

3. Корыхалова Н. Интерпретация музыки. - Л.: «М», 1979. – 208 с.
4. Москаленко В. Творческий аспект музыкальной интерпретации. – К., 1994. – 157 с.
5. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. – Ред. Цыпина Г.М. – М.: Academia, 2003. – 368 с.
6. Теплов Б. Избранные труды. - Т. 1. – М.: «Педагогика», 1985. – 328 с.

О. Ч. Чирва

ХУДОЖНИЙ ОБРАЗ ЯК ВІДБИТТЯ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

В статті зроблено спробу проаналізувати художественний образ як семиотическу єдиницю візуальної комунікації і розглянути його функціональні можливості в процесах соціалізації особистості крізь призму загальносистемних функцій культури.

The article deals with the problem of an image as a semiotic unit of visual communication and its functional ability during persons socialization through the common function of culture.

Постановка проблеми. Ми поділяємо впевненість багатьох дослідників, що сьогодні, в умовах зміни педагогічної парадигми на гуманістичну, головним завданням освіти виступає прилучення індивіда до цінностей культури, збагачення духовного досвіду особистості, розвиток її здібності до творчої самореалізації.

Основою існування культури є комунікація, особливо комунікація візуальна, яка превалює в процесах соціалізації особистості. Саме поширення використання візуальних знаків і символів у соціокультурному просторі сьогодення визначає важливість дослідження візуальної знаково-символічної інформації як сукупності певною мірою організованих візуальних текстів, що активно впливають на становлення особистості як носія і творця культури.

Взаємообумовленість існування і розвитку культури освіти і виховання не потребує доказів. Особливо це стосується

культурознавчих, мистецьких освітянських програм, які реалізуються на творчих факультетах мистецтв.

Вирішення проблем ефективного використання візуальних засобів щодо соціального наслідування, обміну і передачі культурного досвіду, творчої самореалізації залежить від переосмислення понятійного й операційного апарату процесів художньої діяльності і творчості, визначення та дослідження художнього образу як семіотичної одиниці мистецтва та ефективного засобу становлення художника-педагога.

Аналіз досліджень і публікацій. Художній образ визнається універсальною категорією мистецтва. Він одночасно виступає як засіб, форма і результат художнього засвоєння життя і творчості [7,761]. Гносеологічний підхід зумовлює визначення художнього образу як “процесу художньо-образного, естетично-емоційного пізнання зображувальними засобами” [3,5]. “Внутрішньою якісною своєрідністю художнього образу виявляється його тісний зв'язок з образним мисленням як особливим почуттєво-емоційним, асоціативним, що дозволяє розглядати його через певні психологічні характеристики” [3,7]. Структура і форма художнього образу дійсно відбиває спосіб і своєрідність просторово-образного мислення художника. Але не слід обмежувати образне мислення і відповідно художній образ лише емоційно – естетичними процесами пізнання і мислення. Художній образ може виступати як знаком (іконічним або умовним), так і символом залежно від домінуючих ознак. Л.Г.Медведєв визнає, що “образному мисленню притаманні всі засоби і можливості понятійного мислення” [3,85]. Ми згодні з Симоновим П.В., що існуючі в літературі уявлення, згідно з якими головні відмінності між двома типами мислення (понятійним і образним) зводяться до різного характеру знакового матеріалу представляються результатом непорозуміння [5,575]. Вони більшою мірою визначаються характером організації контекстуального зв'язку між різними семіотичними одиницями.

Метою представленої статті є спроба проаналізувати художній образ як семіотичну одиницю візуальної комунікації і виявити його функціональні можливості в процесах соціалізації особистості крізь призму загальносистемних функцій культури.

Результати дослідження. У літературі ми зустрічаємо поняття зображення, “знак”, “символ”, “художня форма”, “художній образ”, “художня мова”, які мало чим відрізняються, що робить необхідним уточнення понятійного апарату. У гносеологічному підході, який забезпечує визначення пізнавальних можливостей і педагогічного потенціалу зображень, важливе значення має аналіз об’єктивної референції знаків, їх спорідненість з об’єктивною реальністю, уявленнями, уявою внутрішнього плану дій. Так, Л.О.Резніков пропонує для репрезентації, заснованої на схожості, використовувати поняття “зображення”, а для репрезентації, не заснована на схожості, поняття “знак”. Функціональний підхід у дослідженні художнього образу також розглядає його як знак, оскільки він завжди виступає в ролі представника, замісника чогось іншого (репрезентативна функція; поряд з репрезентуючою сутністю, за С.Салміною, візуальний знак є формою певного змісту, значущою формою) [4,12]. Дослідниця визначає більш широке поняття знаково-символічних засобів як форми існування і відображення знань та емоцій з акцентом на плані відображення. Поряд з зазначеним, С.Салміна вводить фіксацію функціональних відзнак між знаком і символом (“позначення” - у знаці та “відображення” - у символі”).

У семіотичному аспекті, науковці розглядають художній образ як знак, тобто засіб змістовної комунікації в межах певної культури або споріднених культур. Такий підхід відрізняється спрямованістю на вивчення властивостей візуальних знакових систем, того, яким чином співставленні деякі значення (зміст) і спосіб мислення (форма). Тобто мова визначається як знакова система будь якої природи, що виконує пізнавальну та комунікативну функції в процесі людської діяльності. Природа художнього твору як засобу комунікації досліджувалася Е.Я.Басінім, М.М.Бахтінім, М.А.Бусевим, Ю.М.Лотманом та ін. Семіотичний підхід до вивчення мистецтва здійснювали Б.А.Успенський, С.Раппопорт та ін.

Ми розглядаємо візуальний художній образ як структурно організоване змістовне повідомлення, тобто текст, що вміщує різні види візуальних знаків і символів. Візуальний художній текст – синкретична система, яка відтворює змістовну візуальну

та емоційно-естетичну інформацію, складне структурне ціле. Візуальний художній образ виступає особливою семіотичною системою, у якій текст є базовою, первинною структурною одиницею. “Знак або ототожнюється з текстом, або виділяється за результатами повторної операції – аналогії з мовним повідомленням. Таким чином, у певному відношенні знакова система без знаків (що оперує величинами вищого порядку – текстами) представляє собою не парадокс, а реальність, один з двох можливих типів семіозису. Візуальне повідомлення, за Ю.Лотманом, не поділяється на дискретні одиниці. Знаковість виникає тут у результаті деяких правил проекції об’єкта на площину. Якщо ми бажаємо збільшити повідомлення за обсягом, ми ускладнюємо або трансформуємо текст, але не збільшуємо його кількісно” [2, 46].

У мистецтві візуальний текст поєднує соціальний та індивідуальний аспекти (власне текст, текст у цілому). “Текст видає різним читачам різні відомості, і утворивши з кожним з них окремо складне структурне ціле, видає кожному стільки, скільки той може вмістити” [2,11]. Зазначена багатозначність (принципова можливість багатьох інтерпретацій) художнього образу створює, за визначенням Б.Успенського, суттєвий бік творів мистецтва. “Відмінності сприйняття одного й того твору мистецтва залежить від коду, яким користується глядач, що у свою чергу визначається культурним контекстом (історичним, географічним, соціальним) та суб’єктивно-психологічними факторами. “Відповідно до семіотичних поглядів природно розглядати той самий “власне текст”, який допускає різне розуміння, як множину різних текстів у цілому, у яких співпадає план вираження” [4,18].

Відмінність внутрішньої структури візуального тексту залежить від характеру художнього узагальнення. Головними структурними формоутворюючими принципами візуальних текстів виступають два види художнього узагальнення – тип і символ, які співвідносяться з процесами типізації й індивідуалізації особистості і відбивають як спосіб візуального мислення особистості, спрямованість її діяльності, так і структуру контексту художнього твору.

Розглянемо функціональні можливості (особливості) візуальних контекстів (художнього образу) відповідно до головних процесів соціалізації особистості. Типізація й індивідуалізація є діалектичною парою універсальних функцій культури, які у своєму взаємозв'язку визначають особистість як носія певної культури, окремлюють спрямованість її активності і характер її художньої діяльності. Зануреність особистості у той чи інший процес задає динаміку її становлення як творця, визначає зміст і спосіб засвоєння нею культури.

Типізація є процесом свідомого узагальнення первинних образів сприйняття оточуючого світу. Це процес візуального мислення і пізнання (за Арнхеймом), надбання теоретичних знань, умінь та навичок через уподібнення, характерною ознакою якого виступає інтеріоризація (перетворення зовнішнього у внутрішнє, об'єктивного в суб'єктивне). Художній образ, створений на таких засадах, є продуктом художньої діяльності (зовнішньої активності особистості) і домінуючої свідомості (усвідомлюються мотиви, цілі, засоби художньої діяльності).

Домінуючою функцією художнього тексту, створеного на засадах типізації, виявляється нормативна, яка спрямована на формування звично-нормативної свідомості і накопичення художньо-технічної майстерності. Саме типізація є провідною в традиційному образотворчому мистецтві і художній академічній школі, головною ознакою яких виступає пріоритетність форми. "Форма – єдине, що робить візуальну інформацію доступною розуму" [1,258].

Художній образ–тип набуває знакових ознак і може виступати умовним або іконічним знаком, залежно від характеру інформації, яку він передає.

Змістовна, семантична інформація зумовлює створення візуального договірного, умовного знака–ярлика. Художній образ набуває рис повідомлення, однозначного візуального контексту, який більш-менш однаково сприймається різними людьми. Уподібнення у такому разі базується на раціональних процесах порівняння, аналогії, моделювання. Візуальний знак–ярлик забезпечує упорядковане, певною мірою дискретне відображення реальної дійсності.

Іконічний візуальний знак обмежується функцією найменування, але за умов конкретності та більшої свободи композиційно-пластичної структури здатен відбивати емоційно-естетичну інформацію. Головною особливістю художнього образу як іконічного знака є одночасне встановлення чисельних взаємозв'язків між предметами і явищами. Окремі властивості образів можуть взаємодіяти відразу в кількох “смыслових полях”, що виступає чинником багатозначності відповідного контексту. Уподібнення у такому разі базується на емоційних, почуттєвих процесах емпатії, асоціації та ін.

“Світи іконічних і умовних знаків не просто співіснують – вони знаходяться у постійній взаємодії, у безперервному взаємо переході та взаємовідштовхуванні. Процес їх взаємного переходу – один з суттєвих аспектів культурного засвоєння світу людиною за допомогою знаків Особливо яскраво він проявляється у мистецтві” [2,12].

Індивідуалізація розглядається в образотворчому мистецтві як процес символізації – створення художнього образу через домінування підсвідомих та позасвідомих психічних процесів. Зазначена внутрішня активність особистості потребує особливого стану свідомості, проявів натхнення, інтуїції, інших позасвідомих процесів. Символізм ґрунтується на можливості відображення реальності вищого порядку реальністю порядку нижчого. Протилежне не є можливим. Дослідники, зокрема, Карпенко М., Компанієць М., пов'язують звернення суспільства до символізації як способу соціалізації з відродженням духовності та релігійного світогляду.

Результатом творчої активності виступають візуальні тексти-символи, характер умовності яких більшою мірою залежить від психічних духовних якостей особистості творця, а не від зовнішньо визначених творчих задач і художньої мети. Головним механізмом творчої активності виступає екстеріоризація (перетворення внутрішнього у зовнішнє), яка відбувається через процеси відособлення. Вибіркове ставлення (своєрідний фільтр) глядача до художніх творів формується саме в процесі екстеріоризації.

Візуальний символічний текст відбиває сприйняття і перетворення візуальної інформації крізь “фільтри” особистості. Він має настільки зв’язаний контекст, наскільки індивідуалізована інформація. Структура символічного художнього образу, таким чином, завжди має суб’єктивний характер і залежить від сформованості процесів індивідуалізації особистості (здатності до створення символів).

Візуальні контексти - символи, як і контексти - знаки, структурно відрізняються залежно від характеру інформації, яку передають. Так, можна виділити символи, які передають упорядковані коди архетипічних істин на межі мистецтва і науки (орнаменти, комп’ютерна графіка, заснована на математичних законах, графіка Ешера, “наукове мистецтво” Е.Вареза, Я.Ксенакіса, теоретичні дослідження Кандинського, та ін.). Художній образ, створений на таких засадах, за визначенням Н.Курчана, “точніший від математики і позасвідомого, глибший від нашого слабкого розсудку” [6, 94]. Структура такого контексту відповідає раціональним чинникам його створення.

З іншого боку, можна виділити візуальні символи, які передають імпульси емоційної сфери буття колективного позасвідомого крізь призму власної психіки. Художній контекст у такому разі повністю або майже повністю втрачає об’єктивну форму, набуває оригінальності, до певної міри протилежності, стає парадоксальним. Він будується на засадах домінування позасвідомих, емоційно-почуттєвих процесів. Прикладами зазначеного виступають нетрадиційні твори авангардистів та інших художників.

Висновки. Художній текст будується на діалектичній взаємодії протилежних структур, з яких одні підтримують традиційні норми, а інші порушують їх, що забезпечує ефект несподіваності. Для створення художнього образу виявляється важливим не лише вибір художніх засобів, але і визначення певного виду організації візуального художнього контексту, залежно від характеру інформації, яку він передає.

Семіотичний підхід до аналізу функціональних можливостей художнього образу як знаково-символічної одиниці дозволив виділити чотири різновиди візуального контексту, кожен з яких відбиває певні особливості процесу соціалізації особистості

і визначає характер її художньої діяльності або творчої активності. Візуальний контекст виявляється своєрідним “містком”, який поєднує семиотичні одиниці з духовними, психологічними, процеси типізації і індивідуалізації.

Практика доводить, що одночасне, а не послідовне залучення типізації і символізації в навчальному процесі створює умови гармонійної роботи двох півсфер мозку й сприяє розвитку творчої активності особистості. Необхідно визнати, що проблема співвідношення норми і творчості в навчальному процесі досить гостра й потребує детальної та невідкладної розробки.

Література

1. Арнхейм Р. О природе фотографии // Психология художественного творчества. – Мн.: Харвест, 2003. – С. 254-283.
2. Лотман Ю. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. - Таллин: Изд-во "Ээсти Раамат", 1973. – 86 с.
3. Медведев Л.Г. Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку.- М.: Просвещение, 1986. – 159 с.
4. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288 с.
5. Симонов П.В., Ершов П.М. Воссоздание индивидуальности в процессе перевоплощения актера // Психология художественного творчества. – Мн.: Харвест, 2003. – С.594-614.
6. Курчан Н. На пороге красоты // Знание – сила.- 2005. – Лип. – С. 90 – 96.
7. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

Л.Г.Федорова

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ТАКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОГО КОНСТРУЮВАННЯ

В статтє раскрываються вопросы формирования педагогического такта в процессе художественного

конструювання.

This article is about the questions of forming of pedagogical tact in the process of artistic constructing.

В умовах сьогодення гуманізація освіти є провідним принципом, що утверджує людину як найвищу соціальну цінність.

Утверджуючи ідеї гуманістичної психології, відомі зарубіжні вчені К.Роджерс, А.Маслоу, В.Франкль запевняли, що “повноцінне виховання можливе лише в тому випадку, коли школа служитиме лабораторією для відкриття унікального “Я” кожної дитини, допомагатиме їй в усвідомленні, розкритті власних можливостей” [5].

Мета цього принципу – створення максимально сприятливих умов для розвитку і саморозвитку особистості учня, виявлення та активного використання його індивідуальних особливостей у навчальній діяльності. Реалізувати її зможе лише високопрофесійна, компетентна й тактовна людина. Отже, майбутній фахівець початкової школи повинен бездоганно володіти педагогічним тактом.

Поняття такого підходу передбачає послідовне ставлення сучасного вчителя-класовода до вихованця як до особистості, самосвідомого і відповідального суб'єкта власного розвитку, як до суб'єкта виховної взаємодії. Це базова орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною.

Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує твердження І.Якиманської про те, що “кожен учень дивиться на світ, спираючись на суб'єктивний досвід. Дитина, пізнаючи світ, користується “передзнаннями”, сформованими культурою, що її оточує” [6]. Тому важливо спочатку виявити життєвий досвід учня, а тоді вже, спираючись на нього, формувати наукові знання.

Савченко О.Я. слушно зазначає, що зосередження на потребах учня; переважання навчального діалогу, співпраця, співтворчість між учителем і учнями створюють умови для пошуку шляхів реалізації педагогічного такту з боку вчителя. Сутність цього явища, на думку Ушинського К.Д., Макаренка А.С., Сухомлинського О.В., Синиці І.О., полягає в

умінні кожного педагога торкнутися до душі дитини, зрозуміти її внутрішній світ.

На нашу думку, художнє конструювання може виступати ефективним засобом прояву педагогічного такту майбутнього вчителя за таких умов:

1) наявність зацікавленості учнів (діти мають можливість самостійно обрати казку, об'єкт, техніку виконання виробу і т. ін.)

2) умотивованість практичної діяльності (учні мають бачити перспективу на основі попереднього аналізу поробки та попереднього планування трудових дій);

Співпраця, співтворчість у системі “учитель–учень”, “учень–учень” готує майбутнього фахівця до педагогічної взаємодії й навчального діалогу через виготовлення виробів із різних матеріалів та за різними технологіями.

Стандартизовані вимоги художнього конструювання конкретизуються в типових програмах із предметів “Художня праця” і “Трудове навчання”. Вони є невід’ємною складовою особистісно орієнтованої моделі освіти, сприяють забезпеченню формування активної особистості, здатної до конструктивного перетворення довкілля на засадах гармонії, краси і доцільності.

Досвід роботи педагогічних факультетів за новими стандартами та навчальними планами свідчить, що художнє конструювання іграшок за допомогою гачка є цікавим видом творчої роботи майбутніх учителів початкових класів. Ручна праця такого виду не вимагає складного устаткування, дорогих матеріалів, спеціального обладнання. Вважаємо, що роботу студентів доцільно організовувати в декілька етапів, а саме:

I етап – вибір теми, казок, загадок (на основі аналізу дитячих творів та мультиків);

II етап – оволодіння студентами певною технікою виготовлення виробу (прийомів в’язання гачком);

III етап – планування попередніх трудових дій;

IV етап – компонування, з’єднання деталей у виріб (студенти працюють за технологічними та інструкційними картками, за зразком і за власним бажанням);

V етап – завершення виконання індивідуальних робіт, їх оздоблення та презентація.

Слід зазначити, що всі етапи взаємопов'язані між собою, доповнюють один одного, допомагають досягти бажаного кінцевого результату. Кожен етап має своє основне завдання.

Мотиваційний компонент навчальної діяльності є надзвичайно важливим саме для молодших школярів. Вони завжди із захопленням сприймають інформацію в рубриці "Це цікаво знати". Тому-то майбутній учитель повинен бути готовим до реалізації пізнавального інтересу молодших учнів на I етапі роботи. Наприклад, розповідь вчителя про в'язання гачком як один із видів декоративно-прикладного мистецтва:

В'язання гачком має свою давню історію. Найкращими в'язальниками вважаються кочівники-бедуїни. В'язати їх заставило життя. День у пустелі спекотний, а ночі настільки холодні, що без теплого одягу не обійтися. Верблюжої шерсті було достатньо, щоб перетворити її на одяг. Цікаво, що гачок мав вигляд рівної палички. В'язання було суто чоловічим заняттям. Чоловіки в'язали, пасучи худобу. Пастухи і були засновниками сучасного рукоділля. Цікавим є той факт, що саме бедуїни-кочівники й винайшли повітряну петлю, застосували різні види в'язання.

Мистецтво в'язання, потрапивши до Європи, тривалий час залишалося привілеєм чоловіків. Благородні лицарі, повернувшись із турніру і знявши лати, проводили зимові вечори у своїх замках за в'язанням.

Високою майстерністю славилися іспанці, шотландці, французи.

В умовах сучасності в'язання залишається одним із найулюбленіших видів рукоділля дорослих майстринь з України та продуктивної праці дітлахів.

Такі розповіді, бесіди та заочні подорожі можна розглядати як шлях до серця дитини, як один із способів педагогічного впливу на учня, як уміння вчителя поводитися належним чином, просто й переконливо говорити з вихованцем, поважати його гідність.

За навчальним планом для підготовки вчителів початкової школи курс "Методика трудового навчання з практикумом у навчальних майстернях" (художньо-конструкторський підхід), розроблений відповідно до вимог

стандарту освітньої галузі “Технологія”, у розділі III “Спеціальні питання методики трудового навчання з практикумом у навчальних майстернях”, тема 4. “Художнє конструювання з текстильних матеріалів”, 4.3. “В’язання гачком”, дозволяє студентам виконувати практичні роботи за власним вибором у цій техніці. Це в подальшому дасть їм можливість навчати дітей нескладній, доступній і доволі цікавій справі в’язання гачком. Саме ця робота, на нашу думку, дозволить розвивати в учнів індивідуальні здібності та творчі задатки.

Для досконалої організації уроків художньої праці в початкових класах учитель повинен бути майстром своєї справи (наявність спеціальних теоретичних знань, практичних умінь і навичок); добре знати закономірності й засоби вираження художнього замислу, мати художній смак, постійно працювати над удосконаленням політехнічних знань школярів, володіти педагогічним тактом та педагогічною майстерністю.

Фрагмент заняття

Тема. Техніка в’язання гачком.

Об’єкт праці: виготовлення голови ведмедика для лялькового театру.

Мета. Закріпити вміння і навички в’язати гачком; набути навичок планування, компоновання і з’єднування деталей у виріб; навчитися естетично оформляти та творчо презентувати свої роботи.

I. Планування послідовності трудового процесу (на основі аналізу креслення)

1.1. Аналіз креслення

Розглянувши інструкційну картку, студенти встановлюють, що голова, вушка і мордочка ведмедика мають форму кружечків. Голова – 2 кружечки, вушка – 2 кружечки, мордочка – 1 кружечок. Очі і ніс – теж кружечки (найменші за розмірами).

Ознайомившись із кресленням, студенти визначають послідовність виготовлення виробу, використовуючи зображення на кресленні:

– спочатку в’яжемо 2 кружечки R 40 мм – голова (кожен кружечок починаємо ланцюжком із 4 повітряних петель;

- з'єднуємо їх у кільце; в'яжемо ряд стовпчиків з накидами, по два у кожен петлю, далі рідше – через 2, через 3, через 5. Готовий кружечок має бути рівним і пласким);
- з'єднуємо їх між собою стовпчиками без накидів, але не до кінця, залишаємо отвір для надівання на пальці;
 - далі в'яжемо 2 кружечки R 15 мм (таким же чином, як і попередні)– вушка, прикріплюємо їх на верхній частині голови стовпчиками без накидів;
 - потім в'яжемо кружечок R 20 мм – мордочка, прикріплюємо до голови швом “через край”;
 - очі (2 гудзики) пришиваємо над мордочкою;
 - ніс (гудзик) пришиваємо на мордочці;
 - ротик вишиваємо червоними нитками.

1.2. Оформлення виробу здійснюється за бажанням. Його презентація.

Література

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна – ХХІ століття). –К.: Райдуга , 1994.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. Галузь “Технологія” // Поч. школа. – 2001. – № 1. – С.47-48.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів пед. факультетів. – К.: Абрис, 1997.
4. Чернега Н. Особистісно-зорієнтоване навчання: сучасні підходи. // Рідна школа. – 2001. – № 9.- С.13-14.
5. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2.
6. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994. – № 2.