

Шокорова Лариса Владимировна

ОБУЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ РЕМЕСЛУ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ XIX В.

В статье рассмотрены исторические предпосылки развития образования в области народного декоративно-прикладного искусства в западноевропейских странах. Определены основные виды художественного ремесла, введенные как общеобразовательный предмет в учебный процесс образовательных учреждений. Выявлены цели обучения ручному труду в зарубежной педагогике XIX в. Охарактеризованы ведущие зарубежные системы обучения художественному ремеслу.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/3/2015/12-4/51.html

Источник

Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2015. № 12 (62): в 4-х ч. Ч. IV. С. 203-207. ISSN 1997-292X.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/3.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/3/2015/12-4/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: hist@gramota.net

УДК 37.013

Педагогические науки

В статье рассмотрены исторические предпосылки развития образования в области народного декоративно-прикладного искусства в западноевропейских странах. Определены основные виды художественного ремесла, введенные как общеобразовательный предмет в учебный процесс образовательных учреждений. Выявлены цели обучения ручному труду в зарубежной педагогике XIX в. Охарактеризованы ведущие зарубежные системы обучения художественному ремеслу.

Ключевые слова и фразы: художественное образование; народное декоративно-прикладное искусство; ремесло; рукоделие; ручной труд.

Шокорова Лариса Владимировна, к. искусствоведения

Алтайский государственный университет

Larazmei@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ РЕМЕСЛУ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ XIX В. ©

В современных условиях развития общества, характеризуемых глобализацией всех сфер социальной действительности, происходит смена ценностных ориентиров, рушатся стереотипы мышления, отмирают догмы межкультурных связей и нравственных отношений. Образование, являясь одним из основных факторов формирования общественного самосознания, способно восстановить утраченные ценностно-духовные ориентации и нравственные качества, создать условия для раскрытия творческого потенциала человека в его профессиональной и общественной деятельности. Образование и искусство являются неразрывными взаимно дополняемыми сферами существования человека, призванными целенаправленно формировать личность на основе духовных ценностей, опыта, накопленного предшествующими поколениями.

Художественное образование является важнейшей частью всей системы образования и направлено на сохранение духовных ценностей, историко-культурного наследия, формирование интереса к художественному творчеству. Народное декоративно-прикладное искусство играет огромную роль в художественном и нравственно-эстетическом воспитании и развитии человека, осознании и сохранении его исторической памяти [17, с. 198]. Обучение народному декоративно-прикладному искусству способствует сохранению этнической идентичности и культурного достояния российского общества, формированию нравственных ориентиров, художественного вкуса.

Подписанная Россией в 2003 г. Болонская декларация в целях вхождения в европейскую систему образования требует разработки своей парадигмы обновления профессионального образования на основе ясного и четкого понимания ценностных ориентаций и осознания специфики собственных путей развития. Для сохранения национальной культуры и духовного потенциала России в условиях интеграции традиций возникает необходимость рассмотреть исторические аспекты художественно-ремесленного обучения в зарубежной педагогике, что обуславливает актуальность исследования.

До наших дней дошли высокохудожественные произведения религиозной скульптуры и различной утвари, выполненные мастерами Франции, Англии, Нидерландов, Германии, Африки, Южной Америки. Соответственно, там, где развивался художественный промысел, возникало и образование в этой области. Семейное обучение, ученичество, организованное профессиональное образование – это характерные как для России, так и для зарубежных стран этапы образования в области народного декоративно-прикладного искусства.

Одной из самых массовых форм обучения в зарубежных учебных заведениях было обучение рукоделию. Распространенное с древних времен, рукоделие преподавалось в рамках начальной и средней школы и было тесно связано с практическими занятиями по домоводству, включающими приобретение необходимых навыков в шитье и украшении предметов быта и костюма.

Обучение рукоделию в Германии появилось в монастырях в первой половине XVI в. Первые школы по обучению девочек из бедных семей были открыты орденом Урсулинок в 1537 г. [4, с. 76]. Позже возникли и художественно-промышленные школы. В 1738 г. Фридрихом-Вильгельмом был издан регламент о введении рукоделия в обычной школе. При Мейсенской фарфоровой мануфактуре по росписи фарфора, а чуть позднее при Брауншвейгской фабрике лаковых художественных изделий Иогана Генриха Штобвассера открылись профессиональные школы, где обучали миниатюрной живописи. С 1817 г. обучение рукодельным навыкам (вышивка, кружевоплетение, художественная обработка металла, кожи др.) стало обязательным во всех школах. В качестве методов обучения применялись наглядность и копирование определенных операций и готовых образцов. Так, в берлинских общеобразовательных школах кроме общехудожественных предметов изучались и такие виды рукоделия, как вязание крючком, на спицах, вышивание крестом и гладью, шитье и моделирование. На эти занятия выделялось от 2 до 4 часов в неделю [7, с. 12].

В начале XX в. обучению ручному труду в Германии уделяется большое значение, проводились международные конференции и съезды учителей, организовывались комитеты образовательных курсов по ручному труду для учителей. Ручной труд рассматривался как способ развития художественных способностей

обучающихся, направленный на знакомство с сущностью творческой работы, инструментами, технологией обработки материала. Значению ручного труда были посвящены учительский съезд, проходивший в Цюрихе в 1899-1900 учебному году, конференция учителей Лондонского графства, лекции педагога Цюрихского университета Р. Зейделя. Хотя проводимые ранее конгрессы союза немецких учителей (1857, 1882 г.) отвергали введение ручного труда как образовательного предмета.

В исследованиях А. Феррьера, преподававшего в Женевском университете и в институте Ж.-Ж. Руссо, ручной труд рассматривался на принципах «морального воспитания», направленного на физическое, психологическое и социальное развитие ребенка. Учитель должен быть для ребенка примером для подражания, поощрять его стремления и настойчивость в работе. По его мнению, обучение ручному труду в общеобразовательных школах не должно заменять профессиональное образование, а являться лишь средством общего творческого развития ребенка [11, с. 18].

Теоретическое обоснование образовательного и воспитательного значения введения ручного труда в учебные занятия предпринял школьный советник Шерер, рассматривавший труд не как механический процесс, а как «соединение знаний и умений» [10, с. 169]. Это исследование было продолжено И. Пабстом, считавшим, что следует разграничить трудовое воспитание и обучение в школе с профессиональной подготовкой. Он отмечал: «В школе пишут и считают, хотя она не является ни канцелярией, ни торговой конторой; здесь поют и занимаются гимнастикой, хотя не готовят ни певцов, ни атлетов. В школьной мастерской изготовление тех или иных предметов обихода всегда есть только средство для достижения целей овладения известными трудовыми умениями и обеспечения определенных воспитательных воздействий; в мастерской же, наоборот, изготовление продуктов является конечной целью организованной деятельности» [8, с. 127].

В 1852 году большую известность получили требования, разработанные Р. Шаленфельд «для поднятия преподавания рукоделия» [9, с. 309]. Это было одной из наиболее удачных попыток решения методических проблем в художественно-ремесленном образовании, введенном сначала в общеобразовательные школы, а потом и в специальные школы рукоделия Германии. Основными задачами этих требований были преобразование механического обучения в сознательно-творческое, контроль за преподаванием, методически грамотное построение уроков, подготовка «хороших учительниц, владеющих мастерством» и т.д. Р. Шаленфельд была предложена методика преподавания рукоделия, построенная на строгой последовательности от простого к сложному. Как отмечал автор, «на начальном этапе должна быть работа, не требующая особого умственного и физического труда, абсолютно безопасная для детей» [Там же, с. 312]. Эта методика просуществовала более 50 лет и много раз переиздавалась. В 1846 г. она была поддержана высшей школой рукоделия в Берлине (в настоящее время – Берлинская Академия моды). В провинции Германии, в отличие от Берлина, обучение ручному труду проходило хаотично и беспорядочно. Вплоть до середины XIX века в немецких школах не существовало классного преподавания, при котором для всех обучающихся ставилась бы одна учебная задача с последующим выполнением ее в материале.

Этот период характеризуется опубликованными новыми учебными программами, книгами для школы и семьи, специально разработанными для средних учебных заведений и учительских семинарий. В книге «Новое рукоделие» М. Групе (1913) рассматривались задачи обучения рукоделию, технологические и технические приемы изготовления традиционных работ по вышивке, вязанию, шитью. В качестве иллюстраций были представлены образцы ученических работ, выполненных в профессиональных школах Берлина. Целью данного издания было развитие самостоятельной творческой деятельности обучающихся и привитие художественного вкуса [2, с. 5].

Огромное значение имели труды Э. Грон (1896-1898), в которых на основе анализа содержания школьного образования этого периода подчеркивалась необходимость дифференцирования каждого вида ремесла по «смысловой степени» с возможностью реализации полученных знаний и умений в будущей жизни ребенка [1, с. 18].

И если обучение ручному труду у девочек было направлено на подготовку их к будущей семейной жизни, то мальчиков ориентировали на работу в заводских условиях. После окончания общей народной школы они могли продолжить обучение по художественно-ремесленным специальностям в профессиональной школе. Но спектр направлений по художественным специальностям был довольно небольшой – художественная обработка и роспись металла, художественная обработка дерева и т.д. Как мужские, так и женские профессиональные школы были немногочисленны по контингенту, имели узкий профиль и индивидуальный учебный план.

Моделью образования в области традиционного искусства, получившей общественное признание, считается «Шведская система» (скандинавский слойд), разработанная Августом Абрахамсоном и его племянником Отто Саломоном. Термин «слойд» понимался как «художественно-ремесленный труд» или «ловкость пальцев». Данная модель образования ориентировалась на изучение шведского народного прикладного искусства и преемственную связь передачи умений и навыков из поколения в поколение. Основной акцент был сделан на резьбу по дереву. В концепции «Шведской системы» лежало предметное назначение – учащиеся должны были изготавливать по образцам или моделям полезные в крестьянском обиходе предметы из древесины [14, с. 23]. Выполненное ребенком изделие становилось его собственностью. О. Саломоном была собрана «коллекция моделей», состоящая как из самых простых изделий (зубцы для грабель, колышки для цветника и т.д.), так и более сложных (скамейка, стул, деревянный тазик). Образцы из этой коллекции для занятий подбирались таким образом, чтобы выполняемая работа постепенно усложнялась.

В педагогическом обосновании необходимости обучения детей ручному труду О. Саломон выделял такие направления, как фребелевское, гербартовское и нэское. Сущностью фребелевского направления он считал

развитие духовно-нравственных способностей детей посредством ручного труда. Гербартовское направление – использование рукотворных работ в качестве иллюстративного материала, нэссское – применение ручного труда для общего развития ребенка [13, с. 11].

О. Саломоном было выделено пять ведущих задач.

1) Научить детей любить ручной труд и привить им желание работать. Только занимаясь физическим трудом, дети в дальнейшей жизни не окажутся обреченными на жалкое существование.

2) Школа должна лишь закладывать фундамент для дальнейшей деятельности и давать общие навыки ручной работы, не акцентируясь на узкоремесленном профиле.

3) На занятиях ручным трудом необходимо сформировать и укрепить навыки самостоятельной работы.

4) Задания должны выполняться в строгом соответствии с требованиями, что позволит приучить к порядку, аккуратности и точности.

5) Через усиление внимания, прилежания и настойчивости развивать продуктивное мышление, необходимое для решения любых проблем [5, с. 24].

С целью популяризации и распространения этой системы при Нэссской учительской семинарии были организованы курсы учителей, которые получили возможность познакомиться с теорией и практикой шведской системы обучения ручному труду. Эта система, отличающаяся высоким педагогическим и методическим уровнем, в качестве образца была выбрана Постоянной комиссией по техническому и профессиональному образованию, созданной при Императорском Русском техническом обществе, для обучения ручному труду в России.

Но шведская система, имевшая промысловый аспект в обучении (ориентация исключительно на столярные работы, выполнение мелких однотипных работ, свободный технический рисунок «на глаз», ориентированный на развитие глазомера и моторики), неоднозначно воспринималась в образовательных процессах других государств (Великобритания, США). Там от учеников требовались безупречная техника выполнения изделия, умение строить сложные чертежи, владеть плотницкими инструментами и быть готовыми к дальнейшей работе с инструкциями и сложными механизмами в промышленности. Выполнение изделия «от руки» считалось небрежностью.

Не менее популярной была французская система обучения ручному труду, состоявшая из определенных ступеней: материнские школы (детские сады), начальные школы, профессиональные школы и высшие училища. Созданные в 1881 г. материнские школы, ориентированные на возраст от 2-х до 7 лет и существовавшие при городских начальных школах, несли принципы нравственного воспитания и обучения. Там давались первые понятия о рисовании, письме, чтении и примитивном ручном труде. Занятия строились с учетом возрастных особенностей детей и были направлены на воспитание бережливости, вежливости, любви к красоте и уважения к труду, а также подготовку к начальной школе. К ручным видам труда относились сгибание и раскраска бумажек, плетение различных видов, лепка из глины и гипса [3, с. 121].

В начальных школах, где обучались дети от 7 до 13 лет, ручной труд был дифференцирован по возрасту и разбит на этапы. Младшие дети (7-8 лет) обучались тем видам рукоделия, которые вводились с учетом безопасности обучения. Средние классы (9-11 лет) проходили более сложные виды труда, но по профилю предыдущего обучения. В старших классах (12-13 лет) увеличивались учебные часы и усложнялась программа, предусматривающая применение станков и машин. Обучение в школе давало только необходимый уровень знаний и исключало выполнение сложных по содержанию, трудоемких и дорогих по материалу работ, таким образом соответствуя полученным знаниям и возрасту обучающихся [12, с. 71].

Более серьезные работы выполнялись в специальных профессиональных школах с художественным профилем, куда поступали дети после окончания начальных школ. Профессиональные школы имели 4-х летний срок обучения и преемственную связь с начальной школой с более расширенным по содержанию перечнем предметов. Следовательно, в начальных школах шло ознакомление обучающихся с декоративно-прикладным искусством с последующим приобретением мастерства по какому-либо виду его в профессиональной школе. Ведущими учебными заведениями Парижа были *Ecole municipale professionnelle menagere de jeunes filles* et *Premiere école municipale professionnelle* (Муниципальная женская школа), где обучение вышиванию, кружевоплетению и вязанию было непосредственным образом связано с моделированием одежды и декорированием дома. Следовательно, большое значение придавалось таким предметам, как пластическая анатомия, геометрическое черчение, промышленное и прикладное рисование, декоративная композиция, история искусств и модное дело. К концу XIX в. во Франции быстрыми темпами увеличивалось количество профессиональных школ и высших народных училищ, имевших научно-практический характер. Это было вызвано желанием выпускников начальных школ продолжить свое образование и усовершенствовать имеющуюся специальность.

В Англии обучение в области декоративно-прикладного искусства, также как во Франции, было связано с его конкретным применением в повседневной жизни человека. Многие виды традиционного искусства, не направленные на практическое использование в материальной среде, исключались из учебных программ, иногда оставаясь только для ознакомительных целей. Если в программах немецких школ одна работа могла выполняться учащимися в течение всего учебного года, то в английских программах предполагалось большое разнообразие видов работ. «Однообразие может вызвать отвращение не только к данному изделию, но и ко всему направлению декоративно-прикладного искусства, в области которого обучаются, и поэтому в школах это недопустимо» [14, с. 79]. Внедрение в производство новых технологий, конвейерной организации труда требовало нового подхода к подготовке специалистов. Это явилось основой для появления учебного предмета «Ремесло. Дизайн. Технология».

В американских начальных школах обучение ручному художественному труду было введено только в конце XIX в. и строилось на основе английских программ по декоративно-прикладному искусству с небольшими изменениями. Ориентация на будущую профессиональную деятельность в промышленной отрасли в американской системе обучения ручному труду включала формирование умений в работе с металлом, деревом, глиной и другими материалами, а также навыков владения инструментами и оборудованием. Обучение носило только ознакомительный характер, что приводило к невысокому уровню ученических работ и их художественного оформления. Традиционное народное искусство воспринималось как «ветхозаветная работа бабушек, утратившая свой смысл и назначение» [4, с. 82]. На обучение ручному художественному труду выделялось небольшое количество часов, не позволявшее полноценно закончить ни одной работы.

В начале XX в. в США во всех школах были введены уроки рисования, которым уделялось большое внимание. Обучение художественным навыкам строилось на теории рисования, разработанной американским педагогом Л. Теддом. Концепцией теории было формирование умений и навыков в изобразительной деятельности через прямую взаимосвязь между развитием ловкости руки и содержанием изображения. В основе этой теории лежали новые методы обучения рисованию, заключающиеся не в прорисовке геометрических форм, а в изображении отдельных элементов природы. Техническое развитие глаза и всевозможных физических координаций предполагало работу без применения циркуля, линейки и других инструментов сразу двумя руками. После изучения общего элементарного курса шли столярные работы, механическое и архитектурное черчение, рисунок и живопись с натуры. При этом все виды работ должны были выполняться левой и правой руками. Интеграция различных видов деятельности, материалов и техник, по теории Л. Тэдда, позволяла обучающимся один и тот же предмет, объект, явление изучать с разных точек зрения, формировала у детей развернутые представления о способах изображения и формообразования при создании художественного образа [6, с. 56]. Этой теории придерживались многие преподаватели данного периода.

В Америке преподавание рисунка и ручного художественного труда было широко распространено в детских садах, в которых ребенка уже с малых лет учили держать иглолку, вышивать, шить, лепить из глины. В начальной школе, рассчитанной на 6-летний срок обучения, были обязательно введены предметы ручного труда и рисование. Ручной труд как освоение профессии был введен в средние и высшие художественно-промышленные профессиональные школы, в которые поступали с 16 лет. Но декоративно-прикладное искусство там связывалось только с определенным видом промышленности: вышивание – с моделированием одежды, резьба по дереву – с производством мебели. В течение трех семестров обучающиеся изучали рисунок и живопись, материаловедение, историю костюма, ручную и машинную технику выполнения работы. В учебных заведениях создавались музеи, в которых были представлены образцы ткацкого дела, вышивки, традиционного костюма и т.д.

К началу XX в. ручной труд стал обязательным предметом в учебном процессе во многих европейских странах. В финских школах основной акцент делался на столярные и токарные работы, при выполнении которых требовалась большая аккуратность, точность и применение знаний, полученных на уроках естествознания и математики. Характерной особенностью обучения ручному труду в Дании была одновременная работа учителя со всем классом, наличие предварительных упражнений с различными инструментами, систематизация операций в порядке усложнения [5, с. 62].

Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно делать вывод, что в первой половине XIX в. в европейских странах проходило широкое движение учителей и ученых за внедрение ручного труда в учебный процесс образовательных учреждений. Получившее название педагогического активизма, это движение разделилось на несколько течений, отличавшихся разными взглядами на понятие «труд» и целями его использования в общеобразовательном процессе – применение его как общеобразовательного предмета или в целях подготовки профессиональных специалистов. Сторонники мануализма способствовали введению ручного труда в образовательный процесс народных школ в качестве самостоятельного предмета. Ручной труд был введен и в учебные заведения начального профессионального образования. Но учебные программы по этому предмету были направлены на общее развитие детей и их допрофессиональную подготовку, не ставившую своей целью воспитание профессионального ремесленника. Главными задачами обучения было получение технических умений, необходимых в дальнейшем овладении любой профессией.

Наибольшее распространение получили шведская и французская системы обучения ручному труду. Изучение народного искусства в большинстве своем имело технологическую направленность без учета традиционных форм и их декорирования и связывалось только с определенным видом существующей тогда промышленности и возможностью использования на бытовом уровне. Обучение традиционному искусству проходило только в рамках общей дисциплины, направленной на овладение практическими навыками, создание чертежей, моделирование и конструирование несложных объектов с последующим выполнением их в дереве, металле, глине и других материалах, что способствовало утрате своеобразия этнической художественной европейской культуры.

Такой подход к обучению народному декоративно-прикладному искусству определил его значение и в современной западной культуре. Характер массового производства, влияние образов массовой культуры, сокращение ценности ручного труда направили европейское профессиональное образование в области традиционного искусства в сферу дизайна, имеющего широкое распространение и в настоящее время.

Изучение проблемных аспектов обучения художественному ремеслу в зарубежных странах имеет существенное значение для современного российского образования. Активное развитие компьютерных технологий и модернизация производства способствуют взаимопроникновению сфер творчества дизайнеров и мастеров народного искусства. Мотивы народного декоративно-прикладного искусства находят свое отражение

во многих сферах окружающего человека пространства. Это сувенирная продукция, оформление кафе, туристических комплексов в русском стиле, одежда и обувь с элементами традиционных росписей, различные рекламные баннеры. Лоскутное одеяло, скомпонованное из различных видов народного искусства России, стало основой оформления всего олимпийского Сочи.

В дизайнерском формообразовании преобладают элементы конструктивности, технологичности, экономичности серийного производства, имеющие небольшую вариативность в форме, цвете в различных моделях изделий одного вида и типа. Массовое тиражирование предметов декоративно-прикладного искусства выводит их из сферы традиций, и, как следствие, именно отказ или освобождение от нее вызывает глубинные трансформации искусства в современную эпоху [15, с. 67]. В этой глобальной модернизации теряется ручной творческий труд, традиционные техники которого передавались из поколения в поколение, нарушается преемственная связь поколений.

Это особенно актуально в связи с изменившимся отношением к ручному труду, который перестал быть главной жизненной ценностью молодежи – приоритетным направлением выбора профессии становится офисная работа со стабильной зарплатой. Статус мастера народного искусства сегодня чем-то нарицательным, а значит, и мастерство воспринимается как неумение более удобно устроиться в жизни. Уолтер Крейн отмечал: «В разгар полного прилива механических изобретений и неслыханной изобретательности нам необходимо вернуться к руке, как самой лучшей части машины. Мы чувствуем себя придатком машины, мы обнаружили, что теряем наше чувство красоты, наше художественное чувство, что наша ежедневная работа теряет интерес и романтику, за которую мы платим огромную цену, как жизнь без счастья внутри» [16].

Список литературы

1. Грон Э. *Немецкая школа*. Берлин, 1897. 327 с.
2. Групе М. *Новое рукоделие* / пер. с нем. Н. Оеттли. СПб., 1913. 83 с.
3. Гурье Л. И. Преподавательский состав профессиональных школ Франции // Педагогика. 1966. № 1. С. 120-122.
4. Джурицкий А. Н. Школа и педагогика в странах Западной Европы и США в XIX в. // История педагогики: учеб. пособие для студ. педвузов. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. 432 с.
5. Карель И. К. Педагогический ручной труд по датской системе: по соч. Акселя Микельсона: указания для начинающих учителей: учеб. пособие. СПб., 1905. 79 с.
6. Комарова Т. С. Зарубежные педагоги о детском изобразительном творчестве // Дошкольное воспитание. 1991. № 12. С. 56-58.
7. Небольсин А. Г. О техническом образовании в Германии. СПб., 1872. 24 с.
8. Пабст И. *Международные отношения нового типа* / пер. с нем. М.: Прогресс, 1983. 176 с.
9. *Педагогическая энциклопедия*: в 4-х т. / гл. ред. А. И. Каиров и Ф. Н. Петров. М.: Советская энциклопедия, 1964. Т. 1. А – Ефимов. 416 с.
10. Пискунов А. И. *Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – начала XX в.* М.: Педагогика, 1976. 296 с.
11. Познанский Н. *Конструктивное воспитание. Педагогические идеи А. Феррьеера*. Саратов, 1928. 125 с.
12. Сент-Илер К. К. *Ручной труд как общеобразовательный предмет обучения*. СПб., 1884. 123 с.
13. Фармаковский В. И. Методика ручного труда по системе О. Саломона, директора Нэской учительской семинарии / изложил В. Фармаковский. Одесса, 1889. 93 с.
14. Цируль К. Ю. *Ручной труд в общеобразовательной школе. Педагогическое значение и польза ручного труда, его история, современное развитие и состояние, практическая постановка и литература*. СПб.: Картографическое заведение А. Ильина, 1894. 246 с.
15. Шокорова Л. В. Духовно-нравственный потенциал народного искусства и проблемы его реализации в современных социально-культурных условиях // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 4 (16). С. 66-69.
16. Шокорова Л. В. Проблема взаимодействия традиционной резьбы по дереву с компьютерными технологиями [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 6 (43). URL: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2FCyberLeninka.ru%2Farticle%2Fn%2Fobrazy-klassicheskogo-hudozhestvennogo-naslediya-v-sovremennom-iskusstve-sotsialnye-i-esteticheskie-aspekty.pdf&name=obrazy-klassicheskogo-hudozhestvennogo-naslediya-v-sovremennom-iskusstve-sotsialnye-i-esteticheskie-aspekty.pdf&lang=ru&c=56489b862201> (дата обращения: 12.11.2015).
17. Шокорова Л. В. Этнические истоки народного искусства Алтая // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 3 (41): в 2-х ч. Ч. 1. С. 198-202.

TEACHING ARTISTIC HANDICRAFT IN FOREIGN PEDAGOGICS OF THE XIX CENTURY

Shokorova Larisa Vladimirovna, Ph. D. in Art Criticism

Altai State University

Larazmei@mail.ru

The article examines historical backgrounds for the development of education in the sphere of folk decorative and applied art in Western European countries. The author discovers the basic types of artistic handicraft introduced as a general subject into the training process of the educational institutions, identifies the goals of teaching manual labour in the foreign pedagogics of the XIX century, characterizes dominant foreign systems for teaching artistic handicraft.

Key words and phrases: artistic education; folk decorative and applied art; handicraft; needlework; manual labour.