

# РОЛЯТА НА СИТУАЦИОННАТА МЕТОДИКА ЗА УСЪВЪРШЕНСТВАНЕТО НА ОБРАЗНАТА ЗНАКОВА СИСТЕМА В ПЕРИОДА НА НАЧАЛНАТА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Мариана Мойнова

**К**ато продукт на творческия акт, детската рисунка съдържа информация за спецификата на образната знакова система, за емоционалните преживявания и отношението на детето към реалния свят. Тази специфична образна творба разкрива още психологичните особености на малкия творец и неговата индивидуалност, чиято пълноценна изява в изобразителния процес води до усъвършенстване на образната знакова система и развитие на творческия потенциал на детската личност.

Периодът на началната училищна възраст е етап в развитието на образната знакова система, която предшества символичния стадий – завършващо звено в еволюцията на знаковите системи, на нивото на което се усвояват езиковите и математическите кодове.

Усъвършенстването на образната система, както и развитието на креативността в предучилищния и началния училищен период, предполага

гат формирането на творчески личности с изявена индивидуалност.

Към осъществяването на тази цел е насочена и ситуационната методика в часовете по изобразително изкуство.

Изобразителният език на детската рисунка има знакова естество и представлява система от художествени образи, които само наподобяват реалния обект и се намират в изоморфни отношения спрямо него, т. е., те имат иконична природа.

Действително онтологизирането на същностите в детската рисунка има иконична характеристика, която е резултат на синтезиращия характер на детското мислене, както и на несъвършенството на възприятието. Образната знакова система представя само общите черти на обекта, а това определя и иконичността на изобразението.

Иконичният тип образна знакова система е един естествен етап от човешкото развитие, където йерархията на знаковите системи има своя стро-

га последователност. Съгласно схващането на Соломоник [10], знакът запазва своята условна връзка с реалността, но променя принадлежността си към различните типове знакови системи в следния ред: система от естествени знаци, образна система, знаци-символи. Трябва да се има предвид и обстоятелството, че в онтогенезиса всеки тип знакова система преминава стадиите, по които знаковите системи се развиват през филогенезиса. Това означава, че всеки тип кодиране съдържа иманентно предходния тип. Следователно законът на Е. Хекел има валидност и в концепцията на А. Соломоник за еволюцията на знаковите системи. Както казва математикът А. Пуанкаре: „за кратък период в развитието на човешкия зародиш той повтаря всички стадии в развитието на живите същества на земята. Изглежда същото става и с развитието на нашите умствени способности. Задачата на учителите е да преведат детето по онези пътища, по които са минали нашите предци. Разбира се, да го преведат бързо, като не пропускат нито един път.“ [10, 33]

Наблюдението на учебния процес доказва, че еволюирането на типовете знакови системи се отнася и до обучението. Във всеки възрастов период на учениците могат да се диференцират и съответните методи на обучение. Паралелът между развитието на знаковите системи и педагогическата работа в началното учили-

ще показва, че по време на началния училищен период преподавателите акцентуват върху манипулативните и образни методи на работа. Тази тенденция резултира, включително и в методиката на работа по изобразително изкуство. В програмите на началното училище се набляга върху легендите, приказките и митовете-творения, създадени в периода на „детството на човечеството“. Тези творби предоставят на учениците най-любимите за художествена интерпретация сюжети.

Ние приемаме, че детската рисунка е една своеобразна художествена творба, логичен стадий в онтогенезиса на човека, който имплицира индивидуалността на малкия художник. И инвентивната сила на творческата му мисъл като изразява неговото естетическо отношение към света. В пообщ план, рисунката е проява на културата в нейния зародиш и като такава тя съдържа и паметта на човечеството, т. е. минало, настояще и бъдеще. При определяне периода на детството в развитието на културата, К. Томов [11] дава следните нейни характеристики:

1. Период на детство
2. Период на личното творчество
3. Период на човека за себе си
4. Период на растящия човек
5. Период на полуинстинктите

През периода на Детството на културата, според автора, човек се изди-

га над природното и биологичното. Ако направим още един път сравнение с логиката на развитие на знаковите системи и вземем предвид закон на Е. Хекел, можем да приемем, че спецификата на първия етап в еволюцията на културата би могла да бъде съотнесена с характерните черти на детското творчество – респективно, детската рисунка.

Тайната на творчеството е проблем, в процеса на решение на който изследователите неминуемо се докосват до свръхчувственото, трансцендентното и мистичното. Един от авторите, който се опитва да разреши този проблем, е З. Фройд. Според него творческото начало идва от личностните преживявания на човека и е производно на инфантилно-еротичната личност. Тази постановка води до извода за естеството на творчеството като прерогатив на отделната личност с изяви еротични комплекси. Творецът не е субективен в своето творчество, ако тълкуваме субективността като индивидуална проява на психиката, а е по-скоро обективен, така както е обективен светът на неговото вътрешно „Аз“, опериращ с безсъзнателните колективни символи и образи. Школата на З. Фройд създава метод за психически анализ на творчеството, като неоправдано свежда същността на творчеството единствено към сексуалните желания.

За да се откажем от схващането на З. Фройд за произхода на творчес-

твото трябва да признаем, че то е колективен процес. В качеството си на индивид човек може да има желания, лични цели, но в качеството си на субект той е колективен човек, носител на безсъзнателно съществуващата душа на човечеството, която се проявява като култура, проявяваща се в символа, мита и образа.

Ето защо, приемайки теорията на К. Юнг може да кажем, че творчеството има своето основание в колективното безсъзнателно. Като процес творчеството е интуитивно и в хода на този процес човек се реализира като цялостна личност, намерила своето „Аз“ във всички измерения на неговата изява.

При такъв подход към проблема за творчеството на преден план излиза безсъзнателното, чиято същност се проявява в динамичните стереотипи, които присъстват като символи и образи в мита, или както К. Юнг ги нарича – архитипове.

Творчеството възниква като процес на овладяване на самия „Аз“. Самият процес може да бъде описан като интуитивно постигане на „Аз“-а чрез архитиповете.

Ако се придържаме към теориите на З. Фройд и К. Юнг може да кажем, че още от рождение у човека съществуват два пласта в психиката: съзнателен и безсъзнателен. Съзнателният, от тази гледна точка, е областта на емпиричния опит. Тук „Аз“-а постига себе си на базата на фактите. Съзнателното е съвкупност

от рационални структури, чието съдържание се проявява в процесите на мисленето и което обяснява „Аз“-а в понятийни категории.

Областта на безсъзнателното дава изява не на външните прояви на „Аз“-а, а на човешкия вътрешен свят, света на неговите сънища, преживявания, интуитивното постижение на обкръжаващия го свят и колективно-безсъзнателно. Именно в безсъзнателното се поражда творчеството, а проявата му в съзнанието ражда изкуството.

От наша гледна точка теоретичните възгледи на З. Фройд и К. Юнг остават евристически значими и при анализа на детското творчество.

Ако проучим спецификата на детското изобразително изкуство, ще установим, че съзнателните структури не играят съществена роля в творческия процес. В случая става въпрос за безсъзнателните структури и преди всичко за интуитивното възприемане на обкръжаващата действителност, която индивидът описва с помощта на символи и образи. Този изобразителен език може да бъде наречен още език на мита. Митът оперира с нетрадиционни символи, които имат своите корени в дълбоката древност. В процеса на изобразителна дейност мисълта на детето се формира спонтанно и зависи не от неговото съзнание, а от безсъзнателното. Безсъзнателното с неговите архитипове се промъква в съзнанието, при това от безсъзнателното говори не

светът, който ние познаваме, а светът, който е неизвестен за нас. Този свят ние осъзнаваме по-скоро интуитивно, той отразява нашия емпиричен свят, като го формира в съответствие с психическите предпоставки. В процеса на изобразителна дейност детето рисува ирационални структури, линиите и цветът са хаотични, а тази специфика ужасява нашето съзнание. Безсъзнателното обаче веднага долавя архитипната връзка, характерна за митичния символ и образ. Този тип творчество е познат като „израз на безсъзнателното“.

В този смисъл различаваме две категории подобни продукти: първо, фантазии, които спадат към личните преживявания и са забравени или изгласкани от съзнанието; второ, фантазии, които спадат към преживяванията от индивидуален характер и не подлежат на обяснение от личния опит. Тези изображения имат своите най-близки аналогии в митологическите типове. Ето защо може да се предположи, че те отговарят на известни колективни структурни елементи на човешката душа и се предават по наследство, подобно мита. Тези структури са наречени от К. Юнг колективно безсъзнателно. Вероятно безсъзнателното е определящо в творческия акт на изобразителна дейност.

Развитието на знаковото съзнание при детето се извършва в следната насока: от „сигналите“ на зараждащата се знакова функция на съзнани-

ето, чрез символите към социалните знаци. Основавайки се на Ф. де Со- сюр, Ж. Пиаже [17] разделя знаците и символите по следния начин: зна- ците са общи за цялата социална сре- да, докато символите са лични неко- дирани обозначения, които имат по- добие със съдържанието, което за- местват. Оттук и изводът на Ж. Пи- аже, че рисунката трябва да се разг- лежда във връзка с особеностите на мислените образи, свойствени на де- тето. Ж. Пиаже, както и Л. Виготски разглеждат развитието на символич- ната функция като способност за раз- личаване на обозначаемо и обозна- чаващо. Като цяло, Ж. Пиаже разг- лежда детската рисунка като проява на образно-символичното мислене на детето, като съвкупност от сим- воли, които имат тясно личен, инди- видуален характер.

Не случайно автори, като К. Лан- ге [2] посочват, че символизъмът е в кръвта на детето, че детето желае да види не реалните предмети, а техни- те символи. То изпитва удоволствие именно от допълнителната игра на фантазията, свързана със съзерцава- нето на символа. К. Ланге посочва възрастта 5–10 години като период на художествени илюзии, възраст, ко- гато натурата изцяло се пренебрегва в полза на символичното изображе- ние – извод, с който не можем да се съгласим.

К. Папенхайм [17] изразява мне- ние, че символът е най-удачния ва- риант за изобразяване, тъй като по-

лисемантичната му значимост позво- лява асоциирането му с различни ти- пове структури.

Подобен извод прави в своите те- оретични изследвания и М. Дебес [19] като утвърждава, че възрастта 4–10 години е период с уклон към използ- ване на типични символи.

А. Флоран [12] също очертава символичния характер на изображе- нието в детската рисунка, като насоч- ва вниманието на педагозите към усъ- вършенстване на възприятието като предпоставка за качеството на изоб- разяваните обекти.

Пак в тази насока интерес пред- ставляват изводите на М. Ферворн [17] който разделя детското творчество на две фази: идеопластика и физиоп- ластика, като отнася първата фаза към възрастта 4–10 години. Според автора идеопластичното изкуство има субективен характер и е симво- лично по своята природа. М. Ферворн счита, че идеопластичната фаза от- разява само идеите, чувствата и съж- денията на детето. Този извод час- тично е правилен, но само ако бъде съотнесен с определен модел в ево- люцията на изобразителния език на рисунката.

Символичната интерпретация на изображението в детската рисунка ха- рактеризира още възгледите на С. Джеймс, В. Щерн, В. Бехтерев и др.

Системата от художествени обра- зи в детската рисунка, както показва и анализът на изобразяемите струк- тури, е символична по своя характер.

Независимо от това, обаче тези символи, като отражение на образната знакова система, са носители на една своеобразна художественост, която отразява субективните виждания на детето и неговото естетическо отношение към света.

При анализа на релацията символ – художествен образ, А. Лосев [7, 102] посочва, че символичният елемент в художествената образност е специфичен и всяко художествено произведение имплицира символа в себе си. Що се отнася до детското изобразително изкуство обаче, символът определя тъканта на художествената творба, като идва от безсъзнателните структури на психиката.

Паралелно с това обаче, детската рисунка съдържа информация за спецификата на образната знакова система и за емоционалното отношение на детето към реалния свят, тя разкрива още и индивидуалната психологична характеристика на малкия художник.

В историята на художествената педагогика съществува тенденция към отъждествяване на изобразителната знакова система с писмените знаци. Такава е насоката в теоретичните изследвания на У. Амент, К. Гьотце, В. Льовенщайн и др. Подобен подход води до отричане на сетивната природа на изкуството, както и до пренебрегването на някои психични процеси, които вземат участие в изобразителния процес. В еволюционен план знаковите системи на детската

рисунка и писмената знакова система се намират в последователна връзка и зависимост. Отношението ни към детската творба не бива да бъде като към определена дума или понятие. Докато знаковата структура на думата в контекста е конкретна и отразява определено понятие, в хода на изобразителната дейност детето борави със структури, които имат полисемантична значимост. Знакът в рисунката информира не само за „вътрешното състояние на душата“, както пише Фр. Чада [17], нито пък служи само за обозначаване, както счита О' Ши [16]. Знаковата система на детското изкуство не притежава свой речник, а предполага знакотворчество. Ако в паралела на двете системи се търси някакво сходство, то е единствено по отношение на информационните им аспекти: и двете предават информация към реципиента.

Анализът на детската рисунка показва, че тя съдържа много повече информация за индивидуалността на твореца, отколкото примерно, почеркът.

При изпълнението на темите, в процеса на изобразителната дейност, рисунката се адресира не към логичните форми на мисленето, а към неговото образно съдържание. Това означава, че при зададена ситуация, провокираща емоционално образната система, графичната или живописната интерпретация ще отрази детската индивидуалност, а така също

личния опит и преживявания на субекта.

Считам, че това може да бъде постигнато при използването в учебния процес на ситуационна методика на работа, която въздейства върху образната знакова система и импулсира към креативни изяви на личността.

Обикновена практика е в уроците по изобразително изкуство да се пренебрегват субективните виждания на детето, учителят често не отчита творческата изява на Субличността Художник. Предлагат се готови структурни модели на композиционни решения, които възпират пълноценното функциониране на процесите, вземащи участие в изобразителната дейност [възприятие, памет, възображение, мислене] и не разрешават на малкия автор да ангажира своя творчески потенциал. Това е от значение за периода на началната училищна възраст, тъй като именно този период дава предпоставки за развитието на креативността, която всъщност е предпоставка за изграждане на творческата личност.

Творческият импулс към изобразителна дейност окончателно може да угасне, ако урокът е емоционално неангажиран и ако в конференса в края на часа учителят се придържа към определени схеми на дискусия.

Практиката в условията на началното училище показва, че тези проблеми могат да бъдат благоприятно разрешени с помощта на ситуацион-

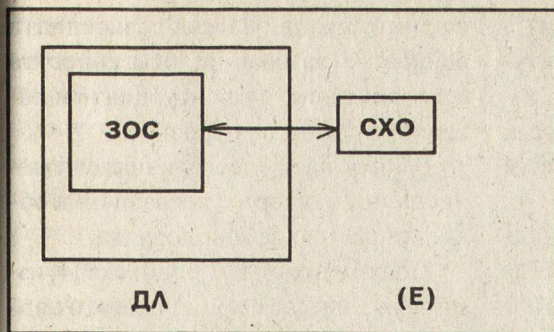
ната методика.

Като цяло ситуационната методика се основава на методи, които активизират емоционално мисловната сфера и респективно-образната знакова система.

При ситуационната методика изходните системи са две: системата от художествени образи в детската рисунка и знаковата образна система. Тези две системи снемат детската личност, нейната индивидуалност и психофизиологични особености и по тази причина могат да бъдат разглеждани като две подсистеми на системата „детска личност“. Качественото изменение на тези две подсистеми теоретически би довело до ново системно качество в структурата на личността на детето. Тази трансформация би могла да настъпи в условията на определена среда, която в дадения случай се свежда да ситуационната методика, основаваща се на методи, въздействащи върху емоционалната сфера на детето. В този случай емоцията изпълнява ролята на релевантен фактор, който имплицитно се вгражда в експерименталните методи на работа и хипотетично би довел до формирането на ново интеграционно качество в личността на детето.

От гледна точка на теорията на системите, ситуационната методика може да бъде представена графично по следния начин:

Очевидно е, че ситуационната методика въздейства върху обективния



СМ - ситуационна методика

Е - емоция

ДЛ - детска личност

ЗОС - знакова обратна система

СХО - система от художествени образи

СМ

и субективния компонент на мотивационния процес. Субективен, доколкото релевантният фактор „емоция“ е насочен към активизиране на психичните процеси и отразяването на вътрешните субективни виждания и обективен, тъй като е насочен към реалните или въображаеми обекти.

Очевидно е, че присъствието на преподавателя и учениците в обективните условия на действащата методика е вече предпоставка за наличието на определена „ситуационна позиция“, а взаимоотношението между субектите, извършващо се на фона на ситуационната позиция поражда ситуативност. От гледна точка на Б. Неменски [9] ситуацията в уроците по изобразително изкуство прилича на малък театър, където учителят изпълнява ролята на режисьор, а учениците от неговата група на артисти. На всеки урок е необходимо да се създава ситуация за въвеждане на учениците в изкуството, за да могат децата да бъдат доведени до състо-

яние на съпреживяване. За да бъде реализирано това, актьорите в този малък театър трябва да влязат в своята роля, а учителят в ролята на режисьор трябва постепенно и незабележимо да ги въвлече в съпреживяването [9, 112].

По този начин параметрите, определящи развитието на дадена ситуация, могат да бъдат зададени и променени в необходимото за нас пропорционално съотношение.

Ако ситуацията е свързана със съществуването на реални обекти, влизащи в определени отношения помежду си, можем да говорим за „естествена“ ситуация. В противовес на нея, „изкуствената“ ситуация се създава с действената сила на въображението и може да бъде наречена „въображаема ситуация“. Правомерността на този термин е продиктувана от наличието на определени обективни фактори по време на изобразителния процес в урока. Някои от тези фактори са трудно заменими, но



изменения биха могли да настъпят с въвеждането на „изкуствена“ ситуация. Условие за това изменение, изпълняващо ролята на катализатор и управляващо ситуационния процес, е функционирането на въображението.

Може да обобщим, че ситуационната методика, провокираща субективните виждания и въздействия върху емоционалната сфера, се основава на два типа ситуация:

1. Реални, основаващи се на емпиричния опит на детето и свързани със съществуването на реални обекти и ситуации.

2. Нереални, свързани с битието на несъществуващи в реалността обекти и ситуации.

Ситуационната методика може да бъде приложена:

1. В уроците, свързани с възприемане на действителността.

2. В процеса на изобразителната дейност.

Методиката, построена на основата на въображаемата ситуация поставя и определени изисквания към преподавателя. Л. Леонтиев [9] изразява мнение, че управлението на учащите се в необходимото русло може да бъде извършено чрез промяната на определени фактори на ситуативността. Това може да бъде постигнато и чрез използването на различни емоционални стимули като: стимул-звук, стимул-слово, стимул-обект. Този комплекс от стимули активизира дейността и изпълнява ролята на фактор, който въздейства върху въ-

решните мотиви на изобразителната дейност, отразяващи субективността в преживяването на ситуацията и интерпретацията на образите.

Ролята на „енергетичните“ емоционални фактори е доказана и в областта на психофизиологията.

По този повод Е. Грановска [4] изказва мнение, че емоционалното напрежение води до повишаване на решаващата способност на възприемане на сигнали от вътрешната среда и разширява диапазона на извлечените хипотези от паметта.

В полза на това твърдение свидетелстват и резултатите от изследването на Л. Воронин, който подчертава, че на фона на емоционалния фактор настъпва активизиране на висшата нервна дейност [4].

Очевидно е, че емоционалният фактор може да бъде използван в качеството си на катализатор на психичните процеси при решаването на разнообразни изобразителни задачи, включително и онези, целящи усъвършенстване на образната знакова система.

Ситуационната методика поставя и някои изисквания към преподавателя:

1. Стилът на общуване с учениците трябва да бъде искрен, да не се допускат нюанси на авторитарност, манипулиране и високомерие.

2. За да се постигне резултат от действието на ситуационната методика върху образната знакова система, преподавателят трябва да направ-

лява, ограничава и определя параметрите на ситуацията, като акцентува върху познавателната страна на процеса. Това, от своя страна, изисква наличие на такива качества, като изобретателност, концентрация и артистичност.

3. В процеса на работа да се извършва взаимно обучение между учител и ученик.

4. Процесът на общуване между тях задължително да поражда радост и наслаждение, като импулсира към творчество.

5. Преподавателят да уважава в ученика Субличността Художник и насърчава проявите на вътрешните субективни виждания на детето по отношение на миметичния и немиметичния пласт на художествената творба.

Ситуационната методика в този вид е построена върху следните принципи:

1. Формиране и развитие у учащите се способността за наблюдение.

2. Възпитаване на изострена чувствителност.

3. Развитие на емоционалната памет.

4. Развитие на въображението.

5. Развитие на креативността у учащите се.

Приложението на ситуационната методика в условията на началното училище показва, че тя оказва положително влияние върху качеството на знаковата образна система и обогатява художествените образи в рисунките на децата с нови креативни елементи. Нейният успех е предопределен и от факта, че тя дава възможности за пълноценна изява на детската личност и индивидуалност, като по този начин създава условия за развитието на творческия потенциал у детето.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Б а с и н, Е. Я. Творчество и емпатия // Вопросы философии, 1977/12.

2. Б ю л л е р, К. Духовное развитие ребенка. М., Новая Москва, 1924.

3. В ы г о т с к и й, Л. С. Психология искусства. М., Педагогика, 1991.

4. Г р а н о в с к а, Е. Елементи на практическата психология. С., Наука и изкуство, 1989.

5. Д а н ч е в, П. Детето между играта и театъра. Бг. ВПИ, 1990.

6. К л а ц к и, Р. Память человека – структуры и процессы. М., Мир, 1976.

7. Л о с е в, А. Ф. Проблемът за символа в реалистичното изкуство. С., Наука и изкуство, 1989.

8. М у х и н а, В. Изобразителната дейност на детето като форма за усвояване на социалния опит. М., Народна просвета, 1985.

9. Н е м е н с к и й, Б. М. Мудрость красоты. М., Просвещение, 1987.

10. С о л о м о н и к, А. Язык как знаковая система. М., Наука, 1992.

11. Томов, К. Резомално-изоморфният принцип. С., 1991.
12. Флоран, А. Как рисуют дети. М., О. М. Вольф, 1903.
13. Фройд, З. Отвѣд принципа на удоволствието. С., 1992.
14. Юнг, К. Г. Архетип и символ. М., Ренесанс, 1991.
15. A r a s t c h, A. R. Creativity in the life cycle, vol II, E. J. Brill, 1968.
- 16 O' Shea. The child: his nature & his needs. N. Y., 1929.
17. P a p e n h e i m, K. Bemerkungen über Kinderzeichnungen, Ztschr. padag. Psychol. vol. I. 1899.
18. P i a g e t, J. & I n h e l d e r, B. The child's.
19. P o p p e k, S. Analiza psychologiczna tworczości plastycznej dzieci i mlodeży. Warszawa, 1978.