихся трудах рассматриваются только отдельные стороны вышеуказанной модели, преимущественно в связи с изучением предметов природоведческого цикла и литературы. Мы считаем, что эстетическое освоение природы не представляет собой отдельно взятый процесс, не реализуется в рамках одного учебного предмета. Оно должно стать составной частью всех предметов общеобразовательного и эстетического цикла системы общеобразовательной школы.

1.4 Роль изобразительной деятельности в эстетическом освоении природы школьниками

В настоящее время в системе учреждений образования эстетическое освоение природно-прекрасного зачастую подменяется сообщением школьникам конкретных знаний о природе, способах ее охраны, красота и выразительность ее предметов и явлений в лучшем случае только констатируется. Это, на наш взгляд, связано с тем, что в учебном процессе недооценивается роль эстетической деятельности, восприятия и изображения природы на учебных занятиях по изобразительному искусству. Отсутствует четко разработанная модель самого процесса эстетического освоения природы. Вследствие этого воспитание подрастающего поколения средствами природы нередко не имеет достаточно развернутой научной основы, строится на интуиции, зачастую бессистемно, без ясного понимания, на какие именно стороны в психике воспитуемых следует воздействовать. Построение такой теоретической модели, ее обоснование и составляет одну из задач нашего исследования. В данном параграфе нам предстоит установить

модель эстетического освоения природы применительно к общеобразовательной школе, роль процессов восприятия и изображения в развитии учащихся 1–5-х классов умения видеть, переживать, познавать красоту и выразительность.

Изучение психолого-педагогической литературы, длительное наблюдение за учащимися в условиях учебной деятельности, беседы с учителями и родителями обосновывают наше представление о том, что в процессе воспитания главное внимание должно уделяться развитию органов внешних чувств детей, умению эмоционально-чувственно воспринимать природно-прекрасное. «Воспитание, почти исключительно заботящееся об образовании ума, – подчеркивал К.Д. Ушинский, – делает в этом случае большой промах, ибо человек более человек в том, как он чувствует, чем в том, как он думает. Чувствование, как мы видим, а не мысли составляют средоточие психической жизни, в их-то образовании должен видеть воспитатель свою главную цель» [204, с. 489]. Очевидно, что умение чувствовать красоту и выразительность природы формируется в деятельности, которая, по нашему мнению, направлена, в первую очередь, на активизацию развития у детей анализаторов, воспринимающих природно-прекрасное. Ребенок, не умеющий видеть, например, цвет, многообразно не может почувствовать его красоту и выразительность. Окружающий мир для него в связи с этим однообразен: небо голубое, трава зеленая и т.п.

Как установлено выше, в основе приобщения школьников к природно-прекрасному лежит эстетическая деятельность, в ходе которой они учатся, в первую очередь, переживать, познавать красоту и выразительность природы. Познание ребенком природно-прекрасного, как правило, всегда эмоционально окрашено. Эмоции играют своеобразную ориентирующую и регулирующую роль в формировании у него отношений с природой. В.А. Крутецкий определяет их как переживание человеком своего отношения к тому, что он познает или делает, к другим людям к самому себе [124]. Эмоции не могут возникать сами собой, без причины. Источником эмоций служит объективная действительность в ее отношении с потребностями человека. Применительно к исследуемой нами проблеме отметим, что эмоция не есть само чувство любви к природе как особенность человека, а состояние наслаждения, восхищения, которое переживает, испытывает человек, всматриваясь, вслушиваясь в красоту окружающей среды, природы. Психологи и педагоги отмечают большое значение эмоций в жизни и деятельности ребенка. Эмоции побуждают человека к деятельности, помогают преодолеть трудности в учении, работе, творчестве, зачастую определяют его поведение и поступки в повседневной жизни. «Ребенок, способный любоваться цветком или бабочкой, сумеет и более бережно подойти к ним, будет стараться не повредить им, не сло-

мать их, – указывала Г.В. Лабунская. – Уже на основе этой первичной эстетической восприимчивости у ребенка развиваются эстетические чувства и отношения, которые являются необходимой предпосылкой формирования активного гуманистического отношения к окружающему миру» [130, с. 4]. Равнодушный, безразличный ко всему человек не способен ставить и решать большие, жизненно значимые задачи по сохранению и улучшению окружающей природы.

Психолого-педагогической наукой установлено, что развитие эмоций и формирование эстетических чувств происходит в процессе усвоения ребенком социальных ценностей, социальных требований, норм и идеалов, которые при определенных условиях становятся внутренним достоянием личности ребенка (К. Изард, А.С. Никифоров, Я. Рейковский, П.М. Якобсон и др.). В результате такого усвоения они приобретают своеобразную систему ценностных ориентиров, сопоставляя с которыми, например, предметы и явления природы, учащийся оценивает их как красивые и некрасивые, грустные или веселые и т.д. Эмоции ребенка развиваются в деятельности и зависят от ее структуры и содержания, оказывают регулирующее воздействие на его отношение к природе.

Очевидно, что понимание объективного значения норм и требований отношений к природе, становление их в качестве критериев эмоциональных оценок, собственных и чужих поступков находит подкрепление в объяснениях учителя, в собственном практическом опыте ребенка, в опыте его деятельности. Включение школьника в содержательную, совместную с другими детьми игру (деятельность) «...позволяет ему непосредственно пережить, прочувствовать необходимость выполнения определенных норм и правил для достижения важных и интересных целей» [239, с. 17]. На это нацелены экскурсии на выставки изобразительного искусства, в природу, которые способствуют не только эстетическому освоению красоты и выразительности природы, но и закрепляют практические навыки отношения к ней.

Эстетическая деятельность, направленная на эстетическое освоение природы, предполагает настроенность детей на нее. Ребенок не ограничивается констатацией эстетической ценности. Переживание красоты и выразительности природы сопровождается ее элементарным эстетическим познанием, осмыслением, преобразованием в своем воображении и эстетической практической деятельности. Применительно к теме нашего исследования это – изобразительная деятельность. При этом одновременно происходит совершенствование его эстетических способностей. На основе нашей теоретической позиции, о чем было сказано выше, нами была разработана теоретическая модель эстетического освоения школьниками природы в процессе ее восприятия и изображения.

При построении модели мы исходили из того, что эстетическое освоение природы в педагогическом процессе оптимально при органическом единстве: а) непосредственного общения с природой, б) ее восприятия в образах литературы и искусства, в) эстетической практической деятельности на темы природы. Мы стремились выстроить процесс эстетического освоения природы как целостную воспитательную систему, которая направлена на:

а) активизацию развития анализаторов, воспринимающих природно-прекрасное;

б) накопление эстетических представлений о природе;

в) развитие у школьников способности эмоционально-чувственно воспринимать, переживать, познавать и оценивать природно-прекрасное как красивое и выразительное. Полезно при этом учить школьников оценочно критически анализировать как свое отношение к природе, так и хозяйственную деятельность человека в природе. Такой подход предполагал тесную и органическую связь отдельных средств эстетического воздействия на детей, исключая построение воспитательного процесса в виде калейдоскопа мероприятий, механически сочетающихся друг с другом.

Мы исходили из того, что любые сознательно переживаемые зрительные впечатления обусловлены объективными причинами (стимулами) окружающей природы, которые, по мнению Дж. Гибсона, определяют содержание и характер протекания процессов восприятия [63].

Предполагаемая модель эстетического освоения школьниками природы предусматривает осуществление эстетической деятельности учащихся в виде педагогически обоснованных этапов:

1) переживание красоты и выразительности природы на основе активизирования эмоционально-волевых сторон личности, предполагающее включение детей в непосредственно-чувственный контакт с природой, в процессе которого они учатся воспринимать эстетический образ природы (первый этап);

2) элементарное эстетическое познание с преобладанием логическо-мыслительных процессов, предусматривающее активизацию развития в эстетической практической деятельности школьников анализаторов, воспринимающих природно-прекрасное, накопление учащихся 1–5-х классов широких эстетических представлений о природе, красоте и выразительности форм, пропорций, конструкций, цвете, пространстве, объеме ее предметов и явлений (второй этап);

3) развитие способности налаживать отношения с природой, осознавать себя ее частью, относиться к природе как к себе самому.

Таким образом, предлагаемая нами модель направлена на эстетическое освоение природы школьниками по принципу восприятие–

переживание—элементарное познание, осмысление ее красоты и выразительности в эстетической практической и повседневной деятельности.

Восприятие – начальный этап эстетического освоения природы. По мнению Дж. Гибсона, оно «...представляет собой процесс непосредственно контакта с внешним миром, процесс переживания впечатлений о предметах, а не просто процесс переживания как таковой. Восприятие включает осознание чего-то конкретного, а не осознание само по себе. Осознавать можно что-либо в окружающем мире, либо в наблюдателе, либо в том и другом сразу, но осознание не может существовать независимо от того, что осознается» [63, с. 33]. А значит, осознавать красоту и выразительность природы, человеческие отношения к ней можно только в условиях эстетической деятельности, в процессе восприятия и изображения природы, что существенно и для модели педагогического процесса. С учетом этого естественно складывается нынешнее положение дел в воспитании школьников Республики Беларусь средствами природы. Однако жестко заданы условия ограниченного количества учебных часов как на изобразительную деятельность детей, так и на эпизодическое их пребывание на лоне природы. В связи с этим данная система малоэффективна и не может достигать декларируемых учебными программами целей.

Современные психологи показывают, что человек не может воспринимать прежде, чем научится это делать. Поэтому ребенка следует специально учить восприятию, без чего он надолго сохраняет особенности восприятия, типичные для самых маленьких – слитность, неточность, синкретичность образов восприятия. «Это обучение, – полагает А.А. Люблинская, – должно быть направлено на совершенствование двух основных процессов: анализа и обобщения» [139, с. 139]. Высказывание психолога справедливо и к восприятию эстетического в окружающей действительности, анализу красоты и выразительности природы. Однако, как нами установлено, многие учителя эстетический анализ предметов и явлений природы в учебной деятельности подменяют констатацией природно-прекрасного. Это связано с двумя причинами, а именно: 1) недостаточной теоретической разработкой вопросов эстетического освоения природы школьниками в процессе ее восприятия и изображения и 2) недостаточным уровнем подготовки учителей в области эстетического воспитания подрастающего поколения средствами природы. Именно, в первую очередь, эти причины не позволяют учителю эффективно руководить эстетической деятельностью учащихся в учебно-воспитательном процессе современной школы, активизировать развитие у них органов внешних чувств со стороны способности воспринимать красоту и выразительность природы.

Как утверждал известный русский педагог П.Ф. Каптерев, испытывать эстетические впечатления от встречи с природно-прекрасным

можно, прежде всего при условии, что различающая деятельность органов внешних чувств достигла значительной степени развития. Глаз должен хорошо различать цвета, формы, движения; ухо отчетливо воспринимать различные звуки, тоны, шумы; осязание – охватывать различные степени гладкости, твердости, мягкости предметов и т.п. Только к пяти-шести годам органы внешних чувств достигают уровня развития, который не препятствует возникновению эстетических впечатлений [104].

Однако, достижение этого уровня не означает, что уже в раннем школьном возрасте дети способны самостоятельно, без помощи педагогов и взрослых эстетически освоить окружающую природу. Проведенное нами исследование показывает, что даже самый простой вопрос: назвать все, по мнению детей, красивые предметы природы, ставит их в тупик. Так, например, младшие школьники обладают способностью рассказать о своих переживаниях, возникших в результате знакомства с природно-прекрасным (особенно дети 1 и 2 классов). Вместе с тем, отсутствие у детей готовности к развернутому рассказу о своих переживаниях совсем не означает отсутствия самих переживаний. Это видно из наблюдения, когда в процессе общения с природно-прекрасным школьники выражают свое отношение к нему разными способами, выявляющими их переживания. Наши данные свидетельствуют о том, что словесные реакции высказывания не всегда могут быть критерием при определении качества восприятия, особенно у учащихся 1 и 2 классов.

Несмотря на интенсивность общего речевого развития в начальных классах, дети также часто беспомощны при словесных оценках и рассказах о красоте, выразительности природы и в реальности, и в искусстве. Характерные черты содержания их ответов – констатация, перечисление, предметность, количественный подход при оценках и т.п.

Как нами установлено, это свойственно и для восприятия произведений искусства, и для восприятия красоты реальной природы учащимся 5-х классов. Мы пришли к выводу, что подобная вербальная реакция на природно-прекрасное является результатом не только особенностей возраста (Л.И. Божович, А.А. Люблинская и др.), но и часто – неправильной постановки процесса эстетического воспитания школьников средствами природы, отсутствия обучения детей в этом плане.

В ходе исследования мы обратили внимание на тот факт, что несмотря на сложность для детей вербальными средствами выразить свое отношение к природно-прекрасному, внутренне они готовы к такой работе. Но особенности их мышления таковы, что в процессе восприятия они нуждаются в опорах и средствах, активизирующих процесс эстетического освоения природы. Умело подобранные для восприятия и изображения (с учетом возрастных особенностей школьни-

ков) объекты и природные комплексы, наглядные пособия, направленные вопросы, проблемные ситуации, краткосрочные практические упражнения и т.п. активизируют развитие у детей органов внешних чувств со стороны способности воспринимать, переживать, ценить красоту и выразительность природно-прекрасного. В свою очередь, способность воспринимать эстетическое в природе эффективно сказывается на формировании у учащихся 1–5-х классов эстетических и гуманистических мотивов охраны природы. Этот вид учебной деятельности сказывается и на формировании у них эстетической культуры, которая включает в себя два взаимосвязанных момента: 1) способность освоения эстетических ценностей, существующих в обществе и 2) способность создания этих ценностей [47]. Таким образом, задачи эстетического и экологического воспитания как бы пересекаются и способствуют формированию у школьников элементов эколого-эстетической культуры, в которые мы включаем:

- а) способность детей к восприятию природно-прекрасного;
- б) переживание красоты и выразительности природы;
- в) умение выражать свое отношение к природе вербально и изобразительными средствами;
- г) осознание ими мотивов охраны природы и развитие способности налаживать отношения с ней на основе, прежде всего, гуманистических и эстетических мотивов охраны.

Эстетическое освоение природы представляет собой освоение подлинно человеческого характера ее восприятия, оценки многообразия переживаний, гуманного отношения к ней. Это и происходит в процессе эстетического познания красоты и выразительности природы. Участие в освоении природно-прекрасного всех органов внешних чувств позволяет сформировать у детей представления об эстетическом образе природы наиболее адекватно.

Первоначальные эстетические волнения при восприятии природно-прекрасного связаны, прежде всего, с активностью органов внешних чувств и имеют преимущественно чувственный характер, по мысли П.Ф. Каптерева, достаточно развитые соответствующими упражнениями органы внешних чувств составляют необходимую почву для настоящего эстетического образования [104].

Активизация развития у детей визуального восприятия в эстетической деятельности, в том числе и в процессе изображения природы, эффективно способствует освоению ими красоты и выразительности природных форм, движений, цветовых сочетаний и т.п. Поэтому так целесообразно, начиная с раннего детства, «шлифовать» сенсорную восприимчивость школьников. Большое значение здесь имеет создание нужного эмоционального фона. Именно эмоции способны обеспечить появление у детей на основе чувственного восприятия ценностно-эстетических

ориентаций, под которыми мы понимаем умение школьников дифференцировать предметы и явления природы как красивые и выразительные. В педагогическом процессе у них должно возникать не только понимание, но и сопереживание воспринимаемого природно-прекрасного в его естественной и художественной форме.

Следует заметить: если понимание детьми красоты и выразительности природы мы связываем с умением находить ее в окружающей действительности, эстетически анализировать, сравнивать, высказывать свое отношение к ней, то сопереживание, на наш взгляд, предполагает наличие способности (с учетом возрастных особенностей) ощущать духовную близость с ней.

Известно, что развитые эстетические чувства, как и нравственные, являются наивысшим достижением эмоционального познания. Они содержат оценки с точки зрения коллективного опыта общества, соответственно организуют, направляют поведение и поступки людей. Однако сколь ни важна развитая человеческая чувственность, ее недостаточно для осуществления эстетической деятельности. Чтобы понять эстетическую ценность природной формы, мы должны соотнести ее с содержанием предмета, определить, в какой мере она ему соответствует, и здесь не обойтись без эстетического анализа природно-прекрасного и изобразительной деятельности детей на темы природы.

По мысли В.Н. Шацкой, эстетическая восприимчивость школьников в большей степени зависит от того, в какой мере они сами владеют практикой хотя бы в одном виде искусства. Даже элементарная грамотность в практике этих искусств серьезно способствует развитию процесса эстетического восприятия [233].

Мы считаем, что в связи с этим возрастает роль и ответственность предметов эстетического цикла, в частности, изобразительного искусства в ряду общеобразовательных дисциплин. Опираясь на специфическую форму образного освоения реальной действительности, учебные и внеклассные занятия по изобразительному искусству формируют умение не только воспринимать, но и выражать свое отношение к ней.

В связи с вышеизложенным мы считаем, что в школе необходимо формировать не просто графические умения и навыки у учащихся 1–5-х классов, как это практикуется во многих учреждениях образования Республики Беларусь в настоящее время, но, прежде всего, и активизировать у них способности к эстетическому освоению окружающего мира, в том числе и природы.

Современные требования к содержанию и методам преподавания изобразительного искусства предполагают единство обучения и творчества, единство практической деятельности и развития навыков восприятия в действительности и искусства [237]. «Только в процессе ри-

сования, – утверждал В.С. Щербаков, – ученик определяет и познает разнообразные пластические и живописные свойства и качества предмета, и только в связи с задачей изображения развивается и крепнет его способность специфически воспринимать предмет. ...Активность восприятия значительно повышается в зависимости от силы декоративного впечатления» [231, с. 121–123]. Наш опыт показывает, что чем выразительнее предмет (явление) природы, тем увлеченнее протекает процесс эстетического освоения его детьми. Развитие у детей эстетической восприимчивости в ходе изобразительной деятельности эффективно сказывается на переживании ими красоты и выразительности природы, расширении представлений о природно-прекрасном, формировании ценностно-эстетических ориентаций.

Развитие способности «видеть» натуру составляет, таким образом, одну часть процесса рисования, другой же частью является обучение самому процессу воспроизведения, закрепления в определенном материале увиденного в природе. «Однако “видеть” недостаточно, – замечает М.Д. Бернштейн, – нужно осознать увиденное, понять его строение, оценить форму как выражение определенного содержания» [33, с. 9]. Несомненно, решение этих вопросов предполагает формирование у школьников эстетических ориентиров. По мнению Г.В. Лабунской, ребенок, рисуя, не просто изображает те или другие предметы и явления, но и выражает посильными ему средствами свое отношение к изображаемому. Процесс рисования связан у него оценкой того, что он изображает [130]. Отмечая роль изобразительной деятельности ребенка в корректировке восприятия, основным показателем его эстетического развития, по ее мнению, является постепенное нарастание активности зрительного восприятия всего того, что по своему содержанию, форме и цвету может пробудить у детей эстетические чувства. Сюда, в первую очередь, она включала предметы из мира природы. Развитие у школьников зрительного восприятия в процессе изобразительной деятельности, указывала Г.В. Лабунская, должно быть направлено не только на анализ характерных особенностей форм, строения предметов, а значит, их эстетической выразительности, но и на посильную эстетическую оценку рисуемого.

Таким образом, как мы выше установили, изобразительная деятельность представляет собой способ активного изучения объекта природы, его визуальную оценку, отбор существенных, эстетически значимых черт, анализ и организацию их в целостный эстетический образ. Овладение изобразительными навыками и освоение технических приемов эффективно сказывается при воплощении эстетических впечатлений в конкретный художественный образ. Закрепление в изобразительной деятельности увиденного, прочувствованного природно-прекрасного способствует более глубокому проникновению

школьников в эстетический образ природы, осознанному пониманию выразительности форм растений, грациозности животных, гармонии цветовых сочетаний и т.п.

К сожалению, как показывает наше исследование, в школах Республики Беларусь эстетическое освоение природы сводится к констатации лишь ее красоты, только к передаче знаний от учителя к ученику. Формальная прямая «пересадка» эстетических знаний в голову ученика, простое привязывание их к предмету, в частности, в процессе его восприятия и изображения, приводит к упрощенному эстетическому освоению природы, загружая лишь память школьников словесными, формальными знаниями.

Между тем, известно, что главное при формировании учебной деятельности (Д.Б. Эльконин и др.) – перевести ученика от ориентации на получение правильного результата в ходе решения конкретной задачи к ориентации на применение усвоенного общего способа действий. Применительно к эстетическому освоению это означает, что необходимо научить ребенка эстетически анализировать природно-прекрасное с тем, чтобы он смог в любых условиях находить, понимать, ценить красоту и выразительность природы и соответственно к ней относиться. Это, как нами отмечалось выше, невозможно достичь вне изобразительной деятельности детей, без систематического развития у них анализаторов, воспринимающих прекрасное, закрепления полученных эстетических впечатлений в творческих работах.

В педагогической науке установлено, что изобразительная деятельность представляет собой сложный процесс, включающий три стадии: образование представлений о предмете, образование представлений об изображении, материальное выполнение изобразительной задачи. Все три стадии взаимно обуславливают друг друга. Процесс изображения протекает в простейшей последовательности, переходя из одной из этих стадий к другой.

Практика показывает, что в учреждениях образования Республики Беларусь применение этих стадий зачастую игнорируется учителями, изобразительный процесс направлен преимущественно на овладение учащимися навыков пассивного срисовывания природы и аккуратного раскрашивания рисунков. Результаты этого отражаются на слабом развитии эстетической восприимчивости, упрощенном понимании школьниками красоты и выразительности природы. Существующий ныне подход к эстетическому освоению природно-прекрасного в условиях изобразительной деятельности малоэффективен. В связи с вышесказанным мы считаем, что на этапе элементарного эстетического познания разработанной нами модели целесообразно развивать у учащихся способности воспринимать красоту: а) формы; б) пропорций; в) конструкций; г) цвета; д) пространства; е) объема. Нам пред-

ставляется возможным включить в эстетическое освоение природы в условиях изобразительной деятельности образование у учащихся представлений о красоте и выразительности: 1) реальной природы; 2) изображения природы; 3) изображенной природы. В нашем исследовании в этот процесс входит эстетический анализ натуры, вариантов компоновки детских рисунков, репродукций картин художников, практические упражнения и т.п.

Необходимость особого внимания к освоению школьниками природно-прекрасного, развития способности к переживанию его красоты и выразительности обуславливается ухудшающейся экологической обстановкой, актуализацией проблем охраны природы как следствия, в первую очередь, эстетической черствости и духовного равнодушия многих поколений человеческого общества к окружающей природе.

Таким образом, разработанный в ходе исследования подход нацелен на построение обоснованной теоретической модели, в направлении развития анализаторов детей, воспринимающих природно-прекрасное в ходе эстетической (духовно-практической) деятельности на учебных занятиях по изобразительному искусству. Мы выделили и уточнили рабочие понятия, необходимые для формирования эколого-эстетической культуры в границах общеобразовательной школы, обосновали роль восприятия в развитии у детей эстетической восприимчивости, в привитии им эстетических ориентиров.

1.5 Особенности эстетического освоения природы школьниками на уроках по изобразительному искусству

С целью изучения особенностей эстетического освоения природы было проведено специальным образом организованное исследование. Им было охвачено более шестисот учащихся 1–5-х классов сельских и городских школ: г. Витебска и области, г. Могилева и области, г. Минска. В нем участвовали более ста опытных учителей начальных классов и учителей изобразительного искусства, родители городских и сельских школьников.

Поисково-констатирующее исследование проходило в три этапа. На первом этапе решались следующие задачи:

- выявить у школьников (сельских и городских школ) характерные эстетические представления о природе, особенности оценивания ими природных объектов и явлений;
- охарактеризовать умение воспринимать и посылно претворять возникшие чувства и переживания природно-прекрасного в собственных художественных работах, выяснить степень эмоционально-

чувственного, осмысленного постижения художественного образа природы в произведениях изобразительного искусства;

– установить мотивы бережного отношения учащихся к природе.

В исследовании использовались следующие методы: организованное наблюдение, анкетирование, опрос, анализ продуктов изобразительной деятельности детей на темы природы.

Были разработаны критерии для изучения эстетического опыта школьников и особенностей эстетического освоения ими природно-прекрасного:

– характер восприятия и оценивания учащимися природы, основными показателями которого выступали эмоциональность, образность, полнота, качества эстетических высказываний в процессе оценочной деятельности, глубина и точность сенсорного восприятия;

– степень эмоционально-эстетического постижения школьниками художественного образа природы, которую определяли: восприимчивость к природно-прекрасному в искусстве, умение выразить свое отношение к произведению искусства;

– степень понимания изобразительно-выразительных средств, при помощи которых запечатлена природа в произведениях искусства;

– умение выражать художественными средствами разнообразие своих чувств и настроений, свое отношение к предметам и явлениям окружающего мира.

Проведение эксперимента в сельских и городских школах дало возможность сравнивать полученные результаты, что обеспечивает большую объективность данного исследования.

Нами были разработаны и предложены учащимся первых-пятых классов следующие вопросы:

1. Назови свое любимое время года. За что ты его ценишь?
2. Назови животных ближайшего окружения. За что ты их ценишь?
3. Скажи, какое бывает небо по цвету?
4. Как ты считаешь, чем красиво небо в разных погодных условиях, в разное время года и суток?
5. Как ты считаешь, чем красив растительный мир: деревья, кустарники, травянистые растения?
6. Как ты считаешь, чем красивы домашние животные, звери, птицы, рыбы, насекомые?
7. Как ты считаешь, чем красива природа в разное время года: зимой, весной, летом и осенью?
8. Как ты считаешь, для чего надо охранять и бережно относиться к растениям и животным?

При проведении опытного изучения мы руководствовались следующими соображениями: полученные исходные данные помогут нам

установить особенности эстетического освоения природы школьниками в процессе ее восприятия и изображения, определить недостатки в эстетическом воспитании детей средствами природы, наметить способы их преодоления в ходе формирующего эксперимента.

В начале опроса участвовало 111 сельских школьников и 210 учащихся городских школ. Им были предложены вопросы:

1. Назови свое любимое время года. За что ты его ценишь?
2. Назови животных ближайшего окружения. За что ты их ценишь?
3. Скажи, какое бывает небо по цвету?
4. Как ты считаешь, чем красиво небо в разных погодных условиях, в разное время года и суток?

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у сельских и городских школьников сфера эстетических представлений о природе примерно одинаковая. Так, самые красивые животные у детей – собака, кошка, хомяк, белка, попугай. То есть те, которые живут рядом, с которыми можно играть. К представителям животного мира, о чем нами сказано дальше, учащиеся относятся тепло, нередко наделяют их человеческими качествами: «собака – верная», «кошка – ласковая» и т.п. Практически у всех опрошенных школьников не вошли в разряд красивых насекомые и рыбы.

Выполняя рисунок на тему «Мое любимое животное», многие испытуемые, особенно в первых и вторых классах, не смогли передать общий выразительный характер и цвет животного (без точной передачи строения и пропорций, объема и освещенности). Все это, на наш взгляд, говорит, в первую очередь, об их неумении наблюдать природно-прекрасное, подмечать в нем наиболее характерное, выразительное. У сельских школьников, по сравнению с городскими, к четвертому классу снижается эстетический интерес к некоторым животным. Например, в первом классе 25% опрошенных учащихся сельских школ отдали свои предпочтения кошке, 31,2% – собаке. У городских детей эти показатели соответственно – 20,7 и 35,8%. В четвертом классе указания сельских школьников на красоту этих животных составляли 15,3 и 30,8%, у городских – 47 и 56,6%. В то же время у учащихся сельских школ отмечается возрастание интереса к лошадям (9,7% – 3 класс, 23% – 4 класс). Данные опроса свидетельствуют о том, что указания на красивых животных ближайшего окружения во многом определены не эстетическими представлениями, а конкретными знаниями учащихся о природе.

В ходе исследования мы заметили, что большинство школьников хорошо различают оттенки цвета, но не всегда могут их составить, а зачастую и не стремятся к этому, не придают значения различиям в пределах одного цветового тона. Рисунки и опрос детей показали, что

многие из них «знают» небо только голубое, воду синюю, траву зеленую и т.п. Неслучайно к концу третьего класса у учащихся как сельских, так и городских школ формируется устойчивый стереотип на цвет. Большая часть из них светло-голубое или серое по цвету небо ошибочно называли белым. Неравномерность цифровых показателей, за исключением голубого и синего цветов, говорит о недостаточно развитой у некоторых учащихся способности к наблюдениям природы. Полученные данные показывают, что никто из опрошенных сельских школьников не указал, что небо бывает разноцветным. В то же время у городских учащихся первых–пятых классов по этой позиции прослеживается тенденция роста эстетических представлений. Мы установили, что эти школьники чаще других бывают с родителями на природе, на выставках изобразительного искусства. Некоторые из них посещают кружки изобразительного искусства.

Опыт работы исследователя в общеобразовательной школе, наблюдения за учащимися в ходе изучения проблемы позволяют утверждать, что штампы и стереотипы восприятия формируются там, где непосредственно живое, осмысленное наблюдение, познание подменяется скучным заучиванием, запоминанием готовой информации, излагаемой учителем, взрослым. Это во многом связано с тем, что, например, в начальном звене школы преподают изобразительное искусство учителя, не имеющие достаточной для этого художественной подготовки. Более того, нередко уроки изобразительного искусства они заменяют уроками чтения и др. В результате в пятый класс учащиеся приходят не обладающие знаниями и практическими художественными умениями в области изобразительного искусства.

Результаты опроса показывают, что школьники, за исключением четвертых и пятых классов, не видят красоты таких выразительных явлений природы, как гроза, молния, их мало привлекают изменения в природе во время дождя, снега. Красота и выразительность в предметах для них более доступна, чем в явлениях. Неравномерность подобных суждений, на наш взгляд, объясняется следующим образом. Природные предметы длительное время находятся в поле зрения школьников. В своих проявлениях они обладают конкретными, постоянными, зрительно воспринимаемыми свойствами (размер, характер формы, цветовая окраска, расположение в пространстве и т.п.). Зрительные представления у детей тесно переплетаются с конкретными знаниями о них, которые, как мы уже отмечали, будучи приобретенными в отрыве от непосредственных наблюдений за природой, вне изобразительной деятельности способствуют развитию у них штампов и стереотипов в восприятии. Красота и выразительность природных явлений многолика в своих проявлениях, кратковременна, изменчива по форме, цветовой окраске, положению в пространстве и т.п. Поэтому

она малодоступна детям с недостаточно развитыми анализаторами, воспринимающими природно-прекрасное.

У отдельных учащихся эстетические впечатления, полученные ими в процессе восприятия природно-прекрасного, вызывали ассоциативные связи. Так, некоторые из них отмечали, что облака похожи на птиц и других животных. По количественным показателям образное видение природы оказалось несколько выше у городских школьников, чем у сельских. Нам представляется, это связано, в первую очередь, с тем, что они чаще в учебной и повседневной деятельности соприкасаются с искусством.

Ответы, полученные на вопрос «Назови свое любимое время года. За что ты его ценишь?», показывают, что учащимся нравятся все времена года за то, что «летом можно кататься на велосипеде, купаться, загорать», «зимой можно кататься на лыжах, санках», «весной прилетают птицы, цветут подснежники» и т.п. Мы установили, что доминирующие мотивы в структуре оценивания школьниками объектов и явлений связаны, прежде всего, с игровой деятельностью. Это нашло подтверждение и в рисунках детей на тему «Мое любимое время года».

Данные опытного изучения показывают, что наиболее часто встречающийся тип оценивания школьниками природы – эмоционально-чувственная оценка (61,2–64,2% испытуемых). (Здесь и далее первые цифры в скобках относятся к сельским школьникам, вторые – к городским.) Она связана с отдыхом, развлечениями, игровой и познавательной деятельностью детей. Доминантой оценивания становится заинтересованная эмоционально-чувственная реакция ребенка на природно-прекрасное («осенью можно ходить по лужам», «зимой я люблю лепить снеговика» и т.п.). Представителей животного мира дети чаще характеризуют как «добрых», «ласковых», «умных». Довольно распространенный тип оценивания природы учащимися школы – утилитарно-практическая оценка (27,1–29,7% испытуемых).

Полезность домашних животных очевидна, например, из таких высказываний: «кошка ловит мышей», «собака сторожит дом», «корова дает молоко» и т.п.

Оценивание объектов и явлений природы с точки зрения красоты присутствовало в ответах 15,3–16,6% испытуемых. Характерно, что, определяя полезность чего-нибудь в природе, дети склонны аргументировать свои доводы, давать им развернутую характеристику, в то время как эстетическое только констатировали без каких-либо комментариев и доказательств. Это как будто указывает на неспособность детей к эстетическому освоению всего многообразия природно-прекрасного. Однако, дальнейшее наше исследование, как увидим, опровергает это предположение.

Чтобы глубже изучить, как ребенок узнает красоту природы, видит, чувствует, ценит ее, мы расширили географию нашего исследования, увеличили количество испытуемых. В опросе участвовало 523 городских и сельских школьника. Им было предложено ответить на следующие вопросы: «Как ты считаешь, чем красив растительный мир: деревья, кустарники, травянистые растения?», «Как ты считаешь, чем красивы домашние животные, звери, птицы, рыбы, насекомые?», «Как ты считаешь, чем красива природа в разное время года: зимой, весной, летом и осенью?».

Данные, полученные в ходе опроса, подтвердили наше предположение, высказанное ранее, что учащиеся 1–5-х классов могут осваивать разнообразную эстетическую ценность природы. Выделяя в своих ответах ее эстетические качества, они оперировали такими понятиями, как цвет, форма, запах, звук, величина, движение. Тем не менее, доминирующее положение в определении красоты природно-прекрасного занимает цветовая характеристика предмета. Приведем в качестве иллюстрации наиболее характерные ответы учащихся: «деревья красивы своими зелеными листьями», «зима красива белым снегом, а осень желтыми деревьями», «мне нравится белка, потому что она рыжая» и т.п. В суждениях учащихся 3–5-х классов городских школ о красоте растительного мира проступало образное восприятие природы, навеянное уроками чтения, например «рябина кудрявая», «заснеженная береза, словно покрыта серебром», «дуб-великан» и т.п. Сравнивая эти высказывания с предпочтениями относительно красоты неба, можно заметить, что ответы учащихся 1–2-х классов созвучны их чувственному мировосприятию («облака с крыльями», «облака, похожие на сказочных птиц» и т.п.), в то время как в 3–5-х классах учащиеся склонны свои доводы аргументировать знаниями. В ответах опрошенных 1–2-х классов городских и 1–5-х классов сельских школьников мы не обнаружили образного восприятия растительного мира. На наш взгляд, это связано не только с возрастными особенностями детей, но и просчетами в области преподавания изобразительного искусства.

Характерно, что у опрошенных школьников понимание красоты животного мира связано с понятием «доброта»: «кошка ласковая», «собака добрая» и т.п. При этом у учащихся городских школ количество указаний на красоту животных как добрых к пятому классу возрастает по сравнению с первым, в то время как у учащихся сельских школ наблюдается тенденция к снижению этих показателей. Это как бы свидетельствует о том, что городские школьники более гуманно относятся к природе, чем сельские. Однако этот вывод оказался ложным. Результаты, полученные нами в ходе дальнейшего исследования проблемы, по-

казывают, что у сельских школьников гуманистические мотивы отношения к природе несколько выше, чем у городских сверстников.

В некоторых ответах мальчиков красота природы неотделима от величины ее предметов и силы представителей животного мира. Например, «мне нравится дуб, он большой», «мне нравится зубр, он смелый и никого не боится» и т.п. Величина предметов, сила животных воспринимается ими как нечто величественное, желанное. Здесь, очевидно, сказывается возрастная особенность школьников – стремление скорее стать взрослыми, сильными, независимыми от опеки родителей и взрослых (тех, кто выше и сильнее сейчас).

Красота звуков в природе у опрошенных детей ассоциируется с пением птиц, запахи – с ароматом цветов. Практически никто из них не указал на шум ветра в вершинах деревьев, шороха сухой листвы под ногами, треск сучьев, звон весенней капли, запах скошенной травы, хлебного поля, прелых листьев, зрелых ягод и т.п. Это говорит, прежде всего, о том, что уроки изобразительного искусства проходят в классе, школьники не имеют в учебной деятельности непосредственных контактов с природой, не участвуют под руководством учителя в эстетическом анализе объектов и явлений природы.

Результаты опроса свидетельствуют о том, что многие школьники не умеют видеть красоту движений животных. У отдельных учащихся красота времен года ассоциируется с урожаем, красота форм растительного и животного мира связана с осязательными ощущениями. И это неслучайно, поскольку в силу возрастных особенностей школьники (особенно младшие), рассматривая предметы, стремятся потрогать их руками. Осязательные ощущения дополняют визуальное восприятие. В результате таких действий у детей складывается более полное представление о красоте предмета.

В некоторых суждениях детей разных возрастных групп осязательные ощущения доминируют в определении природно-прекрасного: «мне нравится кошка, у нее мягкая, пушистая шерсть», «нравится ежик, потому что он колючий» либо сочетаются с величиной предмета, цветом, запахом: «нравится слон, он большой и у него шершавая кожа», «нравится елка, она колючая и пахнет смолой».

Все вышесказанное позволяет нам констатировать: в эстетическом освоении природы учащимися 1–5-х классов принимают участие все органы внешних чувств. В то же время, как видно из вышесказанного, эстетическая оценка природно-прекрасного у них не отличается особой тонкостью. На это указывают не только устные и письменные ответы, но и продукты изобразительной деятельности. Здесь, как нам представляется, сказывается неудовлетворительная работа учителя на уроках изобразительного искусства, недостаточно направленная на эстетическое освоение детьми красоты и выразительности формы,

пропорций, конструкции, цвета, объема предметов природы, пространства и т.п.

Следует подчеркнуть, что эстетическое воздействие ландшафта на учащихся младшего и среднего школьного возраста еще невелико. При всем разнообразии восприятия суждения детей о красоте природы связаны, прежде всего, с цветом ее предметов и явлений. Красивое в природе в большинстве случаев они понимают как яркое, красочное, выразительное.

Неравномерность суждений школьников о природно-прекрасном говорит о том, что эстетическое освоение красоты природы не может осуществляться стихийно, без целенаправленного педагогического руководства даже при ежедневном контакте ребенка с природой.

Результаты опроса показали, что оценочные суждения школьников хотя и содержат некоторые элементы эстетической заинтересованности, однако эти проявления весьма неустойчивы, эпизодичны. Эстетические представления детей тесно переплетаются с другими интересами, поэтому радость, которую они получают от непосредственных контактов с природой, связана, прежде всего, с тем, что именно ребенок видит, слышит, ощущает, познает в игровой, трудовой и других видах деятельности. Бедность эмоционально-образного восприятия школьниками природы, ограниченность, неразвернутость эстетических суждений говорит о недостаточном развитии у них умения видеть, эмоционально воспринимать природно-прекрасное. Это свидетельствует о том, что:

- а) глаз у школьника не получает достаточного развития в восприятии многообразия цветовых сочетаний, красоты формы, движений;
- б) ухо – звуков, шумов, шорохов;
- в) осязание – в схватывании различной степени гладкости, шероховатости, твердости, мягкости, теплоты и холода;
- г) обоняние – в различении запахов и т.д.

Особое значение для развития у учащихся умений воспринимать эстетический образ природы имеет применение в учебной деятельности произведений изобразительного искусства. Опыт показывает, что восприятие красоты природы не только в процессе непосредственного общения с ней, но и в ее изображениях в произведениях искусства – одна из необходимых и важных сторон эстетического освоения природы школьниками.

Мы считаем, что решение задач, стоящих перед педагогом в процессе восприятия живописного пейзажа, должно быть направлено и на развитие у учащихся 1–5-х классов умения чувствовать особенности образного содержания произведения, выразительные средства, умения эстетически осваивать изображенную на картине природу, многое из ее проявлений. В связи с этим дальнейшее наше исследование было

направлено на выяснение степени эмоционально-чувственного, осмысленного постижения красоты природы школьниками в процессе восприятия художественного образа, степени понимания ими художественного языка искусства. С этой целью мы предложили учащимся рассмотреть 15 репродукций отечественных и зарубежных художников и выбрать одну из них как наиболее понравившуюся. Каждый из испытуемых должен был мотивировать свой выбор, ответить на следующие вопросы: «Почему ты выбрал эту картину?», «Какое настроение она вызывает у тебя?», «Чем красива природа, изображенная на картине?», «Скажи, чем картина произвела на тебя впечатление?».

В опыте приняли участие городские школьники 1–5-х классов. Чтобы исключить случайность выбора, был взят малоизвестный широкому зрителю изобразительный материал. В него вошли работы художников В.Н. Бакшеева, В.К. Бялыницкого-Бирули, П. Гогена, Э.К. Илтнера, А.И. Куинджи, В.К. Кустодиева, И.И. Левитана, А. Матисса, О. Медниса, А.А. Рылова, Якобса Ван Рейсдала, А.К. Саврасова, О. Субби, П. Упитаса, П. Хасса, М.К. Чюрлениса. Учитывая возрастные особенности детей (особенно 1–2-х классов, которые не обладают еще способностью развернуто рассказать, тем более написать о своих эстетических переживаниях и предпочтениях), мы воспользовались приемами непосредственных визуальных наблюдений в игровой ситуации.

Школьникам предлагалась воображаемая ситуация: каждый из них должен был представить, что находится на выставке изобразительного искусства, куда пришел с целью приобрести одну картину. Предстояло выбрать понравившуюся ему репродукцию.

Игровая ситуация положительным образом сказывалась на их увлечении выбором. Мы, таким образом, могли непосредственно наблюдать за деятельностью детей и видеть не только конечный результат выбора, но и сам процесс.

Характерно, что мотивируя свой выбор, учащиеся 1–2-х классов, как правило, ограничивались констатацией красоты отдельных сторон произведения. Нередко оценка «нравится» была связана с узнаванием на картине того, что они хорошо знают и любят. Приведем в качестве иллюстрации некоторые ответы детей: «картина мне нравится, потому что на ней изображены речка и деревья». Отдельные предпочтения учащихся в момент выбора были связаны с наблюдательностью: «я люблю с родителями весной ходить в лес, там растут такие деревья и цветут подснежники». В эту группу вошли ответы школьников, которые хорошо успевают по изобразительному искусству, часто бывают с родителями на природе. В их суждениях высказывалось то, что они наблюдали в природе. Например, «мне нравится радуга, я такую раду-

гу видела в деревне летом», «недалеко от нашего дома растут точно такие деревья» и т.п.

Таким образом, восприятие искусства у школьников в известной мере связано с непосредственным наблюдением за природой. Эта особенность детского восприятия крайне важна для разработки методов приобщения школьников к художественному образу природы, для эстетического освоения изображенной природы.

Следует подчеркнуть: испытуемые чаще всего отмечали красоту изображенной природы конкретных предметов: «нравятся деревья», «нравятся павлины» или деталей: «нравится хвост у павлина» и т.д. Доминантой констатации красоты становился, прежде всего, цвет изображенных предметов, характер формы изображения (это относится преимущественно к хорошо знакомым предметам природы), количество изображений. Определение характера формы, констатация и перечисление изображенных на картине предметов более свойственны учащимся 1–2-х классов.

Немалые трудности школьники испытывали при высказывании своего настроения относительно произведения. Чаще всего сельские школьники не могли ответить на поставленный нами вопрос. В данном эксперименте испытуемые затруднялись высказать свое отношение к произведению, установить, в чем красота и выразительность природы, изображенной на рассматриваемых репродукциях картин пейзажного жанра. Оценивая произведение, они указывали неосознанно, интуитивно на цвет как средство изображения. Приведем для иллюстрации некоторые ответы: «картина потому красива, что нарисована разными красками», «мне нравится картина за то, что на ней голубое небо» и т.п. Перечисление школьниками красок в процессе восприятия произведений искусства говорит о непонимании ими цвета как главного выразительного средства живописи, с помощью которого можно передать время года и суток, материальность предметного мира, настроение, свое отношение к изображаемому.

О выразительных средствах графики испытуемые практически не упоминали. Очевидно, это связано с незначительными предпочтениями графических произведений. Мотивируя свой выбор, школьники приводили в основном такие доводы: «нарисовано как в натуре», «очень похоже на настоящую рябину» и т.п. Количественный анализ данных опыта показал, что дети отдали свои предпочтения преимущественно таким картинам, как «Голубая весна» В.Н. Бакшеев, «Золотая осень. Слободка» И.И. Левитан (38 выборов), «Радуга» А.К. Саврасов, «Мартовские сумерки» В.К. Бялыницкий-Бируля (24 выбора).

Практически не были выбраны школьниками репродукции картин «Вечер на Украине» (А.И. Куинджи), «Масленица» (Б.М. Кустодиев), «Зеленый шум» (А.А. Рылов) и др. Испытуемые объяснили, что

такого не бывает в природе («Вечер на Украине»), «небо не бывает зеленое, а снег розовый» («Масленица»), «не нравится потому, что река нарисована по цвету, как асфальт» («Зеленый шум»), «не нравится, не понятно, что на ней нарисовано» («Соната весны» М. Чюрлёниса).

Вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о том, что на понимание учащимися красоты изображенной природы в известной мере влияет опыт непосредственного общения с ней и с искусством разных стилей и видов. Высказывания о неправдоподобности картин «Вечер на Украине», «Масленица» и др. указывают на бедность представлений школьников о цветовой палитре природы, неумении наблюдать ее. Характерно, что и свои рисунки они «раскрашивали», не заботясь о сложных цветовых оттенках, не придавая значения различию цвета в пределах цветового тона. Здесь, как нам представляется, сказывается, в первую очередь, отсутствие в изобразительной деятельности опыта поиска живописных возможностей цвета для передачи эстетического образа природы.

В ходе исследования проблемы нами велось наблюдение за поведением школьников в природе. Оно показывало, что часть учащихся 1–5-х классов относится к природе равнодушно, потребительски, небрежно (они могут ради забавы ловить насекомых, сломать деревце, обидеть животное, ходить по клумбам, газонам и т.п.).

Исследователь В.М. Минаева [149], изучая вопросы бережного отношения к природе у учащихся третьих классов школ г. Витебска (во внеклассной природоведческой работе), выделила три группы школьников с различными уровнями отношения к природе: высокий уровень (18% учащихся), средний уровень (45% учащихся), низкий уровень (37% учащихся). Она утверждает, что для первой группы характерно причинно-осознанное поведение школьников в природе. Учащиеся этой группы много знают о природе, интересуются ею, правильно оценивают поступки своих товарищей в природе, стараются привлечь их к ее охране. У школьников второй группы знания о природе незначительны, интерес к ней не носит устойчивого и определенного характера. Третьеклассники, отнесенные В.М. Минаевой к третьей группе, о природе знают мало. В их поведении наблюдается равнодушно-отрицательное отношение к природе (обижают животных, ломают деревья, рвут без нужды растения и т.п.). Таким образом, воспитание у школьников бережного отношения к природе В.М. Минаева связывает, в первую очередь, с накоплением у детей конкретных знаний о ней. Но только ли?

В отечественной педагогике установлено, что взаимосвязь человека с окружающим миром осуществляется благодаря деятельности, а деятельность определяется и регулируется системой мотивов. Руковод-

дствуясь этим, мы обратились к поиску и уточнению мотивов бережного отношения детей к природе.

Психологи (С.Л. Рубинштейн и др.) указывают, что, не зная внутренних побуждений ребенка, его целей и мотивов, воспитатель по существу работает впустую. Ему равно неизвестны ребенок, на которого он должен воздействовать, и результат его собственного воспитательного воздействия. Очевидно, что вопрос о мотивах бережного отношения к природе важен для объяснения и понимания причин положительного и отрицательного отношения школьников к природе и для определения наиболее эффективных средств воспитательного воздействия на учащихся в процессе эстетического освоения природы.

В педагогической литературе (Б.Г. Иоганзен, Н.А. Рыков) определены мотивы охраны природы, которые взяты нами за основу при изучении проявлений бережного отношения школьников к природе в процессе ее эстетического освоения:

1. Экономические мотивы связаны с рациональным использованием природных ресурсов и оценкой практической ценности природы как источника существования человека.

2. Санитарно-оздоровительные (или гигиенические) – направлены на понимание того, что использование природных ресурсов лежит в основе всей деятельности человека, обеспечивая его существование и влияние природы на здоровье человека.

3. Гражданско-политические (или гуманистические) основаны на желании приумножить богатства природы и связаны с пониманием своего долга перед обществом по ее охране.

4. Эстетические, выражающие восприятие и понимание красоты природы, наслаждение ею, осознание той огромной духовной ценности, которую дает человеку природа.

5. Научно-познавательные, основывающиеся на интересе детей к природному окружению, который в случае надлежащего развития может перерасти в научное понимание природных процессов, их взаимосвязей и взаимообусловленностей и положительного или отрицательного воздействия человека на природу [90].

Руководствуясь позициями исследователей, мы предприняли попытку установить соотношение мотивов бережного отношения к природе более пятисот учащихся 1–5-х классов городских и сельских школ.

Данные опроса свидетельствуют, что учащиеся 1–5-х классов приводят аргументы экономических, гигиенических, гуманистических, научно-познавательных и эстетических мотивов охраны природы. Для учащихся 1–2-х классов городских и сельских школ наиболее характерно проявление таких мотивов охраны природы, как гигиенические и эстетические. В 3–5-м классах заметно возрастает доля экономических мотивов охраны природы (до 50% и выше). В своих суж-

дениях школьники отмечают роль природы в жизни человека как источника хозяйственной выгоды и здоровья. Например, «растения очищают воздух», «растения используются человеком в пищу», «из некоторых растений готовят лекарство», «животные дают мясо, молоко, шкуры» и т.п. Они реже указывали на эстетическое и гуманистическое отношение к природе («растения украшают природу», «животные красивы своим мехом», «нельзя разорять птичьи гнезда», «зимой нужно подкармливать птиц» и др.), совсем редко выделяли научно-познавательное значение природы.

Данные опроса показали, что в учебно-воспитательном процессе школы очевидна тенденция вытеснения эстетических мотивов охраны природы практически-хозяйственными.

Характерно, что эстетические мотивы к пятому классу претерпевают некоторые количественные изменения. Так, если в первом классе они составляют: относительно растений 31,5% у городских школьников, 62,4% у сельских, соответственно к животным – 17,2% и 29,1%, то к пятому классу доля эстетических предпочтений уменьшается и к растениям, и к животным. В то время как гигиенические мотивы ни качественно, ни количественно существенных изменений не претерпевают, экономические же мотивы заметно увеличиваются, особенно в отношении к животным. Из вышеизложенного правомерен вывод: учебный процесс в общеобразовательной школе направлен, прежде всего, на развитие гигиенических и экономических мотивов охраны природы.

Таким образом, опрос показал следующее:

- мотивы (экономические, санитарно-гигиенические, гуманистические, научно-познавательные, эстетические) определяют, регулируют отношения школьников к природе;
- учебный процесс в школе ориентирован на формирование у детей, прежде всего, санитарно-гигиенических и экономических мотивов охраны природы;
- соотношение эстетических мотивов к растениям и животным неоднозначно: школьники в своих ответах чаще указывают на эстетическую ценность растений, чем животных, при этом они, как правило, ограничиваются только констатацией природно-прекрасного.

В связи с этим возникает необходимость сосредоточить внимание на средствах стимулирования эстетических мотивов, представляющих собой, по нашему предположению, звено, которое соединит знания детей о природе с чувствами, с личным эмоциональным, гуманным переживанием, с тревожностью из-за незащитности объектов живой и неживой природы.

Практика показывает, эстетическая восприимчивость школьников к красоте природы, формирование у них эстетических мотивов

охраны природы зависят также от уровня художественно-педагогической подготовки учителя.

Так, результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что далеко не все учителя начальных классов, преподающие изобразительное искусство, понимают задачи, знают пути и методы, способствующие продуктивному эстетическому освоению учащимися природно-прекрасного, нередко сами не осознают эстетической сущности предметов и явлений природы. Мы установили, содержание, например, беседы о природно-прекрасном направлено у них на образование у детей представлений о сезонных изменениях, происходящих в природе весной. Например, «растаял снег, прилетели из южных краев перелетные птицы, зацвела верба, появились первые ласточки» и т.п. В ходе беседы и во время объяснения нового материала они справедливо используют накопленный опыт общения детей с природой. В ответах на поставленные вопросы: «Какое наступило время года?», «Какие изменения в природе происходят весной?» и т.п. учителя начальных классов советуют опираться на знания, полученные школьниками на уроках ознакомления с окружающим миром, на непосредственные наблюдения из окон класса. Однако, при проведении подобных бесед на уроках изобразительного искусства отсутствует, как правило, конкретная задача, направленная на эстетический анализ красоты и выразительности природы. В связи с этим, ответы школьников соответствуют их природоведческим представлениям. Приведем в качестве иллюстрации некоторые ответы учащихся: «весна», «прилетели из южных краев птицы», «растаял снег», «на улице стало тепло» и т.п.

На уроке учителя начальных классов господствуют вербальные методы обучения и воспитания, как правило, вместо репродукций с картин художников используются цветные фотографии либо таблицы по природоведению, не демонстрируется школьникам процесс создания рисунка.

Наблюдения, беседы с опытными учителями, учителями-стажерами, обобщение их педагогического опыта привело нас к необходимости провести социологическое исследование учителей начальных классов. В нем участвовало более ста педагогов городов и областей Витебска, Минска и Могилева. Нами были разработаны и розданы анкеты, включающие 10 вопросов, касающихся многих видов эстетической деятельности. Помимо того, проводилось интервьюирование учителей.

В присутствии исследователя заполнялись анонимные анкеты с открытыми и закрытыми вопросами, предполагавшими дихотомичные стандартные ответы «да», «нет». Возрастной состав охваченных исследованием: до 30 лет – 60%, до 40 лет – 26,3%, свыше 40 лет – 13,7%.

В связи с анкетированием следует обратить особое внимание на то, какое значение для эстетического освоения природы имеет восприятие детьми произведений пейзажного, анималистического жанров. Программа по изобразительному искусству рекомендует знакомить школьников с творчеством отечественных и зарубежных художников.

Анализ данных, полученных в результате опроса, показал, что учителя начальных классов плохо знают произведения искусства, в том числе анималистического и пейзажного жанров. 83,7% опрошенных указали 3–5 известных им произведений живописи, нередко называли только фамилию художника либо название картины, 10,2% – смогли назвать не более двух произведений, 6,1% – не ответили на вопрос. В содержание 15,3% ответов вошли произведения искусства с изображением животных. Были названы картины таких художников, как И. Айвазовский, В. Васнецов, В. Верещагин, И. Глазунов, И. Левитан, Леонардо да Винчи, Рафаэль, А. Саврасов, М. Савицкий, И. Шишкин.

Итоги опроса показывают, что учителя практически не знают современное искусство, в том числе и белорусское. Очевидно поэтому неслучайно показывают изобразительный материал на уроках (ознакомления с окружающим миром, природоведения, изобразительного искусства), как того требует программа, лишь 38,4% опрошенных, 34,1% – иногда, 27,5% – не ответили. Многие (42,7%) практически не имеют в личной библиотеке литературы по изобразительному искусству.

Большая половина опрошенных учителей не посещают выставки, музеи, картинные галереи либо посещают иногда. Почти все они не повышают свою квалификацию в области изобразительной деятельности (92,3% опрошенных), некоторые (7,7% опрошенных) рисуют иногда сами.

Указания учителей на красоту природных явлений распределялись следующим образом: снегопад – 23%, заход солнца – 20,5%, северное сияние – 18,7%, восход солнца – 17%, иней на деревьях – 11,1%, шторм на море – 10,2%, листопад – 9,3%, радуга – 8,5%, гроза – 6,8%, метель – 4,2%, роса на траве – 2,6%.

В беседе подтвердилось, что если шторм на море некоторые опрошенные учителя наблюдали в реальности, то о красоте северного сияния все читали в художественной литературе.

Многие представители растительного и животного мира не приобрели в сознании учителей какой-либо эстетической ценности, особенно это относится к местной флоре и фауне. Характерно, что в сфере эстетически значимого опрошенные учителя включали довольно крупные по размеру, яркие по окраске объекты природы – тигр, лев, олень, белые лебеди, павлин, гладиолусы, розы, астры и т.п.

Практически все опрошенные нами учителя начальных классов и выпускники художественно-графического факультета уроки изобра-

зительного искусства проводят в классе. На вопрос «Что мешает проводить отдельные учебные занятия на лоне природы?» учителя отвечали следующим образом: «Отсутствие в школе необходимого изобразительного материала и методической литературы» (94% опрошенных), «Отсутствие рядом со школой красивого природного окружения» (82,9% указаний).

Вышеизложенное показывает, что художественно-педагогическое образование, методическая подготовка будущих учителей изобразительного искусства нуждается в совершенствовании, поскольку нынешнее ее состояние, выявленное в ходе проведенного нами опроса, не соответствует требованиям, предъявляемым к работе учителя Кодексом Республики Беларусь об образовании.

Из выявленной нами картины следует, что устранение недостатков в эстетической подготовке учителей и воспитании школьников средствами природно-прекрасного необходимо начинать с улучшения преподавания предметов эстетического цикла, в частности, изобразительного искусства, на факультетах педагогических вузов. Здесь в первую очередь следует скоординировать содержание школьной и вузовской программ по предмету.

На заключительном этапе констатирующего эксперимента нам предстояло выяснить роль семейного воспитания в приобщении детей к красоте родной природы. Для этого нами было проведено специальное анкетирование родителей учащихся 1–5-х классов городских и сельских школ. В ходе обработки данных, полученных в результате анкетирования, было установлено, что, например, родители городских детей редко бывают вместе с ними на природе. Это происходит в основном во время отпуска или в выходные на даче.

Чтобы установить примерное содержание бесед родителей с детьми во время подобных прогулок, мы предложили им ответить на вопрос «Какие вопросы вы обсуждаете с детьми в процессе восприятия природы во время совместных прогулок?». Анализ ответов показал, что доминирующее положение здесь занимают познавательные вопросы, затем природоохранные, эстетические и нравственные. Некоторые опрошенные нами родители городских и сельских школьников не беседуют с детьми о природе.

Известно, что в развитии восприятия школьников, в процессе их приобщения к художественному образу природы важную роль играет рассматривание ими фотографий, сюжетных картинок, репродукций произведений искусства и т.п. Нами установлено, о чем говорится дальше, что целенаправленная, регулярная работа под руководством учителя, взрослых способствует активному накоплению детьми представлений о природе, развивает наблюдательность, зрительную память, способствует формированию умений чувствовать, понимать, ценить ее красоту, то есть развитию эстетической восприимчивости детей.

Многое, на наш взгляд, здесь могут сделать родители учащихся 1–5-х классов. С целью изучения роли семьи в приобщении детей к красоте изображенной природы нами были предложены родителям следующие вопросы: «Рассматриваете ли вы с детьми репродукции картин анималистического и пейзажного жанров?», «Посещаете ли вы с ними музеи изобразительного искусства, картинные галереи, выставочные залы?». При всей осторожности подхода к результатам, полученным в ходе анкетирования, можно сделать выводы о том, что подавляющее большинство родителей не уделяют этому вопросу должного внимания.

Таким образом, результаты исследования показали, что в большей части родители как городских, так и сельских школьников практически самоустранились от вопросов эстетического воспитания детей средствами природы. На вопрос «Что мешает приобщать детей к красоте природы?» родители отвечали: «нехватка времени», «недостаточная подготовленность в этих вопросах».

Тщательно проанализировав материалы исследования (наблюдения, анкетирования, опрос школьников, учителей, родителей, продукты изобразительной деятельности детей), мы установили следующие особенности состояния эстетического освоения природы в системе общеобразовательной школы с учетом условий семейного воспитания:

1) на школьных уроках изобразительного искусства, а также в семье уделяется недостаточное внимание развитию у детей анализаторов, воспринимающих природно-прекрасное и приобщению детей к эстетическому образу природы;

2) учителя, родители редко проводят экскурсии в природу, зооуголки, уголки природы, краеведческий музей, выставочные залы, картинные галереи с целью развития у школьников способности к восприятию природно-прекрасного, переживанию красоты и выразительности природы в реальности и в искусстве;

3) на учебных занятиях в школе нечасто создаются воспитывающие ситуации с целью формирования у школьников навыков красивого поведения в природе, в отношениях со сверстниками, со взрослыми; учителя не проводят эстетического анализа природно-прекрасного, не заостряют внимания учащихся на фактах, делающих природу красивой, выразительной, не обогащают понятийного аппарата школьников, касающегося природно-прекрасного;

4) красивое в природе школьники в большинстве случаев понимают как яркое, крупное; красоту и выразительность множества знакомых предметов природы, как правило, не замечают. У многих из них от 1-го к 5-му классу ослабевает образное видение предметов и явлений природы;

5) содержание и методы работы с детьми по изобразительной деятельности не обеспечивают развития способности активно воспринимать природно-прекрасное, умения наблюдать, обобщать свои на-

блюдения, выделять главное, характерное, давать оценку окружающим явлениям и передавать свое отношение к изображаемому доступными средствами художественного выражения;

6) учебный процесс (особенно в 3–5-м классах) направлен на развитие гигиенических и экономических мотивов охраны природы, поэтому у школьников отсутствует целостное видение эстетической картины природного мира, оценочные суждения связаны с личной выгодой и констатацией отдельных сторон природно-прекрасного;

7) эстетические представления школьников о природе очень примитивны, тесно переплетаются с другими отношениями к ней, однако они реальны и их можно развивать, совершенствовать точно так, как мы развиваем, совершенствуем интеллектуальную или нравственную сторону ребенка.

Особый вопрос в эстетическом освоении природы – совершенствование эстетической подготовки педагогических кадров, организующих воспитание подрастающего поколения средствами природно-прекрасного. Наше исследование показало, что негативным образом на эстетическом освоении школьниками природы сказываются:

- недостаточная вузовская подготовка будущих учителей к проведению эстетического анализа природно-прекрасного, к организации эстетической деятельности детей на темы природы, в частности, развития у них восприятия эстетического в природе и закрепления полученных представлений о ее красоте и выразительности в процессе изображения;

- догматический подход к освоению красоты природы как единственной ее эстетической ценности;

- отсутствие в просветительской работе с родителями бесед по вопросам приобщения школьников к эстетическому образу природы.

На основании полученных результатов попробуем выявить направление совершенствования эстетического освоения природы школьниками в процессе ее восприятия и изображения на уроках по изобразительному искусству.

1.6 Активизация эстетического освоения природы школьниками на занятиях по изобразительному искусству

Работа по активизации эстетического освоения природы была направлена на практическую проверку некоторых теоретических положений нашего исследования и выделение эффективных форм, методов и приемов эстетического освоения природы, разработанных нами на основе анализа психолого-педагогической литературы и данных, полученных при проведении опытного изучения.

Исследование показало возможности развития у школьников способности к восприятию эстетического в природе как сложного

комплексного новообразования, которое включает в себя эстетические чувства, представления, нравственно-эстетические нормы отношения к природе, оценки природно-прекрасного в жизни общества. В связи с этим основой содержания эстетического освоения природы выступает направленность его на развитие у них восприимчивости к природно-прекрасному, расширение сферы эстетических представлений, формирование ценностно-эстетических ориентаций в процессе восприятия и изображения природы. При разработке программы опытно-экспериментального изучения мы представляли развитие способности переживать эстетическое в природе, элементарное эстетическое познание природно-прекрасного как целостный и взаимосвязанный процесс по содержанию, формам, методам воспитательного воздействия. В нее вошло:

- 1) эстетический анализ красоты и выразительности природы в процессе ее восприятия в реальности и в искусстве;
- 2) беседы о природно-прекрасном;
- 3) обогащение понятийного аппарата детей;
- 4) организация восприятия школьников;
- 5) применение речевой установки;
- 6) создание воспитывающих ситуаций;
- 7) игры;
- 8) высказывание педагогом своего отношения к природе;
- 9) организация эстетической деятельности;
- 10) применение различных средств наглядности;
- 11) приобщение родителей к эстетическому воспитанию детей средствами природы.

Переживание природно-прекрасного и его элементарное эстетическое познание в нашей модели связано с развитием у детей эстетической восприимчивости к красоте и выразительности природы в эстетической духовной и духовно-практической деятельности. Здесь мы выделяем; 1) новизну восприятия, в первую очередь, хорошо знакомым детям предметов и явлений природы; 2) силу эстетического впечатления формы, пропорций, конструкции, цвета, объема, пространства; 3) умение выражать свое отношение к природно-прекрасному вербальными и изобразительными средствами.

Развитие эстетической восприимчивости строится уже на известных детям в некоторой мере объектах и явлениях природы. Главное внимание здесь мы уделяем установлению качества и свойств, делающих природу красивой, выразительной. Важное значение при этом мы придаем эстетическому анализу ее предметов и изобразительной деятельности детей, где в процессе поиска живописных и пластических средств выражения художественного замысла у них эффективно развиваются анализаторы, воспринимающие природно-прекрасное, и

на этой основе формируется эстетическая восприимчивость, понимание природы как источника эстетически ценных объектов и явлений.

Существующая ныне практика приобщения детей к эстетическому образу природы в системе учреждений образования строится, в лучшем случае, на формировании у них вербальными методами представлений о ее красоте. При этом некомпетентное руководство со стороны учителя изобразительной деятельностью детей выхолащивает возможности ее воздействия на развитие органов чувств как проводников эстетических впечатлений. Эстетическое освоение природно-прекрасного сводится к механическому заучиванию школьниками сообщаемой учителем эстетической информации.

Наш опыт показывает, что беседы о красоте природы, раскрывающие ее эстетическую ценность, эффективны в том случае, если им предшествует работа, направленная на развитие у детей способности видеть красоту формы, пропорций, конструкции, цвета и т.п., в условиях умело организованного анализа природно-прекрасного.

Остановимся на анализе конкретных материалов опытного изучения проблемы.

В системе опытного изучения развитие эстетической восприимчивости у учащихся 1–5-х классов осуществлялось на самом простом и обыкновенном природном материале. В ходе непосредственного общения с природой (выполнения зарисовок природы с натуры, в процессе создания ковров из осенних листьев, в процессе лепки из снега) нами было предложено обратить внимание детей на выразительность деревьев (ствол, кора, сучья, ветки, листва, их взаимосвязь), на цельность формы, выразительность стебля, окраску листьев и цветков травянистых растений. Рассматривая деревья, школьники слушали шелест листвы, движение веток деревьев во время ветра. Они устанавливали, на что похожа их форма, трогали руками кору. Организуя восприятие школьников, мы исходили из конкретных погодных условий. Так, чтобы усилить силу декоративного впечатления, элементарное эстетическое познание цветового образа осени осуществлялось через восприятие деревьев, освещенных солнцем. Учащиеся, сравнивая яркую окраску листьев клена с маловыразительным по цвету рядом яблонь, устанавливали, в чем красота осенних деревьев, осознавали влияние освещения на выразительность формы деревьев, цветов, травянистых растений и т.д. Направленность работы по эстетическому освоению природы менялась в зависимости от естественного освещения. Этот прием позволял осваивать природно-прекрасное с наиболее эстетически выразительной стороны.

Характерно, что в экспериментальном классе в ответах школьников просматривалось воспроизведение эстетического опыта, накопленного не только в условиях учебной деятельности, но и в ходе непо-

средственных контактов с природно-прекрасным вне школьных занятий. Красота в природе, ее образное восприятие у них ассоциировались с конкретно-осязаемыми предметами и сказочными героями. Приведем в качестве иллюстрации некоторые высказывания детей о красоте и выразительности природы:

Юра А.: «Мне нравится тополь. Он похож на великана».

Юля М.: «Мне нравится собирать опавшие листья. Они красивые и все разные: желтые, оранжевые, коричневые, красные, зеленые».

Сережа В.: «Больше всех деревьев я люблю березу и клен. Береза – «золотая», а листья клена похожи на корону сказочного царя».

Ира Н.: «Мне нравится слушать, как шуршат под ногами сухие листья».

Вика А.: «Мне нравится лес. В нем пахнет грибами».

Ответы детей в экспериментальном классе были связаны с их наблюдениями за природой, конкретными действиями в ней. В то время как в контрольном классе проступали знания, полученные на уроках ознакомления с окружающим миром, природоведения. Например, «нравится травка», «цветы украшают город», «деревья очищают воздух» и т.п. Количественный и качественный анализ обращений учащихся 1-х классов к красоте растительного мира (деревьям, кустарникам, травянистым растениям), полученных нами в ходе контрольного среза, показал, что в экспериментальной группе к красоте природы были отнесены такие эстетические свойства, как величина предмета, звук, запах и т.п. Восприимчивость к красоте природы возросла в этой группе детей в 1,5 раза.

С целью сравнения эстетических предпочтений учащихся вторых классов контрольной и экспериментальной групп были предложены им следующие вопросы: «Назови свое любимое время года. За что ты его ценишь?», «Назови животных ближайшего окружения. За что ты их ценишь?», «Как ты считаешь, чем красив растительный мир: деревья, кустарники, травянистые растения?».

Анализ ответов показал, что эстетическая оценка природы у учащихся экспериментального класса, обучавшихся по разработанной нами методике, возросла более чем в два раза, заметно снизился утилитарно-практический тип оценивания. Незначительная разница эмоционально-чувственного оценивания природно-прекрасного в контрольном и экспериментальном классах объясняется, прежде всего, возрастными особенностями детей, эмоциональной, заинтересованной их реакцией на природу («летом можно загорать, ловить рыбу, купаться в реке, зимой кататься на лыжах, играть в снежки» и т.п.).

Важнейшую роль в развитии у детей умения видеть, понимать и ценить красоту и выразительность природы играют уроки по восприятию эстетического в действительности. Обратимся к фрагменту уро-

ка по изобразительному искусству на тему «Художественные особенности городского пейзажа» (3 класс). Экспериментальная задача заключалась в развитии у детей восприимчивости к красоте городского пейзажа осенью. Рассматривая строения, осенний наряд деревьев и кустарников, учащиеся делились впечатлениями об увиденном, высказывали свои суждения о красоте осени. Вот некоторые наиболее характерные из них:

Оксана Н.: «Осень красива своим золотым нарядом в лесу. В городе почти нет красивых деревьев».

Гена А.: «Мне нравится смотреть, как опадают листья. Они похожи в полете на вертолеты».

Галя М.: «Мне не нравится природа в городе. Здесь много сломанных деревьев, шумно, пахнет гарью».

Павел Н.: «Мне не нравятся деревья и кустарники в городе. Они некрасивые».

Сереза Н. «Осень мне нравится за то, что можно сжигать опавшие листья» и т.д.

61,5% опрошенных школьников убеждены, что в городе нет красивой природы, 15,3% (4 школьника) отказались отвечать, 23% (6 школьников) обратили внимание на красоту осеннего наряда деревьев на пришкольном участке.

Наблюдая за реакцией детей в ходе оценивания эстетических качеств городского пейзажа, мы заметили, что их высказывания о наблюдаемых изменениях в природе мало эмоциональны и носят «книжный» характер. Причиной тому, на наш взгляд, является отсутствие должного эмоционального фона и доминирование на занятиях вербальных методов.

Наш опыт показывает, что важным моментом в развитии у детей умения наблюдать, понимать, ценить красоту природы, бережно относиться к ней является анализ эстетических качеств предметов и явлений природы с применением изобразительного материала. Заметим, что в традиционной методике и на уроках изобразительного искусства наблюдения за природой направлены преимущественно на накопление школьниками конкретных представлений о сезонных изменениях в ней, что ставит их в положение пассивных наблюдателей и статистов, ограничивает их наблюдения фиксированием солнечных, пасмурных дней и т.п. Давая рабочую установку учителям на применение экспериментальной методики (эстетический анализ объектов и явлений природы по разработанному нами плану), мы советовали направлять внимание учащихся на освоение красоты и выразительности природы. Закрепление зрительных представлений об эстетическом образе природы эффективно в процессе выполнения на уроке словесных рисунков и рисунков тем или иным художественным материалом,

иллюстрированием ответов цветными фотографиями, репродукциями картин художников. Применение школьниками изобразительного материала способствовало переживанию ими на уроке эстетических чувств, возникших в ходе непосредственного восприятия природы, стремлению глубже осознать и эстетически оценить ее красоту, увидеть в ней источник эстетически ценных объектов и явлений, нуждающихся в защите, охране и сбережении.

Формированию ценностно-эстетических ориентаций в значительной мере способствовало высказывание педагогом своего отношения к природно-прекрасному. Здесь мы исходили из того, что для возрастных особенностей испытуемых учащихся (особенно в начальном звене школе) характерна внушаемость и они склонны к подражанию. Называя предметы природы выразительными, красивыми, причудливыми и т.д., мы поясняли, за что их ценим, какие качества, свойства природно-прекрасного привлекают наше внимание. Особенно педагогически действенно высказывание педагогом своего отношения к окружающей природной среде при развитии у детей способности воспринимать эстетический образ природы, красоту движений, звуков, запахов и т.п., а также при формировании навыков поведения в природе. Это особенно важно при проведении усложненных заданий.

Эффективно для развития у учащихся умения видеть, понимать, ценить и правильно относиться к природе применение в учебной деятельности игр-предложений, игр-перевоплощений и т.п. Например, «Что было бы...?» – учитель начинает игру и предлагает учащимся продолжить. «Что было бы, если бы вдруг исчезли цветы, деревья, животные и др.». Дети высказывают свои предположения. Их обобщает, уточняет и дополняет учитель. Здесь они учатся осознавать уникальность каждого представителя животного мира, понимать беззащитность природы.

«Если бы вдруг я стал волшебником...» – учитель предлагает учащимся перевоплотиться в волшебника и украсить природу по своему усмотрению. В этой игре мы направляем воображение учащихся на придумывание действий и мероприятий, приумножающих красоту природы, воспитание у детей бережного отношения к ней. Характерно, что многие школьники в воображаемых ситуациях, помимо посадки зеленых насаждений, обязательно планировали «подмести дворы», «убрать мусор с газонов».

Необходимым компонентом формирования у школьников ценностно-эстетических ориентаций в процессе эстетического освоения природы выступают ассоциации. Возникновение ассоциаций в связи с увиденным, услышанным, прочувствованным в природе помогало им глубже проникнуть в ее красоту и выразительность. В ходе восприятия объектов и явлений природы они находили необычной фор-

мы деревья, похожие на «великанов», «сказочных воинов», опадающие листья напоминали многим из них «вертолеты», «сказочных птиц», «парашютики» и т.п. В отличие от традиционной методики, мы стремились не только вызвать у детей при встрече с природно-прекрасным ассоциации, но и закрепить, материализовать их в осязаемой художественной форме. Так, например, на уроке по изобразительному искусству учащимся 3 класса было предложено рассмотреть осенние листья разных деревьев, установить, кого или что они напоминают, нарисовать на бумаге образ, навеянный восприятием их форм. Задача оказалась непростой. Первые минуты школьники были растеряны. Некоторые из них начали просто срисовывать натуру. Учитель, взяв несколько листьев, наглядно показал мелом на классной доске и пояснил, что ему видится в их форме. Работа активизировалась. Листья клена на рисунках детей «превращались» в нарядные хвосты павлинов, сказочные кареты, листья каштана – в пальмы и т.п.

Развивая у школьников восприимчивость к природно-прекрасному, расширяя у них круг эстетических представлений о многообразной красоте природы, формируя ценностно-эстетические ориентации, мы стремились, чтобы учащиеся получали гармонию впечатлений от различных состояний и настроений природы. В отличие от традиционной методики пассивного наблюдения, применяемой учителями в начальном и среднем звене школы (рассматривание объектов и явлений природы, констатация ее красоты, фиксирование сезонных изменений и т.п.), разработанная нами система нацеливала работу педагога на развитие у школьников умений активно наблюдать природу. Обратимся к примеру.

На экскурсии «Осенние признаки» (4 класс) ставилась задача углубить знания учащихся об осенней природе, расширить представления о богатстве образов, форм, красок, об эстетической ценности предметов осенней природы, своеобразии ее звуков. Экскурсия была построена с опорой на природоведческие знания школьников и включением разработанных нами приемов и методик.

Началась экскурсия с установки, что знания и эстетические впечатления, получаемые ими при встрече с природой, будут необходимы на последующих уроках: «Обобщение осенних наблюдений. Погода нашего края» (природоведения) и «Красота и разнообразие природы нашей Родины» (изобразительное искусство). В беседе учащиеся определили признаки наступившей осени в неживой природе: уменьшение продолжительности дня, понижение температуры воздуха, выпадение большого количества осадков в виде дождей. Затем было организовано наблюдение за состоянием природы, ее световоздушной средой. Учащиеся делились впечатлениями от встречи с природно-прекрасным, высказывали свое настроение. Они внимательно слуша-

ли педагога и активно наблюдали, как яркие желтые, оранжевые, красные пятна деревьев, освещенных, выглянувшим из-за дождливых туч солнцем, по мере удаления от зрителя теряют выразительность формы, насыщенность цветового тона, приобретают голубоватый оттенок, окрашивающий лес на дальнем плане в голубой цвет. Затем внимание школьников было направлено на дорогу, которую многие из них сначала называли «грязной». Организованное восприятие репродукций картин А.К. Саврасова «Радуга», И.И. Левитана «Золотая осень. Слободка» способствовало сопоставлению цвета дороги в искусстве и в реальности. В результате детьми назывались разнообразные цветовые переходы: серо-коричневые, серо-сиреневые, то теплые, то холодные. Учащиеся установили, что мокрые стволы деревьев темнеют, но писать их черной краской недопустимо, надо найти цветовой оттенок стволов по отношению к окружающим оттенкам. Рядом с деревом пытались выявить в цвете светотень на стволе, называли многочисленные рефлексы от листвы, травы, неба.

В ходе наблюдений за предметами природы на открытом воздухе мы обращали внимание детей на то, как купол неба посылает рефлексы, которые хорошо заметны на выпуклостях земли, предметов, обращенных вверх; как изменяется цвет листвы в зависимости от освещения. Таким образом, выполнение этих заданий дало возможность сделать выводы не только о взаимосвязи неживой природы и растений (изменение окраски листьев у деревьев и кустарников в связи с уменьшением продолжительности солнечных дней, похолоданием), но и установить закономерности воздушной перспективы. Осозная поверхность, они осмысливали эстетическую ценность, как отдельных предметов, явлений природы, так и целых природных комплексов.

Увидев журавлиную стаю, учащиеся с большим интересом наблюдали ее, внимательно слушали журавлиную песню, давали ей определения: «печальная», «грустная», «прощальная».

В ходе экскурсии мы ненавязчиво напоминали детям, что красота природы легкоранима, беззащитна и нуждается в охране, бережном отношении к ней. Учащиеся осуждали поведение людей, приносящих вред природе, высказывали мнение о том, что «нужно у охотников забрать ружья», «запретить убивать животных, спиливать в городе деревья, рубить лес» и т.п.

Мы обратили внимание на следующий факт: отношение детей к природе в начале и в конце экскурсии заметно менялось. Эстетическая деятельность, направленная на развитие у них способности переживать красоту и выразительность природы, на ее элементарное эстетическое познание, вытесняла равнодушное (на первых порах) отношение к ней заинтересованным всматриванием, вслушиванием в природно-прекрасное. Они активно искали и находили необычное в

обычном, давали эстетическую оценку природе такими словами, как «красивое», «доброе», «смешное» и т.п., эмоционально реагировали на шорох опавших листьев, причудливое строение деревьев, красивые цветовые сочетания и т.п. Школьники радостно восклицали при встрече с необычным в природе, высказывали свое отношение к ней, делились впечатлениями об увиденном на экскурсии.

Обращение к данной методике проведения экскурсии показало, что учащиеся способны эмоционально-чувственно реагировать на природно-прекрасное. Им по силе освоить эстетическую ценность предметов и явлений природы, различные ее состояния и настроения, цветовую палитру неба, земли, деревьев, кустарников, травянистых растений, разнообразие звуков (шорох опавших листьев, крики птиц, улетающих на юг), причудливые формы природно-прекрасного, выразительность и характер формы движения животных, эстетические образы природы. Осмысление природно-прекрасного направляло внимание учащихся на понимание необходимости охраны каждого природного объекта, создавало предпосылки для формирования у них в ходе экскурсии элементов эколого-эстетической культуры. Опрос, проведенный нами после экскурсии, показал, что у учащихся опытного класса, по сравнению с учащимися контрольного, наметилась тенденция снижения доли «экономических» мотивов отношения к растениям, животным и росте эстетических.

Принципиальное значение для эстетического освоения природы детьми, в частности, для формирования ценностных эстетических ориентаций, имеет понятийный аппарат, используемый учителем при характеристике природно-прекрасного. Наша опытно-поисковая работа показала, что, определяя красоту природы, школьники используют преимущественно такие понятия как «красивое», «некрасиво», «нравится», «не нравится». Обогащая речевой запас учащихся в отношении природно-прекрасного, мы заметили, что они в элементарном виде осваивают такие понятия, относящиеся к эмоционально-эстетическим определениям и оценкам, как выразительное, причудливое, смешное, радостное, грустное, тревожное, удивительное и т.п.

Данные конкретных срезов показали, что на занятиях в опытных классах, проводимых по разработанной нами методике, по сравнению с контрольными, заметно возросла эстетическая восприимчивость к обыкновенным, на первый взгляд, эстетически мало привлекательным объектам природы. У них заметно расширились представления о природно-прекрасном, усилились гуманистические и эстетические мотивы охраны природы. Мы стремились в ходе эстетической деятельности детей активизировать у них развитие способности к восприятию красоты и выразительности природных форм, пропорций, конструкции, цвета, пространства, объема. Этому способствовало в первую

очередь: элементарный эстетический анализ объектов и явлений природы; беседы о ее красоте и выразительности; обогащение понятийного аппарата школьников; изобразительная деятельность детей; длительные и кратковременные наблюдения за природой; иллюстрирование наблюдений репродукциями картин художников, цветными фотографиями и т.п. Накоплению учащимися эстетических представлений о природе способствовала организация в условиях школы родительского семинара, задачей которого являлось приобщение родителей к воспитанию детей средствами природно-прекрасного.

Организуя процесс восприятия и изображения, мы особое внимание уделяли: а) выбору эстетически выразительных предметов и явлений природы; б) использованию эстетического освоения для активизации чувственного восприятия школьников.

Высказывание педагогам своего отношения к природе, воспитывающие ситуации были направлены на развитие у детей понимания природы как источника эстетически ценных предметов и явлений, нуждающихся в защите, охране и сбережении.

Таким образом, в исследовании обосновано, что эстетическое освоение природы является специфическим проявлением общего процесса ее освоения. В условиях общеэкологического кризиса и обострения проблемы выживания оно может быть контролируемо и направлено на подготовку современных школьников к эстетическому восприятию, переживанию, элементарному эстетическому познанию природно-прекрасного, формированию духовной сферы и духовной культуры школьников в пределах школьного образования. В ходе анализа результатов исследования мы пришли к следующим выводам:

– в учебном процессе не в полной мере уделяется внимание эстетическому освоению природы, формированию отношения к ней как источнику эстетически ценных объектов и явлений, нуждающихся в защите, охране и сбережении для настоящих и будущих поколений, как средства формирования духовной культуры школьников;

– опытно-экспериментальное изучение позволило установить, что учащиеся способны осознать достаточно обобщенно и относительно полно эстетическое многообразие природы. Возможности школьников в эстетическом освоении гораздо более широки, чем их реализация в учебно-воспитательном процессе.

Путь к эстетическому освоению природы учащимися начального и среднего звеньев школы лежит через ее восприятие и изображение, при определенном образом организованных педагогических воздействиях. Их целью является развитие духовной сферы школьников, собственно личностных образований, эстетически направленных. Причем эти специальные педагогические воздействия касаются различных сторон мотивационной сферы. Среди необходимых педагогиче-

ческих условий, обеспечивающих результативность данного воспитательного процесса, нами выделены следующие:

1. Организация эстетической деятельности на всех этапах взаимодействия детей с природой в процессе ее восприятия и изображения.

2. Развитие у ребенка всех органов внешних чувств как проводников эстетических впечатлений соответствующими эстетическими средствами.

3. Систематичность и последовательность эстетико-педагогического воздействия на различных этапах развития школьников, учет их индивидуальных и возрастных особенностей.

4. Комплексное взаимодействие содержания и методических форм урока по изобразительному искусству с целью более глубокого освоения детьми эстетического образа природы.

5. Организация контакта педагогов с родителями школьников с целью координации общих усилий семьи и школы, направленных на эстетическое освоение детьми родной природы.

Нами выявлены пути совершенствования эстетического освоения природы школьниками в условиях учебной деятельности. Они включают:

а) эстетический анализ красоты и выразительности природы в реальности и в искусстве;

б) иллюстрирование учащимися своих наблюдений за природой словесными рисунками, репродукциями картин художников, цветными фотографиями и т.п.;

в) изображение природно-прекрасного с целью активизации у ребенка развития способности эмоционально чувственно воспринимать красоту и выразительность цвета в природе, многообразия ее форм, пропорций, конструкций, объемов, пространства.

Было установлено, организация эстетического освоения природы в педагогическом процессе включает:

– четкое и полное представление учителем педагогических этапов, направленных на развитие у школьников способности переживать, элементарно эстетически познавать природно-прекрасное, по-сильно применять накопленный эстетический опыт в изобразительной деятельности и повседневном общении с природой, в том числе и с человеком как частью природы.

Нами введены применительно к педагогическому процессу понятия: эстетическое освоение природы; эстетический образ природы; эколого-эстетическая культура школьников. Уточнены в педагогическом контексте элементы эколого-эстетической культуры, эстетическая восприимчивость, созерцание, эстетическая чувственность, эстетическо-ценностные ориентации, эстетическое отношение; разработана теоретическая модель эстетического освоения природы, обоснова-

на роль восприятия и изображения природы школьниками в приобщении их к красоте и ее выразительности.

Надо сказать, природа сама по себе не может быть средством эстетического, художественного, нравственного, экологического, патриотического, идеологического воспитания. Таковой она становится только при условии педагогически организованного процесса освоения ее эстетических качеств и свойств, при достаточном развитии в ходе практической художественной деятельности органов внешних чувств ребенка как проводников эстетических впечатлений, благодаря которым он воспринимает все ее эстетическое многообразие. При этом необходимо, чтобы природа осознавалась не только как место обитания людей, но и как источник эстетически ценных, жизненно необходимых объектов и явлений, нуждающихся в защите, охране и сбережении для настоящих и будущих поколений.

К проблеме воспитания школьников средствами природно-прекрасного обращались многие исследователи. Они отмечают, что природа оказывает большое воздействие на развитие духовной сферы ребенка. В то же время и педагоги прошлого, и современные ученые солидарны во мнении, что качество воспитательного процесса связано со специальной, профессиональной и методической подготовкой учителя, с его готовностью осуществлять педагогическую деятельность.

2 СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА К ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

2.1 Изобразительное искусство в подготовке будущих учителей к формированию духовной культуры школьников

Становление личности учителя – сложный и длительный процесс. Поэтому, как справедливо подчеркивал В.А. Сластенин, необходимо определить, «...где лежат истоки возникновения и развития педагогической направленности, каковы те внешние факторы, которые определяют выбор студентами педагогической профессии» [193, с. 91]. Как нам представляется, ответ на поставленный вопрос может указать направления научного обоснования совершенствования и процесса методической подготовки будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников.

Опыт показывает, что успехи студентов в учебе во многом обусловлены мотивацией. Наиболее эффективной является мотивация, связанная с перспективами дальнейшей профессиональной деятельности студентов. На их отношение к учебе влияют и личностные качества преподавателей, педагогическое и технологическое мастерство, уровень и способы общения со студентами. На наш взгляд, думая об обогащении качества методической подготовки будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников, следует последовательно накапливать знания, характеризующие не только основные этапы их становления как специалистов. Необходимо, вместе с тем, еще более активно изучать явления, позволяющие ответить на вопрос, что в психике обучаемых из чего возникает, когда и в какой последовательности? В педагогической науке установлено, что уже на начальном этапе обучения у студентов имеются в наличии, так сказать, базисные особенности в свойствах личности по отношению к будущей профессии, которые обязательны и достаточны, чтобы на их основе возникало новое определенное качество личности, способствующее либо активизации процесса обучения, либо пассивному к нему отношению. Известно, ничто не возникает из ничего и у каждого свойства личности студентов художественно-графического факультета есть свои не только объективные, но и субъективные предпосылки отношения к учебе. Не зная их, нельзя научно грамотно осуществлять подготовку будущих специалистов, в том числе и их методическую подготовку к формированию духовной культуры школьников. Тем более, что специфика художественно-

графического факультета позволяет студенту проявляться во многих областях знаний. Подобные базисные характеристики свойств личности студента, в совокупности создающие большую податливость его каким-то одним видам воздействия со стороны учебно-воспитательного процесса и определенную устойчивую нейтральность к другим, образуют его потенциальные возможности освоения будущей профессии. Безусловно, здесь нельзя не принимать во внимание и школьную базовую подготовку обучаемых, и их природные задатки, и воспитание в семье.

Опыт показывает, что в методической подготовке учителя изобразительного искусства целесообразна как раздельная, так и совместная постановка решения учебными дисциплинами проблем, относящихся к общим закономерностям и механизмам формирования специалиста. На наш взгляд, необходимо накапливать и изучать факты, относящиеся не только к художественной и педагогической деятельности студента, но и к его психическим процессам, состояниям и свойствам личности. В этих фактах находят выражение результаты учебно-воспитательного процесса. Поэтому необходимой задачей выступает выявление содержательных характеристик методической подготовки будущих учителей изобразительного искусства, в которых эти результаты воплощаются. Вряд ли следует ограничиваться лишь фиксированием степени сформированных у студента знаний, умений и навыков. Для нас является существенным характер эффекта воспитания на уровне более глубоких личностных образований – убеждений, устойчивых отношений, способов поведения и деятельности. Мы считаем, что без выявления реальных изменений, которые происходят в вышеназванных собственно личностных образованиях студентов, на основе только лишь определенного характера знаний, умений и навыков, которыми он владеет, достигнутый им уровень методической подготовки установить невозможно. А это значит, что учебно-воспитательная работа по отношению к будущему специалисту не будет по-настоящему целенаправленной, следовательно, и результативной.

Надо заметить, что в подготовке учителя изобразительного искусства важную роль играет алгоритмизация его действий. Успех в работе учащихся во многом определен четкостью объяснения учебного задания, наглядной демонстрацией алгоритма работы и строгостью его выполнения школьниками. Обучаемые (студент вуза, учащийся общеобразовательной школы) должны четко видеть и понимать действия учителя, направленные на достижение учебно-воспитательных целей, на протяжении всего периода обучения. Только в таком случае будет очевиден результат работы.

Специальная (художественная) подготовка будущих учителей изобразительного искусства нами рассматривается как важнейшая со-

ставная часть (подсистема) общегосударственной системы к формированию духовной культуры школьников. В то же время система специальной подготовки учителя изобразительного искусства включает совокупность подсистем, взаимосвязанных и взаимодействующих, гармоничное функционирование которых обеспечивает единство и высокий уровень деятельности всей системы, ее взаимосвязи с другими системами. К основным компонентам системы профессиональной подготовки учителя изобразительного искусства относятся: цель и задачи, система взаимосвязанных и взаимодействующих факторов (учебный процесс, художественно-творческая, научно-исследовательская работа, окружающая среда, общение; совокупность форм, методов эстетического воздействия, которые соответствуют содержанию учебно-воспитательного процесса), менеджмент системы. В качестве системообразующего элемента данной системы выступает содержание учебно-воспитательного процесса вуза.

В педагогической науке подчеркивается, что система становится целостной, когда ее отдельные части находятся в функциональной зависимости, и каждый элемент системы является следствием состояния другого элемента, когда их самостоятельное существование невозможно, а изменение одной части вызывает изменение других. Иными словами, когда она выступает «органической системой».

Система художественно-педагогического образования включает следующие компоненты: 1) общепрофессиональный; 2) компонент специальной подготовки; 3) методический; 4) научно-исследовательский. Надо сказать, если содержание первых трех компонентов достаточно четко определено в учебно-воспитательном процессе, то научно-исследовательский – в практике работы художественно-графического факультета в большей степени носит декларативный характер.

Научно-исследовательский компонент призван развивать у студентов умения диагностировать и осуществлять мониторинг деятельности учащихся, корректировать учебно-воспитательный процесс и прогнозировать его результаты. Однако отсутствие целенаправленной работы на занятиях по спецпредметам с учебно-методической литературой, просчеты в содержании исследовательских заданий на педагогической практике, ограниченное количество учебных часов на изучение курса «Теория и методика обучения изобразительного искусства» мало способствует привлечению будущих учителей к исследовательской работе. Сюда можно добавить слабую связь факультета со школой, ограниченные до критических размеров сроки педагогической практики предвыпускных и выпускных курсов.

Общепрофессиональный компонент ориентирует подготовку будущего учителя изобразительного искусства к воспитательной и преподавательской работе в школе.

Воспитательная работа, как известно, представляет собой педагогическую деятельность, направленную на организацию воспитательной среды и управление различными видами деятельности школьников с целью гармоничного развития личности и ее духовных качеств.

Преподавание направлено на управление преимущественно познавательной деятельностью.

Компонент специальной подготовки включает овладение будущими специалистами основами изобразительной грамоты, изучение истории искусства и является определяющим в квалификации учителя изобразительного искусства. В силу специфики художественной деятельности он подразделяется на: а) изображение на плоскости графическими и живописными материалами; б) декоративно-прикладную деятельность; в) скульптуру; г) цветоведение.

Как известно, процесс изобразительной деятельности заключается в последовательном решении ряда конкретных задач. В каждый данный момент рисующий должен ответить мысленно на вопросы: что делать? как делать? Затем при помощи художественных материалов и инструментов воплотить свой замысел в изобразительной форме. Отсутствие в процессе работы конкретных задач негативно влияет на качества продукта художественной деятельности. «Рисовать – значит соотносить», – говорил П.П. Чистяков.

Никогда не рисуйте молча, а всегда задавайте себе задачу.

Велико ли слово: «отсюда–сюда», а как оно держит художника, не позволяет ему рисовать от себя, набум...» [218, с. 359].

Особенно отчетливо проявляется мыслительная деятельность у обучаемых в процессе рисования с натуры, поскольку требуются не только данные, получаемые посредством ощущений и восприятий, а и рассуждений. «Овладение знаниями – вечное занятие... рисование с натуры на плоскости одними глазами, чувствами, талантом, без всякого рассуждения, конечно, есть не более как набивка руки, как говорится, и пользы образовательной от нее мало. Потому что рисующий не думает, а смотрит, видит и переносит, что и как ему кажется. Здесь в преподавании опущена одна половина искусства, а именно – передать предмет следует не только как он вам кажется, а как он есть, как существует в натуре. Вот тут и человек и не свободен. Тут-то и мало одного чувства, таланта, тут требуется и соображение, и мозгами шевельнуть» [218, с. 343]. Из этого высказывания вытекает, что изобразительный процесс невозможен без постоянного рассуждения, без активной мыслительной деятельности рисующего: без анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования и конкретизации. Обратимся кратко к этим понятиям.

В процессе анализа происходит мысленное разъединение целого на части, на отдельные стороны, признаки, составляющие в совокуп-

ности предмет или явление. Например, сложная форма головы человека состоит из простых геометрических форм: глаза – шаровидная форма, нос – призма и т.д.

Синтез представляет собой мысленное соединение отдельных сторон, признаков в целое. Анализируя каждую деталь (форму) головы, рисующий тут же соединяет все части в единое целое – общую конструкцию головы.

Сравнение представляет собой мысленное установление сходства либо различия предметов или явлений окружающего мира. Развивая у учащихся умение сравнивать изображение с натурой, педагог тем самым закладывает основу для успешного выполнения задания.

В процессе обобщения происходит мысленное объединение сходных по каким-либо признакам, качествам предметов и явлений действительности.

Обобщая предметы и явления действительности, выделяя в них общее, рисующий, одновременно отвлекается от целого ряда других их признаков, сторон, которыми они отличаются друг от друга, и рассматривает то, что им выделяется. Такое мысленное отвлечение принято называть абстрагированием. Любое изображение, и прежде всего изображение с натуры, как известно, включает элементы абстрагирования. Например, выполняя с натуры в карандаше крынку, учащийся думает о величине ее формы, пропорциях и отвлекается от цветовой окраски. Каждый отдельный этап рисования у него связан или с пропорциями, или с пространственным положением предмета, или с конструкцией предмета изображения.

Противоположный абстрагированию процесс – конкретизация – представляет собой одновременную фиксацию какого-либо признака, какой-либо стороны предмета, явления вне учета других сторон, признаков предмета (явления) в целом. «Конкретизация, – отмечал В.С. Кузин, – всегда предполагает мысль об общем, являясь своего рода связующим звеном между обобщением и данными чувственного опыта. Общее легче и быстрее понимается через конкретные примеры, стороны, явления, в которых содержится это общее» [126, с. 156].

К сожалению, как показывает наше исследование, учителя в школе мало значения придают развитию мыслительной деятельности школьников на занятиях изобразительным искусством. Эти упущения характерны и для художественно-графических факультетов.

Опыт показывает, практические занятия по спецпредметам ориентированы преимущественно на создание у студентов представлений об изображении, об этапах работы над рисунком, живописным этюдом и т.п. В результате у них слабо развивается конкретно-действенное мышление, для которого характерна опора на непосредственное восприятие предметов в процессе изобразительной деятель-

ности. Отсутствие в учебных программах заданий рисования по памяти негативно сказывается на развитии у будущих учителей изобразительного искусства наглядно-образного мышления, опирающегося на представления. Игнорирование учебным процессом работы с литературой на занятиях по спецпредметам не способствует развитию у студентов художественно-графического факультета абстрактно-теоретического мышления, которое тесно связано с решением теоретических задач и отражает уровень развития логической стороны мышления. Эти просчеты особенно отчетливо проявляются на педагогической практике при подготовке развернутых планов-конспектов к зачетным мероприятиям.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие обобщения: важная роль в процессе методической подготовки будущих учителей изобразительного искусства принадлежит развитию у них мыслительных процессов (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизация), конкретно-действенного, наглядно-образного и абстрактно-теоретического мышления. Развивая аналогичные мыслительные процессы у школьников, учитель способствует не только более качественному выполнению ими практических заданий, но и создает основу для развития умений видеть необычное в обычном, повседневном, эмоционально отзываться и бережно относиться к природе. Иными словами, хорошо развитая мыслительная деятельность является необходимым условием не только для выполнения учебных, но и воспитательных задач. Анализируя то или иное событие под руководством учителя, рассуждая, сравнивая, ребенок учится воспринимать его не только с позиций истины, добра и красоты, но и налаживать отношения с окружающей действительностью.

Надо сказать, взаимоотношение между художниками-педагогами и студентами художественно-графического факультета при оценке результата учебных работ часто понимается неверно, как правило, игнорируется воспитательный момент, который автоматически переносится и на реалии школьного учебно-воспитательного процесса. На уроках изобразительного искусства в школе основное внимание уделяется развитию навыков рисования. Упускаются из виду теоретические знания школьников по предмету, вопросы эстетического, художественного, нравственного, экологического, этнического, патриотического, идеологического воспитания школьников средствами действительности, в том числе природы и искусства.

Задачи, стоящие перед искусством и перед будущими учителями изобразительного искусства, будучи едиными по существу, имеют существенные различия. Нередко преподаватели склонны к переоценке возможностей художественно-графического факультета в плане формирования у студентов художественного мастерства. Безусловно,

проблемы мастерства, стоящие перед искусством, должны найти отражение и в системе преподавания. Но они должны быть особым образом преломлены через призму педагогических задач. Учебные задачи по спецпредметам и оценка результатов художественной деятельности не могут быть механически заимствованы из учебно-воспитательного процесса академии художеств.

Различие между академией художеств и художественно-графическим факультетом состоит уже в том, что абитуриенты имеют разный уровень художественной подготовки, а учебные планы – разное количество часов по спецпредметам. Выпускники этих учебных заведений имеют к тому же и разную квалификацию. Отсюда должны выходить и соответствующие критерии оценки результата художественной деятельности студентов.

Нередко на просмотрах студенческих работ комиссия из состава преподавателей ведет себя, на наш взгляд, методически неправильно, относится к ним как к работам художников, позволяя себе говорить о них с позиции художника-мастера. Мы считаем, анализируя рисунки студентов, педагогу необходимо судить о них как бы противореча себе и учитывать воспитательный момент учебной работы. Он должен предвидеть перспективу развития ученика и соответственно доброжелательно оценивать результат его учебных заданий.

Важность этого этапа работы заключается не только в том, что он способствует обучению будущего учителя методике анализа учебной работы, но и умению видеть за рисунком или живописным этюдом личность воспитанника. В нашем опыте, уже со второго курса под руководством педагога студенты активно участвуют в оценке собственных продуктов изобразительного творчества. При этом, на просмотре учебных заданий, например, по композиции, мы устанавливаем, что хотел сказать студент в своей работе, что его волнует, беспокоит в реальной действительности, в том числе и в природе, в отношениях между людьми, между сверстниками, какие ценностные знания для него являются определяющими, какие произведения художников по заданной теме он изучил и почему. Работа над композицией, при соответствующем руководстве со стороны педагога, позволяет студенту накапливать педагогический опыт, который пригодится ему в процессе эстетического, художественного, нравственного, экологического, этнического, патриотического, идеологического воспитания школьников. Таким образом, уже на стадии освоения ремесла художественной деятельности можно создавать условия для методической подготовки студентов к формированию духовной культуры школьников.

Педагогическая наука определяет воспитательную работу как направленную на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью гармонич-

ческого развития личности ребенка. Преподавание, как отмечалось выше, ориентировано на управление преимущественно познавательной деятельностью школьников. Воспитание в общем виде понимается как целенаправленный процесс формирования гуманистических качеств личности, основанный на взаимодействии воспитателя и воспитанника. В последние годы воспитание чаще рассматривается как интеграция человека в систему социальных отношений, в различные типы социальных общностей (группу, институт, организацию). Социализация рассматривается как усвоение ребенком элементов культуры, социальных норм, ценностей, на основе которых формируются качества личности.

В процессе социализации решается задача адаптации (приспособление индивида к условиям социальной среды) и социальной автономизации (реализация совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях, соответствующая самооценка личности).

Воспитание как развитие личности предполагает, что этот процесс направлен на развитие человека, оказание ему максимальной помощи в реализации потенциальных возможностей достижения цели.

Воспитание как средство трансляции культуры направлено на освоение школьниками культуры. Культурологическая парадигма ориентирует воспитательный процесс не на знания, а на освоение элементов культуры. Акцент делается на своеобразии культуры того общества, в котором происходит процесс воспитания ребенка, на формирование этнической идентичности.

Как показывает наше исследование, нынешняя подготовка будущего учителя изобразительного искусства к педагогической деятельности сориентирована на формирование его как специалиста, способного обучать детей основам изобразительной грамоты и владеющего знаниями в области изобразительного искусства. Подготовка к научно-исследовательской и воспитательной работе подрастающего поколения осуществляется недостаточно.

Наблюдения показывают, что умение студентами успешно справляться с учебными задачами спецпредметов (хорошо рисовать, писать, лепить, вырезать, складывать и т.п.) не является гарантией качества преподавания изобразительного искусства в школе. Слабое знание школьного предмета, его учебно-воспитательных целей и задач, методики преподавания выхолащивает содержание обучения. Зачастую на таких уроках отсутствует познавательная деятельность, доминирует рисование, мало связанное с воспитанием школьников. Акцент на решение школьниками только практических задач художественной деятельности, игнорирование учителем развития у них эмоционально-чувственной сферы, эстетического анализа объектов и явлений природы, приобщения учащихся к героическому прошлому на-

рода, его культуре, традициям, ценностям, не способствует формированию духовно-богатой личности школьника.

Доминирующее на художественно-графических факультетах традиционно узко дисциплинарное обучение мало способствует формированию у студентов качественных методических знаний, практических художественных умений и навыков, необходимых для будущей учебно-воспитательной работы.

Реалии современной жизни требуют педагога, умеющего грамотно интерпретировать педагогические явления. Он должен уметь, интегрируя знания из самых разных областей, готовить ученика не только к выполнению практических изобразительных задач, но и к принятию грамотных, ответственных решений во взаимодействии с различными сферами жизнедеятельности. Под грамотной интерпретацией педагогических явлений мы понимаем не только умение педагога профессионально выстраивать ее на содержательном и технологическом уровнях. Важно научить будущего учителя осмысливать свою работу на методологическом уровне, встраивать ее в концептуальный контекст, предвидеть эффекты обучающей, развивающей и воспитывающей педагогической деятельности. Такой подход требует соответствующей интеграции знаний, умения мыслить стратегически и концептуально, технологизировать практический опыт педагогической деятельности.

Безусловно, на решение этой задачи должно быть направлено содержание обучения на художественно-графическом факультете. Поэтому дальнейшая наша работа направлена на изучение учебно-методического комплекса учебного предмета «Изобразительное искусство» в общеобразовательной школе и вузе.

2.2 Анализ педагогического потенциала содержания предмета «Изобразительное искусство» в формировании духовной культуры школьников

Выше нами было установлено, что изобразительное искусство представляет собой один из важнейших компонентов школьного образовательного процесса в воспитании духовно-богатой личности школьника. Учебный материал школьной программы по изобразительному искусству дифференцируется по трем содержательным компонентам: «Эстетическое восприятие действительности», «Восприятие произведений искусства», «Практическая художественно-творческая деятельность» [91, с. 4].

Содержание раздела практической художественной деятельности представляет интерес для данного исследования не только как средство развития навыков рисования, восприимчивости школьников к красоте окружающей действительности, но, прежде всего, как возмож-

ность приобщить их в процессе выполнения иллюстраций к народным сказкам, загадкам, пословицам, к духовному наследию этноса.

В области восприятия ставится задача учить школьников понимать, чувствовать произведения искусства различных видов и жанров; уметь выразить свое отношение к ним в понятной для окружающих форме; чувствовать, понимать и оценивать красоту в природе, вещах, созданных человеком, уметь переносить свой опыт восприятия прекрасного в другие формы деятельности [92].

Содержание раздела «Эстетическое восприятие действительности» направлено, прежде всего, на развитие у школьников умения видеть и отзываться на красоту природы.

Нам предстоит проанализировать учебно-методический комплекс по изобразительному искусству общеобразовательной школы, его воспитательные возможности и учебно-методический комплекс художественно-графического факультета цикла специальных дисциплин с позиций подготовки будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников. Прежде обратимся к школьной программе по изобразительному искусству.

Содержание уроков восприятия эстетического в действительности в 1–3-м классах ориентирует работу учителя преимущественно на приобщение школьников к красоте природы. С 4-го класса – больше учебного времени предлагается уделять знакомству школьников с архитектурой, формированию бережного отношения к природе, памятникам архитектуры. В 5-м классе рекомендуется раскрывать роль природы в формировании эстетического вкуса человека, уделять внимание знакомству с народными праздниками и обрядами.

В процессе изучения тематики содержания раздела «Эстетическое восприятие действительности» мы обратили внимание на тот факт, что учебная работа с первого по пятый класс представлена преимущественно в виде перечисления тематики заданий, отсутствуют конкретные учебные задачи. Например, разнообразие форм цветов в природе (цветы, листья, деревья) – «Прогулка по городскому (сельскому) парку» – 1-й класс. Особенности цвета и формы объектов природы (красота узоров ветвей, изгибы стволов и др.) – 2-й класс. Эстетическое восприятие объектов и явлений природы «Родные просторы» (мультимедийная презентация, экскурсия) – 3-й класс. Художественные особенности городского и сельского пейзажей, их своеобразие, облик современных городов, сел (мультимедийная презентация) – 4-й класс. Духовно-эстетическое единство человека и природы. Роль природы в формировании эстетического вкуса человека. Народные праздники, обряды, их связь с природой и сельскохозяйственными работами – 5-й класс.

Содержание раздела программы представляет собой калейдоскоп заданий, мало связанных друг с другом по смыслу, и сориентировано

преимущественно на накопление учащимися зрительных представлений о природе и архитектуре, необходимых, прежде всего, для выполнения заданий на уроках практической художественной деятельности.

Характер учебных заданий по восприятию искусства носит искусствоведческую направленность: знакомство школьников с видами и жанрами изобразительного искусства, с художественным образом разных искусств, понимание настроения и состояния в пейзажах художников – 1-й класс. Во втором классе снова предлагается знакомить школьников с видами и жанрами изобразительного искусства, со сказочными образами в иллюстрациях белорусских художников. В третьем классе рекомендуется знакомить школьников с архитектурой, с декоративно-прикладным искусством, с трудом художников-живописцев, графиков, скульпторов, выразительными средствами искусства. В четвертом классе занятия по восприятию искусства, как и в третьем, снова сориентированы на знакомство учащихся с выразительными средствами живописи, графики, скульптуры, декоративно-прикладного искусства. В пятом классе рекомендуется знакомить школьников с искусством дизайна, с жанрами изобразительного искусства, как и во втором классе. Дается их конкретизация: пейзаж, анималистический жанр, натюрморт, портрет.

Таким образом, содержание уроков по восприятию искусства, как и по восприятию эстетического в действительности, направлено на накопление школьниками конкретных знаний об искусстве. Отсутствует направленность учебных занятий на приобщение школьников к красоте природы, бережному к ней отношению, развитию нравственных качеств учащихся, приобщению их к героическому прошлому народа, трудовым свершениям прошлых и нынешних поколений, пониманию гражданской позиции, пониманию своего «Я» в жизни школы, семьи и государства.

Содержание практических занятий программы построено по принципу выделения учебных задач: композиция, пространство, форма, пропорции, конструкция, цвет. Следует заметить, нынешний подход составления программы по изобразительному искусству – распределение содержания уроков по учебным проблемам – является неудачным подходом школьной программы, разработанной в НИИ Художественного воспитания (с 1998 года – Художественного образования, г. Москва) в конце прошлого века под руководством профессора Б.П. Юсова. В результате широкомасштабного и длительного эксперимента в республиках Советского союза подобный подход к составлению программы не оправдал себя в реальном педагогическом процессе. В современном белорусском варианте программы из нее исчезли такие важные учебные проблемы, как «свет (освещение)», «объем», хотя в требованиях к знаниям и умениям учащихся четвертого класса подчер-

квивается необходимость «передавать форму и объем предметов тоном и цветом» [91, с. 33]. Грубо нарушена последовательность выполнения учебных задач. После «композиции» предлагается задача «пространство». Но, известно, прежде чем решать задачи пространства, необходимо научиться изображать форму, которая находится в пространстве.

Однако обратимся к воспитательной стороне содержания практических заданий. Нас, в первую очередь, интересуют возможности воспитательных мероприятий, рекомендуемых программой – выполнение иллюстраций к литературным произведениям, в частности, к белорусским народным сказкам, пословицам, поговоркам и т.п. В первом классе предлагается выполнить иллюстрацию к стихотворным и музыкальным произведениям на тему «Здравствуй, осень золотая!», «Падают, падают листья, в нашем саду листопад». Во втором классе программа рекомендует выполнить иллюстрацию к белорусской сказке «Золотая яблонька», в третьем – выполнить иллюстрацию к произведению А. Вольского «Еду в гости к слону» или С. Маршака «Мельник, мальчик и осел», в четвертом – выполнение иллюстраций к литературным произведениям «Слон и Моська», «Дюймовочка и крот», в пятом – выполнение иллюстраций не предусмотрено программой [91].

Анализ школьной программы по изобразительному искусству показал, что задача формирования духовной культуры школьников в современных условиях практически не разрешима, поскольку содержание программы ориентирует работу учителя преимущественно на формирование практических художественных умений и навыков, нет четкой постановки задач нравственного, экологического, патриотического, идеологического воспитания школьников. Содержание учебно-воспитательных целей, определенных программой в пояснительной записке, мало согласуется с содержанием раздела восприятия и практической художественной деятельности.

В учебном пособии «Изобразительное искусство» для второго класса (Н.Д. Минц, О.Ф. Таланцева) авторы вводят школьников в мир живописи, графики, скульптуры, декоративно-прикладного искусства, архитектуры. Содержание издания направлено на ознакомление учащихся с произведениями мировой и отечественной культуры, с языком и изобразительными средствами искусства, на формирование умений создавать свои работы. Пособие хорошо иллюстрировано. В нем содержится много информации и о национальной одежде белорусов, и об архитектуре страны, и о народных традициях, праздниках. Авторы обращают внимание школьников на красоту природы, бережное отношение к ее представителям и т.д. Однако учебная информация направлена преимущественно на решение дидактических задач. Красота природы, как правило, только констатируется, носит природоведческий характер. Например, «Прошла пора золотой осени. С де-

ревьев опала золотая, желтая, багровая листва. Небо хмурится, зачастил мелкий дождик» [93, с. 38], «Есть ли что-нибудь красивее цветов?... А как красивы букеты, веночки, гирлянды, составленные из цветов!» [93, с. 34]. Содержание заданий выполнения иллюстраций к сказкам имеет только дидактическую направленность – «Волшебная шапка короля» (задача – цвет в передаче настроения), восприятие иллюстрации Ю. Васнецова к сказке «Три медведя» (задача – учить школьников передавать пространство) [93, с. 43].

В учебном пособии для третьего класса Н.Д. Минц «Выяўленчае мастацтва» автор предлагает материал об искусстве эстетического восприятия окружающей действительности, о выразительных средствах живописи, графики, скульптуры, архитектуры, декоративно-прикладного искусства. В нем показаны этапы лепки фигуры человека, животных и т.д.

Учебные задания во восприятию эстетического в действительности предлагается выполнять по фотографиям природы и репродукциям картин художников. Однако вместо эстетического анализа природно-прекрасного рекомендуется понаблюдать за природой, как на уроках природоведения: установить время года и т.д. Например: «Палнобуйся краявідамі Беларусі. Прывольна раскінулася залацістае поле льну. Прачытай вершы», «Разглядзі ўважліва краявіды... Якая пара года паказана на фотаздымках? Успомні любімы верш аб прыродзе. Выканай ілюстрацыю да яго» [94].

Учебное пособие для пятого класса «Выяўленчае мастацтва» (авторы Н.И. Касабуцкий и В.Н. Касабуцкий) состоит из двух разделов «Успрыманне рэчаіснасці і мастацтва» и «Практычная мастацка-творчая дзейнасць». Раздел по восприятию содержит информацию искусствоведческого характера. Предлагается знакомить школьников с понятием «художественный образ», с архитектурой народов света, декоративно-прикладным, станковым и монументальным искусством, жанрами изобразительного искусства. Раздел практической художественно-творческой деятельности сориентирован на выполнение школьниками дидактических задач. Учебная информация и по восприятию, и для художественно-творческой деятельности большая по объему и носит «засушенный» характер, предназначенный скорее для учащихся специальных художественных учреждений. Вопросы приобщения школьников к красоте природы, героическому прошлому народа, нравственного, этического характера в учебном пособии не затрагиваются [107].

Иной подход построения учебного пособия для 5-го класса «Мастацтва бачыць свет» использован В.Ф. Таланцевой. Содержащиеся в нем разделы «Вучыцца бачыць», «Прырода і народнае мастацтва», «Прырода і мастак», «Птушкі і звяры», «Жыццё рэчаў», «Чалавек у

мастацтве» содержат широкий спектр познавательной информации для школьников в соответствии с определенными школьной программой целями и задачами. Однако, интересный по содержанию, но большой по объему учебный материал не учитывает количество часов, отведенное учебным планом на изучение предмета «Изобразительное искусство», возрастные возможности учащихся пятых классов воспринять его в условиях ограниченного временными рамками школьного урока. Тем не менее, для творчески работающего учителя, учебное пособие, на наш взгляд, представляет интерес и для обучения, и для воспитания школьников [200].

Таким образом, анализ содержания учебно-методического комплекса по изобразительному искусству для общеобразовательных учреждений образования Республики Беларусь показывает, что в нем достаточно полно освещены дидактические вопросы, в то время как использование воспитательных возможностей уроков изобразительного искусства практически игнорируется.

Анализ учебно-методического комплекса художественно-графического факультета, направленного на методическую подготовку будущих учителей изобразительного искусства к учебно-воспитательной работе в школе начнем с типовой программы «Теория и методика обучения изобразительному искусству». Методическая подготовка, в соответствии с данной программой, направлена на подготовку «...студентов к будущей профессиональной деятельности в качестве преподавателя изобразительного искусства, формирование их методической компетентности.

Задачи дисциплины:

- раскрыть роль и значение изобразительного искусства в общем развитии личности;

- познакомить студентов с основными приемами, методами, средствами, формами, технологиями, системами обучения изобразительному искусству и спецификой их применения в педагогическом процессе с разновозрастной аудиторией;

- научить создавать оригинальные учебно-творческие работы и наглядно-методические материалы к занятиям по изобразительному искусству;

- сформировать у студентов умения и навыки по планированию и организации художественно-педагогического процесса, анализу творческих работ и рефлексии художественно-педагогических ситуаций;

- развить художественно-педагогические способности студентов, их профессиональное мышление» [201, с. 3].

Итак, методический компонент типовая программа ориентирует на изучение организации, проектирования и управления учебно-воспитательным процессом. Содержание курса традиционно консер-

вативно, вопросы подготовки к воспитательной работе предполагается осуществлять попутно в связи с решением задач подготовки студентов к руководству практической художественной деятельностью школьников. Цели и задачи, обозначенные в этом документе, не предусматривают подготовку будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников. В них отсутствуют задачи обучения будущих учителей руководству процессом эстетического освоения природы, нравственного, экологического, этнического, патриотического и идеологического воспитания. На занятиях по методике не ведется подготовка студентов к использованию в школьной практике Красной книги, фольклора, народных сказок. Работа над иллюстрацией сориентирована преимущественно на освоение особенностей труда художника-иллюстратора.

Изучение цели, задач, основных требований к знаниям и умениям будущих учителей изобразительного искусства, определенных программой, показывает, что ее содержание ориентирует подготовку специалиста к организации и руководству художественно-творческой деятельностью школьников. В результате изучения дисциплины студент должен знать: «...теоретические основы, специфику художественно-творческого процесса, особенности организации и управления художественно-творческой деятельностью учащихся; методы проведения разных форм занятий и активизации художественно-творческой деятельности учащихся; методы развития художественно-познавательных интересов ребенка, формирования его образного мышления» [201, с. 4].

Таким образом, типовая программа ориентирует занятия по методике преподавания изобразительного искусства на обучение студентов решению дидактических задач в школе.

Анализ учебно-методического обеспечения дисциплины, ее возможностей в подготовке студентов к формированию духовной культуры начнем с анализа их текстового материала учебников и учебных пособий по методике преподавания изобразительного искусства.

Традиционно на художественно-графических факультетах в методической подготовке будущих учителей изобразительного искусства используются учебники, созданные в середине прошлого столетия российскими учеными В.С. Кузиным и Н.Н. Ростовцевым, которые дополнялись и перерабатывались авторами вплоть до начала XX века (но без существенных изменений). Так, содержание учебника «Изобразительное искусство и методика его преподавания» (автор В.С. Кузин) представлено следующими разделами (главами). Глава 1. Изобразительное искусство как форма отражения и эстетического осмысления действительности. Изобразительное искусство в воспитании школьников. Глава 2. Основы изобразительной грамоты. Глава 3. Декоративно-оформительская

работа. Глава 4. Лепка. Глава 5. История изобразительного искусства. Глава 6. Методика преподавания изобразительного искусства в общеобразовательной школе [125]. Следует сказать, в отличие от предыдущих изданий, учебник хорошо иллюстрирован, содержит много информации, необходимой для учителя изобразительного искусства. Вместе с тем, практически весь материал, помещенный в нем, сориентирован на освоение студентами основ изобразительной грамоты, декоративно-оформительской работе, лепке, знакомству с историей изобразительного искусства. Из 334 всего 19 страниц (5,7%) учебника посвящены методике преподавания изобразительного искусства в начальной школе, при этом почти половина из них (4,2%) содержит информацию, связанную с историей преподавания изобразительного искусства в Западной Европе и России, высказывания известных педагогов о роли изобразительного искусства в воспитании молодых поколений. Автор учебника только декларирует некоторые учебные и воспитательные задачи общеобразовательной школы на уроках изобразительного искусства: «...идейно-политическое воспитание учащихся, развитие у детей эстетических чувств и понимания прекрасного, воспитание интереса и любви к искусству;

- воспитание у учащихся практических навыков рисования с натуры, по памяти, по представлению, выполнения декоративных рисунков;

- развитие у детей изобразительных способностей, художественного вкуса, творческого отношения к рисованию;

- ознакомление учащихся с выдающимися произведениями изобразительного и декоративно-прикладного искусства» [125, с. 322]. В издании отсутствует учебный материал, направленный на подготовку будущих учителей изобразительного искусства к руководству процессом восприятия школьниками эстетического в действительности, в том числе и в природе, экологического, нравственного, патриотического, идеологического воспитания учащихся.

Учебник по методике преподавания изобразительного искусства, разработанный Н.Н. Ростовцевым в середине прошлого столетия, выдержал с переработкой и дополнениями ряд переизданий. В нем раскрывается методика как предмет изучения, дается краткий очерк истории методов обучения рисованию. В учебнике обозначены цели и задачи преподавания изобразительного искусства в средней школе. Н.Н. Ростовцев раскрывает содержание занятий по изобразительному искусству (рисование с натуры, рисование на темы, беседы об искусстве), основные дидактические положения методики преподавания изобразительного искусства в школе (принцип воспитывающего обучения и идейно-политической направленности, принципы научности, наглядности, активности и сознательности обучения, систематичности и последовательности обучения, доступности и посильности обуче-

ния). Работа преподавателя рассматривается в учебнике с точки зрения руководителя и организатора учебного процесса, а урок – как основная форма организации учебной работы в школе. Работая с учебником, студенты узнают, как должен вестись учет успеваемости школьников, внеклассная и внешкольная работа, факультативные курсы в средней школе [178]. Н.Н. Ростовцев подчеркивает, что преподавание изобразительного искусства в средней школе преследует, прежде всего, общеобразовательные цели. Основную задачу уроков изобразительного искусства он связывает с расширением кругозора ребенка, с воспитанием разносторонне образованного члена общества.

Следует сказать, что здесь, как и в предыдущем учебнике, не рассматриваются вопросы подготовки будущих учителей изобразительного искусства к экологическому, патриотическому, идеологическому воспитанию школьников средствами изобразительного искусства. Эстетическое воспитание в данном издании определено как воспитание у учащихся способности к полноценному восприятию прекрасного в жизни, природе, искусстве, науке и обществе. Термин «эстетическое воспитание», подчеркивает Н.Н. Ростовцев, имеет широкое значение: «...он включает в себя и художественное, и нравственное воспитание» [178, с. 91]. Декларируя учебные и воспитательные задачи, автор учебника не предлагает пути их решения.

В 1981 году А.Е. Терентьев разрабатывает учебное пособие «Рисунок в педагогической практике учителя изобразительного искусства», в котором знакомит учителей с методикой использования выразительных и изобразительных средств рисунка в педагогической практике. Иными словами, в данном учебном издании освещены дидактические задачи педагогического рисования. Вопросы эстетического и художественного воспитания решаются попутно, в связи с задачей изображения того или иного предмета.

Среди изданной учебно-методической литературы в Республике Беларусь следует отметить учебное пособие И.Б. Шешко «Построение и перспектива рисунка» для студентов факультета начальных классов, вышедшее в 1981 году, в котором освещаются вопросы подготовки будущих учителей начальных классов к руководству изобразительной деятельностью детей. Однако и в нем не рассматриваются воспитательные возможности предмета изобразительного искусства.

К сожалению учебников и учебных пособий по методике преподавания изобразительного искусства в Республике Беларусь не издавалось. Однако заслуживает внимания пособие для учителя «Изобразительное искусство в начальных классах» под редакцией Б.П. Юсова и Н.Д. Минц, вышедшее в 1986 году. В отличие от учебников по методике преподавания изобразительного искусства, созданных В.С. Кузиным и Н.Н. Ростовцевым, данное учебное пособие разработано с

учетом школьной программы по изобразительному искусству, принятой в Республике Беларусь в 80-е годы прошлого века. В него вошли такие разделы, как «Влияние изобразительного искусства на воспитание и развитие младших школьников»; «Особенности занятий изобразительным искусством в начальных классах»; «Развитие у младших школьников восприятия эстетического»; «Методика проведения практических занятий на уроках изобразительного искусства»; «Виды практической деятельности учащихся»; «Освоение учащимися основных групп учебных задач»; «Организация и оборудование уроков изобразительного искусства»; «Основные требования к знаниям и умениям учащихся. Планирование уроков» [92].

В учебном пособии подчеркивается, что овладение элементарными основами графической грамотности является лишь одной из задач содержания преподавания предмета, делается акцент на восприятии школьниками художественного образа и сильном создании его в собственном творчестве. Формирование у школьников умения видеть прекрасное в действительности выделено в особый раздел, предлагаются методы работы по восприятию произведений искусства, упражнения для уроков практической художественной деятельности. Исследуемые нами вопросы подготовки учителя к формированию духовной культуры школьников в нем практически не затрагиваются.

Анализ учебно-методической литературы по педагогической практике показывает, что в ней предлагается практикантам целый комплекс исследовательских заданий. Обратимся к конкретным фактам (автор-разработчик методического пособия по исследовательской работе С.А. Волканова). Тематика заданий включает: «Типы уроков изобразительного искусства», «Система наглядностей учителя изобразительного искусства», «Анализ методического пособия по изобразительному искусству», «Новые художественные техники в преподавании изобразительного искусства в школе», «Упражнения на уроках изобразительного искусства в начальной школе» [46]. Как видно из вышечисленной тематики, она скорее характерна для учебно-творческих заданий и направлена на изучение работы учителя изобразительного искусства, освоения его опыта. Мы считаем, что практикант, не имея опыта педагогической деятельности, не в состоянии ее исследовать. Ему под силу в этом плане деятельность школьников в учебно-воспитательном процессе и определение на этой основе качества своей профессиональной подготовки. Помимо того, содержание исследовательской работы полностью игнорирует воспитательную сторону учебного процесса.

Проиллюстрируем в качестве примера ход выполнения исследовательского задания на тему «Новые художественные техники в преподавании изобразительного искусства в школе»:

«Проработать литературу о художественных техниках в преподавании изобразительного искусства в начальной школе.

Пронаблюдайте серию уроков учителя и выявите, какими новыми художественными техниками он пользуется при проведении уроков, проведите беседу с учителем, познакомьтесь с материальной базой преподавания предмета.

Оцените возможности применения новой художественной техники для проведения уроков изобразительного искусства в период педагогической практики.

Примените новую художественную технику для проведения уроков (урока) изобразительного искусства в начальной школе. Проанализируйте результаты применения, сделайте выводы.

Составьте описание новой художественной техники для проведения серии уроков, которые вы наблюдали. Приложите образцы и примеры работ учащихся, выполненные в этой технике» [46, с. 20].

Сразу отметим, что литературу для выполнения задания автор-разработчик методических рекомендаций не предлагает студентам. Условия педагогической практики и время ее проведения не гарантируют, что практикант сможет увидеть на уроке учителя «новую технику». В сложившейся ситуации – распределения студентов по художественным школам – выполнение подобных заданий практически не реально, потому как учителя используют традиционные техники (рисунк, живопись и т.д.), продиктованные школьной программой.

Итак, чтобы проработать литературу, декларируемую в рекомендациях, практикант должен знать, какую именно. Чтобы выявить новые художественные техники, которыми возможно пользуется учитель, может практиканту не хватить и нескольких сроков педагогической практики. Ну а чтобы оценить возможности применения новой художественной техники для проведения уроков изобразительного искусства, практикант должен иметь собственный опыт педагогической деятельности, работы с учащимися над учебными заданиями в этой технике.

В нашем опыте исследовательские задания на педагогической практике содержат тему, цель, задачи исследования, перечень необходимой для работы литературы. В соответствии с целью и задачами исследования помогаем студентам определить методы исследования, составить опросные листы, определить критерии оценивания продуктов детского художественного творчества, обработать полученные результаты исследования, рекомендуем необходимую для работы литературу.

Содержание исследовательской работы соотносится с основными задачами педагогической практики и определяется требованиями стандарта высшего педагогического образования и квалификационной характеристикой специалиста.

В соответствии с нашей позицией, основная цель исследовательской работы: формирование и развитие у будущих учителей изобразительного искусства профессиональных умений и индивидуального опыта руководства учебно-воспитательной работой школьников средствами.

Мы предлагаем студентам следующие виды исследовательской работы: эстетическое, художественное, нравственное, экологическое, патриотическое, идеологическое воспитание.

Методы исследования: организованное наблюдение, анкетирование, опрос, анализ продуктов изобразительной деятельности детей.

Критерии для изучения духовной культуры школьников: характер восприятия и оценивания учащимися природы, искусства, событий в реальной действительности и народных сказках, основными показателями которых выступают эмоциональность, образность, полнота, качество высказываний в процессе оценочной деятельности, глубина, точность сенсорного восприятия, соответствие художественного образа в творческой деятельности школьников теме и воспитательным задачам урока.

Например, в процессе выполнения исследовательского задания на патриотическую тематику обращаем внимание студентов на факты, характеризующие отношение школьников к Отечеству, государству, его прошлому и настоящему, людям страны. В круг критериев, характеризующих патриотизм школьников, включаем:

а) знания об историческом прошлом и настоящем родного края, почерпнутые ими, прежде всего, в процессе восприятия эстетического в действительности, восприятия искусства на уроках практической художественной деятельности;

б) понимание ими разнообразных понятий: «патриотизм», «патриот», «Родина», «Отечество»;

в) понятия, суждения, умозаключения, которыми оперируют школьники, взаимодействуя с людьми и природой, в которых, в соответствии с объективными законами мышления, отражаются предметы мысли вместе с присущими им свойствами и отношениями.

Выделяем ключевые слова и понятия исследования, которые необходимо осознать студентам и описать в исследовательской работе: патриотизм, патриот, патриотическое воспитание, Родина, Отечество.

Эстетическое воспитание средствами природы

Цель: исследование умения школьников видеть красоту объектов и явлений природы.

Задачи:

– выявить у школьников (сельских и городских школ) характерные эстетические представления о природе, особенности оценивания ими природных объектов и явлений;

– охарактеризовать умение воспринимать и посылно претворять возникшие чувства и переживания природно-прекрасного в собственных художественных работах, выяснить степень эмоционально-чувственного, осмысленного постижения художественного образа природы в произведениях изобразительного искусства.

Художественное воспитание школьников

Цель: исследование умения школьников воспринимать художественный образ в произведениях искусства.

Задачи:

– изучить степень понимания изобразительно-выразительных средств, при помощи которых запечатлена действительность в произведениях искусства;

– умение выражать художественными средствами разнообразие своих чувств и настроений, свое отношение к предметам и явлениям окружающего мира;

– умение выразить свое отношение к произведению искусства;

– умение общаться по поводу искусства, используя специальные слова и термины.

Нравственное воспитание

Цель: исследование возможностей уроков изобразительного искусства в нравственном воспитании школьников.

Задачи:

– изучить школьную программу по изобразительному искусству с целью определения педагогического потенциала нравственного воспитания школьников;

– высказывания школьников по поводу произведений искусства, раскрывающие разнообразные человеческие действия и характеры; отношение к персонажам сказочных героев в процессе выполнения иллюстраций;

– отношения учащихся в школьном коллективе (по сравнению с персонажами произведений изобразительного искусства), их поведение на улице, в семье, в общественных местах с целью корректировки направления воспитательной работы на уроках изобразительного искусства.

Экологическое воспитание

Цель: исследование возможностей экологического воспитания школьников на уроках изобразительного искусства.

Задачи:

– изучить, в чем видят учащиеся ценность природы;

– мотивы отношения школьников к природе;

– в чем видят школьники смысл бережного отношения к природе.

Этническое воспитание

Цель: исследование возможностей уроков изобразительного искусства в этническом воспитании школьников.

Задачи:

- изучить понимание школьников своей этнической принадлежности;
- какие характерные признаки свойственны этносу;
- считают ли школьники актуальными вопросы сохранения каждого этноса как субъекта гражданского общества.

Патриотическое воспитание

Цель: исследование понимания школьниками понятия «патриотизм» и что они вкладывают в понятие «быть патриотом».

Задачи:

- изучить возможности уроков изобразительного искусства в патриотическом воспитании школьников;
- знания школьниками произведений белорусских художников, раскрывающих красоту природы Беларуси, героическое прошлое народа, его трудовые подвиги, характер белорусов;
- состояние патриотического воспитания в практике преподавания изобразительного искусства.

Идеологическое воспитание

Цель: исследовать возможности уроков изобразительного искусства в воспитании у школьников гражданской ответственности за свои действия и поступки, понимания своего «Я» в школьном коллективе, семье, обществе.

Задачи:

- изучить отношение школьных учителей к идеологическому воспитанию школьников на уроках изобразительного искусства;
- педагогический опыт воспитания школьников средствами природы, искусства, народной педагогики быть гражданином своей страны;
- понимание школьников своей роли в жизни страны;
- знание школьниками государственных символов Республики Беларусь, символов других государств мирового сообщества.

Примерные вопросы для исследовательских заданий

1. Назови свое любимое время года. За что ты его ценишь?
2. Назови животных ближайшего окружения. За что ты их ценишь?
3. Скажи, какое бывает небо по цвету?
4. Как ты считаешь, чем красиво небо в разных погодных условиях, в разное время года и суток?
5. Как ты считаешь, чем красив растительный мир: деревья, кустарники, травянистые растения?
6. Как ты считаешь, чем красивы домашние животные, звери, птицы, рыбы, насекомые?
7. Как ты считаешь, чем красива природа в разное время года: зимой, весной, летом и осенью?
8. Что означает выражение «человек высокой нравственности»?
9. Назовите персонажей народных сказок, которые соответствуют выражению «высокая нравственность».
10. Назовите произведения изобразительного искусства, в которых изображены люди высокой нравственности.
11. Как ты считаешь, зачем надо охранять и бережно относиться к растениям и животным?
12. Кто такой «патриот»?
13. Что значит быть патриотом?
14. Назови произведения искусства, которые изображают патриотизм народа.
15. Что значит быть гражданином своей страны?
16. Что значит для тебя «Родина»?
17. Что означает слово «Отечество»?
18. Что означает понятие «выполнить гражданский долг»?
19. Назовите произведения изобразительного искусства и фамилии их авторов, раскрывающие красоту природы Беларуси, героическое прошлое народа, его трудовые будни, характер белорусов.
20. Назовите картины художников, воспевающие гражданские чувства народа.
21. Назовите ценности, свойственные этносу белорусов.
22. Чем отличается один этнос от другого?
23. Назовите художников, чье творчество связано с Беларусью.
24. Назовите эстетические, художественные, нравственные, экологические, этнические, патриотические, идеологические ценности.

Итак, в имеющейся учебно-методической литературе для студентов художественно-графического факультета: 1) отчетливо просматривается доминирование инструктивно-назидательного характера содержания учебного материала; 2) оторванность содержания дисцип-

лин специального цикла от реального учебного процесса в общеобразовательной школе; 3) отсутствие в методической литературе конкретных обучающих ситуаций, которые присущи практике образования; 4) трактовка педагогического процесса в школе и учеников в приукрашенном виде, что в условиях школьной практики не всегда соответствует реальному положению дел; 5) преобладание репродуктивных методов воспроизведения учебного материала над активными; 6) культивирование педагогических идей, которые не осознаны и не прочувствованы студентами, не являются их открытием; 7) преобладание в преподавании педагогических ситуаций, которые имеют однозначное, не вызывающее сомнений решение, отрицательную или положительную педагогическую оценку, хотя, как показывает опыт, в реальности часто встречаются двойственные ситуации, требующие более гибкой интерпретации педагогического явления, а иногда и нескольких альтернативных решений одновременно.

Неслучайно выпускники факультета, приступая к реальной педагогической деятельности, испытывают трудности и растерянность от обилия противоречивых фактов педагогической реальности, особенно во время проектирования и проведения практических занятий по изобразительному искусству. При принятии педагогического решения не могут успешно собрать воедино все звенья общепрофессиональной, специальной и методической подготовки, гибко переносить теоретические знания в практическую плоскость преподавания предмета. Они не обладают достаточным уровнем развития самостоятельного педагогического мышления, испытывают немалые трудности при реализации воспитательных задач. Попадая в школьную среду, молодые специалисты стремятся формировать у учащихся предметные умения и навыки в отрыве от реалий современной жизни, эстетических, этических, экологических, нравственных и других проблем общества. В этой связи обнаруживается противоречие между изначально заложенным развивающим потенциалом учебных занятий, а также правом учеников на саморазвитие и творческую самореализацию на каждом учебном предмете и зауженным видением учителями возможностей школьных уроков изобразительного искусства.

Таким образом, сравнительный анализ учебно-методических комплексов по изобразительному искусству школьного и художественно-педагогического образования позволил сделать следующие обобщения: 1) учебный процесс и в школе, и в вузе нацелен на выполнение обучаемыми преимущественно дидактических задач. Практически игнорируется воспитание у школьников умения видеть красоту в реальной действительности и в искусстве доброты, отзывчивости, чувства гордости за свою страну и т.п. Содержание учебно-методической литературы по восприятию искусства способствует, в

лучшем случае, накоплению учащимися суммы искусствоведческих знаний. Проведенный нами опрос учащихся 1–5-х классов школ города и Оршанского района с целью изучения понимания школьниками понятия «патриотизм» показал, что многие из них не знают, кто такой патриот и себя таковыми не считают. (Опрос проводил магистрант А. Седов); 2) содержание школьной программы по изобразительному искусству находится в противоречии с обозначенной в пояснительной записке целью «...формирование художественно-эстетической, духовно-нравственной культуры учащегося как культуры ценностного отношения к миру...» [91, с. 4] и направлено преимущественно на формирование у школьников практических художественных умений и навыков; 3) в имеющихся учебных пособиях по изобразительному искусству практически отсутствует учебный материал, направленный на формирование духовно-богатой личности школьника; 4) предметы специальной подготовки на художественно-графическом факультете разобщены, преследуют свои узкоспециальные интересы; 5) методическая подготовка будущих учителей изобразительного искусства направлена преимущественно на решение дидактических задач; 6) методическая литература для будущих учителей изобразительного искусства устарела и во многом не соответствует целям и задачам школьной программы по изобразительному искусству; 7) актуализируется необходимость модернизации методической подготовки будущих учителей изобразительного искусства в направлении воспитательной работы в школе.

2.3 Интегрирующая связь учебных предметов в методической подготовке будущих учителей изобразительного искусства

Изучение теории и практики подготовки учителей изобразительного искусства показывает уровень и качество их профессиональных, специальных, методических знаний, умений и навыков, не всегда адекватны требованиям современной школы. Это во многом связано с тем, что в учебно-воспитательном процессе художественно-графического факультета просматривается тенденция разобщенности учебных предметов, отсутствует стремление к синтезу знаний. Потребность в синтезе знаний, интегрировании учебных дисциплин обусловлена все увеличивающимся комплексом проблем, стоящих перед учителем, решение которых возможно лишь с привлечением знаний из различных отраслей.

Использованию интегративных связей в учебном процессе придавали значение выдающиеся педагоги – Я.А. Коменский, И. Песталлоцци, К.Д. Ушинский, П.П. Блонский и другие. Они рассматривали

интегративную основу обучения как один из путей отражения целостности реального мира в содержании учебного предмета. Отдельные аспекты совершенствования обучения и воспитания с позиций интеграции содержания образования мы находим в трудах педагогов-дидактов С.П. Баранова, Н.М. Скаткина; психологов Ю.А. Самарина, Г.И. Вергелеса. Специфику интегративных процессов в содержании профессионального образования исследовали С.И. Архангельский, М.Н. Берулава, Ю.М. Семин и другие ученые. Интеграцию образования в художественных школах – О.Е. Василевич и др.

В научных трудах выделены следующие зависимые переменные в профессиональном развитии специалиста: а) знание философско-методологических основ профессиональной дисциплины; б) повышение мотивации к учебно-познавательной деятельности в области профессионального знания; в) успешное овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками; г) умение самостоятельно ставить и решать профессиональные проблемы; д) сформированность умений научно-исследовательской работы; е) опыт профессионального общения.

Интеграция содержания образования на художественно-графическом факультете, к сожалению, не нашла еще должного освещения в научно-педагогической и методической литературе.

Целью данного раздела является изучение связи учебных предметов в современной методической подготовке будущих учителей изобразительного искусства.

Методология исследования опирается на концептуальные положения психолого-педагогической теории обучения, философской науки, труды ученых, связанные с подготовкой кадров художественно-педагогического образования.

Нам предстоит изучить состояние проблемы в научной теории и педагогической практике, дать педагогическую характеристику интеграции учебных предметов в методической подготовке будущих учителей изобразительного искусства, определить пути интеграции содержания образования на художественно-графическом факультете.

Практика показывает, что необходимость интеграции наук, научных знаний, содержания образования определена двумя основными противоречиями:

- а) между традиционным подходом методической подготовки будущих специалистов в области преподавания изобразительного искусства и требованиями к нему динамикой развития современного общества;
- б) между возрастающим объемом научных знаний и ограниченной способностью субъекта образования овладеть всем этим объемом, успешно адаптировать знания в практической педагогической деятельности.

Современная модель подготовки учителя изобразительного искусства построена на жесткой дисциплинарности. Однако отдельно взятая наука, лежащая в основе содержания преподаваемой дисциплины, не раскрывает субъекту образования ее во всей полноте. В то же время интеграция междисциплинарных знаний при подготовке специалиста способствует восстановлению целостности изучаемого объекта профессиональной сферы, восприятию его во взаимосвязи с другими объектами, входящими в образовательную систему. Такое системное видение объекта профессиональной деятельности позволит ее субъекту более осмысленно понимать явления и процессы, происходящие в содержании образования.

Анализ практики обучения на художественно-графическом факультете свидетельствует о том, что в реальном учебном процессе формирование общепрофессиональных и специальных знаний, умений и навыков не в полной мере задействует аксиологическую сферу студента. Научно-теоретическая и практическая подготовка будущего учителя изобразительного искусства обнаруживает слабую связь с практикой.

Процессы интеграции и дифференциации, как отмечается в педагогической литературе, являются движущей силой системы образования, поскольку ее развитие обусловлено дифференциацией целого, выделения в нем функций и объединением в новое целое [68].

Интеграция, в переводе с латинского, означает процесс и результат объединения элементов в систему, путь достижения целостности любых систем, в том числе и педагогических. В качестве предмета изучения интеграции любых систем выступают интегральные свойства или интегральные эффекты, которые возникают в результате взаимодействия компонентов этих систем. Противоположным понятием интеграции является дифференциация. Исходя из философского определения понятия «интеграция», его понимания на уровне методологии науки обозначим потенциальные возможности интеграции соотносимых друг с другом систем: а) глубокое познание структурных составляющих, находящихся на стыке интегрируемых систем; б) получение новых свойств, которые не присущи системам, взятым в отдельности, – получение интегративных эффектов; в) обеспечение условий, способствующих более интенсивному развитию каждого из компонентов системного объекта, сохранения его целостности.

Интеграция содержания образования в современной науке рассматривается как восстановление единства и целостности системы содержания образования на всех уровнях (общего теоретического представления, учебного предмета, учебного материала, педагогической действительности и структуры личности) [123]. Интеграция содержания образования представляет собой процесс и результат взаимодей-

ствия его структурных элементов, которые сопровождаются ростом системности, практической применимости и концептуальности знаний студентов.

Целесообразность интеграции содержания образования на художественно-графическом факультете, как нам представляется, обусловлена необходимостью: а) получения новых интегративных эффектов, обеспечивающих качество профессионально-методической подготовки, которое включает системное видение учебно-воспитательного процесса и места в нем предмета изобразительного искусства; б) обеспечения целостности развития личности будущего учителя как субъекта преобразования окружающего мира и самого себя.

Как установлено в педагогической науке, интеграция содержания образования ориентирована в первую очередь на решение противоречия между целостной природой человеческого мышления, которое ограничено в условиях образовательного процесса рамками отдельных дисциплин и суммативным характером усваиваемого научного знания, отражающего мозаичную картину реального мира. Суммативный характер обучения не соответствует внутренним закономерностям функционирования человеческого мышления, которые обусловлены интегральной деятельностью мозга: новые знания формируются не простым наложением их на имеющиеся, а через переструктурирование, трансформацию прежних знаний [65]. В этой связи интеграция содержания образования способствует упорядочению, субординации, переоценке, иерархии тех знаний, умений и навыков, которые ранее сформировались благодаря дифференциации целого при изучении отдельных, дифференцированных дисциплин.

В системе методической подготовки будущих учителей изобразительного искусства интеграция обусловлена несоответствием между системным характером общепрофессионального и специального циклов, методикой преподавания и предметами художественного образования, их внутренними противоречиями.

Существующие ныне подходы к преподаванию изобразительного искусства на художественно-графическом факультете мало способствуют формированию у будущих учителей интегративных профессиональных, художественных и методических знаний. Сведения, почерпнутые студентами из различных дисциплин, чаще всего остаются разрозненными, не складываются в единую систему, что в дальнейшем отрицательно скажется на их профессиональной деятельности.

В педагогической науке большое внимание уделено раскрытию функций установления разных видов связей как внутри какой-либо дисциплины, так и между разными предметами [1]. Учитывая педагогические наработки в области интегрированного обучения отечественных ученых, собственный опыт, мы выделяем следующие функции

внутри- и междисциплинарных связей в методической подготовке студентов:

1) методологическая функция (интеграция общих и специальных дисциплин способствует концентрации внимания студента на философских и методологических положениях профессиональной дисциплины, в том числе ее аксиологических аспектах);

2) функция повышения мотивации обучающего к изучению общеобразовательных предметов за счет создания более реальной и близкой перспективы использования формируемых знаний и умений в профессиональной деятельности;

3) функция целостности и системности в формировании у студентов интегративных образований, отражающих профессионализм будущего специалиста;

4) организационная функция (интеграция требует координации в изучении общепрофессионального и специального материала, повышает плотность и экономичность знаний, умений и навыков студентов);

5) функция повышения проблемности обучения (фактором интеграции содержания учебных дисциплин служит постановка общих для них проблем).

1. *Методологическая функция.* Методологическая функция внутри- и междисциплинарных связей выражается их вкладом в формирование научно-теоретических представлений студентов в целостности художественно-педагогического образования и о взаимосвязи в нем процессов обучения, развития и воспитания личности; в усвоение методологии системного подхода к организации и управлению ученическим познанием. При этом они могут быть рассмотрены как дидактико-методологическая основа общенаучного принципа системности, поскольку выступают системообразующим началом в предметном обучении, способствуя его целостности и выполняя в нем обобщающие функции. Кроме того, приобретенные на интегративной основе знания, умения и навыки становятся ведущими в познавательной деятельности студентов, что приводит к повышению продуктивности мыслительных процессов, развитию и укреплению практических навыков, обобщения, использованию диалектического метода познания.

В этой связи методологическую роль внутри- и междисциплинарных связей можно представить в виде следующих положений:

1) внутри- и междисциплинарные связи, отражая диалектический метод познания, способствуют повышению научно-теоретического уровня изучения студентами основ методики изобразительного искусства и уровня фундаментальности и действенности их методической подготовки, достижению ею современного качества;

2) внутридисциплинарные связи обеспечивают внутрипредметную целостность, а междисциплинарные – полидисциплинарность со-

держания подготовки студентов, обеспечивая формирование системных знаний, обладающих свойствами обобщенности и действенности;

3) внутри- и междисциплинарные связи способствуют формированию системного стиля мышления студентов, расширяют область познания, способствуют выделению и обоснованию связей между элементами и системами знаний как объектами специального изучения и усвоения;

4) внутри- и междисциплинарные связи способствуют формированию научного мировоззрения будущих учителей, выступающего ориентиром в самоорганизации, рефлексии и самооценивании ими методической деятельности, самореализации в ней своего творческого потенциала, самосовершенствованию;

5) внутри- и междисциплинарные связи ведут к повышению системности организации и управления преподавателем качеством обучения и воспитания студентов. Вместе с тем, свою функцию в преобразовании процесса обучения и воспитания они выполняют только тогда, когда регулярно используются преподавателями при планировании, осуществлении и управлении качеством образовательного процесса.

Таким образом, методологическая функция внутри- и междисциплинарных связей имеет общепедагогический характер. Убеждены, что их продуманное использование преподавателем будет способствовать формированию методологической культуры будущего учителя изобразительного искусства, понимаемой в педагогической науке как непреходящий атрибут его образованности и профессионализма.

1. Образовательная функция. Образовательная функция внутри- и междисциплинарных связей определяется их ролью в вооружении будущего учителя изобразительного искусства прочными и осознанными фундаментальными знаниями, обладающими свойствами системности, мобильности и другими; в овладении им обобщенными и междисциплинарными умениями, в том числе интеллектуально-творческого плана.

Наиболее эффективным путем реализации этой функции мы считаем направленность методической подготовки на внутри- и междисциплинарную интеграцию знаний и умений студентов в процессе постановки и решения взаимосвязанных идеями курса и причинно-следственными связями учебно-методических проблем. Однако при этом важно учитывать ведущие направления интеграции знаний и умений в профессиональной подготовке студентов.

В числе таких направлений мы исследуем и реализуем взаимосвязи учебно-методических курсов с курсами философско-методологической, психологической, художественно-педагогической и других блоков подготовки специалиста. Так, междисциплинарные

связи курса методики обучения изобразительному искусству с курсами философско-методологической подготовки реализуются при:

- знакомстве с сущностью процессов гуманизации общества и образования, а также процессов интеграции, экологизации и других;
- формировании представлений о роли методологии в научном и учебном познании; о методологических подходах к обучению, их сущности и роли в организации и управлении процессом художественно-педагогического обучения;
- развитии представлений о сходстве и отличиях науки и учебно-го предмета, о логике и методах научного и учебного познания;
- художественно-педагогической интерпретации диалектического метода познания, его роли в развитии личности школьника;
- обосновании мировоззренческой функции обучения изобразительному искусству, роли знаний и идей в усвоении школьниками эстетической картины природы;
- формировании у студентов навыков самоорганизации в выбранной ими сфере профессиональной деятельности.

Междисциплинарные связи курса методики обучения изобразительному искусству и дисциплин психологической подготовки реализуются при:

- раскрытии роли психологической подготовки в становлении профессионализма современного учителя изобразительного искусства;
- знакомстве с методами психологического исследования, применяемыми в методике обучения изобразительному искусству;
- рассмотрении сущности важнейших методологических подходов к обучению изобразительному искусству (индивидуально-дифференцированного и др.);
- углублении знаний, умений и навыков в области теории и практики изобразительного искусства;
- обосновании механизмов и средств развития ведущих сфер личности школьников в условиях обучения изобразительному искусству;
- раскрытии психологических основ организации, управления, активизации и мотивации деятельности школьников и ценностно-ориентированного воспитания в системе развивающего обучения.

Междисциплинарные связи курса методики обучения изобразительному искусству и дисциплин педагогической подготовки реализуются при:

- формировании представлений о методике обучения изобразительному искусству как отрасли педагогической науки; знакомстве с методами обучения и воспитания;
- знакомстве с сущностью и видами педагогической деятельности учителя изобразительного искусства, природой педагогического

творчества, с функциями и профессиограммой учителя изобразительного искусства;

- формировании представлений студентов о приоритетных направлениях развития отечественного художественно-педагогического образования, ведущих подходах к его организации;

- обобщении и развитии знаний студентов о видах и типах обучения, их сущности, преимуществах и недостатках, а также путях их устранения;

- формировании представлений о творческом обучении изобразительному искусству как открытой управляемой педагогической системе;

- знакомстве с формами, методами и средствами инновационного обучения изобразительному искусству в школе и вузе, ценностно-ориентированного воспитания личности;

- формировании представлений о содержании образования изобразительному искусству, принципах его отбора, построения и структурирования;

- знакомстве с формами, видами и методами контроля результатов обучения изобразительному искусству.

Междисциплинарные связи курса методики обучения преподавания изобразительному искусству и спецпредметов реализуются при:

- раскрытии роли учебного предмета изобразительного искусства в развитии личности школьника;

- знакомстве с вкладом ученых, художников-педагогов в становлении и развитии методики обучения изобразительному искусству как науки;

- раскрытии основ воспитания ценностных отношений к знаниям, умениям и навыкам в области изобразительного искусства;

- приобщении школьников к общечеловеческим и культурным ценностям средствами школьного предмета «Изобразительное искусство».

Междисциплинарные связи курса методики обучения изобразительному искусству и школьного предмета музыки реализуются при:

- раскрытии роли изобразительного искусства как учебного предмета в системе эстетического воспитания, роли музыкального искусства в достижении современного качества воспитания школьников в общеобразовательной школе;

- обосновании интегративного характера содержания школьного курса изобразительного искусства, определение основных сфер его интеграции с содержанием учебного предмета «Музыка»;

- знакомстве с методами и средствами обучения изобразительному искусству, основами их применения на уроке;

- рассмотрении методики реализации межпредметных связей при обучении изобразительному искусству на основе системного подхода;

– знакомстве с методикой системного изучения тем и разделов школьного курса изобразительного искусства, проектирования уроков.

Междисциплинарные связи курса методики обучения изобразительному искусству и дисциплин гуманитарной подготовки реализуются при:

– знакомстве с вопросами гуманизации и гуманитаризации развивающего обучения изобразительному искусству, наполнении его культурологическим содержанием;

– обосновании интегративного характера содержания курса изобразительного искусства, определении сфер его интеграции с содержанием гуманитарных дисциплин;

– знакомстве с методами и средствами гуманитаризации обучения изобразительному искусству на основе межпредметных связей, методикой их применения на уроках;

– знакомстве с методикой системного изучения тем и разделов школьного курса изобразительного искусства, проектировании уроков.

Подводя итог рассмотрению образовательной функции внутри- и междисциплинарных связей, отметим, что содержание методических дисциплин предоставляет преподавателю неограниченные возможности для их реализации. При этом их установление обеспечивает не только формирование фундаментальных знаний и обобщенных умений, но и опыта их применения в деятельности по решению профессиональных проблем.

3. Развивающая функция. Развивающая функция внутри- и междисциплинарных связей показывает их роль в развитии и реализации интеллектуально-творческих возможностей студентов, усвоении ими системного стиля профессионально-методического мышления, в преодолении его дисциплинарной инертности и узости.

Общеизвестно, обучение и развитие представляют два взаимосвязанных процесса. Лидирующим в них является обучение. Поэтому условиями развития личности студента будут:

1) системное усвоение студентами методических фундаментальных знаний, обобщенных и междисциплинарных умений и их полифункциональное применение в практической деятельности;

2) установление и применение различных видов взаимосвязей между знаниями, умениями и ценностно-мотивационными отношениями личности;

3) усвоение рациональных приемов мышления и деятельности в профессиональной сфере на основе системы алгоритмов;

4) развитие познавательных потребностей и мотивов учения;

5) создание условий для саморазвития и творческой самореализации, самосовершенствования студентов художественно-графического факультета, формирования у них умений и опыта самообразования,

самоорганизации и самоконтроля деятельности через постановку и решение учебно-методических задач на внутри- и междисциплинарном уровне.

Как видно из вышесказанного, внутри- и междисциплинарные связи выступают не только основой формирования системных знаний студентов, но и одним из ведущих средств их интеллектуально-творческого развития. При этом они способствуют овладению умениями высшего порядка – осуществлять всесторонний перенос знаний и способов деятельности, устанавливать между ними разные взаимосвязи для решения различного рода профессионально-ориентированных задач и его научно-теоретического обоснования.

4. *Воспитывающая функция.* Воспитывающая функция внутри- и междисциплинарных связей определяется их ролью в формировании научного гуманистически ориентированного мировоззрения будущего учителя, содействии вхождению его в мир художественной культуры, приобщению к общечеловеческим ценностям. Воспитывающая функция выражается также их вкладом в решение задач эстетического, художественного, нравственного, патриотического, этнического, экологического, идеологического и других видов воспитания студентов. Важную роль в реализации воспитывающей функции играет методологический аппарат содержания методических дисциплин, реализуемые в нем идеи и ценности, а также специально отобранное междисциплинарное содержание.

5. *Конструктивная функция.* Конструктивная функция внутри- и междисциплинарных связей определяется их ролью в совершенствовании процесса методической подготовки (планирование учебного материала с учетом внутри- и междисциплинарных связей, сотрудничество преподавателей разных дисциплин, преемственность форм, методов и средств обучения, применение комплексных форм его организации и др.). Кроме того, данная функция проявляется в определении рациональных способов установления внутри- и междисциплинарных связей и их реконструкции, то есть разрушения устоявшихся связей и установления новых связей как основы дальнейшего развития личности в обучении.

Таким образом, внутри- и междисциплинарные связи выполняют в профессиональной подготовке ряд функций, определяющих их вклад в решение задач современного профессионально-личностного развития будущего специалиста и его творческой самореализации, в конструирование и управление учебно-воспитательным процессом, в повышение уровня интегративности и фундаментальности его содержания. Это позволяет говорить о ведущей роли внутри- и междисциплинарных связей в повышении качества методической подготовки,

обусловленной их комплексным влиянием на все компоненты обучения и воспитания будущих учителей изобразительного искусства.

На наш взгляд, в методической подготовке реализуются разнообразные виды внутри- и междисциплинарных связей, а их значительный объем требует выбора подхода к отбору учебного материала и его изучению на занятии. В качестве такового нами был выбран интегративно-блочный подход к отбору материала на основе внутри- и междисциплинарных связей.

Интегративно-блочный подход к отбору содержания нами понимается как непрерывный процесс привлечения внутри- и междисциплинарного теоретического, методологического и эмпирического материала в целях полиаспектного освещения основных вопросов методических курсов как условия формирования у студентов системных и фундаментальных знаний, обобщенных умений, ценностей и опыта допрофессиональной деятельности. Механизмом их формирования мы считаем внутри- и междисциплинарный синтез, результаты которого становятся средством добывания новых знаний и умений, основой дальнейшего познания и развития личности.

Как показала практика, реализация интегративно-блочного подхода невозможна без решения следующих методических задач:

- 1) анализ программного материала курса для выявления вопросов, требующих полиаспектного освещения;
- 2) анализ и отбор материала смежных дисциплин, связи с которыми преподаватель планирует устанавливать на занятии;
- 3) дозирование материала, включаемого в содержание занятия и прогнозирование результатов проводимого синтеза знаний и способов действий;
- 4) выбор методических приемов реализации отобранного материала;
- 5) обоснование критериев и показателей диагностики качества обучения.

Довольно трудоемкими являются вопросы анализа содержания методических и смежных дисциплин, поскольку при этом преподавателю нужно проанализировать содержание нескольких курсов, выявить точки их соприкосновения и пути интеграции. Кроме того, возникает проблема синхронизации содержания, временной логики и последовательности его изучения.

Но, несмотря на сложность, проведение подобного анализа обязательно для выявления направлений интеграции и синтеза содержания учебных курсов. Такой анализ важен и при поиске противоречий, на основе которых создаются проблемно-методические ситуации, формулируются и решаются учебно-методические задачи. Поэтому при разработке и модернизации методических курсов мы проводили

анализ их внутридисциплинарной целостности, выявляли и учитывали их взаимосвязи с содержанием смежных дисциплин.

Было замечено, что усвоение учебного материала студентами идет эффективно, если он изучается системно в виде блоков, которые соответствуют содержанию школьной программы, в которой главная цель преподавания изобразительного искусства определена как полнокровное, максимальное эстетическое воспитание, художественное развитие ребенка и как индивидуальности, и как личности. Это предполагает формирование у учащихся увлеченности искусством, приобщение их к художественной культуре, поддержку в творческом самовыражении средствами искусства и через искусство.

Блок 1. Восприятие эстетического в действительности, в том числе и природе:

- задачи и основные требования к содержанию занятий восприятия эстетического в действительности;
- теоретико-методическое и историческое изучение представлений о роли красоты природы в развитии личности ребенка;
- проблема освоения разнообразных эстетических признаков природы школьниками в педагогической науке и практике;
- эстетическое освоение природы в эстетическом, художественном, нравственном, патриотическом, этническом, экологическом и идеологическом воспитании школьников;
- связь уроков по восприятию эстетического в действительности с восприятием искусства и практической художественной деятельности;
- методы и формы организации восприятия эстетического в действительности.

Блок 2. Восприятие искусства:

- задачи и требования к содержанию занятий по восприятию искусства;
- развитие отзывчивости, направленной на формирование у учащихся понимания искусства как волнующего зрителя, заставляющего радоваться, грустить, протестовать, ненавидеть, бороться, используя художественные приемы и техники;
- развитие способности выразить свое отношение к произведению: в форме словесного отзыва и на уровне эмоционально-эстетической оценки, элементарного художественного анализа (сравнение, сопоставление, выявление общих черт, особенностей и др.), развернутого художественного рассказа, отображающего эстетические взгляды, вкусы, идеалы;
- формирование представлений об отечественном, зарубежном изобразительном и прикладном искусстве, архитектуре; знакомство с работой, художественными материалами и инструментами художника, архитектора, народного мастера, знакомство с терминологией;

- героическое прошлое и трудовые достижения народа Беларуси;
- образ матери в произведениях искусства;
- Беларусь – край озер, лесов и рек;
- изучение требований к отбору произведений искусства;
- изучение методов работы с произведениями искусства;
- формы организации занятий по восприятию искусства;
- связь учебных занятий по восприятию искусства с восприятием эстетического в действительности и практической художественной деятельности.

Блок 3. Практическая художественная деятельность:

- задачи и требования к содержанию занятий практической художественной деятельности;
- практическая художественная деятельность как основа эстетического и художественного, нравственного, экологического, этнического, патриотического, идеологического воспитания школьников;
- изучение содержания и структуры практических занятий;
- организация работы учителя на уроках практической художественной деятельности;
- изучение методики работы с учащимися над основными группами учебных задач;
- связь уроков практической художественной деятельности с уроками восприятия эстетического в действительности и восприятия искусства.

Вместе с тем, значительный объем внутри- и междисциплинарного материала не менее остро ставит проблему его дозирования, предпочтения одного материала другому. Для решения этой проблемы в нашем опыте мы применяем следующие принципы отбора материала:

- 1) соответствие внутри- и междисциплинарного материала целям, задачам и содержанию дисциплинарного обучения;
- 2) направленность внутри- и междисциплинарных связей на постановку и решение на занятии целесообразных учебно-методических задач;
- 3) использование разных видов связей при лидирующей роли:
 - а) предшествующих и сопутствующих связей на первоначальных этапах обучения, особенно на практических занятиях;
 - б) перспективных связей с педагогической практикой на всем протяжении обучения.

Реализацию внутри- и междисциплинарных связей принято относить к деятельности преподавателя. В нашей системе задачей преподавателя становится обучение студентов самостоятельному использованию внутри- и междисциплинарного материала в процессе познания. Это, как показывает практика, способствует овладению умениями и опытом самообразования, самоорганизации и самоконтроля деятельности, а также реализации их творческого потенциала. Решение

этой задачи требует целенаправленной и поэтапной работы по формированию и развитию у студентов соответствующих умений, а ее эффективность зависит от мотивации их познавательной деятельности.

Для организации вышеуказанной работы преподавателя нами выделены следующие этапы формирования у студентов умений по самостоятельной реализации внутри- и междисциплинарных связей:

I этап: ознакомление будущих учителей с приемами использования ранее усвоенных знаний, умений и ценностей при создании преподавателем проблемно-методических ситуаций, решения учебно-методических задач с одновременным раскрытием их интегративного характера и мотивацией на этой основе важности реализации внутри- и междисциплинарных связей.

II этап: овладение студентами умениями по самостоятельной постановке учебно-методических задач и их решению на основе внутри- и междисциплинарной интеграции и синтеза знаний и умений, формирование соответствующих алгоритмов деятельности под руководством преподавателя.

III этап: активная самостоятельная деятельность студентов исследовательско-поискового плана на основе сформированных умений реализации внутри- и междисциплинарных связей в их взаимосвязи.

Выделенные этапы отражают последовательный характер динамики формирования умений и опыта реализации студентами внутри- и междисциплинарных связей в самостоятельной учебно-методической деятельности, определяют поэтапный характер деятельности преподавателя.

Важным звеном в ней является ценностное наполнение и мотивация студентов процесса познания. Результатом деятельности должно стать овладение будущими учителями следующими процедурами творческой деятельности и мышления:

- умение видеть проблему в содержании собственной педагогической деятельности и школьного курса изобразительного искусства;
- умение связать воедино собственные знания для обоснованного выдвижения гипотезы, разработки плана деятельности ее доказательства;
- умение спроектировать свой способ решения проблемы на основе синтеза знаний, способов действий, методов познания;
- умение отобрать необходимый объем знаний для решения проблемы и умение устанавливать между ними различные виды взаимосвязей;
- умение осуществлять перенос знаний и способов действий для решения новых творческих задач.

Следует добавить, что эффективность работы преподавателя по формированию у будущих учителей изобразительного искусства уме-

ний и опыта самостоятельного применения внутри- и междисциплинарных связей зависит от используемых на занятиях приемов их реализации. К ним мы относим:

- постановку и решение учебно-методических задач;
- постановку комплексных вопросов;
- предъявление комплексных индивидуальных заданий;
- всесторонний перенос и использование знаний для объяснения изучаемого материала;
- составление обобщаемых схем-конспектов как формы укрупненной символично-графической наглядности;
- иллюстрация изучаемого материала примерами из педагогической практики и их внутри- и междисциплинарный анализ;
- проведение комплексных контролирующих работ и другие приемы.

Таким образом, мы установили, что интеграция представляет собой значительное инновационное движение в образовании. Она обеспечивает взаимообусловленность и выгодное сотрудничество интегрируемых предметов, не искажает их качественную определенность. Интеграция представляет собой способ достижения целостности и единства всех подсистем учебного процесса, целью которого является динамичное развитие художественно-педагогического мастерства профессии педагога-художника, понимание им личного непрерывного роста в ней, направленного на активизацию самостоятельного педагогического мышления, трансформацию педагогических знаний в качественные методические умения. Предложенные нами подходы носят инновационный характер в методической подготовке будущих учителей изобразительного искусства. Они представляют собой способ достижения целостности и единства всех подсистем учебного процесса, целью которого является динамичное развитие художественно-педагогического мастерства профессии педагога-художника; понимания личного непрерывного роста в ней, направленного на активизацию самостоятельного педагогического мышления, трансформацию педагогических знаний в качественные профессиональные умения.

Доминирующее на художественно-графическом факультете традиционное узко дисциплинарное обучение мало способствует формированию у будущих учителей изобразительного искусства качественных методических знаний, практических художественных умений и навыков. Так, например, задания по спецпредметам разрознены между собой и по тематике, и по задачам, и по степени трудности. Хотя, как показывает опыт, эффект обучения усиливается в том случае, если учебные задачи носят сквозной характер, усложняются от предмета к предмету по мере накопления студентами знаний, умений и навыков. Успех в выполнении живописного этюда, например, головы человека,

связан не только с умением обучаемого работать красками. Необходимо знать законы линейной (рисунок), воздушной (цветоведение) перспективы, понимать и грамотно изображать форму, пропорции, конструкцию предмета (рисунок, композиция, пластическая анатомия). И самое главное в подготовке будущего учителя изобразительного искусства – видеть конечную цель работы: применение полученного опыта в предстоящей педагогической деятельности в общеобразовательной школе и в процессе обучения, и в процессе воспитания школьников. Иными словами, обучение на художественно-графическом факультете должно иметь четкую методическую направленность. С первых занятий студент должен видеть профессиональную ориентацию изучаемых предметов психолого-педагогического и специального циклов. Важную роль в этой связи имеет не только проектирование учебно-воспитательного процесса, но и методическое качество преподавательских кадров. Бытующее на факультете мнение, что методику преподавания изобразительного искусства необходимо изучать только на занятиях по методике, не является правильным. Игнорирование методической сущности интеграции при использовании этого методологического регулятива в структурировании содержания образования негативно сказывается на методической подготовке будущих учителей изобразительного искусства.

Наш опыт показывает, методическая подготовка студентов художественно-педагогических специальностей может быть реализована успешно только при условии широкого использования интеграции знаний. Интегративный подход способствует осмысленному, цельному формированию необходимых общепрофессиональных и специальных, в том числе и методических, знаний умений и навыков, оказывает влияние на развитие, а также перестройку профессионального мышления, готовность будущего учителя по изобразительному искусству к самосовершенствованию и самопроектированию методической готовности.

Нередко интеграция методики преподавания и спецпредметов на практике вызывает отрицательное отношение со стороны преподавателей, осуществляющих художественную подготовку студентов. Это связано с несколькими причинами: 1) отсутствием у многих из них необходимого опыта работы в общеобразовательной школе в качестве учителя изобразительного искусства; 2) сложившееся ложное мнение о методике как предмете второстепенном по отношению к рисунку, живописи, композиции и другим спецпредметам; 3) неимение практики научной и научно-методической работы у таких преподавателей; 4) культивирование в студенческой среде приоритета художественного образования перед методической и общепрофессиональной подготовкой.

Эти причины создают определенный эмоциональный фон, способствующий отрицательному отношению у студентов художественно-графического факультета к будущей профессии.

Наш опыт показывает, что выполнение аудиторных заданий студентами, скажем, на занятиях по акварельной живописи можно интегрировать с уроками изобразительного искусства в школе следующим образом. Например, в процессе работы над натюрмортом в монохроме целесообразно обучать студентов методике выполнения учебного задания в первом классе нахождения несложных оттенков. Цель подобного задания соответствует школьной программе: учить детей различать оттенки цвета в пределах одного цветового типа: «светло-красный», «темно-красный», «светло-синий», «темно-синий» и т.п. Адаптацию таких заданий к школе целесообразно осуществлять посредством выполнения предшествующих ему упражнений, в ходе которых студенты учатся одним цветом составлять тональную палитру этюда. Следует напоминать им, что выполнение аналогичных заданий важно не только для развития навыков передачи тональных отношений и объема предметов, но и для обучения школьников умению различать оттенки.

Известно, школьный урок ограничен небольшими временными рамками. Учащиеся, в силу своих возрастных особенностей, не могут работать над учебным заданием длительно как студенты художественно-графического факультета. В то же время длительный характер заданий, доминирующий в системе вузовского образования, негативно сказывается на умении будущими учителями быстро и точно в педагогической работе осуществлять объяснение учебного материала с наглядно-практическим показом детям хода работы над рисунком. Выходом из подобной ситуации является выполнение студентами, помимо длительных заданий, кратковременных графических эскизов либо живописных этюдов. Такой подход позволяет успешно справляться и с задачами вузовской программы по спецпредметам и накапливать опыт педагогического рисования для будущей работы в школе. Эффект от подобной методики будет более ощутимым, если преподаватель-предметник в ходе выполнения студентами задания обращается к школьной программе, указывает на особенности выполнения подобных заданий той или иной возрастной группой школьников.

На занятиях по методике студентов традиционно учат проводить различные типы уроков по рисованию с натуры, на темы, лепке, декоративно-прикладной деятельности, восприятию эстетического в действительности, в искусстве. При этом на каждый вид деятельности, в соответствии со школьной программой, рекомендуется отводить урок. Исключения составляют занятия по восприятию искусства и эстетического в действительности, которые можно сочетать с последующим рисованием. На практике, особенно в начальной школе, нередко есть

необходимость интегрировать различные виды практической художественной деятельности на одном уроке.

Художник, создавая картину, длительное время собирает этюдный материал к ней, выполняет эскизы. Ученик лишен на уроке такой возможности. Все это ему необходимо выполнить за считанные минуты. В этой связи целесообразно объяснение нового материала сопровождать используя метод зрительного диктанта, когда учащиеся повторяют вслед за учителем весь процесс создания рисунка предметов, которые войдут в их будущие композиции. Выполнив таким образом, скажем, несколько изображений предметов быта, животных, людей и т.п., можно предложить школьникам самостоятельно, на основе изученного, нарисовать натюрморт, тематическую композицию и т.п. Полезность подобных интегрированных уроков в пределах одного предмета очевидна: дети больше узнают нового, больше осваивают практических навыков работы, меньше устают по причине частой смены учебной деятельности.

Интересно проходят интегрированные уроки рисования на темы и лепки. В нашем опыте подобные занятия мы ориентируем не только на раскрытие темы и формирования у обучаемых умений работать с формой в объеме, но и на решение учебных задач связанных с архитектурой и дизайном. Уроки проходят в зимнее время на улице во время оттепели. В качестве материала для лепки используем снег. Вначале школьникам предлагается выполнить эскизы в карандаше по теме урока, затем найти на пришкольном участке место, где можно гармонично со средой поставить вылепленную из снега скульптуру. Надо заметить, эскизы будущей работы желателно выполнять заранее, чтобы сэкономить время на практическую работу.

На занятиях по методике студенты также выполняют подобные работы непосредственно на улице. Вначале они находят место, которое необходимо украсить скульптурой или скульптурной группой, а затем решают, что может гармонично вписаться в выбранный ландшафт. Тематика заданий может быть разнообразной, но лучше всего, если она взята со школьной программы. Такой подход позволяет сразу адаптировать занятия по методике к условиям школьного образования.

Надо подчеркнуть, что уроки лепки, материалом которой служит снег, на улице проходят успешно с любой аудиторией обучаемых: и со студентами, и со школьниками разных возрастных групп. Более того, сильная физическая нагрузка, свежий воздух, непрерывное движение во время урока благоприятно сказываются на здоровье молодого поколения.

Практика показывает, эффективными средствами интеграции в процессе методической подготовки будущих учителей изобразительного искусства являются: а) анализ и обобщение передового педаго-

гического опыта, предложенных преподавателем-методистом педагогических ситуаций; б) проектирование педагогических процессов; в) решение методических задач, которые требуют самостоятельности и использования знаний из других областей учебно-воспитательного процесса; г) выполнение студентами заданий, способствующих формированию у них умений и накоплению опыта методической деятельности; д) применение на занятиях по методике в качестве социально-педагогического тренинга методической деятельности деловых игр и практических ситуаций; е) упражнения, способствующие отработке у обучаемых комплекса методических действий.

Таким образом, мы установили, интеграция содержания методической подготовки учителей изобразительного искусства актуальна для художественно-графического факультета. Предложенные нами подходы носят инновационный характер. Они представляют собой способ достижения целостности и единства всех подсистем учебного процесса, целью которого является динамичное развитие художественно-педагогического мастерства профессии педагога-художника; понимания личного непрерывного роста в ней, направленного на активизацию самостоятельного педагогического мышления, трансформацию педагогических знаний в качественные профессиональные умения.

2.4 Методическая подготовка в формировании профессиональных качеств будущих учителей изобразительного искусства

Целостно-целевой доминантой модернизации методической подготовки студентов художественно-педагогических специальностей к формированию духовной культуры школьников средствами природно-прекрасного мы считаем «профессионализм учителя». Он рассматривается нами как важная категория понятийно-терминологического аппарата исследования, как целевой ориентир построения и интегративный критерий качества методической подготовки учителя изобразительного искусства и как его личностную ценность.

Прежде всего, отметим, что система высшего образования современного общества сегодня приобретает весьма актуальное значение. Прилагаются большие усилия в направлении совершенствования, проектирования высокоэффективных моделей университетской системы образования.

Общеобразовательная школа, являясь идеологическим и учебно-воспитательным учреждением, представляет собой важнейший социальный инструмент, который оказывает существенное влияние на развитие общества. Неслучайно проблемы школы и учителя были ведущими на протяжении всей истории педагогической мысли. Особую

актуальность они приобретают в современном сложно организационном мире. И как подчеркивается в педагогической науке, учитель XXI века – это не просто профессия, его задача – не только трансляция знаний, но также он выполняет высокую миссию формирования личности ребенка современного общества, для которого характерно быстрое обновление научных знаний, техники, технологий.

В этой связи цель обучения на художественно-графическом факультете может быть представлена как непрерывное общепрофессиональное, специальное и методическое развитие будущего учителя изобразительного искусства, для которого характерно:

- творческая активность, включающая стремление к инновационной деятельности;
- эвристическое мышление, направленное на междисциплинарный синтез знаний;
- компетентностное совершенствование (самосовершенствование, ценностно-смысловая ориентация, гражданская позиция; интеграция и расширение накопленных знаний; знание и соблюдение здорового образа жизни, постановка и расширение познавательных задач и др.).

Категория «качества школьного образования» в науке рассматривается как совокупность свойств, определяющих его приспособленность к реализации социальных целей формирования и развития личности в аспекте ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств. Применим такой подход и к пониманию качества методической подготовки учителя. Она будет качественной в том случае, если в ней созданы условия для развития профессионально значимых свойств личности студента и его творческой самореализации. Это обеспечит осознанное и ценностно-мотивированное стремление к приобретению знаний, умений и опыта их применения для решения профессиональных проблем, а также к непрерывному совершенствованию уровня своего профессионализма.

Существенна для нашего исследования связь качественного образования и его фундаментализации. Цель фундаментализации художественно-педагогического образования нам видится в создании условий для сознательного овладения студентами художественными (в том числе методическими) и психолого-педагогическими дисциплинами как содержательными основами становления их профессионализма. Важная роль в этом нами отводится единству учебно-познавательной, педагогической и художественной деятельности студентов.

Фундаментальное образование представляется нам как инструмент достижения личностью профессиональной компетентности, высокой эрудиции и культуры, инновационно-творческой свободы и педагогической активности. Условиями достижения такого качества образования, как нам представляется, могут быть: высокий уровень

культуры личности и практических художественных навыков; интеграция знаний цикла социально-гуманитарных, естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин; понимание подготовки учителя изобразительного искусства как целостного процесса, как системы, в которой отдельные учебные курсы находятся во взаимосвязи по учебным проблемам и интегрированные в более крупные циклы дисциплин на основе и системного подхода и междисциплинарных связей.

Кроме того, как показывает опыт, необходимо воспитывать у студентов ценностные отношения к приобретаемым ими знаниям, раскрывать их роль в будущей педагогической деятельности.

Для нашего исследования существенно, о чем будет сказано дальше, качество образования как результат образовательного процесса в определенной образовательной системе. При этом мы придерживаемся позиции, установленной в современной науке, о том, что качество обучения – это не только сумма усвоенных знаний, практических умений, а способность личности на практике самостоятельно применять их в зависимости от ситуации. А это характеризует специалиста как профессионала.

Методическая подготовка в педагогической науке рассматривается как неотъемлемая часть подготовки педагога. Успешная ее реализация связана с решением ряда проблем, к которым относятся:

- общие педагогические проблемы профессиональной подготовки студентов в педагогических вузах (С.Л. Архангельский, Ю.К. Бабанский, И.И. Кобыляцкий и др.);
- общие дидактические проблемы формирования личности учителя (Т.А. Ильина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.);
- общие психологические проблемы подготовки учителя и, в первую очередь, проблемы формирования приемов мыслительной деятельности (И.И. Ильясов, Е.Н. Кабанова-Меллер, И.П. Калошина и др.).

Особая роль методической подготовки в учебно-воспитательном процессе художественно-графического факультета связана с тем, что именно она является определяющим звеном, которое в конечном итоге предопределяет готовность будущего учителя изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников.

В основе методической деятельности учителя лежит следующий метод: «...совокупность относительно однородных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи» [118, с. 79]. Для данного исследования имеют принципиальное значение методы воспитания – «...общественно обусловленные способы педагогически целесообразного взаимодействия между взрослыми и детьми, способствующие организации детской жизни, деятельности, отношений, общения, сти-

мулирующие их активность и регулирующие поведение» [118, с. 80] и методы обучения – «...система последовательных, взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования, развитие умственных сил и способностей учащихся, овладение ими средствами самообразования и самообучения» [118, с. 83].

Метод в педагогической практике выступает как упорядоченный способ деятельности по достижению учебно-воспитательных целей. При этом способы обучающей деятельности учителя (преподавание) и способы учебной деятельности (учение) взаимосвязаны между собой и находятся в тесном взаимодействии. Методы обучения обозначают цель обучения, способ усвоения, а также характер взаимодействия субъектов обучения.

Ученые отмечают, что сам по себе метод не представляет особого интереса для педагогической деятельности. Он создается, интерпретируется и реализуется в конкретной педагогической деятельности. Реализация метода в учебно-воспитательной работе позволяет добиваться тех или иных целей образования.

Применению различных приемов образования придавали значение многие педагоги. «Главное, по-моему мнению в обучении детей, – считал Н.И. Пирогов, – состоит не в том, что им сообщается, а в том, как им сообщается изучаемое» [172, с. 188]. Действительно, нередко и в школьной, и в вузовской практике наблюдается «засушенное» декларирование учебных целей, задач, «документальное» толкование формы предмета, простая констатация фактов действительности. Такой подход не вызывает у обучаемых желания ни рисовать – изучать строение формы, живописные и пластические качества предмета, ни сопереживать увиденному, услышанному. Метод, по мнению П.Ф. Каптерева, как чисто научный, теоретический продукт, есть всегда нечто общее, отвлеченное; обучение же есть конкретный факт: оно в том и состоит, что общие воспитательные средства, общий метод, выработанные теоретическим путем, исследованием известного предмета и свойств детской природы, применяют к развитию определенных детей. Удачное применение метода зависит исключительно от учителя [106]. Таким образом, как видно из сказанного, для учителя мало хорошо знать преподаваемый предмет. Важно уметь донести его содержание до ученика доступно и понятно, вызвать интерес к изучаемому предмету, соответствующую эмоциональную реакцию, соответствующее поведение.

Практика показывает, что признаком высокого мастерства педагога является умение правильно и результативно организовывать и осуществлять учебно-воспитательный процесс, в совершенстве владеть современными методами и технологиями преподавания и воспитания молодежи, обладать широким кругозором, способностью само-

развиваться и самосовершенствоваться. Вследствие чего одной из первостепенных задач подготовки будущего учителя изобразительного искусства является аксиологическая задача, направленная на образование и воспитание мыслящей, творческой, деятельностной личности.

В трудах педагогов (О.А. Абдулина, В.В. Гузеев, В.В. Краевский, Л.В. Яковлева) подчеркивается мнение о самостоятельном значении методической подготовки в структуре общей профессиональной деятельности будущих учителей-предметников. Методика, – утверждают ученые, – призвана обеспечить интеграцию смежных научных знаний при анализе и обосновании эффективных путей обучения на каждом его этапе, в каждой конкретной учебной ситуации, в раскрытии специфических задач, принципов, содержания, форм и методов обучения конкретному учебному предмету [1; 67; 123; 240].

Методические аспекты профессиональной деятельности учителя не ограничиваются только анализом и обоснованием путей обучения молодого поколения, а включают и реализацию обоснованно избранных путей во взаимодействии с учащимися, и воспитание учащихся средствами своего учебного предмета. Потому-то и задачи методической подготовки будущих учителей должны быть соответственно расширены. Однако, нормативные документы по высшей школе сужают содержание методического блока и ограничивают его лишь узкими вопросами «частной методики», т.е. возвращаясь к подходу, получившему среди педагогов и методистов критическую оценку.

В.И. Земцова, подчеркивая значение методической деятельности учителя, утверждает приоритетность методической подготовки будущих учителей. При этом особо выделяет на уровне понятийного аппарата методическую составляющую профессиональной подготовки учителя, дает определения ряда понятий: методическая подготовка, методическая готовность, методическая компетентность, методическое мышление, методическая рефлексия, методическая культура, методическая задача, учебно-методическая задача, методические умения.

Методическая подготовка трактуется как «...наиболее существенная часть профессиональной подготовки учителя, представляющая собой непрерывный управляемый процесс формирования готовности к методической деятельности (методической готовности) и обладающая интегративным свойством по отношению к профессиональной подготовке как целому» [83, с. 13].

Мы разделяем позицию ученого относительно сущности интегративности методической подготовки, которая, по мнению В.И. Земцовой, реализуется через интеграцию содержания и методов изучения всех блоков учебных дисциплин, интеграцию теоретической, практической и методической подготовки, интеграцию учебно-методической и научно-методической деятельности студентов [83, с. 18]. Безуслов-

но, процесс методической подготовки во всей совокупности его составляющих не может не быть тем интегрирующим фактором, который объединяет другие базовые компоненты профессиональной подготовки будущего учителя изобразительного искусства. При этом мы считаем, что методическая подготовка должна иметь творческий характер, интегрировать в себе ведущие идеи и методы современных концепций профессионального и специального образования учителя, формирования и развития творческой личности учителя, умеющий не только обучать, но и воспитывать молодое поколение.

Основная цель методической подготовки, утверждает В.И. Земцова, – «...достижение высокого уровня методической готовности выпускников к выполнению функций обучения, воспитания и развития средствами преподаваемого предмета» [83, с. 6]. Методическая готовность трактуется ею как «...решающая составная часть профессиональной готовности учителя, характеризующаяся уровнем развития методической компетентности, методического мышления и методической культуры, достаточными для эффективного творческого решения методических задач в условиях разнообразных педагогических ситуаций» [83, с. 13]. Определяя понятия «методическая компетентность», «методическое мышление», «методическая рефлексия», «методическая культура», В.И. Земцова придерживается общепринятых толкований соответствующих понятий, используемых для характеристики различных аспектов, результатов профессиональной подготовки: «профессиональная компетентность», «педагогическое мышление», «педагогическая культура». Отметим, понятия «готовность к действию», «готовность к труду» определяются в науке как «...состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий» [177, с. 75]. Применительно к профессионально-педагогической готовности они могут быть раскрыты через такие компоненты, как: направленность, совокупность соответствующих знаний и умений, самосознание, опыт соответствующей деятельности [134, с. 44–45]. Таким образом, данные компоненты должны составить основные цели, задачи, планируемый результат методической подготовки учителя.

В педагогической науке отмечается (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.), что обучение представляет собой бинарный процесс взаимодействия учителя и учащихся, направленный на усвоение учащимися социального опыта, который накоплен человечеством и отражен в учебных предметах. Поскольку весь социальный опыт никогда не сможет стать достоянием отдельного человека, необходимо выделить самые существенные его элементы, усвоение которых может обеспечить всестороннее развитие личности. Таких неперенных элементов в соци-

альном опыте в целом и в каждом акте деятельности как генетической клеточке этого опыта четыре:

- 1) знания о мире (природе, человеке, обществе, технике, деятельности и способах деятельности, о прекрасном, о себе);
- 2) опыт осуществления способов деятельности (умения);
- 3) опыт творческой деятельности;
- 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, т.е. к природе, человеку, обществу, знаниям, своей деятельности, прекрасному, к себе.

В последнее время среди принципов организации методической подготовки, образования вообще, все чаще встречается принцип или требование вариативности. Толкование данного понятия в каждой конкретной работе связано с основным объектом и задачами исследования. А.К. Маркова, рассматривая различные аспекты профессионализма учителя, выделяет среди них такой, как владение «вариативной методикой»: «При применении средств воздействия, связанных с выбором его методов, форм (группа воздействий «как учить»), с психологической точки зрения наиболее важной является готовность учителя видеть и использовать несколько методических путей решения одной и той же педагогической задачи, т.е. владение так называемой «вариативной методикой». Широкий взгляд учителя на возможные подходы к обучению позволяет ему более свободно и обоснованно выбирать варианты, оптимальные для конкретных условий обучения» [140, с. 7]. Из вышесказанного следует, что вариативность как характеристика профессиональной готовности учителя предполагает способность и умение видеть (находить) иные возможные решения педагогической задачи, осуществлять оптимальный выбор комплекса учебно-воспитательных мер взаимодействия учащимися исходя из конкретных условий педагогической ситуации.

Другой аспект применения термина «вариативность» представляет собой одно из требований (принципов построения) или характеристик образовательной системы (например, технологии или методики обучения). «Принцип вариативности методической подготовки, – считает В.А. Земцова, – вытекает из необходимости реализации индивидуального и дифференцированного подходов к методической подготовке студентов» [83, с. 12].

Общей основой методической подготовки будущих учителей избразительного искусства к формированию духовной культуры школьников, в соответствии с современной педагогической наукой, является гуманистическая парадигма, признающая самоценность человека, его права на свободное развитие, реализацию собственных интересов и способностей, учет в государственной образовательной политике как социаль-

ного заказа, так и современных особенностей ценностной ориентации личности, духовных и профессиональных ее запросов.

Практика показывает, что в современной образовательной ситуации необходимо решать все проблемы с гуманистических позиций при максимальной активности, самостоятельно и сообща. Учеными в рамках полипарадигмальности предлагается выбор нескольких моделей на основе их совместимости. Наиболее универсальными и перспективными являются варианты гармонического синтеза разных подходов.

Многие исследователи подготовку будущего учителя во многом связывают с формированием у него методической культуры. Так, О.С. Михайловский, исследующий профессионально-педагогическую культуру учителя географии, считает, что «...методическая культура есть интеграция присвоенного социального опыта осуществления всех видов учительской деятельности во всех аспектах обучения. ...методическая культура не нечто застывшее, раз и навсегда данное. Поскольку может быть разным и содержание социального опыта и состав видов деятельности..., и состав аспектов образования..., то и содержание (состав содержания) методической культуры может быть разным» [152, с. 40–41].

И.А. Новик на примере подготовки учителя математики рассматривает методическую культуру как основу профессионального мастерства будущего учителя-предметника, как часть общей культуры учителя, как сформированность общих, специальных и конкретных умений. Эти умения опираются на глубокие знания и навыки, приобретенные при изучении содержания предмета и методики его преподавания, педагогики, психологии, общественных дисциплин, связанных с преподаванием учебного предмета в системе народного образования [158, с. 62].

Т.Н. Бережная, изучая педагогическую деятельность учителя начальных классов, отмечает, что процесс формирования его методической культуры происходит в условиях инновационности, которая является современным средством повышения профессионального уровня учителя и необходимым компонентом целостной системы развития образовательного пространства. Она утверждает, что «...инновационная деятельность, являясь многоаспектным феноменом, будет формироваться и оттачиваться в процессе повышения методической культуры учителя начальной школы, с одной стороны, а также выступать критерием ее сформированности – с другой» [27, с. 35].

Действительно, на современном этапе развития общества ставится задача перехода на инновационное образование как главный ресурс конкурентноспособной экономики страны. Однако для осуществления инновационной деятельности необходимы специалисты, которые владеют методами, средствами, формами управления инновационным

процессом с целью повышения эффективности вложенных в его реализацию инвестиций.

Методическая культура учителя изобразительного искусства, по нашему мнению, является по своей сути инновационной, поскольку предполагает постоянное совершенствование педагогической деятельности, педагогического видения расширяющегося спектра возможностей для практического решения типичных и инновационных учебно-воспитательных задач. Мы понимаем ее как часть общечеловеческой культуры, которая представляет собой системное образование профессиональных, специальных, методических знаний, умений и навыков, она стимулирует мотивацию учителя и его ценностные ориентации. Из вышесказанного вытекает, что формирование методической культуры должно осуществляться при условии:

- систематического использования в учебном процессе органичных связей общественных, психолого-педагогических, специальных дисциплин (рисунок, живопись, композиция, цветоведение, история искусства, методика преподавания изобразительного искусства);

- постоянного процесса совершенствования профессиональной и специальной подготовки студентов художественно-графического факультета;

- приобщения будущих учителей изобразительного искусства к научно-исследовательской, творческой работе, выставочной деятельности;

- формирование умений обучения и воспитания школьников.

Методические умения И.А. Новик подразделяет на общие, специальные и конкретные. Общие методические умения – это те из гностических и проектировочных умений, которые способствуют подготовке будущего учителя как предметника. Специальные – те из конструктивных и организаторских умений, которые связаны с построением процесса обучения учащихся тому или другому учебному предмету. Конкретные методические умения, согласно позиции ученого, являются составной частью специальных умений и связаны с выполнением каких-то частных видов деятельности учителем-предметником [158]. И.А. Новик в методическую культуру включает не только знания, умения, но и черты характера учителя. Соглашаясь в целом с такой трактовкой содержания понятия, мы считаем, что оно не отражает полностью структуру методической культуры и нуждается в некоторых дополнениях: в усилении его культурологического аспекта.

Опыт показывает, учитель должен не только хорошо знать и грамотно излагать свой предмет, но и делать это красиво, интересно, быть образцом своими человеческими качествами для окружающих его людей. Поэтому в содержание понятия «методическая культура учителя», на наш взгляд, следует включить освещенные в педагогической литературе такие качества, как:

а) культура внешнего вида учителя (осанка, одежда, грим, прическа, мимика);

б) культура педагогического общения (доброжелательный тон в общении с учащимися, умение видеть и понимать реакцию класса, умение заинтересовать, увлечь школьников рассказом, объяснением нового материала, умение высказывать свое отношение к увиденному, услышанному учащимися);

в) саморегуляция (умение мобилизовать себя и снять излишнее волнение и напряжение в той или иной педагогической ситуации, преодолеть в себе нерешительность и сдерживать себя в стрессовых ситуациях, создавать необходимое для работы настроение и положительный эмоциональный фон урока);

г) культура речи (грамматическая правильность речи, ее образность, выразительность, лексическое богатство, правильно выбранная сила голоса, четкая дикция, соблюдение оптимального темпа речи);

д) культура поведения (поведение учителя в школе, в обществе, основанное на нормах нравственности, этики, эстетической культуре).

И.Ф. Харламов, характеризуя качество работы учителя, выделяет в ней как базовую характеристику «педагогическую умелость». Под методической умелостью «...следует понимать достаточно хорошее владение учителем системой важнейших обучающих и воспитывающих умений и навыков, которые в своей совокупности позволяют ему осуществлять учебно-воспитательную деятельность на грамотном профессиональном уровне и добиваться более или менее успешного обучения и воспитания учащихся» [210, с. 11]. Педагогическая умелость, согласно его позиции, является основой профессионализма учителя, без которой невозможно работать в школе. Она базируется на достаточной теоретической и практической подготовке учителя, которую он получает в учебных заведениях и продолжает отшлифовывать и совершенствовать в практической педагогической деятельности в школе.

Следующей ступенью профессионального совершенствования учителя выступает педагогическое мастерство. Проанализировав критически существующие в педагогике подобные понятия, И.Ф. Харламов считает, что «...педагогическое мастерство есть не что иное, как доведенная до высокой степени совершенства обучающая и воспитательная умелость, которая отражает особую отшлифованность методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса» [210, с. 12].

Как видно из сказанного, от обычной умелости мастерство, согласно позиции И.Ф. Харламова, отличается более совершенным уровнем. Этот уровень требует высокой отточенности используемых

обучающих и воспитывающих приемов. Главное в нем, по мнению ученого, «...эффективное применение психолого-педагогической теории реализация ее идеи и передового опыта, искусное использование различных, пусть даже известных методик, которые способствуют достижению высоких результатов в обучении и воспитании» [210, с. 12].

В педагогической литературе придается значение не только приобретению определенных предметных знаний, но и формированию научного мировоззрения обучаемых, овладению ими научно-теоретического способа мышления. «Методологическая ориентация мышления, – считает преподаватель химии Н.Е. Дерябина, – определяет и характер познавательной деятельности, и ее результаты. Она устраняет стихийность познавательного процесса, вносит упорядоченность, регламентирует и организует познавательные процессы, увеличивает степень прогнозирования результатов, оптимизируя способ выражения и структуру полученных знаний» [70, с. 15].

Это в полной мере относится и к подготовке будущего учителя изобразительного искусства. Научить студента работать в том или ином художественном материале задача важная. Но еще важнее научить его самостоятельно добывать необходимые знания в огромном потоке информации сегодняшнего времени, анализировать и обобщать факты реальности, отбрасывать ненужное, несущественное, совершенствовать умения, которые пригодятся ему в практической педагогической работе, воспитании личности школьника, формировании его духовной культуры.

Изучая проблему художественно-графических способностей учителя изобразительного искусства Т.М. Хрусталева и Т.М. Харламова, ссылаясь на исследования отечественных и зарубежных ученых, отмечают, «...что педагогическое мастерство учителя изобразительного искусства может раскрыться при наличии таких слагаемых, как способность быть педагогом-психологом; педагогом-мастером; педагогом-художником; педагогом-актером, режиссером; педагогом-экспериментатором, исследователем и так далее» [213, с. 59].

В исследованиях В.И. Козлова решаются вопросы научно-методического обоснования профессиональной подготовки учителя начальных классов с дополнительной специальностью «Изобразительное искусство», формирования педагогической направленности у будущих учителей изобразительного искусства в условиях занятий на художественно-графическом факультете, которая, по его мнению, выступает как одна из существенных характеристик личности учителя, обращенная к потребностно-мотивационной сфере и как система средств, обеспечивающих ориентацию учебно-воспитательного процесса на формирование готовности к соответствующей деятельности. Он разработал концептуальную модель основ профессиональной под-

готовки учителя изобразительного искусства, которая представлена в виде следующих составляющих:

1) составление «паспорта» специалиста, в котором находится перечень основных задач, решаемых педагогами данной специальности (модель деятельности);

2) определение комплекса необходимых знаний для молодого специалиста на основе «паспорта»;

3) уточнение личностных качеств, которые необходимы специалисту;

4) подготовка к усвоению перспективных линий развития для данной специальности исходя из требований отрасли и прогноза ее развития на ближайшие 15–20 лет (модель перспективного развития) [114; 115].

Основными составляющими данной концепции специалиста в области преподавания изобразительного искусства являются следующие структурные элементы: методологическая направленность профессиональной подготовки; профессионально-педагогическая направленность преподавания общественно-политических дисциплин; профессионально-предметная направленность психолого-педагогической подготовки; профессиональная направленность общенаучной (специальной) художественной подготовки; научно-теоретическая и практическая направленность методической подготовки; повышение научно-теоретического и научно-методического уровня непрерывной педагогической практики студентов; реализация личностно-деятельностного подхода при подготовке специалистов; вооружение специалистов современной педагогической и новой информационной технологиями.

Исследователь А.А. Шаповалов предлагает теорию и практику построения системы методической подготовки учителя через конструктивно-проектировочную деятельность. Он полагает, что «...эффективным способом подготовки учителя к конструктивно-проектировочной деятельности может быть организация всего процесса профессионально-методической подготовки, ориентированная на преломление на уровнях теории, образцов, репродукции, творчества конкретно-методических вопросов через максимально возможное, с точки зрения практической реализации, количество профессионально значимых позиций» [221, с. 71].

В педагогических исследованиях ученых серьезное внимание уделяется разработке показателей готовности к профессиональной деятельности (В.А. Адольф и др.). В качестве критериев готовности будущего учителя к профессиональной деятельности называют:

- наличие общественно значимых мотивов выбора профессии;
- понимание социальной роли и функций учителя в современном обществе;

- стремление к высокому профессиональному уровню овладения психолого-педагогическими знаниями, специальными знаниями, профессиональными умениями и навыками;
- глубина овладения понятиями профессиональной чести, профессионального долга, чувства принадлежности к учительству и гордости за свою профессию;
- степень реального владения ими на разных ступенях обучения и соответствие его профилю;
- степень владения активными формами и видами воспитательной деятельности и практического участия в ней;
- наличие потребности в педагогическом общении с детьми, уровень культуры общения, развития реальных форм проявления данной потребности;
- наличие и динамика потребностей в профессиональном самообразовании и самовоспитании;
- наличие и динамика личностных профессионально значимых качеств: требовательности, педагогического достоинства, компетентности, профессиональной ответственности и др.;
- степень проявления и уровень практического владения системообразующей функцией педагогического труда – организаторской [6].

Практика показывает, что принципы отбора учебного материала курса «Методика преподавания изобразительного искусства» определяются функциями данного курса в блоке педагогических дисциплин. Это:

- а) образовательная функция (раскрывает сущность будущей педагогической деятельности учителя изобразительного искусства);
- б) воспитывающая (нацелена на воспитание ценностных отношений к педагогической деятельности, образованию, культуре и другим видам деятельности гуманитарного характера);
- в) мотивационная (стимулирует познавательный интерес к изучению выбранной профессии, создает условия для положительного отношения к изучению);
- г) ориентационная (показывает возможности профессионально-личностного, творческого роста в избранной деятельности, ориентирует в видах деятельности педагогических профессий);
- д) рефлексивная (способствует развитию умения сравнивать свои индивидуально-личностные особенности и качества с особенностями и профессиональными качествами более опытных педагогов, классиками педагогической профессии, активизирует стремление видеть свое соответствие или несоответствие социокультурным профессиональным требованиям педагогической деятельности, определить возможности самообразования и самовоспитания).

Надо заметить, если студенты качество профессионального мастерства учителя в большей степени связывают с его умениями в практической художественной деятельности, то молодые педагоги, работающие в системе учреждений образования, обращают внимание на недостатки психолого-педагогической вузовской подготовки. Именно знание особенностей школьников помогает учителю эффективно использовать свой художественный опыт в их образовании, воспитании и развитии. Не секрет, что и программы, и учебники, и учебные пособия, и методические рекомендации рассчитаны на «усредненного» так сказать «идеального» ученика. В то время как учителю приходится ежедневно сталкиваться и с разными характерами, и разным уровнем художественной подготовки детей, и разным их отношением к труду, разной воспитанностью учащихся. Разобраться в создавшихся непредвиденных ситуациях помогает именно, прежде всего, его психолого-педагогическая подготовка. В совокупности с хорошей художественной подготовкой она дает положительный результат в его педагогической деятельности.

Занятия по методике традиционно ориентированы на то, как научить школьника рисовать, писать, лепить. Реалии жизни требуют, помимо того, понять, что представляет собой ученик, что его интересует, какими духовными ценностями он ориентируется в повседневной жизни и т.п.

В современных подходах к педагогическому образованию одной из основных задач является задача подготовки творческих учителей, способных в постоянно меняющихся социальных условиях управлять образовательным процессом. Такая способность появляется у учителя при наличии умения осуществлять контроль за учебно-познавательной деятельностью школьников, на который, как показывает практика, уходит треть учебного времени. Осуществляя контроль, творческий педагог видит не только процесс работы школьников над заданием. Для него важно, как развиваются учащиеся, что мешает их обучению и воспитанию, насколько соответствуют применяемые в работе технологии возрастным особенностям детей, что следует изменить в методике преподавания и т.п.

Опыт свидетельствует о том, что многие учителя не осознают в должной мере значения этой проблемы, особенно в начальной школе, где уроки изобразительного искусства ведет учитель начальных классов. Вследствие чего школьники на учебных занятиях полностью предоставлены себе, а учитель в подобной ситуации занимает позицию стороннего наблюдателя.

Нередко и в среднем звене общеобразовательной школы специалисты в области преподавания изобразительного искусства (выпускники художественно-графического факультета) работают сумбурно, четко не осознают миссию учителя изобразительного искусства в об-

разовании, развитии и воспитании подрастающего поколения. Такое положение, как показывает наше исследование, является следствием просчетов в методической подготовке будущих учителей изобразительного искусства в условиях вузовского образования.

Изучение педагогической литературы показывает следующее: в науке четко прослеживается мысль о том, что становление творческой личности учителя начинается с формирования общепедагогических умений, учитывающих специфику конкретного предмета. При этом особое место занимает умение осуществлять контроль учебно-познавательной деятельности школьников. Естественно, что это актуализирует задачу формирования такого умения.

Анализ вузовского обучения будущих учителей изобразительно-го искусства показывает, что сегодня наблюдается большой разрыв между тем, что и как делает студент в учебной деятельности, и тем, что и как он будет делать как профессионал. На практике это приводит к тому, что выпускник художественно-графического факультета, обладая знаниями о педагогическом процессе, практическими навыками работы разными художественными материалами, владея методикой преподавания предмета, оказывается неспособным реализовать свой художественно-педагогический потенциал. Таким образом, налицо противоречие между теоретическим требованием включения студента в профессионально-педагогическую деятельность и существующим характером его обучения, сущностно и структурно отличающимся от его будущей профессиональной самореализации.

Определяющая идея методической подготовки будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников, согласно нашей позиции, состоит в накоплении ими ценностных знаний (эстетических, художественных, нравственных, экологических, этнических, экологических, идеологических), развитии способностей приобщения школьников к социально-значимым ценностям, которая строится на идеях:

а) активизации воспитательного потенциала общепрофессиональной, специальной и методической подготовки, включающих интеграцию содержания учебных предметов вузовского курса, их адаптацию к школьной программе;

б) сбалансирование учебных и воспитательных задач в научно-исследовательской работе студентов, курсовых и выпускных квалификационных работах;

в) приобщения студентов к художественно-творческой и выставочной деятельности, строящейся на изучении социально-значимых событий, играющих важную роль в жизни общества и государства, способных при соответствующей художественной подаче оказывать положительное воспитательное воздействие на подрастающее поко-

ление (эстетическое, художественное, нравственное, экологическое, этническое, патриотическое, идеологическое).

Системообразующими структурными компонентами подготовки будущих учителей к формированию духовной культуры школьников, согласно нашей позиции, должно быть эстетическое, художественное, нравственное, экологическое, этническое, патриотическое и идеологическое воспитание.

Подготовку студентов к воспитательной работе в школе мы не отделяем от их личностного совершенствования в процессе вузовского образования. Поэтому в задачи методической подготовки входит:

- вовлечение студенческой молодежи в процесс изучения малоизвестных фактов из исторического прошлого Беларуси;
- вовлечение молодежи через научно-исследовательские, творческие работы в социально значимые мероприятия;
- воспитание сопричастности и ответственного личного отношения к событиям в стране за сильную и процветающую Беларусь;
- воспитание чувства патриотизма и гордости за свою страну, свой народ;
- воспитание умений видеть, понимать, ценить эстетическое многообразие природы родного края, беречь и приумножать ее богатство;
- развитие коммуникативных и креативных способностей студентов, умений находить, обрабатывать, систематизировать социально значимую информацию, материализовывать ее в художественных образах;
- создание условий для реализации творческого потенциала обучающейся молодежи.

Содержание подготовки студентов – знания, умения, навыки, полученные в учебной, научно-исследовательской, художественно-творческой и выставочной деятельности, мы ориентируем на изучение, творческое осмысление и популяризацию в посылно создаваемых художественных образах малоизвестных фактов истории государства, памятников культуры, природы родного края и т.д.

Разработанный нами подход методической подготовки будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников включает три этапа: 1) развитие у студентов представлений о духовной культуре как сфере человеческой деятельности, охватывающей различные стороны духовной жизни человека и общества в триаде: истина, добро и красота; 2) осознание необходимости формирования духовной культуры школьников как противостояния социальным недугам общества (преступность, аморальность, пошлость и т.п.); 3) овладение методами и приемами формирования духовной культуры школьников в условиях педагогической деятельности.

Таким образом, предлагаемый нами подход не только впервые в практике художественно-графических факультетов декларирует под-

готовку будущих учителей к формированию духовной культуры школьников, но и предлагает конкретные направления ее реализации.

Особенность разрабатываемой нами методической подготовки будущих учителей к формированию духовной культуры школьников состоит в том, что в ней рассматривается подготовка лишь как методическая форма организации педагогического процесса на художественно-графическом факультете, а не как вся система практической подготовки будущего учителя. Мы рассматриваем лишь сферу влияния непосредственно художественно-педагогической подготовки студентов факультета, не разрабатывая личностный «портрет» будущего учителя изобразительного искусства, а давая лишь критериальные показатели эффективности профессиональной подготовки, исходя из того, что она может дать будущему специалисту.

Изучение педагогической литературы позволяет нам сделать следующее обобщение: интерес к профессии педагога в нашем отечестве связан с тем, что будущее любой страны в значительной степени определяется ее возможностями в образовании и воспитании подрастающего поколения, являющиеся своего рода индикаторами прогресса общества. Центральной фигурой образования является педагог. В современной науке решены важные вопросы методической подготовки учителя, дано теоретическое обоснование его методической подготовки, разработана модель содержания подготовки учителя изобразительного искусства. Однако изменения, происходящие в сознании молодежи в последние десятилетия, о чем было сказано выше, требуют к подготовке учителя иных подходов, применения учебно-воспитательных технологий с учетом развития современного образования и общества.

2.5 Педагогическая практика как фактор адаптации методической подготовки студентов художественно-педагогических специальностей в реальной педагогической деятельности

В педагогической науке определено, что профессиональное становление будущего учителя в вузе немислимо без практического обучения. Педагогическая практика на IV–V курсах художественно-графического факультета является сложным и ответственным этапом на пути к профессии учителя, главным фактором адаптации общепрофессиональных и специальных знаний, умений и навыков студентов к реальному педагогическому процессу, дает возможность увидеть качество методической подготовки. В данном параграфе нам предстоит проанализировать теоретическую, практическую, аналитическую, действенную и деятельностную подготовку студентов художественно-

графического факультета, эффективность прохождения педагогической практики в системе подготовки будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников; организацию педагогической практики в системе учреждений образования, ее методическое обеспечение, базу и руководство педагогической практикой.

Как известно, проблема становления специалиста в ходе педагогической практики характеризуется тем, что студент выступает в ней и как объект учебный, и как субъект педагогической деятельности. Более того, учебная деятельность совпадает с педагогической, которая имеет принципиально другие средства ее осуществления. Практикант в одно и то же время является и учеником, и учителем. Очень часто те учебно-воспитательные проблемы, которые присущи студенту на занятиях в вузе, практикант видит у своих учеников. Это и отношение к учебе, и дисциплина, и подготовка к занятиям и пр.

Приобщаясь к выполнению функций учителя изобразительного искусства и классного руководителя, студент IV курса впервые начинает ощущать свою будущую профессию. Организационные условия практики позволяют будущему специалисту осмыслить научно-теоретические и методические основы педагогической деятельности, осознать и реально оценить свою методическую подготовку, осознанно включиться в практическое обучение, проявить свои педагогические возможности, получить первые личные результаты педагогической деятельности.

Педагогическая практика в вузе направлена на то, чтобы помочь студенту: а) интегрировать теоретические знания и перевести их в плоскость решения практических задач; б) развивать педагогическое мышление; в) овладевать творческим подходом к профессиональной деятельности; г) формировать рефлексивное отношение к собственной деятельности, потребность в самообразовании и самовоспитании. В конечном итоге педагогическая практика направлена на то, чтобы совместно с предметами психолого-педагогического и художественного цикла, а также с методикой преподавания изобразительного искусства подготовить учителя, способного обеспечить соответствующий профессиональный уровень учебно-воспитательной работы в общеобразовательной школе.

Итак, педагогическая практика представляет важнейший путь соединения теории с практикой, является необходимым условием реализации знаний в конкретной деятельности. В то же время это и способ дальнейшего расширения и углубления теоретических знаний, проверки методической готовности будущих специалистов в области преподавания изобразительного искусства.

Педагогическая практика призвана расширить знания студентов о деятельности учителя по руководству учебной группой, совершенст-

зовать «...умения проектировать, организовывать, анализировать работу со школьниками, взаимодействовать с учителями и родителями» [165, с. 3].

Следует заметить, что программа педагогической практики в большей степени ориентирует работу студентов на выполнение учебной работы. Задачи педагогической практики не конкретизируют ее в плане использования воспитательных возможностей реальной действительности, в том числе и природы, изобразительного искусства, народной педагогики в эстетическом, художественном, нравственном, экологическом, этническом, патриотическом, идеологическом воспитании школьников. Неслучайно, как показывает анализ учебно-воспитательных целей конспектов зачетных уроков студентов художественно-педагогических специальностей Брестского, Витебского, Московского университетов, практиканты не умеют видеть возможности уроков в эстетическом, художественном, нравственном, экологическом, этническом, патриотическом и идеологическом воспитании школьников. Постановка ими воспитательных целей на уроке изобразительного искусства сводится к тому, чтобы «воспитывать у школьников аккуратность в работе», «эстетически воспитывать» и т.п. Воспитание у учащихся конкретных качеств студенты подменяют декларированием задач, которые можно осуществить на протяжении всего периода обучения в школе.

Опыт показывает, что на педагогической практике предвыпускного курса невозможно от студента требовать сразу высокого уровня осмысленной связи психолого-педагогической теории и практических действий молодого учителя. Он еще не обладает богатым багажом действенной методической подготовки (практикант еще не достаточно хорошо знает, как надо готовиться к учебно-воспитательному мероприятию, не умеет организовать класс на выполнение учебно-воспитательных задач, у него много проблем с объяснением учебного материала и т.п.). Не обладая достаточным опытом деятельностной методической подготовки, на начальном этапе практики студенту художественно-графического факультета весьма трудно объединить при подготовке к уроку в стройную систему, в цельный образ калейдоскоп разрозненных знаний, умений и навыков, которые он приобретал во время учебы.

Определяя научно-методическую сущность педагогической практики, исследователь В.П. Горленко справедливо утверждает, что педагогическая практика – это не просто приобщение студентов к учебно-воспитательной работе в школе или иных образовательно-воспитательных учреждений. Педагогическая практика – это не только накопление ими эмпирического опыта, что, безусловно, важно, а осмысленное применение психолого-педагогической теории в реаль-

ных условиях учебно-воспитательного процесса учреждений образования и выработка на этой основе готовности к профессионально-педагогической работе [58]. Применительно к теме нашего исследования это означает использование в реальных педагогических условиях комплекса знаний, умений в области педагогики, психологии и спецпредметов с целью формирования у школьников духовной культуры. Несомненно, этот принципиально важный вывод о сущности педагогической практики, как нам представляется, необходимо рассматривать и во взаимодействии практикант–методист.

Участие в педагогической практике опытных методистов факультета, как известно, способствует более успешному освоению студентами будущей профессии, а преподавателям позволяет узнать соответствие подготовки специалистов реальным условиям преподавания изобразительного искусства в школе.

Негативным образом на профессиональной подготовке студентов, например, витебского художественно-графического факультета, сказываются следующие просчеты:

- распределение практикантов по классам осуществляется, как правило, только в среднее звено (заметим, среднее звено в нынешних условиях составляют только пятые классы);
- последние годы педагогическую практику студенты проходят преимущественно в художественных классах;
- некоторые практиканты проходят педагогическую практику по месту жительства.

Уезжая на практику за пределы города, в котором находится университет, студент практически полностью теряет связь с факультетом, что, как показывает изучение этого вопроса, в первую очередь негативно сказывается на трудовой дисциплине практиканта. Не все прозрачно и с педагогическим опытом учителей, к которым прикрепляется студент во время прохождения педагогической практики по месту жительства.

Культивируемое на факультете прохождение педагогической практики в художественных школах либо в бывших школах с художественным уклоном, который в настоящее время (уклон) превратился в факультативные занятия, приносит мало пользы в вопросах постижения учительской профессии. Во-первых, учебная программа по изобразительному искусству в общеобразовательных и художественных школах существенно отличается, а для факультативных занятий вообще характерно свободное их посещение школьниками. Более того, они часто опаздывают на занятия, что приносит максимум неудобств работе студента-практиканта, не имеющего педагогического опыта работы. И в художественных школах, и на факультативных занятиях школьники выполняют, как правило, длительные задания, рассчитанные на несколько

уроков. В этой связи нередко практикантам приходится продолжать тему, начатую учителем на предыдущих уроках.

Условия прохождения педагогической практики в других учебных заведениях возможны и полезны, на наш взгляд, на пятом курсе, когда у студентов уже есть небольшой опыт работы в общеобразовательной школе, когда они имеют представление о традиционном уроке с его четкой структурой:

- а) умеют организовать класс;
- б) умеют провести беседу по теме урока;
- в) могут объяснить новый материал;
- г) в состоянии руководить самостоятельной работой учащихся;
- д) умеют подводить итоги урока.

Учебные задания в художественной школе по содержанию и целям сложнее, чем в общеобразовательной. Не всякий студент способен, по уровню своей художественно-педагогической подготовки, достойно провести в ней зачетный урок или воспитательное мероприятие и на пятом курсе.

Игнорирование прохождения педагогической практики в начальном звене школы неоправданно ограничивает возможности студента достойно осваивать особенности своей будущей профессии. Хотя во многих школах учителя начальных классов сами ведут уроки изобразительного искусства, но в то же время выпускники художественно-графического факультета часто работают с младшим школьным возрастом в системе дополнительного образования и в некоторых общеобразовательных школах. Поэтому важно, чтобы они накапливали уже во время педагогической практики индивидуальный опыт работы и в начальных классах.

Немаловажным видом деятельности на педагогической практике является выполнение студентами исследовательских заданий. Наш опыт показывает, что исследовательская работа протекает успешно там, где студент еще до начала практики готовится к ней: определяет вид учебно-воспитательной работы для исследования (изображение на плоскости, лепка, восприятие искусства, классный час и т.д.); изучает школьную программу, учебно-методическую литературу с целью определения разработанности предлагаемого исследования той или иной художественной деятельности; определяет методы исследования и знакомится с их содержанием. Такой подход помогает практиканту осознанно включиться в исследовательскую работу и выполнять ее на достойном уровне. Однако успех этой работы зависит во многом и от руководителя педагогической практикой, методиста по предмету. И если он не занимается сам исследовательской, учебно-методической работой, то и исследовательские задания студента сводятся к фор-

мальному описанию материала для пояснительной записки выпускной квалификационной работы.

Особенно значима роль методиста по предмету на педагогической практике предвыпускных курсов. Он направляет работу студента при подготовке к уроку, помогает разобрать и проанализировать ошибки, допущенные практикантом на уроке. От его педагогического мастерства очень многое зависит в подготовке будущего учителя по изобразительному искусству. Однако в реальности многие методисты принимают пассивное участие в педагогической практике.

Изучение педагогического стажа методистов по изобразительному искусству показывает, что одни из них никогда не работали в школе, другие – работали незначительное время и очень давно. Такое распределение учебной нагрузки обосновывается отсутствием у факультетов финансовых возможностей для привлечения в качестве методистов опытных школьных учителей. Очевидно, что в складывающейся современной экономической ситуации в Республике Беларусь необходимо искать внутренние резервы решения проблемы. Таковыми, на наш взгляд, могут быть: 1) проведение семинарских занятий по методике преподавания изобразительного искусства для малоопытных методистов; 2) организация в условиях университета «Школы молодого педагога».

Надо сказать, к сожалению, на художественно-графических факультетах недооценивается роль и методической подготовки, и педагогической практики. Обыденное сознание схватывает внешние стороны педагогической работы учителя. Отчетливо проявляется такое отношение особенно у студентов IV курса на первых этапах практики.

Сложившееся отношение к педагогической практике имеет давние традиции. Оно связано с тем, что среди первых преподавателей художественно-графического факультета были преимущественно специалисты, закончившие специальные художественные заведения, слабо или вовсе не знакомые с педагогикой, с работой учителя в школе. До сих пор живуче на факультете мнение, что главным в подготовке будущих учителей по изобразительному искусству должно быть их художественное образование, а педагогическая сторона этой подготовки – дело несложное. Необходимые для работы с детьми умения и навыки будущие специалисты якобы легко приобретут, когда приступят к практической работе в школе.

Наиболее остро стоит проблема прохождения педагогической практики студентами заочной формы обучения, поскольку предприятия, на которых они работают, не всегда с пониманием относятся к выполнению ими учебных планов и программ образования. А ее продолжительность (три недели) не позволяет им в достаточной мере вникнуть в содержание работы учителя. В этой связи целесообразно,

на наш взгляд, пересмотреть учебный план в сторону увеличения сроков педагогической практики для студентов заочного обучения.

Студент заочной формы обучения педагогическую практику не проходит, если работает по специальности. Сам факт такого отношения к этому виду учебной работы со стороны органов образования вряд ли можно считать удачным. Конечно, иногородний студент-заочник по чисто организационным причинам не может проходить практику совместно со студентами стационара. Но и работая в школе, по сути дела как самоучка, пользы детям принесет немного. Очевидно, пришло время подумать, как организовать процесс обучения на факультете, чтобы он ставил в одинаково достойные условия методическую подготовку и студентов стационара, и студентов заочной формы обучения.

Безусловно, студент заочной формы обучения самостоятельно постепенно овладевает методикой преподавания, но этот процесс затягивается на годы, в нем много случайного, много второстепенного, а порой и малоэффективного. Длительное наблюдение нами за работой таких специалистов показывает, что, во-первых, они неуверенно ориентируются в вопросах преподавания изобразительного искусства в школе, во-вторых, часто попадают под влияние педагогического коллектива школы, который, стремясь активно «помочь» молодому специалисту в педагогической деятельности, формирует в итоге его «под себя». При посещении открытых уроков таких учителей хорошо заметно на них влияние учителей разных школьных предметов, которые зачастую выхолащивают содержание самого предмета изобразительного искусства, превращают урок в театрализованное действие, ничего не имеющее общего с реальностью.

Результаты за педагогическую практику студентов художественно-графического факультета на протяжении многих лет заметно выше, чем результаты их психолого-педагогической, художественной и методической подготовки. Нередко едва успевающие студенты на положительную отметку по педагогике, психологии, истории искусства, рисунку, живописи, скульптуре, декоративно-прикладной деятельности, методике преподавания изобразительного искусства за педагогическую практику имеют самые высокие отметки. Это свидетельствует об отсутствии объективности в работе методистов при оценке результатов педагогической практики. У студентов же такое положение дел формирует ложное представление о работе учителя изобразительного искусства как о чем-то простом, не требующем больших усилий и основательной методической подготовки.

Существующий ныне подход к оценке работы студентов художественно-графического факультета на педагогической практике связан, как нам представляется, с двумя причинами: 1) кадровая (многие ме-

тодисты по предмету испытывают дефицит опыта работы в общеобразовательной школе); 2) отсутствие на художественно-графическом факультете четкого механизма для объективной оценки результатов педагогической практики.

Заслуживает внимания, на наш взгляд, опыт оценивания результатов прохождения студентами педагогической практики в зарубежных странах в прошлом столетии. Так, «по прохождении педагогической практики английские студенты вынуждены были сдавать «...практический экзамен», т.е. давать открытые уроки. Тот, кто этот экзамен не выдерживает, проходит практику еще в течение года и сдает вторично «практический экзамен» [51, с. 215].

Во Франции, например, по окончании практики был запланирован практический экзамен, который принимала комиссия под председательством генерального инспектора Министерства национального образования. Члены комиссии изучали рабочие материалы практикантов, присутствовали на уроках, анализировали характеристики, предоставляемые педагогическим советником и директором школы. После успешной сдачи практического экзамена стажер получал свидетельство о праве работать в средней школе и направлялся на должность штатного преподавателя лицея [16].

Традиционно в вузах Республики Беларусь общая оценка по педагогической практике складывается из оценок по зачетным урокам и внеклассным мероприятиям, исследовательской работе. Вышесказанное, на наш взгляд, не позволяет объективно оценить работу практиканта.

Изучение педагогической литературы показывает, что обозначенная нами проблема характерна и для подготовки учителей по другим специальностям. Так, Н.П. Адамская и А.А. Столяр считают, что в последние два года вузовского обучения методическая подготовка должна занимать центральное место. Она «призвана объединять, конкретизировать и выводить на школьную практику все компоненты обучения учителя» [5, с. 70].

Мы разделяем позицию вышеназванных ученых и считаем, что на выпускном курсе обучения на художественно-графическом факультете определяющая роль должна принадлежать изучению школьного предмета «Изобразительное искусство» и методики его преподавания. Студенты к этому времени изучили практически весь курс общепрофессиональных и специальных дисциплин, прошли педагогическую практику, отчетливо осознают просчеты и недостатки своей профессиональной, специальной и методической подготовки.

Было бы неверно, чтобы задача методической подготовки будущих учителей изобразительного искусства сводилась только к формированию умений давать уроки по предмету. Обстоятельное знание своего учебного предмета (теоретические и практические знания,

умения, навыки основ изобразительного искусства и методики его преподавания) является элементарным требованием к специалисту. Однако, акцентируя внимание на этих требованиях, не следует забывать, что выпускник художественно-графического факультета – прежде всего учитель. Сужение учебных задач на спецпредметах, акцентирование внимания, прежде всего, на практической художественной подготовке ограничивает процесс накопления профессиональных знаний, субъективного методического опыта, необходимого для работы учителя. Это, в свою очередь, как отмечалось ранее, увеличивает продолжительность адаптации методической подготовки выпускников художественно-графического факультета в реальном педагогическом процессе общеобразовательной школы.

Поскольку в нашем случае речь идет о методической подготовке будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников, то учебный процесс должен заострять внимание не только на обучении их излагать программный материал, но и овладеть психолого-педагогическими, ценностными знаниями, умениями и навыками воспитательной работы. Их необходимо научить определять цели учебно-воспитательной работы, использовать различные методы в учебно-воспитательной работе, создавать проблемные ситуации, решать методические задачи, осуществлять индивидуальный подход в обучении учащихся, внедрять инновационные подходы и т.д.

Надо сказать, имеющиеся в художественно-педагогическом образовании недостатки накапливались годами и без серьезных обсуждений, опытно-экспериментальной работы, изучения зарубежного опыта здесь не обойтись. Все это требует объединения усилий опытных педагогов (школьных учителей и вузовских работников), ученых, руководителей Министерства образования, чтобы осмотрительно и грамотно подходить к его совершенствованию. При этом систематизирующая роль методической подготовки должна стоять на первом плане и служить критерием научной обоснованности принимаемых мер по ее совершенствованию.

Итак, проанализировав организацию и проведение педагогической практики на художественно-графическом факультете ее базу, кадровое и методическое обеспечение, мы пришли к следующим выводам:

- педагогическую практику можно рассматривать как элемент системы подготовки будущих учителей изобразительного искусства, которая находится во взаимодействии с другими элементами учебно-воспитательного процесса (спецпредметы, методика преподавания и др.);

- педагогическая практика является важным фактором адаптации методической подготовки студентов художественно-графического факультета к реальным условиям учебно-воспитательного процесса

школы и проверки готовности к педагогической деятельности будущих специалистов;

– успех прохождения педагогической практики зависит не только от методической подготовки студентов, но и от организации практики, компетентности методистов, учебно-методического обеспечения и базы, на которой осуществляется практика.

2.6 Практика подготовки будущих учителей изобразительно-го искусства к формированию духовной культуры школьников средствами природно-прекрасного

Разрабатывая технологию методической подготовки будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников средствами природно-прекрасного, мы исходили из того, что в технологии обучения и воспитания лежит принятая современной педагогикой идея полной управляемости учебно-воспитательным процессом, проектирования и воспроизводимости обучающего и воспитательного циклов.

Акцент вышеобозначенной позиции связан с тем, что до сих пор среди отдельных педагогов живучи идеи «свободного воспитания» детей, активно культивируемые некоторыми зарубежными и отечественными педагогами в начале прошлого века: Г. Кершенштейнер – в Германии, Дж. Дьюи – в Америке, А.В. Бакушинский – в России, которые считали, что личность ребенка в изобразительной деятельности должна развиваться самостоятельно, без участия педагога. Овладеть графической грамотностью, особенно на начальной стадии обучения, по их утверждениям, детям не нужно [179].

Прежде чем приступить на практике реализации подготовки будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников, нам предстоит разработать технологию на конкретном уровне методологии, т.е. на уровне формирования частных умений, а затем интегрировать их в полный комплекс профессиональных умений.

Технология в педагогической науке представляет собой систему способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника. Сама деятельность представлена процедурно, т.е. как определенная система действий; разработка и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, которая обеспечивает гарантированный результат. Таким образом, технология – это категория процессуальная. Она может быть представлена как совокупность методов изменения состояния объекта.

Технология представляет собой продуманную во всех деталях пооперационную, пошаговую деятельность, которая направлена на проектирование, организацию, осуществление производственного процесса, на достижение поставленной цели. Любая технология предусматривает целевую направленность. В рамках данной монографии целью технологии является развитие у студентов умения решать профессиональные задачи учителя, направленные на формирование духовной культуры школьников средствами природно-прекрасного. В данном параграфе нам предстоит изучить готовность будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников, технологию подготовки к профессиональной работе в системе учреждений образования.

В науке установлено, что педагогическая технология традиционно состоит из трех основных этапов – 1) проектировочный; 2) этап реализации; 3) аналитический.

Соглашаясь в целом с таким положением, обратим внимание на недостающее звено технологического процесса – этап констатации уровня подготовки обучаемых. Это приобретает актуальность в современных условиях, когда на художественно-графический факультет приходят абитуриенты с весьма разным уровнем художественной подготовки (особенно на платную форму обучения). И в школьной практике учителю приходится работать с учащимися, которые помимо школьных уроков по изобразительному искусству посещают либо посещали художественные школы, занимаются в различных учреждениях системы дополнительного образования.

Реализация этапа констатации позволяет педагогу более точно проектировать учебные занятия, своевременно корректировать учебную программу, активизировать индивидуальную работу с обучаемыми.

Задача констатирующего изучения исследуемой нами проблемы – «снятие копии» учебного процесса художественно-педагогического образования на художественно-графическом факультете с целью разработки технологии подготовки будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников средствами природно-прекрасного.

Нами были определены задачи констатирующего этапа исследования проблемы:

1. Установить мотивацию обучения студентов на художественно-графическом факультете.
2. Изучить состояние художественной подготовки студентов и педагогическую направленность предметов специального цикла.
3. Охарактеризовать взаимосвязь, направленность, качество специальной и методической подготовки будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников.

4. Изучить понимание студентами актуальности воспитательных задач в ходе изучения школьниками учебного предмета «Изобразительное искусство».

5. Провести анализ методической готовности студентов художественно-педагогических специальностей к формированию духовной культуры школьников.

6. Определить уровни подготовки будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников.

Предполагалось изучить художественную и методическую готовность студентов художественно-графического факультета к преподаванию изобразительного искусства, методическую готовность к формированию духовной культуры школьников. Исходя из того, что во многих младших классах преподают изобразительное искусство учителя начальных классов, не имеющие специальной художественной подготовки в объеме художественно-графического факультета, в данном исследовании мы обращались к отдельным сторонам их методической подготовки. Мы исходили из того, что основу методической подготовки будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников определяют знания, умения и навыки, полученные ими, в первую очередь, на занятиях по изобразительному искусству и методике преподавания.

В ходе изучения художественной подготовки студентов обращали внимание не столько на количественное накопление студентами знаний, сколько на педагогическую направленность содержания образования, на понимание будущими учителями воспитательных возможностей предмета изобразительного искусства, актуальности для современного общества высокой духовной культуры его граждан. Нами исследовалось влияние как всей системы подготовки в целом, так и отдельных ее компонентов.

Для проведения констатирующего изучения были разработаны опросные листы. Соответственно задачам констатирующего изучения проблемы опросные листы состояли из четырех групп структурно-организационных вопросов.

Таблица 1

№	Группы вопросов, определяющие предмет выявления (задачи изучения)	Показатели, определяющие предмет
1.	Какова мотивация обучения студентов на художественно-графическом факультете и отношений студентов к образовательному процессу?	Мотивы выбора профессии. Отношение к художественно-педагогическому образованию

Окончание таблицы 1

2.	Каково исходное состояние художественной подготовки студентов и педагогической направленности предметов специальной подготовки?	Самооценка состояния готовности студентов к работе в школе и оценка адаптированности содержания учебных предметов художественно-педагогического образования к содержанию школьного предмета «Изобразительное искусство»
3.	Каково содержание предметов специального цикла подготовки будущих учителей к формированию духовной культуры школьников?	Оценка студентами и учителями изобразительного искусства содержания подготовки к эстетическому, художественному, нравственному, экологическому, этническому, патриотическому и идеологическому воспитанию школьников
4.	Понимание студентами актуальности методической подготовки к формированию у школьников духовной культуры	Мнение о самообразовании в области эстетики, морали, экологии, изобразительного искусства, идеологии государства

Таким образом, специфическая классификация данных позволила нам выявить четыре разноуровневых типа сведений, сопоставимых и соотносимых между собой (метод обобщения независимых характеристик).

Итак, в ходе исследования было обследовано более двухсот студентов художественно-графических факультетов Витебского государственного университета имени П.М. Машерова и Московского педагогического государственного университета, Смоленского государственного университета.

Изучение состояния художественной подготовки будущих учителей изобразительного искусства. Руководствуясь этими соображениями, мы провели опрос студентов I–IV курсов Витебского художественно-графического факультета, в котором участвовало 56 человек. Это было связано еще и с выяснением отношения студентов к самообразованию (самостоятельная работа в учебных художественных мастерских, в читальных залах библиотек университета и города).

Вступительные экзамены показывают, что интерес у молодежи к факультету устойчиво высокий на протяжении многих лет. Однако, пустые учебные мастерские во внеучебное время свидетельствуют о том, что обучающаяся молодежь «не горит» желанием приобретать достойные знания, умения и навыки в области избранной профессии. Чтобы изучить мотивы отношения к учебе студентов художественно-графического факультета, мы разработали вопросы, ответы на которые дали нам представление:

- о причине выбора студентами обучения на факультете;

- о том, насколько содержание обучения соответствует их представлениям об учебе;
- об отношении к количеству учебных часов по спецпредметам;
- о подготовке студентов к практическим занятиям по спецпредметам;
- о самостоятельной работе в учебных мастерских;
- о прочитанной литературе по спецпредметам;
- о посещении выставок изобразительного искусства;
- о желании своими творческими работами участвовать в студенческих выставках.

Пассивное отношение студентов к учебе дает основание полагать, что абитуриенты не особенно задумываются при выборе учебного заведения. Однако, как показали результаты нашего исследования, это не совсем так. Практически все опрошенные выбрали учебу на факультете потому, что «хотели учиться рисовать». Только 6% из них поступили на факультет для того, чтобы получить профессию учителя изобразительного искусства. Такая ситуация, как нам представляется, свидетельствует о недостаточной профориентационной работе с выпускниками общеобразовательных школ. А это в дальнейшем может негативным образом сказаться не только на учебе в высшем учебном заведении, но и после распределения их на работу. 56% студентов отметили, что реальное обучение на факультете не совпало с их предположением до поступления в университет. Многие из них свое разочарование связывают с тем, что в учебном процессе отводится недостаточное количество времени на изучение предметов специальной подготовки, на формирование умений и навыков практической работы художественными материалами. Неслучайно более 90% студентов высказали пожелание изменить учебный план в сторону увеличения учебных часов по рисунку, живописи, композиции, декоративно-прикладной деятельности. Сложившееся отношение студентов к образованию, как показывают наши многолетние наблюдения и беседы с преподавателями художественно-графических факультетов, участвующих в данном исследовании, связано с тем, что в сознании многих обучающихся твердо укоренилась мысль о приоритете в образовательном процессе предметов специальной подготовки, но не методической.

Весьма удручающие ответы нами были получены относительно пользования библиотечными фондами. Оказалось, что большинство опрошенных студентов не читали даже ту литературу по спецпредметам, которая в обязательном порядке выдается им в начале каждого учебного года. Одной из причин сложившейся ситуации, на наш взгляд, является то, что на художественно-графическом факультете слабо ведется на учебных занятиях по спецпредметам работа с книгой.

Что касается самостоятельной работы, цифры говорят следующее: 32% опрошенных занимаются самостоятельно в учебных мастерских перед просмотром учебных заданий. Многие из них выполняют задания самостоятельной работы по рисунку и живописи не с натуры, как того требует программа, а методом копирования фотографических изображений натуральных образцов. Такой подход снижает качество рисунков и живописных этюдов, не позволяет будущим педагогам-художникам на должном уровне развивать свои художественные способности.

Важность и необходимость самостоятельной работы в процессе подготовки специалиста давно доказаны в педагогической науке, однако реальная ее организация, как показывает наше исследование, остается актуальной проблемой, которая играет значительную роль не только в овладении методическими знаниями, но и, что особенно важно, в формировании его личности. Самостоятельное постижение истины открывает будущему специалисту более широкие возможности творческого применения накопленных знаний, самостоятельное решение проблемы дает ему более надежную основу в предстоящей управленческой, исследовательской работе и главное – в самостоятельной работе доминирует универсальный фактор развития общества – самостоятельный труд человека.

Таким образом, нами установлено, что мотивация абитуриентов, поступающих на художественно-графический факультет, определяется преимущественно желанием учиться рисовать. Такой факт, безусловно, и радует, и несколько настораживает. В процессе обучения нередко это негативно сказывается на отношении студентов к изучению других предметов, в частности, психолого-педагогического и методического циклов. А в дальнейшем – на их отношении к будущей работе школьными учителями. Очевидно, в осуществлении профессиональной подготовки будущих специалистов в области преподавания изобразительного искусства необходима система мероприятий, раскрывающая более глубоко уже на начальном этапе обучения значимость для общества профессии учителя изобразительного искусства.

Практика показывает, художественная подготовка учителя определяет не только интерес учащихся к изучению предмета «Изобразительное искусство». В процессе занятий изобразительной деятельностью у студента развиваются умения различать цвета и их оттенки, видеть гармонию и красоту форм, объемов, цветовых сочетаний и т.п., понимать искусство, что в конечном итоге сказывается на развитии способностей школьников осваивать реальную действительность по законам истины, добра и красоты.

Руководствуясь вышесказанным, мы предложили студентам четвертого курса (ВГУ имени П.М. Машерова) оценить свою художественную и методическую подготовку. Опрос проводился после прохо-

ждения педагогической практики. В нем приняло участие 17 человек. Студентам необходимо было определить свою теоретическую готовность к работе в школе и по спецпредметам, и по методике преподавания изобразительного искусства.

Данные показали, что 70,6% студентов считают, что у них достаточно для работы в школе теоретических знаний по рисунку, 17,6% – только частично и 11,8% – недостаточно. По живописи (далее первые цифры указывают достаточно знаний – «да», вторые – «частично» и третьи недостаточно – «нет»): 82,4% – «да», 17,6% – «частично»; по композиции: 53% – «да», 35% – «частично», 12% – «нет»; по графике: 82% – «да», 6% – «частично», 12% – «нет»; по скульптуре: 37,5% – «да», 37,5% – «частично», 25% – «нет»; по декоративно-прикладному искусству: 53% – «да», 23,5% – «частично», 23,5% – «нет»; по цветоведению: 53% – «да», 29,5% – «частично», 17,5% – «нет»; по истории искусства 29,5 – «да», 29,5% – «частично», 41% – «нет»; по методике преподавания изобразительного искусства: 47% – «да», 17,6% – «частично», 35,4% – «нет».

Анализ полученных результатов опроса показывает, что наименее подготовленными к работе в школе студенты считают себя по истории искусства: 29,5% – «да» и 41% – «нет»; по скульптуре: 35,5% – «да» и 29% – «нет»; по методике преподавания изобразительного искусства: 47% – «да» и 35,4% – «нет».

Изучение учебных программ по вышеназванным учебным дисциплинам, интервьюирование студентов показали, что невысокие результаты их самооценки по скульптуре и истории искусства связаны со слабой адаптацией содержания вузовских предметов к школьной программе. Что касается методической подготовки, то основными причинами, как нам представляется, являются:

а) малое количество лабораторных и практических занятий по предмету (5-й семестр: 18 часов лекционных, 4 – лабораторных, 10 – практических; 6-й семестр: 16 – лекционных, 4 – лабораторных, 10 – практических; 7-й семестр: 14 – лекционных, 4 – лабораторных, 8 – практических);

б) на четвертом курсе запланирована одна курсовая работа и отведено 4 часа на самостоятельную работу;

в) отсутствие педагогической направленности в преподавании предметов специального цикла.

Наиболее удручающие показатели у опрошенных студентов по педагогическому рисунку, который длительное время отсутствует в программе методической подготовки студентов нашего художественно-графического факультета. Косвенно умения и навыки педагогического рисования студенты получают на занятиях по «наброску». Так, 47,4% опрошенных ответили, что чувствуют себя не совсем уверенно,

применяя педагогический рисунок в процессе объяснении нового материала; 23,5% – оценили себя как неподготовленных к проведению такой работы; 11,5% – не применяли педагогический рисунок на уроке; 17% – ответили, что чувствовали себя в этой педагогической деятельности уверенно.

Как показало исследование, овладение студентами педагогическим рисунком напрямую связано с систематической работой в этом направлении на учебных занятиях. Очевидно, что наиболее оптимальное решение этого вопроса – отработка практических заданий школьной программы разнообразными художественными материалами. При этом задания педагогического рисунка целесообразно выполнять будущим учителям на протяжении всего периода обучения. Наиболее эффективным средством в такой подготовке было бы введение в учебный план факультета с первого по пятый курс педагогического рисования. Одним из вариантов такой педагогической деятельности могло бы стать выполнение студентами на занятиях самостоятельной работы учебных заданий с учетом задач педагогического рисования. К тому же выполнение подобных заданий необходимо осуществлять с четким соблюдением этапов работы, понятных школьникам; выполнение заданий различными художественными материалами, рекомендуемыми школьной программой по изобразительному искусству; выполнение практических заданий, не превышающих по времени структурного компонента школьного урока, – объяснение нового материала и т.п.

Самооценка теоретических знаний по вышеобозначенным вопросам студентами пятого курса после прохождения педагогической практики выглядела следующим образом. Слово «да» обозначает, что теоретических знаний на педагогической практике было достаточно, слово «частично» – частично хватало теоретических знаний, слово «нет» – было недостаточно теоретических знаний (в опросе участвовало 27 студентов пятого курса).

Итак, по рисунку: «да» – 66,6%, «частично» – 26%, «нет» – 7,4%; по живописи: «да» – 63%, «частично» – 30%, «нет» – 7%; по композиции: «да» – 44,4%, «частично» – 40,7%, «нет» – 11,1%; по цветоведению: «да» – 63%, «частично» – 29,6%, «нет» – 7,4%; по скульптуре: «да» – 40,7%, «частично» – 48,1%, «нет» – 11,1%; по графике: «да» – 52%, «частично» – 44,3%, «нет» – 3,7%; по декоративно-прикладному искусству: «да» – 52%, «частично» – 37%, «нет» – 1,1%; по истории искусства: «да» – 37%, «частично» – 48%, «нет» – 15%; по методике: «да» – 30%, «частично» – 59%, «нет» – 11%.

Оценка практической подготовки (рисунок, живопись, композиция, цветоведение, скульптура, декоративно-прикладное искусство) показала, что по рисунку будущие учителя оценили себя как подготовленных к школе – 54%; считают подготовленными себя частично –

20%; признали себя слабо подготовленными – 26%. По живописи: 50% – «да», 24% – «частично», 26% – «недостаточно»; по композиции: 53% – «да», 21% – «частично», 26% – «недостаточно»; по цветоведению: 52% – «да», 26% – «частично», 22% – «недостаточно»; по скульптуре: 44% – «да», 23% – «частично», 33% – «недостаточно»; по декоративно-прикладному искусству: 44% – «да», 30% – «частично», 26% – «недостаточно».

Полученные результаты показывают, что довольно большой процент студентов считают себя только частично или слабо подготовленными по спецпредметам. Напрашивается вывод, что эти студенты имеют невысокие показатели по рисунку, живописи, композиции и т.п. В этой связи во время очередного просмотра учебных заданий мы попросили некоторых студентов признать свои ответы в анкетах гласно, затем проанализировали их рисунки и живописные работы. Оказалось, что они хорошо справляются с учебными заданиями по упомянутым выше предметам и имеют хорошие результаты. В ходе беседы выяснилось, что, несмотря на хорошую подготовку по спецдисциплинам, они испытывали немалые трудности при объяснении процесса выполнения рисунка на классной доске. Среди основных причин выделяли слабую подготовку в умении быстро рисовать, в умении обобщенно рисовать, предлагали уделять больше внимания практическому изучению школьной программы по изобразительному искусству.

Сравнение результатов опроса на четвертом и пятом курсах показывает, что работа в школе заставила студентов более критично оценить свою готовность к педагогической деятельности в качестве учителя изобразительного искусства. Основными причинами недостаточной, по их мнению, методической подготовки называли, в первую очередь, отсутствие современной литературы по методике преподавания изобразительного искусства, содержание которой помогало бы готовиться к выполнению не только дидактических, но и воспитательных задач урока. Опрошенные студенты обращали внимание, что на занятиях по истории искусств отсутствует педагогическая направленность содержания учебного материала, а это не дает им качественно проводить уроки по восприятию произведений живописи, графики, скульптуры, декоративно-прикладного искусства, знакомить школьников с этнокультурой.

Изучение состояния подготовки студентов к воспитательной работе в школе на уроках изобразительного искусства. В структуре преподавания изобразительного искусства в школе, как уже отмечалось выше, входят два основных раздела: 1) восприятие действительности и искусства; 2) практическая художественная деятельность, – которые, в свою очередь, подразделяются на восприятие эстетического в действительности, в том числе и в природе, восприятие искусства; изображение на плоскости, лепку, декоративно-прикладную дея-

тельность. Уроки восприятия эстетического в действительности ориентируют работу учителя на развитие у учащихся умений видеть эстетическое многообразие окружающего мира, отзываться на красоту природы, бережно относиться к ней; понимание школьниками связи искусства с жизнью. Восприятие искусства решает три основные задачи: 1) развитие способности эмоционального переживания в связи с содержанием произведения и умения выразить свое отношение к нему в беседе с окружающими – с учителем, одноклассниками; 2) развитие умения различать средства художественного выражения и понимать их роль в создании автором художественного образа; 3) формирование знаний и представлений об искусстве и художниках.

В соответствии с нашим подходом занятия по восприятию эстетического в действительности, в том числе и природы, восприятию искусства имеют большие возможности не только для эстетического и художественного воспитания, но и для нравственного, экологического, патриотического, идеологического воспитания школьников.

В ходе изучения подготовки будущих учителей к воспитательной работе мы предложили студентам ответить на вопросы: «Как Вы считаете, является ли актуальным для современного развития общества эстетическое, художественное, нравственное, экологическое, патриотическое и идеологическое воспитание школьников на занятиях по изобразительному искусству?» (таблицы 1, 2). Ответы следовало зафиксировать словами «да», «нет», «не знаю». Результаты опроса нами переводились в проценты (в опросе участвовали 15 смоленских и 13 витебских студентов пятых курсов художественно-графических факультетов).

Таблица 2 – Изучение подготовки будущих учителей к воспитательной работе (смоленские студенты, 5-й курс, 15 человек)

	«да»	«нет»	«не знаю»
Эстетическое	100%		
Художественное	100%		
Нравственное	100%		
Экологическое	80%	6,7%	13,3%
Патриотическое	100%		
Идеологическое	53%	46,7%	

Таблица 3 – Изучение подготовки будущих учителей к воспитательной работе (витебские студенты, 5-й курс, 13 человек)

	«да»	«нет»	«не знаю»
Эстетическое	92,3%		7,7%
Художественное	100%		
Нравственное	92,3%		7,7%
Экологическое	92,3%		7,7%
Патриотическое	84,6%	7,7%	7,7%
Идеологическое	76,9%	23,1%	

Сравнительный анализ полученных результатов показывает понимание будущими учителями изобразительного искусства актуальности эстетического, художественного, нравственного, экологического, патриотического, идеологического воспитания школьников. Их беспокоят экологические, нравственные проблемы в современном обществе. Однако в ходе беседы с опрошенными студентами выяснилось, что многие из них ошибочно считают, что на уроках по изобразительному искусству дети должны рисовать, вопросами воспитания необходимо заниматься учителям, ответственным за воспитательную работу в школе.

Дальнейшее наше исследование было направлено на изучение оценки будущими учителями изобразительного искусства содержания обучения, направленного на подготовку их к:

а) восприятию эстетического в природе; восприятию искусства (таблица 4);

б) к эстетическому, экологическому, нравственному, патриотическому, идеологическому воспитанию учащихся (таблица 5).

Оценку предстояло дать по пятибалльной системе, начиная с единицы. В опросе участвовало восемнадцать московских и девятнадцать витебских студентов четвертого курса. Ответы московских студентов, для удобства восприятия цифровых показателей, здесь и далее представлены в скобках.

Таблица 4 – Оценка содержания учебных предметов по восприятию эстетического в природе; восприятию искусства:

Ответы в %	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
эстетического в природе	14,3	14,3	28,6 (50)	14,3 (25)	28,6 (25)
восприятия искусства			28,6	35,7 (25)	37,7 (75)

Таблица 5 – Оценка содержания учебных предметов, направленного на подготовку будущих учителей к:

ответы в %	1	2	3	4	5
эстетическому воспитанию школьников		7,2	21,4	71,4 (50)	(50)
экологическому воспитанию	14,3 (12,5)	28,6 (25)	42,9 (37,5)	7,2 (25)	
нравственному воспитанию		21,4	7,2 (37,5)	71,4 (37,5)	(25)
патриотическому воспитанию	7,2	42,8 (12,5)	35,6 (25)	21,4 (37,5)	(25)
идеологическому воспитанию	7,2	14,3(50)	21,4 (25)	57,1 (12,5)	(12,5)

Как видно из результатов опроса витебские студенты более высоко оценили содержание подготовки по восприятию эстетического в природе, в то время как московские – по восприятию искусства.

В ходе беседы выяснилось, давая характеристику подготовки будущих учителей к эстетическому, экологическому, нравственному, патриотическому, идеологическому воспитанию школьников, студенты ориентировались преимущественно на предметы общепрофессиональной подготовки и, в частности, витебские студенты – на учебный предмет «Основы идеологии белорусского государства». В то же время будущие учителя отмечали неудовлетворительное состояние подготовки, по обозначенным вопросам, на предметах специальной и методической подготовки.

Следующая задача опроса состояла в выяснении отношения у студентов к совершенствованию своих знаний в области эстетики, морали, экологии, изобразительного искусства, идеологии государства с целью применения их в воспитательной работе на уроках изобразительного искусства, что соответствует, согласно нашей позиции, их действенной методической подготовке (таблица 6). Ответ следовало дать словами «да», «нет».

Таблица 6 – Оценка отношения студентов к совершенствованию своих знаний в области:

Ответы в %	да	нет
эстетики	78,6 (100)	21,4 (-)
морали	57,1 (87,5)	42,9 (12,5)
теории изобразительного искусства изобразительного искусства	35 (67,5)	65 (32,5)
идеологии государства	37,8 (37,5)	62,2 (62,5)
педагогике	36,8 (25,7)	63,2 (74,3)
психологии	47,3 (55,5)	52,7 (44,5)
практической художественной деятельности	100 (100)	
экологии	42,9 (87,5)	57,1 (12,5)

Как видно из таблицы 6 и белорусские, и российские студенты отдают предпочтение в подготовке к работе в школе предметам специального цикла. Примерно половина опрошенных не считает нужным совершенствовать свои знания в области морали, экологии, идеологии государства, аргументируя свои доводы тем, что на уроках изобразительного искусства школьники обязаны, прежде всего, рисовать. Выполнение воспитательных задач, по их мнению, только отвлекает школьников от практической художественной деятельности. В то же время ряд студентов справедливо замечают, что вышеназванные зна-

ния нужны для «совершенствования общепрофессиональной и специальной подготовки», «чтобы состояться как человек, родитель и педагог», «для более глубокого понимания профессиональных целей и задач» (Р. Шигаль, Э. Манукова, Л. Воробьева – МПГУ).

Студенты пятых курсов (четырнадцать – витебского и шестнадцать – московского художественно-графических факультетов, таблица 7) оценили содержание учебных предметов на художественно-графическом факультете к эстетическому, экологическому, нравственному, патриотическому, идеологическому воспитанию следующим образом (оценку студенты давали по пятибалльной системе, затем баллы нами переводились в проценты).

Таблица 7 – Оценка содержания учебных предметов на художественно-графическом факультете к:

Ответы в %	1	2	3	4	5
эстетическому		7,2	14,3 (37,5)	57,1 (62,5)	21,4
экологическому	14,3 (37,5)	71,1 (50)	42,9	35,7 (12,5)	
нравственному		21,5 (25)	7,1 (37,5)	64,3 (12,5)	7,1 (25)
патриотическому	(25)	21,5 (12,5)	28,6 (50)	42,9 (25)	7,1 (12,5)
идеологическому воспитанию школьников	7 (25)	21,5 (25)	28,6 (50)	42,9	

Результаты опроса показали, что и витебские, и московские студенты (57,1 и 62,5) практически одинаково оценивают содержание подготовки к эстетическому воспитанию школьников. Существенные отличия проявились в оценке к экологическому, нравственному и патриотическому воспитанию. Однако, несмотря на то, что оценка витебских студентов по вышеназванным видам педагогической деятельности значительно выше, чем у московских студентов, сложившаяся ситуация в образовании не может не вызывать тревогу. Основанием тому служат весьма невысокие баллы (за исключением нравственного воспитания, 64,3% – витебские студенты) оценивания опрошенными студентами содержания обучения, направленного на подготовку их к воспитательной работе в школе. Источниками знаний по обозначенным проблемам они называли такие предметы, как: а) история искусства, культурология (эстетические знания); б) живопись, рисунок, композиция (художественные знания); в) педагогика, социология, философия (знания о морали); г) идеология (политология – московские студенты, основы идеологии белорусского государства – витебские

студенты); д) экологические знания (основы экологии и энергосбережения – витебские студенты). Никто из опрошенных российских и белорусских студентов не указал на возможности спецпредметов и методики преподавания изобразительного искусства в экологическом, нравственном, патриотическом и идеологическом воспитании, что свидетельствует и об отсутствии у них необходимых знаний и методических умений выполнять подобную воспитательную работу.

Сравнительный анализ ответов (см. таблицы 5 и 7) показал, что, например, студенты пятого курса московского художественно-графического факультета более высоко, по сравнению с четвертым курсом, оценивают содержание эстетической подготовки (50% четвертый и 62,5% пятый курс), витебские студенты наоборот: 71,4% на четвертом и 57,1% на пятом. Содержание подготовки по экологическому, нравственному, патриотическому, идеологическому воспитанию студенты пятых курсов, очевидно с позиций накопленного на педагогической практике опыта, в целом оценивают более критично, чем студенты четвертого курса. Как нам представляется, это свидетельствует о динамике роста понимания будущими учителями важности вопросов воспитания подрастающего поколения и неудовлетворенности состоянием подготовки на художественно-графическом факультете к воспитательной работе в школе.

Таким образом, в ходе исследования было установлено, что некоторые студенты уже на первом курсе обучения интуитивно убеждены в необходимости воспитания школьников на уроках изобразительного искусства, однако они имеют смутное представление о видах воспитания, как правило, называют эстетическое, нравственное воспитание. Студенты старших курсов более эмоциональны в своих высказываниях, называли такие виды воспитания, как эстетическое, нравственное, патриотическое, экологическое, подчеркивали необходимость для государства воспитания людей, которые любят свою Родину, бережно заботятся о природе, уважительно относятся к старшему поколению, ведут здоровый образ жизни. И на интуитивном, и на эмоциональном уровне студенты имеют смутное представление, каким образом необходимо осуществлять воспитательную работу на уроках изобразительного искусства. Эстетическое, художественное и патриотическое воспитание они связывали с посещением школьниками художественных выставок, нравственное и экологическое – с проведением бесед. Менее важным студенты считают заниматься в учебной работе вопросами идеологического воспитания школьников.

Проведенное исследование позволило нам выделить уровни методической подготовки будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников: а) интуитивный уровень (связан с интуитивным пониманием студентами необходимо-

сти формирования у школьников духовной культуры); б) эмоциональный уровень (связан со знаниями студентов, полученными при изучении, прежде всего, предметов социально-гуманитарных дисциплин, средств массовой информации); в) деятельностно-практический уровень (определяет, согласно нашей позиции, методическую готовность будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников средствами природно-прекрасного).

Итак, на этапе констатирующего изучения разрабатываемой нами технологии подготовки будущих учителей к формированию духовной культуры школьников было установлено, что студенты художественно-педагогических специальностей: 1) обладают достаточными для работы в школе теоретическими и практическими художественными знаниями и умениями; 2) понимают актуальность эстетического, художественного, нравственного, экологического, патриотического идеологического воспитания школьников, однако на уроках изобразительного искусства, считают они, школьников необходимо учить рисовать, задачи воспитания подрастающего поколения, за исключением художественного и эстетического, связывают с преподаванием других предметов общеобразовательного цикла; 3) отмечают отсутствие для воспитания школьников средствами природно-прекрасного необходимых учебно-методических материалов.

Проектировочный этап. Исходя из нормативных документов Республики Беларусь об образовании [111; 112; 117] и результатов констатирующего изучения исследуемой проблемы, нами определены:

а) содержательные линии подготовки студентов к формированию духовной культуры школьников – эстетическое, художественное, нравственное, экологическое, патриотическое, идеологическое воспитание;

б) рабочие программы, включающие направления: эстетическое освоение природы в формировании духовной культуры школьников; изобразительное искусство в формировании духовной культуры школьников;

в) методические задачи по осуществлению эстетического анализа объектов и явлений природы;

г) разработали методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса по подготовке студентов к формированию духовной культуры школьников средствами природно-прекрасного.

В основу проектирования технологии методической подготовки студентов художественно-графического факультета к формированию духовной культуры школьников средствами природно-прекрасного положено содержание школьной программы по предмету – восприятие эстетического в действительности. Разработанная нами программа по подготовке студентов к руководству процессом восприятия школьниками эстетического в действительности, в отличие от анало-

гичного раздела школьной программы, содержит четко обозначенные цели и перечень учебных заданий.

1-й класс. Задачи для первого класса: *накопление разнообразных эстетических представлений о природе; развитие чувственной сферы ребенка (эмоциональной отзывчивости на красоту природы), умения «отождествлять» себя с другими субъектами природы (способность к перевоплощению – войти в положение, в роль другого).*

Примерная тематика бесед и практических заданий. Накопление разнообразных представлений о природе способствует выполнению следующих заданий: «Красота природы ближайшего окружения», «Что красивого, необычного, интересного можно увидеть в небе утром, днем, вечером, ночью?», «Каким становится небо во время ненастья (гроза, метель и т.п.)?», «Что отражается в воде?», «Всегда ли небо – голубое, вода – синяя, трава – зеленая?», «Назови картину художника о природе. Чем она тебе запомнилась?»; развитию чувственной сферы, эмоциональной отзывчивости – «Если бы я вдруг стал волшебником ...», «Что было бы, если бы вдруг исчезли цветы, деревья, животные и др.?».

2-й класс. Задачи для второго класса: *активизация восприятия; формирование способности всматриваться, вслушиваться в природу, видеть необычное, эстетически привлекательное в обычном, в хорошо знакомом; накопление представлений об эстетической выразительности растительного и животного мира природы (дерево осенью, зимой, весной, летом; красота цветов и трав; разнообразие окраски, форм, движений птиц, зверей, рыб, насекомых); развитие ассоциаций и эмоциональной отзывчивости на состояние природы (радостное, грустное) в разное время года.*

Примерная тематика бесед и практических заданий. «Любимое время года», «Характерные цвета и звуки осени, зимы, весны и лета», «Кого и что напоминает завывание ветра в ненастную погоду, шорох под ногами опавших листьев, заснеженные деревья, причудливые формы облаков и т.п.?».

Понаблюдай, как изменяется форма животных в движении. Выполни рисунок на тему: «Птица летит», «Животное бежит» и т.д.

Обрати внимание на эстетическую выразительность формы птиц и других животных в хорошую погоду и в ненастье. Выполни рисунки по памяти: «Поющий петух», «Намокшее под дождем животное», «Птицы зимой у пустой кормушки», «Бездомный котенок» и т.п.

3-й класс. В третьем классе, опираясь на знания, полученные школьниками на уроках чтения, ознакомления с окружающим миром, природоведения, изобразительного искусства, учебные задачи направлены на воспитание у школьников *понимания природы как источника эстетически ценных, жизненно необходимых объектов и яв-*

лений, которые нуждаются в защите, охране и сбережении. Происходит дальнейшее накопление представлений об архитектуре городов, сел, связи архитектуры с природой; развитие у детей воображения, фантазии, способности посылно эстетически организовывать окружающую среду (лепка со снега скульптурных групп, выполнение ковров из опавших осенних листьев, композиций из камней, песка и т.п.).

Примерная тематика бесед и практических заданий. «Где и почему селились наши предки?», «Архитектура и природа», «Что ухудшает красоту наших городов и сел?». Выполни рисунок на тему: «Мой город (село)», «Малые архитектурные формы города (села)» и т.д. Выполни композицию из опавших листьев, создай скульптурную группу из снега по мотивам сказок.

4-й класс. Задачи в четвертом классе направлены на дальнейшее развитие наблюдательности, понимание уникальности природы родного края. На уроках восприятия эстетического в действительности школьники осваивают красоту реальной и рукотворной природы (леса, озера, реки, водохранилища, поля, дороги, парка и т.д.). Уроки путешествия по Беларуси проходят преимущественно с использованием фотоальбомов и репродукций с картин художников; посещение художественных выставок, музеев, картинных галерей.

Примерная тематика бесед и практических заданий. «Беларусь – край озер и рек», «Красота родного края», «Моя деревня», «Город, в котором я живу», «Городской парк» и т.п.

5-й класс. В пятом классе процесс восприятия эстетического в природе сориентирован на выполнение следующих задач: освоение школьниками эстетической выразительности ее объектов и явлений, понимания красоты природы растительного и животного мира как одного из условий ее существования. Принципиальное значение для эстетического освоения природы детьми имеет понятийный аппарат, используемый учителем при характеристике природно-прекрасного: красота; гармония; эстетика; эстетическая выразительность.

Примерная тематика бесед и практических заданий. «Натюрморт с рыбой» (влияние цвета водоема на окраску рыбы), «Где живет камышовая жаба?» (по страницам Красной книги Республики Беларусь); «Заяц-беляк» (изменение окраса шерсти как признак приспособления к меняющимся природным условиям) и т.п.

Методические задачи по эстетическому освоению школьниками природы, согласно нашему подходу, нацеливают работу учителя на развитие у подрастающего поколения понимания природы как первоосновы красоты, как источника эстетически ценных, жизненно необходимых объектов, явлений, нуждающихся в защите, охране и сбережении от разрушительного воздействия человека, вредных влияний

отходов производства и технологий на окружающую среду. Обучение при этом должно идти от освоения отдельных эстетически выразительных ее объектов и явлений к целостному охвату природных комплексов, всей природы в целом.

Как известно, восприимчивость к природно-прекрасному влияет на поведение и поступки человека, направленные на окружающую среду. Поэтому важно, чтобы школа дала каждому учащемуся понятие о гуманности и ее отличие от жестокости, черствости к красоте природы. Эффективность овладения студентами методики воспитания школьников средствами природы во многом обусловлена умениями выполнять в учебном процессе методические задачи, связанные с эстетическим анализом ее предметов и явлений.

Эстетический анализ неба. *Методическая задача направлена на подготовку студентов к организации восприятия школьниками разнообразных оттенков цвета неба, умению видеть необычное в обычном, развитие воображения и фантазии учащихся.*

Необходимо установить: какое небо по цвету? Где небо более светлое, в зените или ближе к линии горизонта? Какие цветовые оттенки у неба? (Заметим, что школьникам легче определить оттенки цвета, сравнивая свои наблюдения с набором красок, которыми они работают.) Чем красиво небо?

Чтобы закрепить полученные зрительные представления, можно предложить детям игру «Где небо светлее?». Разложив цветные однотонные карточки последовательно, предлагаем школьникам проследить изменение цветового тона неба от темного к светлому (от зенита к линии горизонта). Учащимся постарше можно предложить игру «Небо в разное время суток»: игрок выбирает приготовленные учителем цветные карточки и раскладывает их в такой последовательности, чтобы они имитировали изменение цветового тона неба при разных погодных условиях, в разное время суток.

Анализ облаков или грозových туч позволяет не только отметить их цвет, но и провести игру «На что (на кого) похоже?», которая способствует развитию ассоциаций, образного мышления, наблюдательности.

В ветреный день форма облаков меняется быстро. Продолжая анализировать форму облаков, напоминаем студентам, что дети с удовольствием находят в них образы зверей, птиц, реальных и сказочных героев, хотя первоначально многие испытывают трудности и не видят в причудливых формах облаков ничего, кроме облаков. В таком случае учитель может предложить сначала свой вариант.

Как известно, в своих рисунках школьники изображают небо синей или голубой краской, облака – белой, тучи – черной или темно-синей. Поэтому эстетический анализ объектов природы целесообразно начинать с определения их цветовой гаммы. Важное значение следует

придавать развитию наблюдательности, умению видеть, что облака и тучи имеют ярко освещенные участки (свет), менее освещенные (полутень) и совсем неосвещенные (тень). Необходимо учить школьников видеть разницу в тоне между освещенной и теневой частью наблюдаемого объекта.

Облака, освещенные солнцем, меняют цвет в зависимости от времени суток. Утром и вечером в их освещенных частях доминируют оттенки желто-оранжево-красного цвета, днем – желтого. Особенно сложно школьникам увидеть хроматический желтый оттенок в облаках в ясный солнечный день, и они пишут их белой краской. Поэтому нужно предложить детям посмотреть на свои краски и определить, на какую из них похожи освещенные солнцем облака – это позволит увидеть нужный цвет.

Эстетический анализ водоема. *Методическая задача: подготовка студентов художественно-педагогических специальностей к развитию у школьников наблюдательности, умений видеть разнообразие цвета водной глади, пониманию водоемов страны как экосистемы, где все гармонически встроено, целесообразно и эстетически привлекательно и требует бережного отношения к себе.* Поскольку школьники пишут воду преимущественно синей краской, то эстетический анализ воды необходимо начинать с уточнения ее цветовой гаммы. При этом желательно дать возможность ученикам понаблюдать воду в разных водоемах (озере, реке, болоте и т.п.). Важно, чтобы они поняли: вода в различных водоемах разного цвета, а небо, прибрежные деревья, кустарники, травянистые растения отражаются в ней, как в зеркале. На цвет воды влияют также погодные условия и время суток.

Вглядитесь внимательно в водную гладь водоема и ответьте на вопросы: какого цвета вода? Где вода темнее, на переднем или на заднем плане? Что темнее, предметы природы или их отражение в воде? Что светлее, небо или вода? Какие краски нужно смешать, чтобы получить нужный оттенок для написания воды? Чем, на ваш взгляд, красива водная гладь озера, реки и т.п.?

На зеркале воды часто можно увидеть ряску, кувшинки, камыши и другие растения. Необходимо обращать внимание детей на красоту формы растений, их окраску, на эстетическую выразительность обитателей водоема: лягушек, рыб, жуков, без которых он был бы безжизненным и менее привлекательным.

При анализе водной глади зарастающих озер, обмелевших рек необходимо донести до школьников мысль об экологических проблемах. Дети должны усвоить, что от каждого человека зависит состояние той природной красоты, которую очень часто многие просто не замечают.

Эстетический анализ земли. *Методическая задача: подготовка студентов к развитию у школьников умения видеть тональные отношения в природе, изменение насыщенности и тепло-холодности цвета по мере удаления от зрителя, осваивать законы воздушной перспективы, эстетического многообразия растительного мира.* Прежде чем выполнять это задание, необходимо научить школьников правильно называть цветовую окраску объектов природы. Анализ детских рисунков показывает, что и траву, и листву деревьев они пишут одной зеленой краской. Школьники, особенно в начальных классах, не понимают, как и почему изменяется насыщенность цветового тона по мере удаления от зрителя. Необходимо ставить перед учениками задачу увидеть и другие оттенки цвета. Например, если они нашли в зеленом синие оттенки, то объект можно назвать сине-зеленым. Есть «зеленые» кустарники, которые имеют синие, красные, фиолетовые оттенки. В таком случае, характеризуя цветовой тон, обозначаем их сине-красно-фиолетово-зеленым и т.д.

Необходимо объяснить детям, что между зрителем и объектом находится слой воздуха, который имеет, как правило, голубоватый оттенок. Чем дальше объект от зрителя, тем больше между ними слой воздуха, тем цвет предмета становится менее насыщенным, менее выразительным, более холодным. Лучше, если эти словесные упражнения закрепятся в игровой ситуации с использованием специально окрашенных карточек, как в игре «Где светлее?». Поскольку объекты и явления природы представляют собой целостный организм, то, проводя эстетический анализ, полезно сравнивать их друг с другом. Следует обращать внимание, на каком фоне находится объект, что теплее, холоднее, выразительнее.

Рассматривая траву, дети отвечают на вопросы: какая трава по цвету? Какие оттенки имеет трава? Где цвет травы более насыщен, на переднем или на заднем плане? Какие оттенки приобретает трава, освещенная солнцем? Какие оттенки имеет трава в тени? Чем пахнет трава? Нравится ли вам запах свежескошенной травы, запах сена? Какие ассоциации вызывает у вас запах травы? Какие ощущения у вас вызывает прикосновение к траве? Чем вам нравится трава?

Эстетический анализ дерева. *Методическая задача: подготовка студентов к развитию у школьников умений получать гармонию эстетических впечатлений от встречи с природно-прекрасным, видеть, понимать и ценить объекты природы; бережно относиться к природе.* Эстетический анализ можно проводить и в процессе непосредственных наблюдений за природой, и по фотографиям. Прежде чем отвечать на вопросы, школьники должны внимательно рассмотреть дерево. Необходимо обращать внимание на то, какие у дерева ствол, ветки,

листья, какая у него кора, как оно связано с землей (видны ли корни), в каком положении оно находится по отношению к земле.

Особое внимание следует обратить на то, что каждое дерево, как и любой предмет природы, имеет свой «характер».

Его определяют особенности:

- а) формы;
- б) цветовой окраски;
- в) положения в пространстве;
- г) характера рисунка и фактуры коры и т.д.

Если мы потрогаем разные деревья, то ощутим, что некоторые из них теплые, другие холодные, есть стволы деревьев шероховатые, гладкие, смолистые и т.п. Весной, летом, осенью хорошо ощутим аромат каждого дерева, зимой запахи деревьев менее выразительны. Внимательный наблюдатель с интересом прислушивается к шуму ветра в вершинах деревьев, к шороху опавших листьев под ногами. Ну а кто не любит вкусные яблоки, груши, вишни? Словом, представления о деревьях будут неполными, если не вспомнить, что на многих из них растут не только красивые, но и вкусные плоды.

Таким образом, то, что мы видим, воспринимаем на слух, на ощупь, а также на вкус, создает в нашем представлении целостный образ того или иного объекта природы.

Рассматривая с детьми дерево, предлагаем им ответить на вопросы (количество и порядок вопросов зависят от возрастной группы учащихся и учебных задач урока): какой цвет кроны дерева (ствола)? Что темнее, дерево или небо, на фоне которого рассматривается дерево? Насколько цвет кроны в тени темнее, чем на свету? Где цвет дерева теплее, в тени или на свету? Чем объясняется тепло-холодная цветовая гамма дерева? Чем красива крона дерева (цвет, форма кроны, характер строения листьев)? Что темнее, ствол или крона? Кого или что напоминает вам форма кроны (ствола, коры дерева)? Чем интересно для вас это дерево? Если задание выполняется по фотографии, то детям предлагается представить, какая у него кора (шероховатая или гладкая).

Подводя итоги наблюдений, мы советуем будущим педагогам предложить школьникам найти эпитеты, которые соответствуют эстетической выразительности дерева (высокое, тонкое, коренастое, развесистое, могучее и т.д.).

Эстетический анализ птиц. *Методическая задача: подготовка будущих учителей изобразительного искусства к развитию у школьников умений видеть эстетическое многообразие и гармонию цвета, форм, движений, звуков в природе, отношению к объектам природы как к национальному достоянию страны. Эстетический анализ представителей животного мира более успешно проходит при не-*

посредственном контакте с ними. Наиболее удобные места для этого – зоопарки и зверинцы. Однако поскольку такие условия в учебном процессе не всегда возможны, то чаще приходится использовать чучела и цветные фотографии представителей фауны.

Освоение эстетических особенностей птицы начинается с вопросов: какого цвета у нее оперенье? как птица сидит, летит, передвигается? чем привлекает внимание птица в полете? в чем эстетическая ценность птицы?

Мир природы велик и многообразен. В данной программе не ставилась задача проанализировать эстетический облик всех объектов и явлений природы. Наш опыт показывает, что данный подход, предполагающий включение чувств ребенка в процесс эстетического освоения, поможет педагогу проанализировать вместе с учащимися любой объект или явление природы и установить присущие только ему качества, что будет способствовать формированию у подрастающего поколения понимания духовной связи человека с природой.

Эстетический анализ природных объектов неотделим от решения практических задач урока. Часто педагоги забывают об эстетическом освоении природных объектов, нацеливая школьников на решение практических задач. Однако опыт показывает, что неумение детьми видеть красоту объекта, который они изображают, негативно сказывается и на результатах их практической художественной деятельности. Опыт показывает, ребенок не сможет передать красоту того или иного объекта, если в процессе эстетического анализа он не усвоил, какие качества делают его выразительным, красивым.

Этап реализации связан с приобретением студентами ценностных знаний, отражающих принятые в обществе отношения к природе, пространственно-предметной среде, людям, культуре, обычаям, традициям этноса, государству, другим странам и народам, необходимые для эстетического, художественного, нравственного, экологического, патриотического, идеологического воспитания школьников, с освоением методов практической педагогической деятельности воспитания школьников средствами природы.

Разработанные нами программа и методические задачи были направлены на освоение студентами: 1) методов эстетического анализа объектов и явлений природы. Цель – учить детей: а) видеть и понимать природу как источник эстетически ценных, жизненно необходимых объектов и явлений; б) бережно относиться к природе, принимать посильное участие в ее охране и сбережении от непродуманной хозяйственной и иной деятельности человека в природе; 2) методов работы с художественными произведениями. Цель – учить школьников: а) воспринимать художественный образ, видеть, понимать, ценить красоту родного края, страны; б) замечать красоту, сотворенную тру-

дом народа Беларуси; в) формировать чувство гордости и за свою страну, за свой народ, ощущать принадлежность к своей стране, личную ответственность за ее настоящее и будущее.

Эффективность этапа проверялась в форме устного опроса студентов, проверки разработанных студентами развернутых планов-конспектов, учебно-воспитательной работы на педагогической практике.

Аналитический этап проектируемой нами технологии направлен на мониторинг готовности методической подготовки будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников. Он включал следующие виды деятельности:

1. Анализ мотивации студентов к воспитательной работе на уроках изобразительного искусства;

– понимание студентами актуальности формирования духовной культуры как контраргумента проявляющимся негативным явлениям в молодежной среде в отношении к природе.

2. Анализ системы ценностных знаний, практических умений и навыков, направленных на формирование духовной культуры школьников:

– с какими профессиональными и личностными качествами современного учителя изобразительного искусства связано успешное выполнение задач формирования духовной культуры школьников;

– какими компетенциями он должен владеть;

– какими ценностными и поведенческими установками он должен обладать;

– определение направлений воспитательной работы, планирование;

– умение четко формулировать учебно-воспитательные цели и задачи;

– умение определять конечный результат урока;

– умение готовиться к реализации поставленных целей и задач;

– умение предвидеть трудности в освоении школьниками учебного материала.

3. Практическая педагогическая деятельность:

– адекватность средств, путей и способов решения учебно-воспитательных целей и задач;

– умение руководить восприятием эстетического в действительности, в том числе и природе, восприятием искусства на занятиях практической художественной деятельности;

– умение на уроке использовать воспитательные возможности природы;

– умение руководить учебно-воспитательной работой и подводить ее итоги.

4. Рефлексия:

– умение критически анализировать личную готовность к учебно-воспитательной работе в школе, на педагогической практике – собст-

венную педагогическую деятельность и педагогическую деятельность других участников педагогической практики: констатация фактов – анализ фактов – выводы – прогноз результатов.

Итак, современные тенденции мирового развития, существующие социально-экономические, культурные, психолого-педагогические и социально-педагогические условия актуализируют необходимость модернизации подготовки будущего учителя изобразительного искусства к формированию духовной культуры молодых поколений.

Исходя из традиционного отношения к урокам изобразительного искусства, когда школьники накапливают преимущественно художественные знания и практические умения работы различными художественными материалами, в ходе данного исследования на протяжении пяти лет мы задавали студентам один и тот же вопрос: «С какой целью можно использовать на уроке изобразительного искусства красоту природы?». Чтобы отчетливее выделить предпочтения будущих учителей изобразительного искусства, ответы следовало зафиксировать словом «Да» (либо для рисования, либо для воспитания).

Стопроцентное отношение студентов первого курса к обозначенному содержанию учебно-воспитательной работы как к объектам, предназначенным только для рисования (таблица 8), находит следующее объяснение. В современном образовательном пространстве Республики Беларусь до пятого класса изобразительное искусство преподают преимущественно учителя начальных классов, которые, как показало длительное изучение нами этого вопроса, нередко заменяют уроки изобразительного искусства изучением других предметов, на их взгляд, более важных для обучения и воспитания школьников. В содержание учебных занятий чаще всего входят задания на свободную тему, задача которых – просто занять учащихся работой. В пятом классе, видя беспомощность школьников в вопросах изобразительной деятельности, учитель-предметник стремится больше загрузить их практической работой, в результате страдает воспитательная сторона урока.

Таблица 8 – Отношение студентов к содержанию учебно-воспитательной работы

Содержание работы	Для рисования					Для воспитания				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Курсы										
Красота природы	100%	100%	66,7%	46,9%	46,9%	–	100%	33,3%	53,1%	53,1%

В контрольной группе аналогичный срез проводился на пятом курсе (в опросе участвовало 11 человек). Семь студентов ответили, что на уроках изобразительного искусства природу необходимо использовать для рисования (63,6%), 4 – для воспитания (36,4%).

Дальнейший мониторинг методической подготовки будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников был направлен на изучение понимания ими востребованности воспитательной работы и собственного отношения к ней. Ответ предстояло дать в форме анкет.

Какие виды воспитания, на Ваш взгляд, являются наиболее востребованными на уроках изобразительного искусства? В опросе участвовало 26 студентов (14 – экспериментальная и 12 – контрольная творческая группы, таблица 9).

Таблица 9 – Результаты опроса респондентов в начале экспериментальной работы

	ЭГ	КГ
Эстетическое	78,5%	83,3%
Художественное	35,7%	41,6%
Нравственное	37,5%	33,3%
Экологическое	28,5%	16,6%
Патриотическое	35,7%	33,3%
Идеологическое	0%	0%

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа.

Как видно из таблицы 9, все опрошенные респонденты в начале экспериментальной работы отдают предпочтение эстетическому воспитанию школьников. Художественному, нравственному, экологическому и патриотическому воспитанию студенты уделяют примерно одинаковое внимание. Невостребованным в их ответах оказалось идеологическое воспитание.

Таблица 10 – Результаты опроса респондентов в конце экспериментальной работы

	ЭГ	КГ
Эстетическое	100%	100%
Художественное	64,2%	58,3%
Нравственное	85,7%	66,6%
Экологическое	64,2%	50%
Патриотическое	87,5%	58,3%
Идеологическое	57,1%	25%

Опрос в конце учебного года выявил тенденцию роста понимания студентами всех групп, участвующих в эксперименте, важности воспитательной работы на уроках изобразительного искусства: эстетического, художественного, нравственного, патриотического, идеологического воспитания. Проведенные учебные мероприятия в экспериментальной группе по разработанной нами программе показали ее эффективность. Студенты в значительной мере обратили внимание на возможности уроков по изобразительному искусству в нравственном, экологическом, патриотическом и идеологическом воспитании школьников.

Далее нам предстояло установить, в чем студенты видят смысл подготовки к будущей воспитательной работе в школе. Им необходимо было ответить на вопрос: «Какими профессиональными, специальными, методическими знаниями, умениями и навыками должен обладать учитель изобразительного искусства для воспитания духовно богатой личности школьника?» (таблицы 11, 12).

Таблица 11 – Результаты опроса респондентов в начале экспериментальной работы

	ЭГ	КГ
Знать педагогику	85,7%	83,3%
Знать психологию	92,8,2%	75%
Владеть практическими художественными умениями и навыками	100%	100%
Владеть методикой ИЗО	57,1%	75%
Знать историю искусства	57,1%	66,6%
Знать историю страны	50%	41,6%
Знать фольклор, традиции и обычаи этноса	42,8%	33,3%
Быть в курсе событий в стране и мире	35%	41,6%

Таблица 12 – Результаты опроса респондентов в конце экспериментальной работы

	ЭГ	КГ
Знать педагогику	92,8%	91,6%
Знать психологию	92,82%	83,3%
Владеть практическими художественными умениями и навыками	100%	100%
Владеть методикой ИЗО	92,8%	83,3%
Знать историю искусства	92,8%	75%
Знать историю страны	85,7%	41,6%
Знать фольклор, традиции и обычаи этноса	92,8%	50%
Быть в курсе событий в стране и мире	85,7%	41,6%

Анализ полученных данных показывает, что все группы на первое место выдвигают практическую художественную подготовку. Респонденты и экспериментальной, и контрольной группы практически одинаково считают, что будущий учитель должен хорошо знать педагогику, психологию, историю искусства. Цифровые показатели контрольной группы, по сравнению с экспериментальной, почти в два раза меньше по обсуждаемому вопросу.

Анализ данных опроса показал, что методическая подготовка студентов контрольной группы находится в пределах традиционного обучения. Она сориентирована преимущественно на решение учащимися дидактических задач. В соответствии с их позицией, на уроках изобразительного искусства необходимо развивать у школьников практические художественные способности. В то время как для экспериментальной группы художественные знания, умения и навыки представляются основаниями для приобщения школьников к положительным духовным ценностям: эстетическим, художественным, нравственным, экологическим, патриотическим, идеологическим как ориентирам в их повседневной деятельности.

Таким образом, в ходе изучения проблемы подготовки будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников мы установили, что ее модернизация связана с качественно новыми изменениями в современном обществе. Студенты художественно-педагогических специальностей в целом понимают актуальность воспитательной работы на уроках изобразительного искусства, готовы к изучению методики формирования у школьников духовной культуры в пределах школьного образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы показали, что наука о красоте природы начала развиваться в античные времена. Красота природы есть объективное свойство материального мира. Она наглядна, осязаема, в известных пределах сопоставима, может быть познана как объект эстетического наслаждения.

Научное исследование проблемы эстетического освоения природы учащимися 1–5-х классов в процессе ее восприятия и изображения (с опорой на данные философии, эстетики, психологии, педагогики, искусствознания) привело нас к постановке и доказательству предположения, что эстетическое освоение природы школьниками в условиях учебной деятельности может способствовать формированию у них духовной культуры. Нами была разработана теоретическая модель эстетического освоения природы, предусматривающая осуществление комплекса эстетико-воспитательного воздействия на личность ребенка посредством организации педагогически обоснованных этапов деятельности учащихся:

а) переживание красоты и выразительности природы на основе активизирования эмоционально-волевых сторон личности, предполагающее включение детей в непосредственно-чувственный контакт с природно-прекрасным, в процессе которого школьники учатся воспринимать эстетический образ природы (первый этап);

б) элементарное эстетическое познание с преобладанием логическо-мыслительных процессов, предусматривающее активизацию развития в эстетической практической деятельности школьников анализаторов, воспринимающих природно-прекрасное, накопление учащимися 1–5-х классов широких эстетических представлений о природе, красоте и выразительности форм, пропорций, конструкции, цвета, пространства, объема ее предметов и явлений (второй этап);

в) развитие способности налаживать отношения с природой, осознавать себя ее частью, относиться к природе как к себе самому.

В исследовании теоретических основ эстетического освоения природы показано, что специфика приобщения личности школьника к природно-прекрасному состоит в диалектическом сочетании эстетического, художественного, нравственного, экологического, патриотического и идеологического ее аспектов. Развитие у детей эстетических переживаний, восприятий, представлений, способности ориентации и оценки природно-прекрасного в реальности и в искусстве, его отражающем, выступает через интеграцию эстетического образа природы. Она полноценно осуществляется в процессах эмоционально-чувственного контакта с природой; художественно-эстетической деятельности на темы природы; освоения художественного образа при-

роды в произведениях литературы и искусства; накопления научных знаний о природе и способах ее охраны.

В ходе изучения особенностей эстетического освоения природы школьниками в условиях учебной деятельности подтверждены выводы о том, что традиционное воспитание детей средствами природы мало способствует развитию у них эстетической восприимчивости к природно-прекрасному, расширению сферы эстетических представлений, приобщению к разнообразным положительным духовным ценностям, формированию духовной культуры. Процесс эстетического освоения природы в школе управляем, реализуется оптимально на уроках изобразительного искусства. Важнейшее условие при этом – организация эстетической деятельности на всех этапах взаимодействия детей с природой в процессе ее восприятия и изображения; развитие у ребенка всех органов внешних чувств как проводников эстетических впечатлений соответствующими эстетическими средствами; систематичность и последовательность эстетико-педагогического воздействия на различных этапах развития школьников, учет их индивидуальных и возрастных особенностей; организация тесного контакта педагогов с родителями школьников с целью координации общих усилий семьи и школы, направленных на эстетическое освоение детьми родной природы.

Изучение состояния проблемы методической подготовки будущих учителей к формированию духовной культуры школьников в научной теории и педагогической практике показывает, что она недостаточно разработана применительно к художественно-педагогическому образованию. Между тем, очевидно, что отсутствие научных подходов обоснованно сохраняет тенденцию практики, которая ведет к закреплению у новых поколений учащихся неполноценных форм отношений к природе, неразвитости эстетической восприимчивости, непонимания разнообразной эстетической ценности природы.

Изучение современного состояния художественно-педагогического образования показало, что его модернизация связана с качественно новыми изменениями в современном обществе. Смысл подготовки студентов художественно-графического факультета (будущих учителей) понимается в постижении современных методик и технологий обучения и воспитания подрастающих поколений, в освоении подрастающими поколениями национальных и общечеловеческих ценностей, искусству жить по законам Истины, Добра и Красоты.

В соответствии с нашим подходом «методическую готовность» (компетентность) следует понимать как интегративную характеристику качественной художественно-педагогической подготовки (владение общепрофессиональными и специальными знаниями, умениями и навыками в пределах требований, предъявляемых к современному учителю изобразительного искусства Кодексом Республики Беларусь

об образовании, другими нормативными документами) и умелости осуществлять педагогическую деятельность внутренне обусловленными, высокоразвитыми личностными качествами (личной зрелостью, обеспокоенностью за настоящее и будущее Отечества) и проявляющейся в деятельности, для которой характерна высокая профессиональная компетентность, субъективный педагогический опыт и творчество.

Мы показали, что воспитание полноценно осуществляется в процессах эмоционально-чувственного контакта детей с природой в эстетической и художественной деятельности; рассмотрено понятие «духовная культура» как система духовных ценностей, способ хранения и передачи из поколения в поколение выработанных человечеством в ходе исторического развития духовных ценностей и прогрессивных достижений.

Подготовка студентов художественно-педагогических специальностей к формированию духовной культуры школьников средствами природно-прекрасного имеет две сферы проявления: как процесс подготовки, представляющий собой процесс обучения студентов, и как результат подготовки, то есть их готовность к педагогической работе по формированию духовной культуры учащихся.

Психолого-педагогическими условиями подготовки будущих учителей изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников являются: подготовка к развитию эмоционально-чувственной сферы и познавательных процессов школьников, приобретение ценностных эстетических, художественных, нравственных, экологических, патриотических, идеологических знаний; личностно-ориентированные параметры (самоорганизация, саморегуляция, самоактуализация, самосознание на основе групповой и индивидуальной рефлексии).

Духовное богатство современного человека включает все интеллектуальное, социальное, историческое, этническое многообразие. Добродетель представляет собой сформированное умение хорошо поступать, а хорошо поступать умеет лишь тот, кто знает, как именно надо поступать. Поведение человека зависит от знания, в то же время связующим звеном между знанием и поведением выступает воспитание. Самое ценное человеческое качество – добродетель, и ее надо прививать, ей необходимо учить, ибо причиной многих человеческих пороков является незнание, невежество. Особенностью педагогической деятельности является то, что в процессе воспитания накопленные духовные богатства не только передаются из поколения в поколение, но и перерабатываются, совершенствуются, развиваются, обогащаются. Поэтому педагогический прогресс означает одновременно и духовный прогресс человечества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдулина. – М., 1990. – 141 с.
2. Абдрашитова, И.В. Формирование нравственного и эстетического компонентов экологической культуры студентов педвуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Абдрашитова; Казан. гос. пед. ун-т. – Казань, 2004. – 20 с.
3. Абрамова, В.В. Формирование педагогической направленности студентов младших курсов художественно-графических факультетов в процессе преподавания спецдисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.В. Абрамова; МПГУ им. В.И. Ленина. – М., 1989. – 16 с.
4. Агапов, И.Г. Теоретические основы развития общих компетенций обучающихся в школе: дис. ... д-ра пед наук: 13.00.01 / И.Г. Агапов. – М., 2001. – 367 с.
5. Адамская, Н.П. Какой учитель нужен школе? / Н.П. Адамская, А.А. Столяр // Советская педагогика. – 1991. – № 7. – С. 67–71.
6. Адольф, В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.А. Адольф. – М., 1998. – 357 с.
7. Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя / В.А. Адольф. – Красноярск, 1998. – 39 с.
8. Амонашвили, Ш.А. Размышление о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
9. Андрюшина, Н.Е. Духовный мир личности как социально-философская проблема: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Н.Е. Андрюшина; Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина. – М., 1992. – 17 с.
10. Ангелов, К.П. Патриотическая тематика на уроках ИЗО в младших классах / К.П. Ангелов // Вопросы истории, теории и методики преподавания изобразительного искусства: сб. ст. / редкол.: В.К. Лебедко [и др.]. – М.: МПГУ, 2009. – Вып. 7. – С. 25–28.
11. Акулова, Е.В. Этнохудожественный компонент декоративно-прикладного искусства как фактор развития национального самосознания художника-педагога / Е.В. Акулова // Научные труды ХГФ МПГУ: тезисы докладов / редкол.: В.К. Лебедко [и др.]. – М.: Изд-во «Прометей», 2012. – С. 339–345.
12. Алексеева, С.О. Академические традиции обучения рисунку как важное условие совершенствования художественно-

педагогического образования / С.О. Алексеева // Научные труды ХГФ МПГУ: тезисы докладов; редкол.: В.К. Лебедко [и др.]. – М.: Изд-во «Прометей», 2012. – С. 480–486.

13. Андреева, А. Знания или компетенции? / А. Андреева // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3–11.

14. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–26.

15. Апресян, Г.З. Эстетическое отношение к природе в социалистическом обществе / Г.З. Апресян. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

16. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высш. шк., 1980. – 368 с.

17. Архангельский, С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С.И. Архангельский. – М.: Высш. шк., 1976. – 200 с.

18. Аранский, В.С. Система народного образования в Англии / В.С. Аранский, В.П. Лапчинская. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 260 с.

19. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М.: Прогресс, 1974. – 386 с.

20. Артамонова, Е.И. Компетентностный подход в формировании личности педагога-профессионала / Е.И. Артамонова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 10. – С. 4–9.

21. Арязмова, Г.В. Обогащение эстетических оценок старшеклассников / Г.В. Арязмова // Целостный процесс эстетического развития личности: тезисы докладов и выступлений на Всесоюзном научно-практическом семинаре 18–21 апреля 1989 г. в Херсоне / сост. В.Г. Бутенко. – М., 1989. – С. 114–116.

22. Балланш, П.С. О чувстве, рассмотренном в его соотношении с литературой и изящными искусствами / П.С. Балланш // Эстетика раннего французского романтизма / сост., вступ. ст. и коммент. Б.А. Мильчиной; пер. с фр. – М.: Искусство, 1982. – С. 33–70.

23. Банников, В.Н. Профессиональное становление будущего учителя ИЗО: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В.Н. Банников. – Шуя, 2009. – 39 с.

24. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; сост. С.Г. Бочаров; текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.

25. Здерева, Г.В. Теория и методика вузовской подготовки студентов к патриотическому воспитанию учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Г.В. Здерева. – Тольятти, 2005. – 48 с.

26. Беляева, В.А. Теория и практика духовно-нравственного становления и развития личности учителя в светской и православной педагогической культуре: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.А. Беляева. – М., 1999. – 339 с.
27. Бережная, Т.Н. К вопросу изучения методической культуры учителя в контексте инновационности / Т.Н. Бережная // Специалист. – 2009. – № 11. – С. 33–35.
28. Бердяев, Н.А. О назначении человека / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
29. Бердяев, Н.А. О человеке, его свободе и духовности: избр. труды / Н.А. Бердяев. – М.: МПСИ, 1999. – 321 с.
30. Бердяев, Н.А. Судьба человека в современном мире / Н.А. Бердяев // Новый мир. – 1990. – № 1. – С. 55–76.
31. Бердяев, Н.А. Творчество и объективация / Н.А. Бердяев. – Минск: Экономпресс, 2000. – 304 с.
32. Берулава, М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Берулава. – М.: Педагогика, 1993. – 172 с.
33. Бернштейн, Н.Д. Проблемы учебного рисунка / Н.Д. Бернштейн. – Л.; М.: Искусство, 1940. – 35 с.
34. Болбас, В.С. Маральна-выхаваўчы патэнцыял народнага гумару / В.С. Болбас, І.С. Сычова // Народная асвета. – 2004. – № 11. – С. 77–79.
35. Болбас, В.С. Принципы нравственного воспитания в народной педагогике белорусов / В.С. Болбас // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 86–95.
36. Бредихин, А.П. Профессиональное воспитание будущего учителя изобразительного искусства в воспитательной системе факультета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.П. Бредихин. – Курск, 2008. – 250 с.
37. Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский; редкол.: Б.П. Есипов, Ф.Ф. Королев, С.А. Фрумов; сост. Н.И. Блонская, А.Д. Сергеева; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 696 с.
38. Буева, Л.П. Духовность и проблемы нравственной культуры / Л.П. Буева // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 3–9.
39. Буров, А.И. Эстетика: проблемы и споры. Методол. основы дискуссий в эстетике / А.И. Буров. – М.: Искусство, 1975. – 175 с.
40. Бурцева, М.И. Современный учитель предметов художественно-эстетического цикла / М.И. Бурцева // Искусство: история и перспективы. – 2010. – № 1. – С. 15–18.
41. Буткевич, В.В. Патриотическое воспитание учащихся: история и современность: пособие для педагогов общеобразовательных

учреждений внешкольного воспитания и обучения / В.В. Буткевич. – Минск: Национальный институт образования, 2010. – 207 с.

42. Буткевич, В.В. Методика организации эстетического воспитания младших школьников: учеб.-метод. пособие для учителей нач. кл., организаторов внекл. работы, руководителей кружков и студий народного творчества / В.В. Буткевич, Ю.С. Любимова. – Минск: Пачатковая школа, 2008. – 144 с.

43. Вахтеров, В.П. Основы позитивной эстетики / В.П. Вахтеров // Избр. пед. соч. / сост. Л.И. Литвин, И.Т. Бритаева. – М.: Педагогика, 1987. – С. 325–384.

44. Вернадский, В.И. Начало и вечность жизни / В.И. Вернадский. – М.: Советская Россия, 1989. – 74 с.

45. Вернадский, В.И. Размышления натуралиста / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1977. – Кн. 2: Научная мысль как планетарное явление. – 191 с.

46. Волканова, С.А. Исследовательская работа в период педпрактики по методике преподавания изобразительного искусства: метод. рекомендации для студентов IV–V курсов художественно-графического и педагогического факультетов университета ВГУ им. П.М. Машерова / С.А. Волканова. – Витебск: Издательство ВГУ им. П.М. Машерова, 2002. – 42 с.

47. Витковская, Н.С. Формирование эстетической культуры младших школьников / Н.С. Витковская, А.Б. Щербо, Д.Н. Джола. – Киев: Родянская школа, 1980. – 151 с.

48. Волков, Д.В. Взгляд художника-педагога на проблему воспитания нравственности / Д.В. Волков // Научные труды ХГФ МПГУ: тезисы докл.; редкол.: В.К. Лебедеко [и др.]. – М.: Издательство «Прометей», 2012. – С. 317–320.

49. Волков, Н.Н. Восприятие картины / Н.Н. Волков. – М.: Просвещение, 1969. – 56 с.

50. Водовозов, В.И. Предметы обучения в народной школе / В.И. Водовозов // Избр. пед. соч. – М.: АПН РСФСР, 1958. – С. 228–290.

51. Вульфсон, Б.Л. Школа современной Франции / Б.Л. Вульфсон. – М.: Педагогика, 1970. – 320 с.

52. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. – 671 с.

53. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – СПб.: Азбука, 2000. – 416 с.

54. Габинская, А.А. Глобализация образования и проблемы формирования экологической культуры: автореф. ... дис. канд. пед.

наук: 13.00.01: 24.00.01 / А.А. Габинская; Гродн. гос. ун-т. – Гродно, 2012. – 18 с.

55. Гавриловец, К.В. Нравственно-эстетическое воспитание школьников: кн. для учителя / К.В. Гавриловец, И.И. Казимирская. – 2-е изд. доп. и перераб. – Минск: Нар. света, 1988. – 128 с.

56. Галицкая, И.А. Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике / И.А. Галицкая [и др.] // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 36–46.

57. Гавриленко, Н.В. Духовная культура личности в системе гуманитарного образования: социально-философский анализ: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Н.В. Гавриленко. – Красноярск, 2000. – 146 с.

58. Горленко, В.П. Педагогическая практика студентов: развитие научных основ / В.П. Горленко; под ред. И.Ф. Харламова. – Минск: Университетское, 2002. – 294 с.

59. Гольдентрихт, С.С. Об эстетическом освоении действительности / С.С. Гольдентрихт. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1959. – 73 с.

60. Гольдентрихт, С.С. О природе эстетического творчества / С.С. Гольдентрихт. – 2-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 248 с.

61. Гибсон, Дж. Экологический подход к зрительному восприятию: пер. с англ. / Дж. Гибсон; общ. ред. и вступ. ст. А.Д. Логвиненко. – М.: Прогресс, 1988. – 464 с.

62. Голуб, А.А. Особенности методического мышления будущих учителей изобразительного искусства / А.А. Голуб // Вопросы истории, теории и методики преподавания изобразительного искусства: сб. ст.: в 2 ч.; редкол.: В.К. Лебедев [и др.]. – М.: Издательство «Прометей», 2012. – Ч. 2, вып. 8. – С. 95–105.

63. Гончаров, И.Ф. Действительность и искусство в эстетическом воспитании школьников / И.Ф. Гончаров. – М.: Просвещение, 1978. – 160 с.

64. Грибоедова, Т.П. Педагогические условия подготовки учителя к духовно-нравственному развитию учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.П. Грибоедова. – Томск, 2000. – 193 с.

65. Громько, Ю.В. Мыслительная педагогика / Ю.В. Громько. – Минск: Технопринт, 2000. – 230 с.

66. Грудьева, Н. Интеграция предметов гуманитарного цикла в современной школе / Н. Грудьева // Искусство в школе. – 2012. – № 6. – С. 13–15.

67. Гузеев, В.В. Системные основания образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М., 1985. – 135 с.

68. К прогнозу развития образовательных систем / В.И. Данильчук [и др.] // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер. пед. наук. – 2004. – С. 3–7.

69. Десненко, С.И. Методическая подготовка студентов педвузов к решению задачи развития личности учащихся при обучении физике в школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.0002: 13.00.08 / С.И. Десненко. – М., 2008. – 50 с.

70. Дерябина, Н.Е. Системно-деятельностный подход / Н.Е. Дерябина // Химия в школе. – 2006. – № 9. – С. 15–17.

71. Древнегреческая философия: от Платона до Аристотеля: пер. с древнегреч. / сост. В.В. Шкода. – Харьков: Фолио; М.: ООО Фирма «Издательство АСТ», 1999. – 832 с.

72. Духовная культура младшего школьника: опыт диагностического исследования / Т.А. Бреусова // Гуманизация образования. – 2009. – № 6. – С. 60–65.

73. Дистервег, А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Избр. пед. соч.; сост. В.А. Ротенберг. – М.: Гос. учеб. пед. изд-во минпроса РСФСР, 1953. – С. 482–490.

74. Дуденок, В.И. Ценностные основания духовности: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / В.И. Дуденок. – Харьков, 1991. – 160 с.

75. Дьяченко, Л.С. Современные образовательные технологии: метод. рекомендации для магистрантов / Л.С. Дьяченко. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2008. – 27 с.

76. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Минск: Харвест, 2006. – 416 с.

77. Елагина, Л.В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода: методология, теория, практика: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Л.В. Елагина. – Челябинск, 2009. – 464 с.

78. Живейко, А.Д. Идеологические аспекты формирования патриотизма и гражданской ответственности белорусского студенчества: информационные материалы для преподавателей, кураторов и студентов / М-во образования Респ. Беларусь, учреждение образования «Витебский государственный технологический университет» / А.Д. Живейко. – Витебск, ВГТУ, 2008. – 20 с.

79. Жук, А.И. Высшая школа Республики Беларусь на современном этапе / А.И. Жук // Высшая школа. – 2009. – № 6. – С. 3–7.

80. Залыгина, Н.А. Общая теория и методы воспитания: структурная основа подготовки педагога к инвариантной части квалификационного экзамена / Н.А. Залыгина // Мастацкая і музычная адукацыя. – 2014. – № 2. – С. 9–14.

81. Зинченко, В.П. О целях и ценностях образования / В.П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–15.

82. Зинченко, В.П. Культура и духовность / В.П. Зинченко // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 9–10.

83. Земцова, В.И. Теоретические основы методической подготовки учителя физики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В.И. Земцова; Рос. гос. пед. ун-т. – СПб., 1995. – 37 с.
84. Земцова, В.И. Теоретические основы методической подготовки учителя физики: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В.И. Земцова. – 1995. – 310 с.
85. Зверев, И.Д. Теоретические основы природоохранительного просвещения в школе / И.Д. Зверев [и др.] // Советская педагогика. – 1973. – № 12. – С. 31–38.
86. Зубра, А.С. Педагогическая культура преподавателя высшей школы: пособие / А.С. Зубра. – Минск: Акад. управления при Президенте Респ. Беларусь, 2005. – 397 с.
87. Зверев, И.Д. Экология в школьном обучении: Новый аспект образования / И.Д. Зверев. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
88. Иоганзен, Б.Г. Мотивы охраны природы / Б.Г. Иоганзен, Н.А. Рыков // Природоохранительное образование в средней школе: сб. науч. тр.; редкол.: И.Д. Зверев [и др.] – М.: НИИ содерж. и методов обучения АПН СССР, 1978. – С. 34–41.
89. Иванюк, Н.В. Педагогическое образование в Скандинавских странах / Н.В. Иванюк // Народная асвета. – 2004. – № 11. – С. 67–69.
90. Игнатъев, С.Е. Теория и практика развития изобразительной деятельности детей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / С.Е. Игнатъев; МПГУ. – М., 2007. – 44 с.
91. Изобразительное искусство I–V классы: учеб. программа для учрежд. общ. среднего образования с рус. языком обучения. – Минск: Национальный институт образования, 2012. – 39 с.
92. Ильин, И.А. Аксиомы религиозного опыта / И.А. Ильин. – М.: Изд-во «АСТ», 2002. – 586 с.
93. Изобразительное искусство в начальных классах / Б.П. Юсов [и др.]; под ред. Б.П. Юсова, Н.Д. Минц. – Минск: Нар. асвета, 1986. – 176 с.
94. Изобразительное искусство: учеб. пособие для 2 кл. учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования, с рус. языком обучения / Н.Д. Минц, О.Ф. Таланцева. – Минск: Беларусь, 2006. – 101 с.
95. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли: в 5 т. – М.: Изд-во Академии художеств СССР, 1962. – Т. 1. Античность. Средние века. Возрождение. – 681 с.
96. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли: в 5 т. / ред.-сост. В.П. Шестаков. – М.: Искусство, 1964. – Т. 2: Эстетические учения XVII–XVIII веков. – 836 с.

97. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли: в 5 т. / ред.-сост. В.П. Шестаков. – М.: Искусство, 1967. – Т. 3: Эстетические учения Западной Европы и США (1789–1871). – 1005 с.

98. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли: в 5 т. / ред.-сост. В.П. Шестаков. – М.: Искусство, 1969. – Т. 4: Первый полутом. Русская эстетика XIX века. – 782 с.

99. Каган, М.С. Философская теория ценностей / М.С. Каган – СПб.: Петролис, 1997. – 205 с.

100. Каган, М.С. Лекции по марксистско-ленинской эстетике / М.С. Каган. – Изд. 2-е, расшир. и перераб. – Ленинград: Изд-во Ленинград. ун-та, 1971. – 765 с.

101. Касьянов, Г.А. Ценности экологической культуры в борьбе с обывательским прагматизмом / Г.А. Касьянов // Философия и будущее цивилизации: тезисы докл. и выступл. IV Рос. филос. конгр., 24–28 мая 2005 г. – М.: Современные тетради, 2005. – Т. 3. – С. 479–480.

102. Кашлев, С.С. Что способствует или препятствует созданию ситуации успеха? / С.С. Кашлев // Народная асвета. – 2014. – № 2. – С. 12–16.

103. Кадол, Ф.В. Методы, формы и средства воспитания на современном этапе: научные и практические аспекты / Ф.В. Кадол // Народная асвета. – 2011. – № 12. – С. 3–5.

104. Каптерев, П.Ф. Об эстетическом развитии и воспитании / П.Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. / под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – С. 91–108.

105. Каптерев, П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П.Ф. Каптерев. – 2-е изд., перераб. и расширен. – Петроград: Книжный склад «Земля», 1915. – 442 с.

106. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

107. Касабуцкі, М.І. Выяўленчае мастацтва: вучэб. дапам. для 5-га кл. агульнаадукац. устаноў з беларус. і рус. мовамі навучання: для работы ў класе / М.І. Касабуцкі, В.М. Касабуцкі. – Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2009. – 96 с.

108. Квятковский, В.В. Эстетическое воспитание школьников на качественно новый уровень / В.В. Квятковский // Советская педагогика. – 1987. – № 9. – С. 17–22.

109. Киященко, И.И. Эстетическая и художественная культура / И.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров // Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя; сост. Г.С. Лабковская. – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.

110. Коваль, Н.А. Духовность в системе профессионального становления специалиста: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Н.А. Коваль. – М., 1997. – 464 с.

111. Концепция учебного предмета «Изобразительное искусство»: утв. приказом М-ва образования Респ. Беларусь 29.05.2009 № 675 // Мастацкая адукацыя і культура. – 2009. – № 3. – С. 4–9.

112. Концепция национальной безопасности Республики Беларусь: утв. Указом Президента Республики Беларусь № 575 от 9 ноября 2010 г. – Минск: Белорусский Дом печати, 2011. – 46 с.

113. Козинец, Л.А. Взаимообусловленность развития педагогической науки и практики / Л.А. Козинец // Народная асвета. – 2014. – № 3. – С. 3–7.

114. Козлов, В.И. Модель специалиста – учителя изобразительного искусства: монография / В.И. Козлов. – М.: «Прометей», 2001. – Вып. 7. – 207 с.

115. Козлов, В.И. Формирование педагогической направленности у будущих учителей изобразительного искусства на ХГФ // Вопросы истории, теории и методики преподавания изобразительного искусства: сб. ст.; редкол.: В.К. Лебедко [и др.]. – М.: МПГУ, 2009. – Вып. 7. – С. 187–205.

116. Козлов, В.И. Научно-исследовательская работа студентов как средство формирования творческой индивидуальности будущих учителей изобразительного искусства / В.И. Козлов, В.К. Лебедко // Вопросы истории, теории и методики преподавания изобразительного искусства: сб. ст.: в 2 ч. / редкол.: В.К. Лебедко [и др.]. – М.: Издательство «Прометей», 2012. – Вып. 8, ч. 1. – С. 402–438.

117. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.

118. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

119. Кольридж, С.Т. Роль творческого воображения в воспитании / С.Т. Кольридж // Избр. труды / сост. В.В. Герман; вступ. ст. Н.Я. Дьяконовой, Г.В. Яковлевой; коммент. Г.В. Яковлевой. – М.: Искусство, 1987. – С. 257–259.

120. Кормин, Н.А. Экология и эстетика / Н.А. Кормин // Пути и средства эстетического воспитания / Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров, В.Н. Абросимов [и др.]. – М.: Наука, 1989. – С. 77–89.

121. Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с.

122. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения / В.В. Краевский. – М., 1997. – 264 с.

123. Краевский, В.В. Культурологический подход к содержанию образования как способ обеспечения его целостности / В.В. Краевский // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер. пед. наук. – 2004. – № 1. – С. 7–11.
124. Крутецкий, В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
125. Кузин, В.С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в школе: учебник / В.С. Кузин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АГАР, 1998. – 336 с.
126. Кузин, В.С. Психология: учебник / В.С. Кузин; под ред. Б.Ф. Ломова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1982. – 256 с.
127. Кузин, В.С. Роль учителя в формировании личности / В.С. Кузин // Вопросы истории, теории и методики преподавания изобразительного искусства: сб. ст.: в 2 ч. / редкол.: В.К. Лебедко [и др.]. – М.: Издательство «Прометей», 2012. – Вып. 8, ч. 1. – С. 59–64.
128. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
129. Куприна, Н.Г. Эколого-эстетический подход в художественном воспитании детей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н.Г. Куприна. – М., 2008. – 357 с.
130. Лабунская, Г.В. Художественное воспитание детей в семье / Г.В. Лабунская. – М.: Педагогика, 1970. – 48 с.
131. Латыш, Н.И. Образование на рубеже веков: монография / Н.И. Латыш. – Минск: Ротапринт ННО МО Беларусь, 1994. – 156 с.
132. Лекторский, В.А. Духовность и рациональность / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 31–35.
133. Лекторский, В.А. Идеалы и реальность гуманизма / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1994. – № 6. – С. 22–28.
134. Левчук, З.С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / З.С. Левчук. – Минск, 1992. – 178 с.
135. Лихачев, Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б.Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. – 175 с.
136. Лосский, Н.О. Мир как осуществление красоты. Основы эстетики / Н.О. Лосский. – М.: Прогресс-Традиция: Традиция, 1998. – 416 с.
137. Лосев, Ф.А. Эстетика / Ф.А. Лосев // Философская энциклопедия. – М.: Сов. энцикл., 1970. – Т. 5. – С. 570–577.
138. Лойко, Л.В. О государственной идеологии и национальной идее / Л.В. Лойко. – Минск: Амалфея, 2004. – 80 с.
139. Люблинская, А.А. Детская психология / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
140. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

141. Маркс, К. Экономическо-философские рукописи 1844 года: соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – М.: Изд-во политическая литература, 1974. – Т. 42. – С. 41–174.

142. Маркс, К. Немецкая идеология: соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – М.: Гос. издат. политическая литература. – М., 1955. – Т. 3. – С. 7–544.

143. Макаренко, А.С. Проблемы школьного советского воспитания / А.С. Макаренко. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во минпроса РСФСР, 1963. – 138 с.

144. Мещерякова, И.В. Экологические ценности в структуре естественнонаучного образования / И.В. Мещерякова // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 29. – С. 310–316.

145. Метельская, Е.В. Поиск новых действенных инструментов воспитания / Е.В. Метельская // Народная асвета. – 2014. – № 2. – С. 73–76.

146. Методика преподавания изобразительного искусства: программа для студентов III–IV курсов художественно-графического факультета / сост. С.А. Волканова. – Витебск: Изд-во ВГУ имени П.М. Машерова, 2000. – 23 с.

147. Морозова, А.П. Роль изобразительного искусства в формировании нравственно и экологически воспитанной личности / А.П. Морозова // Изобразительное искусство в школе. – 2010. – № 3. – С. 74–76.

148. Молодежь суверенной Беларуси: штрихи к портрету / Д.М. Булышко [и др.]; под ред. Д.М. Булышко, О.В. Иванюто, Д.Г. Ротмана. – Минск: Изд. центр БГУ, 2012. – 192 с.

149. Минаева, В.М. Внеклассная природоведческая работа как средство воспитания бережного отношения к природе: дис. ... канд. пед. наук / В.М. Минаева. – Минск, 1982. – 186 с.

150. Мінц, Н.Д. Выяўленчае мастацтва: вучэб. дапам. для 3-га кл. агульнаадукац. устаноў з беларус. і рус. мовамі навучання (базавы ўзровень) / Н.Д. Мінц. – 2-е выд., перапрац. – Мінск: Беларусь, 2008. – 150 с.

151. Шиллер, Ф. Письма об эстетическом воспитании человека / Ф. Шиллер // Соч.: в 7 т. – М.: Худож. лит., 1957. – Т. 6. – С. 251–358.

152. Михайловский, О.С. Профессионально-педагогическая культура учителя географии как условие формирования географической образованности учащихся / О.С. Михайловский // Образование в современной школе. – 2006. – № 4. – С. 33–44.

153. Неменский, Б.М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя / Б.М. Неменский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 225 с.

154. Неменский, Б.М. Педагогика искусства / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 2007. – 256 с.

155. Николаев, А.В. Эстетическое воспитание. Семья. Этикет. Культура / А.В. Николаев, Н.А. Николаева. – М.: Молодая гвардия, 2009. – 248 с.

156. Никандров, Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1988. – № 4. – С. 3–8.

157. Ницше, Ф. Воля власти / Ф. Ницше; пер. с нем. С.В. Урбановского. – М.: ТОО «Транспорт», 1995. – 301 с.

158. Новик, И.А. Формирование методической культуры учителя математики в пединституте: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / И.А. Новик. – М., 1990. – 316 с.

159. Нормы оценки результатов учебной деятельности учащихся общеобразовательных учреждений по учебным предметам. Оценка результатов учебной деятельности учащихся по учебному предмету «Изобразительное искусство»: утв. приказом М-ва образования Респ. Беларусь 29.05.2009 № 674 // Мастацкая адукацыя і культура. – 2009. – № 3. – С. 11–14.

160. Образовательный стандарт учебного предмета «Изобразительное искусство» (I–V классы): утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь 29.05.2009 № 32 // Мастацкая адукацыя і культура. – 2009. – № 3. – С. 8–10.

161. Основы идеологии белорусского государства: история и теория: учеб. пособие для студентов учреждений, обеспечивающих получение высшего образования / С.Н. Князев [и др.]; под общ. ред. С.Н. Князева, В.И. Чуешова. – 4-е изд. – Минск: ИВЦ Минфина, 2008. – 316 с.

162. Орлова, А.П. История педагогики: этюды знаменитых школ (от Античности до начала Нового времени) / под общ. ред. А.П. Орловой; М-во образования РБ. УО «ВГУ им. П.М. Машерова» / А.П. Орлова, Н.К. Зинькова, В.В. Тетерина. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – 128 с.

163. Орлова, А.П. История педагогики: этюды знаменитых школ. От начала Нового времени до конца XIX века: метод. рекомендации / А.П. Орлова, Н.К. Зинькова, В.В. Тетерина. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – 50 с.

164. Орлова, А.П. Преемственность народной и научной педагогики в развитии теории нравственного воспитания: монография / А.П. Орлова; М-во образования РБ. Вит. гос. ун-т им. П.М. Машерова. – Витебск: Изд-во ВГУ, 2000. – 151 с.

165. Организация практики студентов предвыпускного и выпускного курсов по педагогике: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. И.Е. Керножицкая. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2005. – 82 с.

166. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапцевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.

167. Павловская, О.А. Духовно-нравственные аспекты национальной безопасности Беларуси: социально-философский анализ / О.А. Павловская // Идеологические аспекты военной безопасности. – 2010. – № 1. – С. 1–10.

168. Песталоцци, И.Г. Лебединая песня / И.Г. Песталоцци // Избр. пед. соч.: в 2 т. / под ред. В.А. Ротенберг, В.Г. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 2. – С. 208–339.

169. Педагогическая практика в школе: программа и методические рекомендации для студентов предвыпускных и выпускных курсов художественно-графического факультета / УО «Вит. гос. ун-т имени П.М. Машерова»; авт.-сост. С.А. Волканова. – Витебск: Издательство ВГУ им. П.М. Машерова, 2001. – 39 с.

170. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

171. Печко, Л.П. Экологическая эстетика в контексте культуры, науки, образования: от теории к практике / Л.П. Печко // Вестн. МГОПУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Экопедагогика». – 2004. – № 2. – С. 60–73.

172. Пирогов, Н.И. О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий / Н.И. Пирогов // Избр. пед. соч. / сост. В.З. Смирнов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – С. 113–119.

173. Попов, В.Я. Становление духовности личности: Социально-философский аспект: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / В.Я. Попов. – Липецк, 2005. – 177 с.

174. Пономаренко, В.А. Психология духовного профессионала / В.А. Пономаренко. – М.: ГНИИ МО РФ, 1997. – 295 с.

175. Программа преподавания изобразительного искусства в Единой трудовой школе: Петроградский отдел народного образования. – Петроград: Госиздат, 1921. – 309 с.

176. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца [и др.]. – М., 1983. – 448 с.

177. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1999. – 494 с.

178. Ростовцев, Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: учебник для студентов худож.-граф. фак. пед. интов / Н.Н. Ростовцев. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: АГАР, 1998. – 256 с.

179. Ростовцев, Н.Н. История методов обучения рисованию: русские и советские школы рисунка: учеб. пособие для студентов худож.-

граф. фак. пед. ин-тов по спец. № 2109 «Черчение, рисование, труд» / Н.Н. Ростовцев. – М.: Просвещение, 1982. – 240 с.

180. Романенко, Н.М. Воспитание духовной культуры старшего школьника / Н.М. Романенко. – М.: Изд-во ИОСО РАО, 2002. – 230 с.

181. Рощин, С.П. К вопросу научного обоснования методики преподавания изобразительного искусства / С.П. Рощин // Изобразительное искусство в школе. – 2010. – № 5. – С. 40–46.

182. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании: пед. соч.: в 2 т. / Ж.-Ж. Руссо; под ред. Г.Н. Джибаладзе. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – С. 19–592.

183. Салеев, В.А. Этноэстетика как феномен / В.А. Салеев // Адукацыя і выхаванне. – 1994. – № 5. – С. 74–84.

184. Салеев, В.А. Введение в культурологию: пособие: в 2 ч. / В.А. Салеев. – Мозырь: УО МГПУ, 2004. – Ч. 1. – 96 с.

185. Салеев, В.А. Эстетика: курс лекций / В.А. Салеев, С.В. Кунгер. – Мозырь: УО «МГПУ им. И.П. Шамякина», 2006. – 101 с.

186. Салеев, В.А. Ценностные ориентиры, подходы и принципы развития культуры личности в системе художественно-эстетического образования / В.А. Салеев // Пед. образование и наука: труды нац. ин-та образования. Сер. 1, вып. 3. – Минск, 2009. – С. 44–60.

187. Салеев, В.А. Основные эстетические категории: пособие / В.А. Салеев, С.В. Кунгер. – Мозырь: УО «МГПУ им. И.П. Шамякина», 2009. – 44 с.

188. Салеев, В.А. Молодежь XXI века: субкультура в ареале культуры / В.А. Салеев // Пед. образование и наука: труды нац. ин-та образования. Сер. 4, вып. 3. – Минск, 2010. – С. 67–78.

189. Салеев, В.А. Эстетика. Краткий курс / В.А. Салеев. – Минск: «Тетрасистемс», 2012. – 160 с.

190. Савенкова, Л.Г. Интегрированное обучение и полихудожественное воспитание в педагогике искусства / Л.Г. Савенкова // Изобразительное искусство в школе. – 2011. – № 3. – С. 44–51.

191. Семенова, М.Н. Развитие художественного восприятия у младших школьников / М.Н. Семенова // Вопросы художественного развития школьников на занятиях изобразительным искусством: сб. науч. тр. / под ред. Б.П. Юсова. – М.: Изд. АПН СССР, 1981. – С. 29–48.

192. Силуянова, И.В. Духовность как способ жизнедеятельности человека / И.В. Силуянова // Философские науки. – 1990. – № 12. – С. 100–105.

193. Слостенин, В.В. Формирование личности советского учителя в процессе профессионально-педагогической подготовки / В.В. Слостенин. – М., 1976. – 160 с.

194. Соловьев, В.С. Красота в природе: соч.: в 2 т. / В.С. Соловьев; общ. ред. и сост. А.В. Гулыги, Ф.А. Лосева; примеч. С.Л. Кравцова [и др.]. – М.: Мысль, 1988. – Т. 2. – С. 351–389.

195. Смольянинов, И.Ф. Природа в системе эстетического воспитания / И.Ф. Смольянинов. – М.: Просвещение, 1984. – 207 с.

196. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1979. – 393 с.

197. Татаркина, Н. Модель организации воспитания духовно-нравственной культуры личности / Н. Татаркина // Альма-Матер. – 2003. – № 10. – С. 54–56.

198. Таланцава, Н.Ф. Мастацтва бачыць свет: вучэб. дапам. па выяўл. мастацтве для 5-га класа агульнаадукац. школ / Н.Ф. Таланцава. – Мінск: Беларусь, 1998. – 232 с.

199. Теория и методика обучения изобразительному искусству. Типовая учебная программа для учреждений образования по специальностям: 1-03 01 01 Изобразительное искусство; 1-03 01 03 Изобразительное искусство. Дополнительная специальность; 1-03 01 06 Изобразительное искусство и черчение. Дополнительная специальность / сост.: С.Е. Зяткова, Г.В. Лойко. – Минск, 2012. – 28 с.

200. Ткач, Е.В. Изобразительное искусство: учеб. пособие для 2-го кл. учреждений образования с рус. яз. обучения: для работы в классе / Е.В. Ткач. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2012. – 140 с.

201. Ушинский, К.Д. Воспоминание об обучении в Новгородсеверской гимназии: избр. пед. соч.: в 2 т. / К.Д. Ушинский; под ред. В.Я. Струминского. – М.: Государственное учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1953. – Т. 1: Вопросы воспитания. – С. 281–290.

202. Ушинский, К.Д. Впечатления жизни: избр. пед. соч.: в 2 т. / К.Д. Ушинский; под ред. В.Я. Струминского. – М.: Государственное учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1953. – Т. 1: Вопросы воспитания. – С. 432–490.

203. Федотова, В.Г. Духовное и душевное. Человек и духовность / В.Г. Федотова // Сб. ст. / отв. ред. В.Г. Федотова. – Рига: Зинатне, 1990. – С. 7–22.

204. Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьников / под ред. Г.Н. Филонова. – М.: Педагогика, 1983. – 256 с.

205. Филонов, Г.Н. К вопросу о взаимодействии фундаментальной и прикладной науки / Г.Н. Филонов, Л.В. Суходольская-Кулешова // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 3–7.

206. Фридрих, А.В. Педагогические условия формирования национального самосознания у студентов высших педагогических учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / А.В. Фридрих. – Киев, 2006. – 268 с.

207. Хан-Магомедова, В.Д. Проблемы эстетического развития, опыт и создание личности в зарубежных исследованиях / В.Д. Хан-Магомедова // Структура и уровни эстетического сознания у старшеклассников: сб. науч. тр.; редкол. В.Н. Крупник [и др.]. – М.: АПН СССР, 1989. – С. 112–122.

208. Харламов, И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И.Ф. Харламов // Советская педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 11–15.

209. Хейзинга, М. Осень Средневековья / М. Хейзинга; пер. Д.В. Сельвестрова; ст. А.В. Михайлова, коммент. Д.Э. Харитоновича. – М.: Наука, 1988. – 539 с.

210. Храмцова, Ф.И. Педагогическая идеология: ценности, приоритеты: учеб.-метод. пособие / Ф.И. Храмцова. – Минск: Зорны верасень, 2006. – 152 с.

211. Хрусталева, Т.М. Художественно-графические способности учителя изобразительного искусства / Т.М. Хрусталева, Т.М. Харламова // Изобразительное искусство в школе. – 2003. – № 3. – С. 53–59.

212. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении: науч.-метод. пособие / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2013. – 73 с.

213. Чернышевский, Н.Г. Эстетические отношения искусства к действительности / Н.Г. Чернышевский. – М.: Худож. лит., 1955. – 220 с.

214. Черкасов, В.А. Духовность как педагогическое понятие (аспект светской духовности) / В.А. Черкасов // Проблемы сущности человека и типа личности: материалы регион. межвуз. науч.-практ. конф., 20 декабря 2000 г., г. Челябинск. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2001. – С. 27–31.

215. Чикиндина, Т.П. Ценностное отношение будущего педагога к воспитательной деятельности как психолого-педагогический феномен / Т.П. Чикиндина // Весн. Магілёўск. ун-та імя А.А. Куляшова. – 2014. – № 1. – С. 77–84.

216. Чистяков, П.П. Письма. Записные книжки. Воспоминания: материалы подготовлены к печати и примечания к ним составлены Э. Белютиным и Н. Малевой / П.П. Чистяков. – М.: Искусство, 1953. – 591 с.

217. Циркун, И.И. Интеллектуальное саморазвитие будущего педагога: дидактический аспект: монография / И.И. Циркун, В.Н. Пунчик. – Минск: БГПУ, 2008. – 254 с.

218. Шабанов, Н.К. Формирование профессиональной направленности у студентов в процессе преподавания художественных дисциплин в педвузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.К. Шабанов. – М., 1995. – 337 с.

219. Шаповалов, А.А. Конструктивно-проектировочная деятельность в структуре профессиональной подготовки учителя физики / А.А. Шаповалов. – Барнаул, 1999. – 359 с.

220. Шацкий, С.Т. Новая общественно-педагогическая работа для «детей – работников будущего» / С.Т. Шацкий // Пед. соч.: в 4 т. / под ред. И. Каирова, Л.Н. Скаткиной, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1962. – Т. 1. – С. 195–294.

221. Шацкий, С.Т. Бодрая жизнь / С.Т. Шацкий // Пед. соч.: в 4 т. / под ред. И. Каирова, Л.Н. Скаткиной, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1962. – Т. 1. – С. 295–450.

222. Шик, К.И. Сущность патриотического воспитания учащейся молодежи и некоторые способы его реализации в Республике Беларусь / К.И. Шик // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. конф., г. Пермь, май 2012 г. – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 110–112.

223. Шилин, К.И. Понятие экологической культуры / К.И. Шилин // Экология и культура: методологические аспекты. – Ставрополь: Изд-во ОГПИ, 1982. – С. 50–63.

224. Шитякова, Н.П. Концепция и система подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н.П. Шитякова. – Челябинск, 2007. – 358 с.

225. Шитякова, Н.П. О методах духовно-нравственного воспитания младших школьников / Н.П. Шитякова // Воспитание в начальной школе: проблемы и пути их решения: материалы междунар. науч.-практ. конф., 27–28 февраля 2007 г. – Челябинск: Изд-во «РЕКПОЛ», 2007. – С. 213–217.

226. Шкуратава, М.А. Выяўленчае мастацтва: вучэб. дапам. для 1-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання: для работы ў класе / М.А. Шкуратава, Ю.А. Новікава. – Мінск: Адукацыя і выхаванне, 2011. – 176 с.

227. Шкуратова, М.А. Изобразительное искусство в 4 классе: учеб.-метод. пособие для учителей общеобразоват. учреждений с белорус. и рус. яз. обучения / М.А. Шкуратова, Ю.А. Новикова. – Минск: Высш. шк., 2010. – 103 с.

228. Шульженко, А.К. Эколого-эстетическое воспитание молодежи в европейской и отечественной педагогике: дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01 / А.К. Шульженко. – М., 2006. – 439 с.

229. Щербаков, В.С. Изобразительное искусство. Обучение и творчество (проблемы руководства изобразительным творчеством детей) / В.С. Щербаков. – М.: Просвещение, 1962. – 272 с.

230. Экологическое и эстетическое воспитание школьников / под ред. Л.П. Печко. – М.: Просвещение, 1984. – 136 с.

231. Эстетическое воспитание в начальной школе / под ред. В.Н. Шацкой. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 216 с.
231. Экологическое воспитание школьников / под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
232. Энгельс, Ф. Диалектика природы / Ф. Энгельс. – М.: Политиздат., 1969. – 358 с.
233. Эстетика: словарь / под общ. ред. А.А. Беляева [и др.]. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
234. Якобсон, П.М. Психология чувств / П.М. Якобсон. – 2-е доп. изд. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 384 с.
235. Якобсон, П.М. Эмоциональная жизнь школьника / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1966. – 291 с.
236. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей дет. сада / А.В. Запорожец, И.З. Неверович, А.Д. Кошелева [и др.]; под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
237. Яковлева, Л.В. Формирование готовности будущего учителя к педагогической рефлексии (на материале педучилищ): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / МПГУ им. В.И. Ленина. – М., 1991. – 245 с.
238. Яскевич, Я.С. Ценностные ориентиры в университетской среде / Я.С. Яскевич // Народная асвета. – 2014. – № 2. – С. 3–7.
239. Яскевич, Я.С. Воспитательный потенциал социально-гуманитарных дисциплин / Я.С. Яскевич // Народная асвета. – 2014. – № 3. – С. 8–12.

Научное издание

ФЕДЬКОВ Григорий Сергеевич

**ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ И ИЗОБРАЖЕНИЯ ПРИРОДЫ**

Монография

Технический редактор *Г.В. Разбоева*
Корректор *Л.В. Моложавая*
Компьютерный дизайн *Л.Р. Жигунова*

Подписано в печать 2015. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 12,26. Уч.-изд. л. 12,89. Тираж . . . экз. Заказ

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.