

ФНПП

Иновации
Екипност
Творчество
Академичност
Мобилност
Интегралност
Образование
Изкуство

**Електронно
списание
за наука,
култура
и образование**



БРОЙ
1
ГОДИНА
2014

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Главен редактор

Проф. д-н Клавдия Сапунджиева

0888 874 154

sapundjievak@abv.bg

Зам.-главен редактор

проф. Буян Филчев

0887 822 001

filchev@vip.bg

Членове:

Проф. д-р Катерина Караджова / 0878 247 211 / kspk@abv.bg
Проф. д-н Томислав Дяков / 0886 739 195 / tomislav_dyakov@mail.bg
Доц. д-р Любен Витанов / 0888 200 967 / l.vitanov@mail.bg
Доц. д-р Радослав Пенев / 0888 710 565 / penev_radoslav@abv.bg

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по начална и предучилищна педагогика, 2014

© Буян Филчев, художник, 2014

© Буян Филчев, Явор Грънчаров, *графичен дизайн*, 2014

ISSN 2367-6396

Електронно списание за наука, култура и образование



ФНПП

Иновации
Екипност
Творчество
Академичност
Мобилност
Интегралност
Образование
Изкуство

(1)

Списанието е финансирано от ФНИ на СУ „Св. Климент Охридски“ по проект N 96 от
08.05.2014
„КОНЦЕПТУАЛЕН ЕЛЕКТРОНЕН МОДЕЛ ЗА НАУКА, КУЛТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ И ИНОВА-
ЦИИ – ПРОДЪЛЖЕНИЕ“

Ръководител на проекта: Проф. Буян Филчев



СЪДЪРЖАНИЕ

ПОСТМОДЕРНИЗЪМ И ВЪЗПИТАНИЕ	6
Клавдия Сапунджиева	6
ВЪЗПИТАНИЕ, ТЕРАПИЯ И СОЦИОКУЛТУРНА АНИМАЦИЯ ЧРЕЗ ИЗКУСТВО	17
Нели Бояджиева	17
ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ В ЧАСА НА КЛАСА	26
Любен Витанов	26
ОБУЧЕНИЕТО ПО МУЗИКАЛНИ КОМПЮТЪРНИ ТЕХНОЛОГИИ И ТЯХНОТО ПРИЛОЖЕНИЕ В СРЕДНОТО И ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ	39
Адриан Георгиев	39
ОРНАМЕНТЪТ В КОНТЕКСТА НА ПОСТМОДЕРНИЗМА И ПОСТМОДЕРНОТО ИЗКУСТВО	45
Лаура Димитрова	45
СИЛИГРАФИЯТА – НИСКОТОКСИЧНА АЛТЕРНАТИВА ЗА ПОВЪРХНЕН ПЕЧАТ В ХУДОЖЕСТВЕННОТО ОБРАЗОВАНИЕ И В ТВОРЧЕСКАТА ПРАКТИКА НА БЪЛГАРСКИТЕ ХУДОЖНИЦИ	56
Снежина Бисерова	56
АСПЕКТИ НА ВРЕМЕТО В КОЛАЖА – МЕТОДИЧЕСКА СИСТЕМА В СЪВРЕМЕННИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЕН ПРОЦЕС ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО	85
Моника Михайлова	85
АНИМАЦИОННИЯТ ФИЛМ В КОНТЕКСТА НА ДИАХРОНИЯТА МИТОЛОГИЯ-ФОЛКЛОР-ЛИТЕРАТУРА	93
Томислав Дяков	93
РАЗЛИЧИЯ И ПРИЛИКИ МЕЖДУ ИГРА, РИТУАЛ И ПЪРФОРМАНС АРТ	124
Орлин Дворянов	124
ХАРТИЕНОТО ИЗКУСТВО – СИНТЕЗ НА ИСТОРИЯ, ТРАДИЦИЯ, ТВОРЧЕСТВО И ИНОВАЦИИ	130
Красимира Дренска	130
ДИГИТАЛНАТА ГРАФИКА – СЪЩНОСТ, ХАРАКТЕРИСТИКИ, ТЕНДЕНЦИИ. КОЛИЧЕСТВЕН И КАЧЕСТВЕН АНАЛИЗ НА ИНТЕРВЮ, ПРОВЕДЕНО С УТВЪРДЕНИ ТВОРЦИ В СФЕРАТА	136
Цвета Петрова	136
ИНОВАТИВНИ АНГЛИЙСКИ МОДЕЛИ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ЖИВОПИС	150
Александър Байтошев	150
ИЗСЛЕДВАНЕ НА ИНТЕРЕСИТЕ, ПРЕДПОЧИТАНИЯТА И ЦЕННОСТНИТЕ НАГЛАСИ НА БЪЛГАРСКИ ДЕЦА ОТ НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ВЪВ ВРЪЗКА С ТЕМАТИКАТА НА ТЕКСТОВИТЕ ЗАДАЧИ В УЧЕБНИЦИТЕ ПО МАТЕМАТИКА	156
Габриела Кирова	156

ПОСТМОДЕРНИЗЪМ И ВЪЗПИТАНИЕ

Клавдия Сапунджиева

POSTMODERNISM AND EDUCATION

Klavdia Sapundjieva

Summary: The article presents the Education and educational practices in terms of postmodernism. There are also postmodern pedagogical perspectives.

Keywords: postmodernism, education, postmodern culture

ИДЕЯТА ЗА ПОСТМОДЕРНИЗМА - понятийно-терминологични уточнения

Темата за постмодернизма се наложи в културните среди на Европа и САЩ през 70-те и 80-те години на XX век и на прага на сегашното столетие се утвърди като духовно настроение и практика, която има мисията да прехвърли мост към глобалната епоха. Термините постмодернизъм, постмодерен, постмодерност често се употребяват като взаимнозаменяеми и равнозначни. Те са навлезли в употреба без да имат прецизна дефиниция, тъй като, по думите на У. Еко, терминът „постмодернизъм„ е подходящ за всичко. По-прецизно разграничаване прави Тери Игълтън, според когото постмодерността се свързва с историческия период, а постмодернизмът обхваща разнообразието от форми и стилове, които го съпътстват и отразяват съответните културни промени (Eagleton, 1996). Понятието постмодернизъм има разнопосочни тълкувания, но най-често се свързва със значението на „след модерността“ – епохата, белязана от идеите на Просвещението и човешкия Прогрес. Постмодернизмът се свързва с промяната в цялостната визия за света, културата и философията. Сред най-изявените предшественици на постмодерната мисъл са Ницше, Хайдегер и Витгенщайн. Безспорно е обаче, че авторът, който наложи темата за постмодернизма като център на философските и литературните дебати е Жан-Франсоа-Лиотар с книгата на 80-те години „Постмодерната ситуация“. В полемиката си с Ю. Хабермас – съвременният защитник на „незавършения проект на модерността“, Лиотар насочи културните дискусии около същността на постмодерността като превъзможната или продължаваща модерност. Основният белег на постмодерната ситуация той вижда в края и недоверието към „Големите разкази“ или всички тотализиращи интелектуални и духовни парадигми, които наложи модерният проект. Недоверието в метаразказите е крайното значимо за определянето на това що е постмодерно. „Ако опростим нещата до крайност, можем да приемем, че „постмодерното“ е недоверие в метаразказите“ (Лиотар, 1996, с. 40). На мястото на „универсалните истини„, по думите на Ж. Бодрияр, идват «малките разкази», които ни насочват към локалните проблеми, малцинствените групи, отклоненията от „нормата„, феминизма и т.н. Постмодернизмът е насочен към различието, множествеността и атаката срещу „всеобщия разум“. Теоретичната рефлексия на понятието разкрива разнопосочни белези и апории, които затрудняват всеки опит за последователно и системно обяснение на идеята за постмодернизма. Може би, защото постмодернизмът е „дразнещо неподатлив на дефиниране„ (Федърстоун, 1994, с. 119). Още повече, че като течение в изкуството той се заражда и проявява първоначално в САЩ,^[1] а като философски дискурс се появява и утвърждава в Европа - най-вече чрез дискусиите между Лиотар и Хабермас. Друго про-

1 За рождена година на термина „постмодернизъм“ се сочи 1917 г., когато в книгата си „Кризата на европейската култура“ Рудолф Панвиц определя съвременния човек като „постмодерен“ (Welsch, 1988).

тиворечие, което затруднява определянето на понятието, е фактът, че постмодернизмът е глобализационно явление, а същевременно той е и „хетерогенен, общокултурен феномен, лансиращ ценността на „локалното“,“ който балансира границата между наличието и отсъствието на инвариантни конституиращи белези,“ (Попов, 2009, с. 27). Могат да се открият възгледите за постмодернизма като съвременна духовна ситуация (К. Ясперс) и като определено духовно състояние (У. Еко). Постмодернизмът се разпростира върху духовните идеи на човечеството, философията, естетиката, етиката, културата. Рецепцията на понятието у различните автори е различна - като ситуация, като настроение, като епоха, като културни анти-практики и т. н. Може да се каже, че постмодернизмът е **глобална духовна ситуация**, в която попада голяма част от съвременното човечество и която влияе върху различните области на човешката дейност и културните практики. Освен културно той е и социално явление, което се проявява в различните области като политиката, икономиката, архитектурата, изкуствата и тяхната социологическа генерализация като „постиндустриално общество“, „информационно общество“, „електронно общество“, и т. н.

БЕЛЕЗИ И ПРАКТИКИ НА ПОСТМОДЕРНИЗМА

Американският литературовед Ихаб Хасан характеризира постмодернизма чрез схематизирането на набор от отличителни белези: неопределеност; фрагментарност; деканонизация; отсъствие на самостоятелност и на дълбочина (загуба на Аза, повърхностност); неизобразимост; ирония, зад която се крият многозначителност и неопределеност; хибридизация (като следствие на деформирането на културните жанрове); карнавализация; изпълнение и участие (представяне); конструктивизъм; иманентност (Hassan, 1994). Друг известен изследовател - Тод Гитлин свързва постмодернизма не само с изкуството, а с живота и отношението към него: „Понятието постмодернизъм е по-широко от една категория, от една естетика. Това е начин да се гледа на човешкия дух, отношение към възможностите за избор в живота. В стила залогът е много по-голям от самия стил“ (Гитлин, 1983, с. 5). Сред най-изявените белези на постмодернизма Гитлин откроява: непоследователност; колажност; разностилие; ироничност; презрение към оригиналите и предпочитание към копията; наслада от играта на повърхностното; разтваряне на индивида и действителността в различните симулации, текстове, разговори.

Постмодернизмът утвърждава своите аксиоми против единството и за плурализма чрез някои ключови концептуални акценти, които маркират белезите на проявите му в културните практики.

Светът като текст. Като един от ключовите постулати на постмодернизма, този концепт ни отвежда в света на повествованието. Реалността се мисли като текст, дискурс. „Няма нищо извън – текста“ (Дерида, 2001, с. 240). Тази емблематична фраза на Дерида препраща към постмодерната визия за културната история като набор от текстове (интертекст). Според Ролан Барт всеки текст е интертекст, в който другите текстове (на предшестващата и обкръжаващата култура) присъстват на различни равнища: „Всеки текст представлява за себе си нова тъкан, изтъкана от стари цитати“ (по: Ильин, 1996, с. 226). Тази нова текстуалност е свят на алюзии, препратки и разклонения, в които бит(ува) информация за отминали, бъдещи и въображаеми събития. Позицията на човека, който е „речник“, „енциклопедия“ (У. Еко) и „универсум от текстове“ (Ж. Дерида) е „вътре в текста“, защото той е затворен в езика и подвластен на езика. При това тази позиция не е традиционна нито в качеството му на автор, нито като въввлечен в прочита читател. Постмодерната визия за творческия акт представя художествените произведения и всеки текст като събития, които се сътворяват в процеса на самото действие, което може да се сравни с работата на философа (Лиотар, 1993).

„ Спецификата на най-новата, постмодернистка трактовка на езиковото съзнание се състои вече не толкова в неговата текстуализация, колкото в неговата наративация,

т. е. в способността на човека да опише себе си и своя жизнен опит във вид на свързано повествование, построено по законите на жанровата организация на художествения текст. По този начин, тук се изявяват две тясно свързани една с друга проблеми: езиковият характер на личността и повествователният модус на човешкия живот като специфичен за човешкото съзнание модел на оформление на жизнения опит“ (Ильин, 1998, с. 55).

Липса на център (децентрация). Постмодернизмът се отнася недоверие към центрирания (линеен) модел на модерната култура и метафизичната (тотализираща) рационалност на философския възглед за света. Логоцентризмът на модерната наука и фиксацията около субекта като фокус на научното познание и носител на универсални ценности са взривени от множествеността, различието, локалните значения. Йерархиите са дестабилизиращи, а приоритетите – невъзможни. В логиката на тези постулати попада и идеята за отказ от историческия прогрес и „края на историята“ (Фр. Фукуяма).

Децентрирането премахва йерархичността и освобождава пространството за вътрешното тъждество на хаоса и космоса (хаосмос), в който се настанява полицентричността. Хаосът се превръща в акцент на възгледа за света. Космоцентричната представа за света се заменя от представата за хаосмос, където различието е основанието на битието. „Интензивният свят на различията, където качествата намират своето основание, а сетивното - своето битие, е тъкмо обектът на по-висш емпиризъм. Този емпиризъм ни научава на „странно„ основание - множественото и хаоса на различието... Светът не е нито краен, нито безкраен, както в представата: той е завършен и безграничен,“ (Делюз, 1999, с. 85).

Според Жил Делюз и Феликс Гатари съвременната култура е два вида. Единият вид е „дървесен“ и има за свой символ дървото – корен. Това е културата на мимезиса, на класическите образци, на изкуството, което подражава на действителността чрез графики, снимки, копия. Книгата – картина на света е неговият въплътен артефакт. Тази култура вече се изживява. Другият тип култура Делюз и Гатари наричат „ризом“ (коренище). Този тип култура се представя чрез метафората на текста – коренище, който картографира множеството смислови центрове и акценти. Делюз и Гатари я сравняват с „шведска маса“, от която всеки може да вземе в чинията си всичко, което пожелае. „Ризомът е една анти - генеалогия. Ризомът преминава през обрат, разширяване, завоюване, хващане и пробождане. Противно на графиката, рисунката и фотоснимката, копията, ризомът се отнася с линиите си на бягство към една карта с много входи и изходи; тя трябва да може да се произвежда и конструира, но и винаги да се демонтира, да се принажда, обръща и променя“ (Делюз и Гатари, 1995, бр. 15). Ризоматиката внушава идеята за хипертекста в компютърната мрежа, който се препраща и нараства в обмена между партньорите. Метафората на ризома презентира множествеността, мрежата от безкрайни и неочаквани разклонения, ластари, лабиринти от идеи, потоци от енергии, желаниа. Няма граници, няма предпоставени правила. Има равноправно съществуване и неочаквано свързване на стилове, жанрове, действия, направления.

Деконструкция. Деконструкцията е критична мисловна практика, която е методологичен подход за постмодерния анализ. Чрез деконструктивизма тя легитимира литературно-критичната практика на постструктуралистичното направление в теорията на литературата, откъдето идеите му се разпростират и върху полето на обществените и хуманитарните науки. По мнението на Илин постмодернизмът е „синтезирал теорията на постструктурализма, практиката на литературно-критическия анализ на деконструктивизма и художествената практика на съвременното изкуство и се е опитал да обоснове този синтез като „ново виждане на света“ (Ильин, 1996, с. 199). Може да се каже, че структурализмът, постструктурализмът и деконструктивизмът са взаимопораж-

дащи се и съществуващи направления, които подготвят и осигуряват художествено-интелектуалната среда за оформянето на постмодернистката чувствителност.

Ключовото за деконструктивизма понятие „деконструкция“ се популяризира чрез идеите на американската литературна критика в лицето на представителите на „Йелската школа“. Самият термин „деконструкция“ е предложен от М. Хайдегер, въведен в оборот от Ж. Лакан и обоснован от Ж. Дерида (вж. Ильин, 1996, с. 177). Деконструкцията оголва повърхността на текста и разгъва наслояванията от предшестващите културни пластове. Тя осигурява „постмодернистката чувствителност“ и оживява детайлите за едно предизвикателно странстване („номадизъм“ по израза на Делюз – Гатари) сред „реплики“, „отзивни“, „следи“ и калейдоскопични комбинации от един текст върху друг. Мисията на деконструкцията е в преодоляването на философската традиция на европейската „метафизика на присъствието“ (на първоначален смисъл). За да „деконструира“, западната философия Дерида съставя и въвежда т. н. *differance* (различаване/отлагане)², което е в основата на постмодерното разбиране за света.

Емблематичност на културата. Постмодернизмът се наложи като емблема на културата през последните десетилетия на ХХ век. Самият постмодернизъм „може да бъде разбран най-добре като вид култура“, която съответства на постмодерния възглед за света (Игълтън, 2001, с. 279). Отличителният белег на постмодерната култура е специфичната менталност на „постмодерната чувствителност“. Според В. Велш постмодернизмът е особена нагласа и светоусещане, свързано с „поетическото мислене“ (Welsch, 1988). То постига алогичния, „скрития смисъл“ на нещата и създава характерна атмосфера на емоционалност, интуитивност и чувствено възприемане, в която се преплитат художественото мислене и философията на Ницше и Хайдегер, източните учения и религиозни практики, духът на свободните асоциации.

В постмодерната си идентичност културата не само променя своето съдържание, но най-вече променя и своя статут. Според Тери Игълтън този факт е особено значение, тъй като става дума за трансформация на влиянието на културата върху обществото. Културата е „новата обществена „доминация“, по своему толкова крепка и всепроникваща, колкото религията през средновековието, философията в Германия от началото на ХІХ век или естествените науки във викторианска Англия“ (Игълтън, 2003, с. 164). Фредерик Джеймисън също говори за „една удивителна експанзия на културата в цялата социална сфера“, която обхваща икономиката, държавната власт и самата психика на хората (Jameson, 1984, p. 87).

Като емблема на културата на съвременното общество постмодернизмът се проявява дихотомно в различни ипостаси. Помпозността на културните интереси, за които Игълтън говори, има своята висока интелектуална реализация в т. н. „утопичен постмодернизъм“, който се свързва с различните теоретични течения на постмодерното време: постфройдизъм, постструктурализъм, деконструктивизъм, феминизъм, екологизъм. Наред с него, в културата на ежедневието, се изявява и т. н. „комерсиален постмодернизъм“, който срива границите между високата и масовата култура и е израз на нова естетическа парадигма. Тя отхвърля елитарните концепции за вкуса и налага естетика на всекидневието, повлияна от масовата култура, масмедията и зрелищността. Основен белег на постмодерната култура на всекидневието е еkleктизмът, мотивиран от стремежа към удоволствие, отдих и специфичен хедонизъм на потреблението на „каквото и да е“. Лиотар нарича този процес нулева степен на съвременната култура, свързана с „реализма на парите“ и ползата:

„Еkleктизмът е нулевата степен на съвременната обща култура: слуша се „реге“,

2 Тълкуването на *differance* като „различаване“ е условно. Това е неологизъм, който Дерида въвежда като неуточно понятие, което е образувано (от френски б. м. К. С.) от корена на съществителното *difference* (разлика) и на глагола *differer* (различавам се, отлагам във времето, закъснявам) и наставката – *ance*. Макар че *differance* и *difference* се произнасят еднакво, когато са написани разликата между тях се вижда ясно (вж. Дерида, 1993, с. 131). Според Т. Батулева общоприетото във френския език *difference* (от прилагателното *different*) е номинализиран израз на качеството да бъдеш различен, а *differance* произлиза директно от самото действие (от причастната форма *differant*) и означава състоянието, от което се ражда различието и го прави възможно (Батулева, 1995, с. 123, 124).

гледат се уестърни, на обяд се яде в „Макдоналдс“, а вечер – в стила на местната кухня, в Токио се употребяват парижки парфюми, в Хонг-Конг се обличат ретро, а познанието е залегнало в основата на телевизионните игри. Лесно е да се намери публика за еkleктичните творби. Когато се превърне в кич, изкуството ласкае безредието, което господства във „вкуса“ на любителя. Художникът, собственикът на галерия, критикът и публиката съвместно се удовлетворяват от каквото и да е, защото това е часът на „отдыха“. Но реализмът на това „каквото и да е“ е реализъм на парите: при липсата на естетически критерии става възможно и удобно да се оценява стойността на творбите спрямо допринесената от тях полза“ (Лиотар, 1993, 15).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЯТ ДИСУРС НА ПОСТМОДЕРНИЗМА (постмодернизъм и възпитание)

Педагогическият дискурс на постмодернизма откроява различни значими акценти. Европейската педагогическа теория го свързва с критичното направление на Т. Адорно, М. Хоркхаймер и Франкфуртската школа. За източник на постмодернизма се сочи антипедагогиката с нейните аргументи за характеристиките на съвременната социална ситуация като плурализъм на ценностите, конкуренция на интереси, отсъствие на консенсус на базата на фундаментални истини и субективизиране на разума чрез признаване на всяка гледна точка за значима истина. Обособява се т. н. постмодерна педагогика („педагогика на постмодерното“), която, според един от най-изявените ѝ съвременни изследователи – Хайнрих Купфер, пренася някои феномени от областта на културата и изкуството в педагогиката. Зародишите ѝ са в модерната реформаторска педагогика, за която се смята, че е изчерпала своите ресурси и се „оттегля в защитени от вятъра ниши“, като оттук нататък започва „рефлексията на една педагогика на постмодерното“, (Kupffer, H., 1990, S.12). Според Купфер днес ние преживяваме прехода от „модерното на реформаторската педагогика към постмодерното на една педагогическа действителност, за която все още няма теория“ (пак там). В сродните области на философията, етиката и естетиката това вече факт и педагогическата теория има пред себе си техният опит. У нас има само отделни публикации, свързани с постмодерната парадигма в образованието (Иванов, 2004), постмодерните учения и практики за възпитанието (Радев, 2005), постмодерната ситуация и бягството на родителите от възпитанието (Попкочев, 2009). По-подробно, от автора на този материал, е изследван педагогическият дискурс на постмодернизма (Сапунджиева, 2005), като са открити различни възможности за промяна и преосмисляне на педагогиката:

Постмодерна деконструкция на класическата педагогика, която отваря нови херменевтични хоризонти пред теорията и историята на възпитанието. Пример за това е интерпретацията, която Дерида предлага за текстовете на Русо - «Емил», «Изповеди», «Разсъжденията», «Писмата», «За обществения договор».

Представата за знанието като власт, за дисциплинарните практики и наказанието в текстовете на Фуко. Фукоянският образ на аз-а, който се конструира във властовите отношения чрез моралните форми на контрол, свързани с подкрепящите професии и психоаналитичната (терапевтична) парадигма. Представянето на педагогическата власт като власт – знание за човека и човешкото поведение на микро – равнище, при човешките взаимоотношения, там, където тя е микроскопична, флуидна и се упражнява ежедневно.

Предизвикателствата, моралните дилеми и отношението към другия на постмодерния човек, които го изправят пред избора на правила и авторитети и го изпълват с амбивалентни чувства на „морална двойственост“ по отношение на отговорността (З. Бауман).

Доминанцията на естетическата култура и разбирането на постмодерната естетика като разнолика и с дихотомни чувствени параметри – от агресивност и шизоидност, до летаргия, блаженство и комфортност. Тя е толерантна към многообразието от стилове,

жанрове и отворена към трансформациите на отделните изкуства, към многообразието на естетически подходи и художествени практики: деконструкция, симулакрум, цитатност, колажност, еkleктика, ирония и т. н.

В областта на морала е разработена и представена „постмодерната етика“ на ревностния изследовател на постмодернизма и постмодерния свят - Зигмунд Бауман. За теорията на възпитанието и нравственото възпитание на днешния човек е валидна тезата му за постмодерната етика не като някаква особена (друга) теория, а като адекватно на постмодерното време критично обяснение на моралните дилеми, пред които той се изправя. Именно постмодерността, според Бауман, дава възможност за нов поглед и нови решения на големите теми на модерността. Тя прави морала видим, като сваля маската на илюзиите и дава нов шанс за „морализирането“ на социалния живот. Постмодерната етика се основава на липсата на вяра във възможността за универсален и „обективно обоснован“ морален кодекс, защото нравствеността „не може да бъде универсализирана“ (Бауман, 2001, с. 22). Човечеството отново е на стартовата линия по отношение на морала, тъй като опитът на модерността да се постигне моралност у всички индивиди като отговорност се насочи към законодателството, е провален. Сега, според Бауман, „знаем, че винаги ще се изправяме пред морални дилеми без недвусмислено добри решения (т. е. универсално одобрени, неоспорими решения) и че никога няма да сме сигурни къде да ги намерим; нито дори дали е добре да бъдат намерени“ (пак там, с. 49). Същевременно с това хората се нуждаят от общоприетите правила, за да са сигурни и спокойни във взаимоотношенията си. Несъответствието между търсенето и предлагането на тези правила Бауман определя като „етическа криза на постмодерността“ (пак там, с. 29). Най-изявените белези, които характеризират моралните дилеми на постмодерността са:

- Постмодерната визия за личност и „човешкото Аз“ е подчинена на принципа на фрагментацията. Вниманието се фокусира към отделния проблем, действията му се ориентират от различни подходи за справяне с настоящата задача, а задълженията му се свързват с частични интереси. Това го разтоварва от всякаква цялостна отговорност „за Другия или за света“. Животът във фрагменти е пагубен за моралния Аз. Моралният субект не оцелява и не намира своето място извън фрагмента и епизода на отделния проблем. Фрагментираният постмодерен Аз се превръща в действащо лице, насочено към актуалната задача, а конкретното действие, осъществено от стремежа за ефикасност, се превръща в единствен ориентир по пътя на решаването на проблема. Колективните каузи също са фрагментирани и възможната колективизация всъщност „само би колективизирала фрагментацията и би засилила центробежните сили, които задържат Аз-а в неговото разглобено състояние“ (пак там, с. 273). Тази особеност е характерна за социалните движения, които Бауман откроява като показателни за съвременната форма на колективизация и са насочени към една задача, към един конкретен проблем или кауза. „Искат или не, те си съдействат при запазването цялостта на действащото лице и на света извън фокуса на вниманието, а като последица от това също и при замяната на етическите норми със стандарти за ефикасност и на моралната отговорност - с техническата процедура“ (пак там, с. 274).

- Променя се характера на човешкото съществуване, на връзката „Аз- Друг/и...“. От „битие с...“ в което взаимоотношенията са равнопоставени и обвързани със задължения към обществото, а интимността е скрита, тя се превръща в „битие - за“, или „да съществувам за“, което поставя Аза и Другия в нова констелация. Постмодерната етика признава Другия като главен герой, необходим за изявата на Аза. Именно в полето на взаимоотношенията Аз - Друг се полага нов акцент, който откроява интересубективността и стратегията на отваряне на моралния Аз към Другия. Според Еманюел Левинас интересубективната връзка е несиметрична връзка, в която Аз-ът е отговорен за Другия и не изисква реципрочност. Съществуването за Другия провокира моралната отговорност и проявата на „хуманизъм към другия човек,“ (Е. Левинас). Идеалът вече не е

социализираният човек, а съчувстващият, морално отговорен човек, който интуитивно усеща и индивидуално преживява своите ангажименти. Именно чрез зависимостта си към другия, човекът постига собствената си свобода и открива себе си.

- Ориентацията към доброто (изворите на Аз-а) е свързана неизбежно със схващането на живота и разбирането на самите себе си (ставането на Аз-а) като наратив (разказ). Според Чарлз Тейлър разказът е задължително необходим компонент на самопознанието, тъй като чрез него се артикулира историята и времевата дълбина на ставането на човека. Чрез кохерентния разказ човек придава смисъл на живота, като отговаря на въпросите за това как е станал това, което е и какво ще стане после. Човекът като разказвач на истории и човешкият живот като поредица от истории, които конструират изначалните драматични ресурси на жизнения сценарий, са основна теза в изследванията и на Аласдър Макинтайър. В „След добродетелта“ той разгръща тази теза и чрез нея определя позицията на човека в обществото. Именно в обществото човекът е включен в набор от роли, които трябва да бъдат изучени, за да се разберат реакциите на другите и да се определят (конструират) реакциите към тях. Ориентир за посоката и смисъла на човешкия живот е ясният отговор на въпроса: „От коя история или истории самият аз съм част?“ (Макинтайър, 1999, с. 251).

В хода на постмодерния анализ на етиката и морала, постмодерното общество се представя чрез социалната привързаност, която е динамична и позволява диференцирането на процесите на социализация и социалност. Те са съответните концептуални характеристики за социалната организация в модерното и постмодерното общество. Според Бауман социализацията е процес, който е рационално мотивиран, линеен, разположен във времето и насочен към бъдеща цел. Социализацията се представя като доминираща практика на модерния свят. Социалността е доминиращата практика на постмодерното общество. Тя е хаотична, без посока, без биография. Социалността е валидна само в настоящето, спорадична, без цел-извън-себе си, на взривове и епизоди, в които тя изпълнява своята роля в момента на взрива. Тя се осъществява и изразява чрез общности, които са калейдоскопични формации около отделни теми и проблеми, които са привлекателни и интригуват общественото внимание. Те са близки до образа на Г. Льо Бон за „психологическата тълпа,“ (вж. Льо Бон, 2002), но постмодерната специфика ги характеризира чрез естетическата доминанта, която разчита на емоциите и осъществява не морална, а естетична близост чрез „моментното синхронизиране на чувствата“ (Бауман, 2001, с. 181). Чрез съвременните технологии и средствата за масова комуникация процесът на епизодичното им съществуване се улеснява и подражанието лесно завладява големи маси от хора, които се индуцират емоционално около локални проблеми, които бързо добиват „слава“ и стават национални, световни, глобални. В постмодерната ситуация социалността действа с „позволения“ на държавата, която губи способността си да е духовен (и морален) водач и това е „една от основните характеристики на постмодерната епоха“ (пак там, с. 192). Глобализацията на икономиката и културата освобождават държавата от политическото върховенство, а националните ценности се инфилтрират в приватизирания частен живот и се разтварят в преструктурираните обединения, в които държавата има все по-малка намеса.

Значението на локалните общности е сред водещите характеристики (наред с новия тип социално структуриране и знаковия характер на средните слоеве) за определянето на обществото като постмодерно (вж. Келиян, М., 2012). Постмодернизацията в развитите западните общества, Япония и др. е налице от 70-те и 80-те години на XX век, а в България и другите страни в преход от Източна Европа - от средата на 90-те години на XX век насам. Една от ключовите характеристики на постмодерното общество е стилът на живот, който е показател за социално-груповия статус, основан на активността и на свободния избор на субекта. От позициите на значението за възпитателната практика са особено значими две от определящите го тенденции. Едната, свързана с глобализацията и развитието на информационните технологии и въздействието им от края

на ХХ насам, характеризира сходството в моделите на комуникация (Интернет и др.), хранене, обличане, свободно време и т. н. Другата - от 90-те години на ХХ век насам, отразява паралелните процеси на „връщане към корените„ и националните традиции, при което локалните общности и съответният стил на живот са от особено значение, както в регионален, така и в глобален план - „глобализация на локалното„. В този контекст се откроява перспективната за възпитанието ниша, свързана с утвърждаването и все по-голямата популярност (от началото на ХХI век) на т. н. морално отговорен или „зелен„ стил на живот, насочен към устойчивите ценности за екология и природосъобразност, които „присъстват в дневния ред на гражданското общество„ (пак там).

Постмодерната ситуация в морала и социализацията на децата и младежите у нас разкрива сходни тенденции и характеристики, зад които стоят реални процеси и предизвикателства за възпитанието. Кои са някои от тях? (вж. Проданов, 2006).

- Налице е постмодерна социализационна ситуация, която се характеризира с „нарастващ плурализъм, демокрация, мобилност и неограничен достъп до новини, информация и забавления. Човек е изправен пред множественост от убеждения, реалности, светогледи. Появява се общество, загубило вяра в абсолютните истини, в което индивидите трябва и могат да избират в какво вярват“ (пак там, с. 18).

- Отношенията между поколенията се променят и това поражда необходимостта от радикални промени и трансформация на възпитателния процес и води до **криза на възпитанието**. „Ако в традиционното общество ценности и образци се предават от най-възрастните към по-младите и миналото представлява висока ценност, ако в модерното общество значение придобива настоящето и образците на поведение на възрастните сега и в момента - родители, учители, политически лидери и пр., то постмодерната ситуация предполага криза на авторитетите и регулация на настоящето чрез очакванията за бъдещето“ (пак там, с. 17). Така на практика много често се налага възрастните да копират и възпроизвеждат модела на младите, а строгите и традиционни образци на възпитание изчезват.

- Мястото на училището като фактор за социализация все повече се заема от медиите, Интернет и другите съвременни начини и механизми за въздействие, които не са пряко обвързани с възпитанието, а имат за цел информацията, сензационността, анимацията и пазарната логика. Така приоритетната роля на възпитателния компонент на заобикалящата среда и в училището се заменя с второстепенна и той започва да се губи, да се разтваря във и чрез други социални полета, да се превъплъщава в нестандартни образци и модели. Особено силно е влиянието на телевизията, която според някои автори е „реалният свят на постмодернизма„, неговата квинтесенция (Kroker, A., Cook, D., 1988, p. 267). Зрителят е подвластен на въздействието на многобройните програми, рекламите и на т. н. „клипово съзнание„, което калейдоскопично колажира огромната визуална информация от превключването на различните канали. Анализите и практиката у нас показват необходимостта от цялостна концепция за защита на децата и младежите пред телевизионния екран, „основана на баланса между принципите на медийната грамотност на децата и ограничаването на достъпа им до съдържания с рискови и вредни въздействия„ (Михайлова, 2011, с. 241).

- Нараства необходимостта и потребността от непрекъснато образование, обучение и квалификация. Тези процеси от ограничени във времето на човешкия живот се превръщат в перманентни и се разполагат и активират в различни етапи и възрастови периоди. „Няма ги предходните граници на подготвителен и завършен етап на социализация, а в различни периоди имаме социализационни, десоциализационни и ресоциализационни процеси. При това възрастното поколение, поради бързото остаряване на знанията и квалификацията, може да окаже по-десоциализирано от някои млади хора“ (Проданов, 2006, с. 18).

- **Налице е криза в семейството**. Появява се феноменът на т. н. „постмодерно семейство“, което, според Шортър, се характеризира с „безразличие на подрастващия към

идентичността на семейството; нестабилност на живота на семейната двойка; разрушаване на представата за нуклеарното семейство като „гнездо“ в резултат от еманципацията на жената и включването ѝ в публични дейности и кариера“ (пак там, с. 19). Семейната история се развива в средата на непрекъснатата и бърза промяна на социалните, физически и символните контексти, в които е включено семейството. Семейният живот става все по-опосредстван, контактите все повече - електронно зависими (чрез Skype, Facebook и др.), а конфликтите са все повече символни и виртуално опосредени, отколкото физически. Българското семейство нерядко губи контрола над децата си и битката с електронните технологии. Захвърлени в хиперпространството, децата и младежите често имат дефицит на внимание и грижа и най-лесният начин да привлекат вниманието се оказват агресията, насилието, чалга-поведението. Тези тенденции започват да се превръщат в еталон за псевдосоциализиране на една субкултурна общност, която става масова, започват да се налагат модели на поведение, които се ръководят единствено от принизения вкус и криворазбраната свобода. **Мисията на възпитанието** е да противодейства на тези опасни процеси чрез утвърждаването на духовността и високите морални ценности.

Моралните дилеми и характеристиките на постмодерното общество насочват педагогическата перспектива и възпитателните акценти към големите теми на нравствеността, свободното време като начин за оформяне стила на живот, езиковото съзнание и способността за повествование/разказ, като специфичен модел за конструиране на жизнен опит, проява на социалност, активност и усет към локалните/конкретни теми на социалното, отговорност за другия, но и игра, наслаждение, забава. Големите теми на възпитанието са все още актуални, но се постигат по нов път, чрез малките разкази и епизоди, отделните случаи и локалните проблеми. **Идеята за възпитанието** се променя, защото от позицията на постмодернизма:

- няма една/единна теория на възпитанието, а толкова теории, колкото гледни точки съ-съществуват в общността. Всяка теория е важна и значима щом конструира вярна картина на локалните взаимоотношения и проблеми;

- няма универсална схема за възпитание, а мрежа от концепти, лабиринт от пътища и калейдоскопично преобразуващи се контексти;

- няма само една цел на възпитанието, а множество цели, които се разрастват ризоматично (като коренище) в зависимост от идеите на локалната социалност и конкретните потребности за удоволствие, наслада и удовлетворение от живота;

- няма определена система от методи на възпитанието, а има интеракция, игра, наратив и тълкуване на наратива, езикови и текстови контексти, истории, комуникация;

- възпитанието по същество е социален конструкт, конструктивизъм (социален или индивидуален), който пише личностната биография и формира социалност, усет към локалните проблеми, жизнени умения и хедонистична култура;

- възпитанието е насочено към социалната конструкция на множествения «аз», към калейдоскопичното формиране на смисли, качества, умения, които са необходими за контекстната социализация и са дискурсивно приемливи;

- възпитателният процес е пластичен, флуиден и ризоматичен, а пътят му през лабиринтите на жизнения път е провокиран от стремежа към подготовка на човека за отговорен избор и свободна воля;

- възпитанието все по-често се осъществява чрез терапевтични и консултативни практики;

- възпитателната реалност съществува в света на различието и плурализма, тя е наратив, текст, езикова конструкция, която се осъществява чрез езиковата игра;

- възпитанието битува в децентрирани ситуации, в рамките на които всичко е позволено (anything goes) и в които няма априорен смисъл (той се търси, създава/конструира/тълкува в процеса на взаимодействието и комуникацията);

- възпитанието формира (и ос-мисля) опит, жизнен свят и личен/екзистенциален

контекст, но значим за другите, за съ-общността (екипа), групата;

- постмодерната педагогика е критика и нов прочит на традиционната възпитателна теория, чрез който се монтират/колажират предишните натрупвания, придава им се нов/друг смисъл и живот в настоящето, при това с иронично намигване към историята и системното познание.

Тези схващания са един възможен поглед към социалните предизвикателства, моралните дилеми и подходите към възпитанието на постмодерния човек. Този поглед и постмодерната ситуация като цяло разкриват пред педагогиката и възпитателната теория/теории конкретни перспективи:

Отваряне на педагогическата теория към разнообразието от идеи, позиции, гледни точки и концептуализиране на всеки теоретичен проблем в зависимост от избрана адекватна и желана визия за него.

Установяване на радикалния плурализъм и децентриране на теоретичните концепти, при което съдържателното им изясняване се провокира от стремежа да се навлезе в мисловен лабиринт където няма строго установена връзка между център-периферия-изход.

Открояване на локалните педагогически проблеми и спецификата на културно-просветните им акценти, които разкриват собствената идентичност и легитимират националната, етническата и регионалната култура.

Насърчаване на гражданската активност и проявите на социалност и ангажираност към разнородни общочовешки, регионални и епизодични проблеми.

Възпитаване на толерантност към различията и признаване на другостта.

Насочване на възпитателните усилия към открита среща с моралните проблеми на съвремието и ориентиране в моралния избор. Насърчаване на поведението, което изправя човека лице-в-лице с моралната отговорност, породена от моралната автономия.

Преоткриване на хуманистичните ценности и религията като възможни ориентири за духовното развитие и културните практики.

Ориентиране на възпитанието не към това какво не трябва да прави човек, а как да живее сред хаотичния постмодерен свят на различието и случайността.

Трансформиране на представата за естетическото като емблематичен белег и условие за живот в постмодерния свят като място за обитаване и наслаждение.

Утвърждаване на нова позиция за учителите/педагозите (социалните педагози), които да са в ролята на публични интелектуалци - пряко ангажирани в усъвършенстването на социалния свят, културни дейци, които непосредствено участват в гражданския диалог.

Сред тези многобройни перспективи, смисълът на възпитанието може да се търси в мярата и баланса между глобалните предизвикателства и устойчивите ценности на собствената национална възпитателна традиция.

Защото в Евангелието е казано: „нищо, което влиза в човека отвън, не може да го оскверни; но което излиза от него то осквернява, човека» (Марк 7: 15).

ЛИТЕРАТУРА

Библия. Изд. Св. Синод на БПЦ. С., 1991.

Апигнанеси, Р., К. Гарат. Представяме ви постмодернизъм. С., Апострофи, 2002.

Бауман, З. Живот във фрагменти. С., ЛИК, 2000.

Бауман, З. Постмодерната етика. С., ЛИК, 2001.

Батулева, Т. Различие и идентичност в постмодерната философия. – Философски алтернативи, 1995, кн. 1, 122-126.

Гитлин, Т. Постмодернизъм. - ЛИК, 1983, 5-9.

Дельоз, Ж. Различие и повторение. С., ИК „Критика и хуманизъм“, 1999.

Дельоз, Ж., Ф. Гатари. Анти-Едип. Капитализъм и шизофрения. С., ИК „Критика и хуманизъм“, 2004.

Дельоз Ж., Ф. Гатари. Ризом. – Литературен вестник, 1995, бр. 12-16.

Дерида, Ж. За граматологията. С., ЛИК, 2001.

Дерида, Ж. Писмеността и различието. С., Наука и изкуство, 1998.

Дерида, Ж. Подпис, събитие, контекст. – Литературна мисъл, 1993, кн. 5, 123-150.

Иванов, И. Постмодернизъм. - В: Теории за образованието., Шумен, УИ „Еп. К. Преславски“, 2004, 280-311.

Еко, У. Името на розата. С., Парадокс, 1993.

Ильин, И. Постструктурализъм. Деконструктивизъм. Постмодернизъм. М. Интрада, 1996.

Ильин, И. Постмодернизъм от истоков до края на столетия. М., Интрада, 1998.

Келиян, М. Стил на живот в постмодерното общество. - Проблеми на постмодерността. Т. II, бр. 1, 2012.: <http://ppm.swu.bg/media/33589/keliyan,%20m.%20postmodern%20society%20lifestyle.pdf>

Краснодембски, З. Постмодерните дилеми на културата. С., ИК „Стигмати“, 2004.

Левинас, Е. Другояче от битието или отвъд същността. С., Сонм, 2002.

Левинас, Е. Хуманизъм към другия човек. С., Сонм, 1997.

Лиотар, Ж.-Фр. Постмодерната ситуация. С., Наука и изкуство., 1996.

Льо Бон, Г. Психология на тълпите. С., Жарава, 2002.

Макинтайър, А. След добродетелта. С., КХ, 1999.

Маньковская, Н. Естетика постмодернизма. С., СПб., Алетейя, 2000.

Михайлова, К. Телевизията за деца (между пазарната логика и обществената мисия). С., „М-8-М“, 2011.

Попков, Т. Към феномена „бягство на родителите от възпитание“. - Във: «Възпитателни взаимодействия между семейството и училището», Бл., 2009, с.131-146.

Попков, Т. Образование и постмодерност. - Педагогика, 2011, № 5, 65-74.

Попов, Ч. Постмодернизъмът и българското изкуство от 80-те и 90-те години на ХХ век. С., Български художник, 2009.

Проданов, В. От модерна към постмодерна ситуация в морала и социализацията на децата и младежта. – В сб.: Морал и социализация на децата и младежите България. С., 2006, 13-36.

Радев, П. Религиозни, личностни и постмодерни учения и практики на възпитанието и самовъзпитанието. Пловдив, Изд.-во ИМН, 2005.

Рорти, Р. Случайност, ирония, солидарност. С., ИК „Критика и хуманизъм“, 1988.

Сапунджиева, К. Педагогическият дискурс на постмодернизма. С., Веда-Словена, 2005.

Сапунджиева, К. Постмодерната визия за учителите като публични интелектуалци. – Стратегии на образователната и научната политика, кн. 3, 2005, 282-286.

Тейлър, Ч. Изворите на Аза. С., Сонм, 2003.

Федърстоун, М. По следите на постмодерното. - Социологически проблеми, 1994, № 1.

Фром, Е. Бягство от свободата. С., ИК „Христо Ботев“, 1992.

Фуко, М. Думите и нещата. Археология на хуманитарните науки. С., Наука и изкуство, 1992.

Фуко, М. Надзор и наказание. Раждането на затвора. С., УИ „Св. Климент Охридски“, 1998.

Фуко, М. Раждането на клиниката. Археология на медицинския поглед. С., УИ „Св. Климент Охридски“, 1994.

Фукуяма, Фр. Краят на историята и последният човек. С., Обсидиан, 1993.

Хабермас, Ю. Философският дискурс на модерността., Плевен, ЕА, 1999.

Хасан, И. Към понятието постмодернизъм (послеслов към разчленяването на Орфей). - Литературен вестник, бр. 1, 2000.

Еко, У. Заметки у полях „Имени розы,“. - Иностранная литература, № 10, 1988, 88-104.

Ясперс, К. Духовната ситуация на времето. С., ЛИК, 1996.

Eagleton, T. The Illusions of Postmodernism. Oxford, Blackwell, 1996.

Giddens, A. Modernity and Self-Identity: self and Society in the Late Modern Age. Cambridge, Polity Press, 1991.

Hassan, I. Postmoderne heute// Wege aus der Moderne: Schlusstexte der Postmoderne Diskussion / hrsg. von W. Welsch. Berlin, 1994, 47-56.

Jameson, F. Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism. New Left Review, № 146 (July) 1984.

Kroker, A., Cook, D. The postmodern scene; Excremental culture and Hyperaesthetics. - Basingstoke: London; Macmillan, 1988.

Kupffer, H. Padagogik der Postmoderne. Weinheim und Basel, BeltzVerlag, 1990.

Welsch, W. Unsere postmoderne Moderne. 2 Auflage, Weinheim, 1988.

Prof. Klavdia Sapundjieva, DSc
 Sofia University „St. Kl. Ohridski“
 15, Tsar Osvoboditel Blvd.
 1504 Sofia, Bulgaria
 sapundjievak@abv.bg

ВЪЗПИТАНИЕ, ТЕРАПИЯ И СОЦИОКУЛТУРНА АНИМАЦИЯ ЧРЕЗ ИЗКУСТВО

Нели Бояджиева

EDUCATION, THERAPY AND ANIMATION THROUGH ART

Nely Boiadjieva

Summary: The theory and practice of implementation of the art and the education through art begins at the end of the 19-th and the first decades of the 20-th century. At the same time starts the scientific interest towards art as tool of therapy in the clinical practice and social treatment. The second half of the century the art-therapy theory and practice turns into central part of the educational system and social help and care. Today most of the developed countries have own models for applying art-therapy methods and art-animation in work with different groups of clients in social and pedagogical sphere. It is similar in Bulgarian situation and this paper is a short critical survey of actual tendencies in this process nowadays.

Keywords: education, animation and therapy through art, education

В публикацията се резюмира и се прави преглед и представяне на развитието и същността на подходите за възпитанието, терапията и анимацията чрез изкуство в педагогиката като част от проект на Фонд „Научни изследвания“ на СУ „Св. Кл. Охридски“ № 68/10.04. 2013 г.

Възпитанието чрез изкуството в широк смисъл е отдавна утвърден подход в педагогиката. Той се прилага от най-ранна възраст във всички етапи на образование. През последното десетилетие на XX век и първото на XXI изучаването на изкуството не само като средство за възпитание и обучение, но и за терапия в социалната сфера, за социокултурна анимация в педагогиката на свободното време, става актуално. Започва системна подготовка за това на учители, възпитатели и помагачи специалисти за арт-педагогическа, терапевтична работа и анимация чрез творчески дейности като занимание в свободното време. Изкуството се приема като основно средство при работа с деца в предучилищните заведения и в училище, в извънучилищните дейности и в неформалното образование за възрастни, в социалните домове, институции, центрове за рехабилитация, санаториуми, почивното дело, туризма и отдиha. Изкуството е елемент и средство за социокултурна анимация на дейностите в педагогиката на свободното време, при профилактика на заболявания, като част от ерготерапията при лечение и рехабилитация, в психиатричната и клиничната практика като психотерапия [3].

Навлизането на арт-терапията и художествената анимация в педагогиката е сравнително по-ново направление от нейното развитие. То започва от преустройството на методиката на обучение по изкуствата и цялостната организация и процес на образование в педагогическото реформаторство. Движението за образование и възпитание чрез изкуството е първа форма на негово проявление през последните десетилетия на XIX век до началото и първите десетилетия на XX век. Експресивната и проективна функция на изкуството намира отражение в практиката на училищното възпитание и обучение в опитните училища в Германия, в новото училище във Франция, в прогресивистките, антиавторитарните и алтернативни училища на Англия и новия свят и стига до Северна Америка - САЩ, Канада, Австралия и Нова Зеландия [2].

Изучаването на детските рисунки и техните символни функции в генезиса на детското развитие стават неотменима част от научните изследвания на границата на психологията, педагогиката и теорията на изкуството. Новаторите и реформаторите в педагогиката допринасят за навлизането на изкуството не само като възпитателно, но и като терапевтично и психопрофилактично средство в образованието. Независимо че движе-

нието за образование и възпитание чрез изкуството бележи упадък към средата на ХХ век, създадените предпоставки и развити методи са основата, върху която през втората половина на века се развива практиката на арт-терапията не само в образованието и психотерапията, но и в социално-педагогическата работа и помагащите професии [4].

ВЪЗПИТАНИЕ ЧРЕЗ ИЗКУСТВО

Възможностите за въздействие на изкуството се основават на спецификата на езика и същността на художествения образ. Той е отражение на типични явления от действителността в конкретно-сетивна художествена форма, чрез която авторът въздейства цялостно чрез емоционалното отношение към рационалното познание и действено-поведенческата сфера на проява. Функциите на изкуството се описват в изследванията по естетика, теория и психология на изкуството, а същинската естетическата функция се извежда като негова иманентна характеристика. То е не само на отражение на действителността, но и начин за нейното претворяване и пресъздаване и следователно има отражателно-познавателна и творческо-преобразяваща „креативна“ функция. Общуването чрез изкуството служи като средство за социална комуникация. Чрез него се изразяват и формират ценностните ориентации (ценностно-ориентационна функция), изразяват се и споделят чувствата (емоционална функция) и вижданията (мирогледна функция) на автора, а обективизирането им в художествената творба го определя и като средство за самостоятелно творческо създаване и продуциране. То може да служи и за успокоение и релаксация, за тонизиране и активизиране, за проекция и експресия на вътрешни състояния, за сублимация или компенсация, което определя терапевтичната и катартичната му роля. Изкуството може да е и средство за игра, забава, развлечение и наслада, което традиционно се свързва с т.нар. игрова, хедонистична и рекреативна функция. В цялата си комплексна цялостност и полифункционалност, то служи и за формиране и развитие на личността, за ценностно възпитание и превъзпитание. Изкуството се разглежда като основно средство за социализация - социализираща функция и като „учебник на живота“ по думите Н. Г. Чернишевски. То може да подпомага възприемането на информацията по по-лесен, достъпен, нагледен и интерактивен начин, с което служи и като незаменимо дидактическо средство.

Възпитанието чрез изкуство е принцип на цялостното формиране на личността и основен девиз на движението за образование и възпитание чрез изкуство, възникнало на границата на 19 и 20 век и развивало се скокообразно в продължение на цялото минало столетие. Проф. М. Герасков изтъква в своя труд „Детето и изкуството“ (1908) следното: „Естетическият човек изпъква пред очите на мнозина модерни възпитатели, учители и теоретици на възпитанието като идеал, който ще е в състояние да реализира и използва най-интегрално днешната култура и културните задачи на настоящето и приближаващото се бъдеще. Човекът, който умее да цени хубавото в природата, в човека, в изкуството, който умее да твори и прокарва в своя живот и своята професия художествената тенденция и който е в състояние да изпита естетическа наслада от всичко действително хубаво в природата и човешкото творчество, е съвършеният човек“ [2, 20]. Тази идея извършва един чувствителен преврат в педагогическите възгледи и методи в днешното поколение от възпитатели и педагози, а възпитание чрез изкуството е най-модерният лозунг, който си пробива път във всички културни нации, но който най-много владее умовете на германските и американските педагози, където са посветени на въпроса маса научни и поетични съждения. [2, 20-21].

Й.Фр.Шилер допринася в най-голяма степен за развитието и разпространение на идеята за възпитанието чрез изкуството и разгръщане на движението за естетическо възпитание. В своите „Писма за естетическо възпитание“ той приписва на изкуството силата да оформи човека интелектуално и морално. Естетически развитият човек сам по себе си ще разсъждава логично и ще действа морално, щом му се даде възможност

за това. Единственият начин за сетивния човек да стане разумен е да се развие естетически, а изкуството е най-верният път към хармоничното развитие. Художественото възпитание се поставя наравно с интелектуалното и моралното от предтечите на педагогическото реформаторство, а adeptите на естетичната педагогика го издигат дори над тях [2,24-25].

Идеята за възпитание чрез изкуство намира пълна практическа реализация в програмата на „естетичната педагогика“ и представителите на „дидактическото изкуство“, които отдават предпочитание на художествено-преобразуващата дейност. Според тях всички нейни видове водят началото си от естествената потребност от движение и активност. Най-често тя се проявява във вид на игра, която спомага за развитие на физическите и духовни сили на детето. Изкуството е свързано с поддържане на възвишено настроение и положителни емоции, които подпомагат ученето от една страна и за утвърждаване на доброто и дължимото от друга страна. Затова тя помага и в процеса на обучение, и на възпитание. Художествената дейност изисква ясно разбиране на идеята и затова развива и познавателните дейности. Особено положително художествените занимания се отразяват върху целеполагането, мотивацията, волята и характера, защото е необходимо да се завърши работата докрай – от творческия замисъл до резултата и готовия художествен продукт. Изкуството като цяло е мощно средство за развитие на фантазията и въображението, които са основа на творческата продуктивна дейност и съзнанието [1,157-158].

Уникалните особености на изкуството като особен вид духовно-практическа дейност се състоят в това, че художникът-творец и възприемащият - зрител, слушател или читател, не само придобиват познания за света и разширяват своя социален опит, но и преживяват и персонализират емоционално-ценностно отношение към света и самия себе си. Чрез художествената действителност, вплътена в тъканта и материала на изкуството се усвоява цялото богатство но обществено-исторически създадената култура като се преживява и изстрада общочовешкия опит от познанието на истината, доброто и карисвото. По този начин създателят и възприемащият се приобщават към общочовешките ценности и се социализират, а изкуството развива универсалната способност за творческо преобразуване на света във всеки вид дейност „и по законите на красотата“ по израза на К. Маркс.

Изкуството обаче и целият свят на художествената култура не са достъпни за непосредствено възприемане и потребление за разлика от природата и социума. Детето не може да пристъпи към него без помощта на възрастния, на знаещия, на компетентния водач, който ще му помогне да разбере специфичния художествен език и смисъл, ще стане първият му посредник в културния диалог. Това се осъществява чрез художествено-естетическото възпитание, образование и обучение. Целите му са насочени към формиране на интересите, потребностите и ценностните ориентации на подрастващите деца и юноши, на естетическото им съзнание и поведение като се усвояват разнообразните форми на общуване с изкуството и общочовешките ценности, които са негово съдържание.

При възпитанието с помощта на изкуството на преден план излизат неговата полифоничност, в която естетическата същност е основополагаща и структуроопределяща. Освен нея съществуват познавателна, ценностно-ориентационна, творческа, рекреативна, комуникативна, преобразуваща, социализираща и др. В този смисъл изкуството може да бъде средство за формиране, но не само в естетическо и художествено отношение, а и за нравствено, умствено, трудово и цялостно творческо и духовно развитие на личността. Това е и смисълът на термина възпитание и образование чрез изкуството, който частично се покрива с естетическо и художествено възпитание и образование. Този термин за разлика от „възпитание за“ (по отношение на изкуството) акцентира върху използването му като основно средство по отношение на общата цел и възпитателен идеал. При „възпитанието за изкуството“ става дума за художествено възпитание, чиято

цел е развиене на специалните заложи, способности и дарования на подрастващите в различни видове и форми на изкуството. Формирането на художествено-естетическата култура на личността като елемент от духовната култура и в единство с нравствената и позванателната сфера е върховният завършващ резултат от процеса на възпитание и образование чрез изкуството.

В англоезичната литература е утвърден терминът „art education“, на което се гледа като на хуманистично възпитание в и чрез изкуството [10,56] или като на вторичен продукт от художественото образование [13,18]. Под „art education“ се разбира обучение и практика във визуалните и пространствено-пластичните изкуства, а естетическото възпитание – като свойствено на теориите за красивото, същността им и начините на неговото разпознаване, анализ и оценка. За американските педагози естетическото възпитание е преди всичко възпитание чрез изкуството и то не толкова чрез пасивно-съзерцателно възприемане на художествени произведения, колкото чрез собствена художествено-творческа дейност [20]. Жизнените наблюдения придобиват значимост едва след като преминат през призмата на практическия художествен опит, изкуството се възприема като основен източник на такъв опит, според Дж. Дюи [8].

Очертават се три термина, които могат да се съпоставят и с утвърдените в теорията на възпитанието у нас – естетическо възпитание - „aesthetic education“, което се разбира в широк и тесен смисъл. В тесния смисъл това е хуманистично възпитание за и чрез изкуството. Вторият термин е художествено образование - „art education“, което се отнася преди всичко до възпитание и обучение по отношение на изобразителното изкуство. Третият е художествено възпитание („артистично възпитание“), „artistic education“, който отговаря на термина художествено възпитание като възпитание за и чрез изкуствата с цел развиване на художествено-естетическата култура на личността [2].

В теорията и историята на естетическото възпитание са утвърдени понятията естетическо, художествено и възпитание и образование чрез изкуството. Терминът „възпитание чрез изкуството“ придобива особена популярност след появата и разпространението на Движението за образование и възпитание чрез изкуство, зародено в Англия от Дж. Ръскин и разпространено особено силно в Германия като „дидактическо изкуство“ или „естетична педагогика“ през първите десетилетия на миналия век. По това време от 30-те години става популярен и трудът на известния английски естетик и педагог Х. Рид наречен „Възпитание чрез изкуството“ (H. Read, Education through Art, 1933), който допринася за утвърждаване на това понятие и превръщането му в основна категория и принцип на педагогиката вече близо цяло столетие [14].

ТЕРАПИЯ ЧРЕЗ ИЗКУСТВО

Терминът „арттерапия“ („art“ – изкуство, „art-therapy“ - терапия чрез изкуство) е разпространен в англоезичната литература и означава най-често лечение чрез пластично изобразително творчество с цел изразяване на собственото психоемоционално състояние. За пръв път се употребява от А. Хил през 1938 година при описване на занятията с туберкулозноболни в санаториумите. Заниманията с изкуства с цел профилактика и палиативно лечение започват да се наричат арт-терапия (чрез литература, музика, драма, кино, танц), въпреки че такова определение е твърде широко. В руската литература се използва терминът „изотерапия“ („изкуствотерапия“) или „художествена терапия“, които не са тъждествени с англоезичния аналог. У нас се срещат и двата варианта, но понятието „арттерапия“ или „изкуствотерапия“ вече е придобило достатъчна популярност наред с „арт-педагогика“, „художествено възпитание и обучение“, „образование и възпитание чрез изкуството“, „творческо възпитание и обучение“ „терапия чрез самоизява и творчество“, чрез „творческо самоизразяване“ [1] [3].

Основното съдържание на арттерапевтичните сеанси в тесния смисъл на понятието „арт“, е предлагането на разнообразни занятия с изобразителен и художествено-при-

ложен характер като елемент от обучението, възпитателната, диагностично-консултативната и корекционно-терапевтична работа. Тяхната насоченост е за активизиране на общуването, експресията и емоциите за по-ясно и тънко изразяване на преживявания, за проекция на вътрешни противоречия чрез творческо самоизразяване. Днес в арт-терапията се включват и различни синтетични форми и видове творчество като кино- и видео-арт, фото-, инсталация, пърформанс, компютърно творчество, където визуалният канал и специфична образност има водеща роля в комуникацията.

Терапията чрез изобразително изкуство (арт-терапия в тесен смисъл) е сравнително нова терапевтична модалност, но произведенията на изкуството в психиатричната практика се използват с диагностична цел повече от половин век. Изкуствотерапията се прилага при широк кръг от клиенти – от деца и лица с емоционално-поведенчески проблеми, дезадаптация и разстройства до болни от различни психически и соматични заболявания. Сесиите се провеждат индивидуално или в групи. Някои средства, методи и техники са подходящи за специфични групи нуждаещи се от помощ. Затова изкуствотерапевтът трябва да има подготовка както за терапевтично използване на различни художествени форми, така и за психотерапия. Чрез анализ на спонтанните графики, рисунки и скулптури в художествената продукция, изкуство-терапията дава възможности за обективизиране и концептуализиране на вътрешната динамика и за реструктуриране на преживяването на нуждаещите се [1].

Многобройните начини за използване на изкуствотерапията зависят от теоретичните убеждения на терапевта и конкретните цели на терапията. На основата на достатъчно голям фактически материал, арт-терапията се намира в стадия на теоретико-емпиричните обобщения. Няма общоприета теория, която да обяснява целителното действие на изкуството в клиничната практиката и арт-терапията в образованието. Несъмнено психоаналитиците и представителите на недирективната педагогика и хуманистична психология стоят в основата на все по-разширяващото се включване на изкуството като средство за възпитание и терапия в образованието и помагачия процес. Социокултурната анимация се развива като последен етап от арт-педагогиката.

Приложението на арт-терапията при лица с ограничени възможности се осъществява чрез различни форми и методи чрез възприемане на изкуство и художествено-творческа дейност. Този вид рехабилитация и помагач процес е основан на способността на човека за образно възприемане на околния свят и взаимодействие с него в символична форма. Изкуството като дейност дава възможност за експериментиране с художествени символи като заместители на реалните обекти. Арттерапията се базира на тези потенци на изкуството. За ефективната ѝ реализация е необходимо да се познават и изучават неговите функции и личностно- развиващи възпитателни възможности [1].

Арттерапевтите подбират художествени произведения или дейности, за да създадат на нуждаещите се от помощ определена естетическа среда. Клиентите не са осведомени за конкретните цели и начини за терапевтично и възпитателно въздействие, но се разчита на спонтанността им и естествената потребност от самоизразяване. Този начин е основан на свойствата на произведенията на изкуството да предизвикват у възприемащия специфични естетически преживявания и психически емоционални състояния – радост, тъга, покой, възбуда, гняв, умиротвореност, и т.н. Целенасоченото изграждане на естетическата среда позволява да се създадат условия, които може да въздейства върху личността по развиващ и компенсаторен начин. Това помага и за снижаване и премахване на болезненото напрежение, умората, да се анимира и стимулира обогатяващо и подкрепящо педагогическо взаимодействие.

При осъществяване на арт-терапевтичния подход водещите педагози и терапевти организират и въвеждат субектите в естетическата среда, която анимира и „оживява“ взаимодействието и предразполага за творчество. Те използват влиянието ѝ за стимулиране на комуникация и експресията, а на този основа може да се стигне и до катарзис

и сублимация. Коментират се безоценъчно позитивни и негативни рефлексии към отделни художествени компоненти и се разкриват причините за това. В хода на педагогическото общуване се реализира възможност чрез произведенията на изкуството и в смекчена форма субектите да преживеят и отреагират на значими или болезнени събития, да се преориентират личностно, да започнат да се освобождават деструктивни стереотипи на поведение или взаимоотношения, които затрудняват социалната им адаптация. Това се отнася и към позитивните преживявания при контакта с изкуството, а при разкриване на факторите за това получава възможност да възпроизвиждане или в оптимални предели за усилване на това въздействие. По този начин се научават по-активно да управлява компенсацията и изживяването на неадекватните реакции [1].

Заниманието с активна художествена дейност е типичен метод, основан на свойствата ѝ да подрежда индивидуалния и групов културен опит и да представя резултатите от това в интересубективна културна форма с помощта на характерните за изкуството символични изразни средства. Ефективността на арттерапията е обусловена от непосредственото участие на субекта в художествената активност. Така изграждане на прозаични или поетични текстове помага за разширяване на лексическия запас на индивида и навиците за използване на езика. Това му позволява да изразява по-добре чувствата си и да обяснява различен тип реакции, да определя своето отношение към тях и да планира приемливи начини за преодоляването им. По същия начин заниманията с живопис или музика позволяват да се изобразят в културна форма представите, преживяванията и настроенията, свързани със собствените жизнени или личностни проблеми [1].

Основни функции на арттерапията са възпитаваща, коригираща, компенсираща, развиваща, обучаваща и рекреативна. Те са взаимосвързани и се основават върху преноса на доминантата на активност към области, в които може да бъде постигнат успех, достъпни са за контрол и самоконтрол, за по-ефективно взаимодействие с околните. Арттерапията често се използва за формиране на нови умения, навици и привички, които са целесъобразни за стратегиите за справяне и имат личностно-развиващ ефект. Художествена анимация е елемент от артпедагогическата работа в образованието и педагогиката на свободното време. Заниманията с изкуството разглеждани като художествена дейност са елемент от педагогиката, терапията и рекреацията.

СОЦИОКУЛТУРНА АНИМАЦИЯ ЧРЕЗ ИЗКУСТВО

Социокултурната анимация се обосновава в университетските учебници по теоретични основи на възпитанието у нас за пръв път във връзка с насоките за формирането на естетическа култура и художествено образование в съвременното училище в 90-те години на XX век [3, 28]. По-късно принципът за анимативност се допълва в номенклатурата на съвременните измерения на принципите на възпитание, които се отнасят не само до сферата на изкуството [3]. Предпоставка за това е информационният поток, който се стича към детето по различни канали и изисква предоставяне на достатъчно алтернативни възможности за развитие и саморазвитие и в сферата на свободното време, а заниманията с изкуство са най-естествени за изява и предизвикване на детската активност, въображение и емоционалност. Във връзка с това се откроява и излиза на преден план като сравнително нов принципът на социокултурна анимация. Той се обособява в педагогиката на свободното време [5], в теорията на естетическото [2][3] и общото възпитание и в образованието [6].

Педагогическата анимация се дефинира по-общо от Пл. Радев като „стимулиране и поощряване на активност на учениците във възпитателните дейности и ученето чрез различни форми и методи за забавления, игри, атракции, шоу, занимателност, развлекателност, интензивна комуникация и непринудено творчество, които са или предварително проектирани или са спонтанни” [6, 21]. Според него педагогически аниматор е

учителят, който използва различни техники за обучение чрез забавления и игри. Той не подчертава изкуството или художествените занимания като специфично анимативно средство, а акцентира повече върху играта, забавата и творчеството в обучението при дефиниране на педагогическата анимация за разлика от социокултурната.

Терминът „edutainment” („образователно забавление”) като симбиоза от educational entertainment, се използва за пръв път от Компанията Уолт Дисни през 1948 г. Разработват се образователни технологии, методики и техники за анимиране, при които играта е основно интерактивно средство за обучение. Издават се пособия в помощ на обучението, основани на този принцип за различни етапи, области и видове образование- формално, неформално, в т.ч. и за студентите в университета, андрагогиката, герагогиката, за самообразованието, перманентното и ученето през целия живот.

Анимацията като подход, принцип, метод, средство или алтернатива може да бъде прилагана на всеки етап от процеса на възпитание и образование и да бъде използвана във всеки негов вид. Тя е и едно съвременно измерение на общите педагогически принципи, които се отнасят до възпитанието като изкуство. Играта, художественото творчество, рекреацията и емоционалността, са и основни средства, които се прилагат в анимативните подходи. На тяхна основа се обособят различни видове анимация (педагогическа, игрова, социокултурна, художествена, творческа, спортна, туристическа, рекреативно-развлекателна) и да се изведат собствени принципни изисквания и правила за приложение.

Социокултурната анимация в педагогиката на свободното време се разработва в педагогиката от Х. Опашовски. Педагогиката на свободното време се дефинира от него цялостно като общност от четири учебни и възпитателни обекта [5,328]. Тази сфера свързва и подпомага социалното, културното, креативното и комуникационното възпитание на различните социални и възрастови групи. Тази интегративна функция обаче не е възприета достатъчно от училищната, възрастовата или социалната педагогика [5, 321]. Сферата на свободното време обхваща освен отдых, развлечения, „възвишени” дейности (по думите на К. Маркс) и любими занимания с наука, образование, спорт, туризъм, форми на културно и гражданско участие и др. Те са средство за самовъзпитание и управление на свободното време в процеса на личностно самоусъвършенстване, развитие и стремежа към самоактуализация [3]. Принципът за анимативност се отнася към възпитанието в свободното време и неформалното образование, което се осъществява в емоционална, разнообразна, динамична и релаксираща среда. Анимацията все по-често започва да се третира като отделен компонент на възпитанието и образованието, разбираемо като ръководство за личностно развитие чрез култура и изкуство, спорт и туризъм, творчество и рекреация. По отношение на социалната педагогика време тя може да се разглежда като принцип, а на неформалното образование – като компонент [3].

Педагогическата анимация е тясно свързана с идеята за свободата, играта, творчеството, атрактивността, емоционалността, забавата и развлечението във възпитанието. Тя се съотнася изначално със сферата на свободното време и затова анимирането като „оживяване” и „разчупване” на дейностите в нея е същностно изискване. По този начин се осъществява и ентузиазирването, „запалването”, раздвижването, мотивирането и активизирането на участниците, което е условие за преобразоващата и възпитателна сила. Изкуството е основно средство за анимация наред с играта. То съвкупно дава възможност за свободна игра на творческите сили, за разтоварване от интелектуалното напрежение, за цялостно включване на всички мвидове активност, за непосредствености и емоционалност, радост и удовелтвореност от въвличането в самия процес на самоизразяване чрез художествени образи и символи

Сред педагогическите подходи съобразно целите може да се разграничи условно възпитателна и дидактическа анимация чрез играта и изкуството [3][5]. Възпитателната анимация в педагогиката на свободното време е по-скоро от социокултурен порядък.

Дидактическата анимация кореспондира с приложението на играта и творчест-

вото като същностна проява на духовните сили на човека. Тя е креативно средство за активизиране, интерактивност, емоционалност и продуктивност и в процеса на обучение и образование. В детската, предучилищната и началната педагогика, художествената анимация може да бъде подход, а играта, изкуството и свободните творчески дейности са основни средства, които са и технологически елементи. Така те очертават и приложението на анимацията като принцип за възпитание и специфична технология за обучение на децата и малките деца и ученици. Това произтича от концепцията за водещите дейности и психически новообразувания, характерни за този възрастов период на развитие. Този подход може да се отнесе и за други периоди на развитие, възпитание и обучение на възрастните, за формалното и неформалното образование в контекста на перманентното образование и самообразование и ученето през целия живот. Така анимацията разширява докрай възрастовия обхват на приложение.

Х. Опашовски дефинира специфични принципи за социокултурна анимация в педагогиката на свободното време като „дидактика, която се базира в голяма степен на методически проект за индиректна подбуда и поощрение“ [5,321]. Той може да има ефект само при определени условия като достъпност, откритост, приобщаване с приканващ характер. Необходими предпоставки за реално участие в дейностите са свободно разпределяне на времето, доброволност, непринуденост и осигуряване на възможности за избор, самостоятелно решение и инициатива. Така се оформят девет основни елемента, които са важни структурни белези на анимацията в свободното време и представляват същевременно и дидактически ръководни принципи. Към тях е насочено преобразуването и практическо осъществяване на проекти за свободното време [16]. Те са определени като „дидактически“ в широкия смисъл на думата и се предлагат и като ориентири, без които не само педагогическата практика, а и всяка образователна или културна дейност в областта на свободното време би се провалила. Те се прилагат в различна степен в открити, частично закрити или закрити обстановки. Това е и разликата между тясно дидактическото и по-широкото разбиране за социокултурната анимация в педагогиката на свободното време като вид социална културна педагогика [5,323].

Взаимодействието между възпитанието и анимацията се интерпретира в различни варианти от немския педагог Х. Опашовски [5]. Тя може да се разглежда като: съставна част (елемент) от съдържанието на възпитанието (частична функция); да бъде и средство за реализиране целите на възпитанието и да се третира като метод (инструментална функция); да се приеме като негова основа и да бъде принцип (интегративна функция); да „замества“ възпитанието и да се възприема като негова алтернатива (алтернативна функция). Това се отнася за всички области на педагогиката. Така авторът обобщава, че анимацията може да бъде съставна част, метод, принцип и алтернатива на училищната, социалната, спортната, културната и всяка друга [5].

Възпитанието и терапията чрез изкуство и социокултурната анимация са в основата на съвременната педагогика като наука за възпитанието в широк смисъл на думата. Тя е се основава на класическо разбиране за педагогиката като „Велика дидактика“ или „изкуство да се учат всички на всичко по най-приятен и полезен за тях начин“, изложено от Я. А. Коменски. Обособяването на анимацията в педагогиката е свързано със съвременните измерения на водещите идеи на възпитанието в свободното време, в методиката извънкласните и извънучилищни дейности, социалната и културната педагогика, неформалното образование, детската – предучилищна и начална училищна педагогика, спортната, корекционната, лечебната, рехабилитационната, ерготерапевтичната, „художествено-естетична“ арт-педагогика и методика на възпитане. Социокултурната анимация се обосновава едновременно като част, метод, принципи алтернатива за възпитание [5]. Тя може да се бъде възприемана и организирана като: основна алтернатива в педагогиката на свободното време, извънкласните и извънучилищните дейности, неформалното образование и възпитание; ръководен принцип и основа на процеса на възпитание в широк смисъл; метод или похват на обучение и възпитание във всички

възрастови етапи; самостоятелен вид или направление в социално-възпитателната работа; да бъде основа на цялостен подход в неформалното образование и възпитание; да се прилага като отделно самостоятелно средство за социално и културно възпитание; да се осъществява в специфичен вид като елемент комуникация на социокултурната сфера.

Изкуство се прилага като основно средство за възпитание в образованието и обучението на деца и възрастни, арт-терапията – предимно в превенцията при рискови групи и средство в помагащия процес, а социокултурна анимация - в педагогиката на свободното време и културното участие в социалните педагогически дейности [3].

Литература

- Бояджиева, Н.* Арт-терапия в социално-педагогическа практика и консултирани, В - Терапия изкуством, Под науч. ред. В. Никитина, Н. Бояджиевой, Л. Лебедевой И. Вачкова, СУ „Св. Кл. Охридски“, С., 2012, 156-172
- Бояджиева, Н.* Възпитание чрез изкуството. Първите десетилетия на 20 век, С., Софийски университет „Св. Кл. Охридски“, 1994
- Бояджиева, Н.* Педагогически принципи и анимация, В – Попова, Н., Витанова, Н., Бояджиева, Н., Дидактическата анимация в началния етап на образование, ШУ „Еп. К. Преславски“, Ш., 2013, 8-32
- Бояджиева, Н.* Развитие на арттерапията в социално-педагогическата сфера, В – Иновации в образованието, ШУ „Еп. К. Преславски“, Шумен, 2010
- Опашовски, Х.* Педагогика на свободното време, В - Антология по теория на възпитанието, Съст. Л. Димитров, „Веда Словена“, С. 1997, 320-329
- Радев, П.* Енциклопедия на науките за образованието, С., 2013
- Chapman, L. H.* Approaches to Art in Education. New York, 1978
- Dewey, J.* Art As Experience. New York, 1958
- Education and Art, ed. by E. Ziegfeld. Switzerland: UNESCO, 1953
- Eisner, E.* Toward a New Era in Art Education. Studies in Art Education. NAEA, Vol. 6, 2, 1965
- Field, D. Change in Art Education. London, Routledge & Kegan Paul, 1970
- Gardner, H.* The Arts and Human Development. New York, 1973
- Good, C. V. Ed.* Dictionary of Education. . New York, 1959
- Read, H.* Education through Art. New York, 1956
- Lansing, K. M.* Art, Artists, and Art Education. New York, 1969
- Opachowski, H. W.* Animation (er)leben lernen. Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt., 1982
- Opachowski, H. W.* Freizeitpädagogik in der Schule. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt., 1997
- Opachowski, H. W.* Methoden der Animation: Praxispiele. Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt., 1981
- Shirmacher, R.* Art and Creative Development for Young Children/R. Shirmacher-3rd ed. 1998
- The Arts, Human Development, and Education, Ed. by E.W Eisner. Berkeley, 1976

Prof. Nely Boiadjieva, PhD

Sofia University „St. Kl. Ohridski“

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

1504 Sofia, Bulgaria

nelybo@abv.bg

ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ В ЧАСА НА КЛАСА

Любен Витанов

CIVIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

Lyuben Vitanov

Summary: The results from theoretical studies and civic education in Europe and Bulgaria. Systematized some important curriculum, contents and methods of education. Described is an experimental program of civic education in the hour of class in elementary school. Suggested topics are some methods and techniques of education and training.

Keywords: civic education, curriculum, methods of education, active learning activities

ГРАЖДАНСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРОПА

Гражданското образование е важен приоритет на европейската образователна политика. Социалните и гражданските компетентности са сред осемте ключови компетентности на европейската политика за „Учене през целия живот“ (2006), приета и от българското министерство на образованието (2014). Нещо повече „насърчаването на равнопоставеността, социалното сближаване и активното гражданство чрез училищното образование е една от основните цели на настоящата стратегическа рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението, която обхваща периода до 2020 г“. (Гражданско образование, 2012, с. 3). Затова разработването на ефективни образователни политики и методики, както споделянето на добри педагогически практики е важно за постигането на тези амбициозни цели.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ

Съществуват разнообразни определения за гражданското образование, които варират от тясното разбиране за „политическа социализация на подрастващите“ (Тедеско, Ж.), до „процес на личностно развитие и на подготовка на младия човек за социални изяви, диалог и сътрудничество върху основата на зачитането на правата на човека, на изградената лична морална позиция и познаването и спазването на законите на нашата държава и механизмите и принципите на съвременното демократично общество“ (Вълчев, 2003).

За целите на това изследване се приема по-широкото разбиране за гражданското образование, което „се отнася до онези аспекти на училищното образование, насочени към подготовката на учениците като бъдещи активни участници в гражданското общество, чрез които се гарантира, че учениците ще придобият необходимите знания, умения и нагласи, за да допринесат за развитието и благосъстоянието на обществото, в което живеят.“ (Гражданско образование, 2012, с. 9).

Трябва да се отбележи и стремежът на Европейската комисия да разширява гражданското образование извън училище, като акцентира върху подход, основан на компетентностите. Той включва „практически опит, придобит чрез училищния живот и дейността в обществото като цяло“ (Гражданско образование, 2012, с. 9).

ЦЕЛИ

Проучване на „Евридика“ очертава четири основни категории цели за гражданско образование в страните от Европейския съюз:

- изграждане на политическа грамотност (познания за основни факти и разбиране на основни понятия);
- изграждане на критично мислене и аналитични умения;
- разработване на определени ценности, нагласи и поведение (чувство на уважение, толерантност, солидарност и др.);
- насърчаване на активното участие и ангажираност в училище и в общността. (Гражданско образование, 2012, с. 8).
- Главната цел на гражданското образование в България е то да „подпомага развитието и утвърждаването на младия човек като гражданин“, който:
 - е автономна, свободна личност, способна да поема отговорност за себе си и за другите;
 - познава и отстоява своите права, свободи и отговорности; съзнава духовното си единство с българския народ и с европейските народи;
 - има осъзнати отношения с държавата и обществото;
 - владее механизми за конструктивно социално участие и промяна.
- Тя определя и няколко конкретни цели:
 - придобиване на знания за жизненоважни социални сфери (семейство, училище, работна среда, малка общност и др.), изграждане на граждански нагласи и умения;
 - усвояване на общочовешките ценности и на законите на демократичната държава;
 - запознаване с устройството и дейността (структура и функции) на държавните и съюзни институции (българската държава и Европейския съюз), както и на гражданското общество;
 - ориентиране в глобалните и регионалните процеси на динамично променящия се съвременен свят и създаване на отговорно поведение за участие в обществения живот. (Държавни образователни изисквания, 2000).

СЪДЪРЖАНИЕ НА ГРАЖДАНСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

То е регламентирано в Държавните образователни изисквания и включва 5 ядра и 18 стандарта на обучение в началните класове.

В ядрото „Аз и моят свят“ се акцентира върху запознаването с правата на човека, значението на семейството и рода, училището като институция и общност, както и формите на училищния живот. Учениците са стимулирани да изградят чувство на увереност и умение за общуване.

„Аз съм гражданин на моята държава“ включва стандарти, свързани с националните символи, държавните институции и официалните празници. Учениците усвояват понятието „гражданин на България“ и определят своята гражданска идентичност, като описват и дават примери за значими национални културни достижения.

Стандартите от ядрото „Аз и светът“ са ориентирани към различаване на мястото на България в съвременна Европа, Балканския полуостров като част от Европа и обясняват неговите природни и културни особености.

Икономическото образование, инициативност и предприемчивост са заложили в „Аз и светът на възрастните“. Малките ученици различават основните видове собственост, описват професии, длъжности и отношения между тях, разбират ролята на съвременния пазар и значението на парите, разпределят семейни доходи и планират личен бюджет.

Ядрото „Защита на живота и реакция в критична ситуация“ включва стандартите за правилата за безопасност на движението, действията при бедствия, аварии, инциденти и изграждането на начални умения за справяне в критични ситуации и конфликти.

Въпреки, че са добре структурирани и се стремят към широта и обхватност, към ДООИ за гражданско образование могат да се отправят достатъчно критики. М. Дишкова (2003) поставя редица важни въпроси като например, че не са посочени достатъчно ясни дефиниции, неизяснен съдържателен обхват, опасност от оставане на граждан-

ското образование някъде „между дисциплините“ и др. Към тях можем да добавим и констатацията, че „гражданската мисия“ е формулирана „общо и безсъдържателно“ и в нея се „припокриват и наслагват безпроблемно несъизмерими значения на гражданството – националистически, либерални, републикански, мултикултуралистки. Вацов, Д. (2011). Основателна критика към тях отправя и Р. Вълчев (2003, с. 22-24), който предлага по-разнообразни изисквания към малките ученици, като описва широк кръг от знания и умения от междуличовските отношения и социалния живот в системата на обучението в демократично гражданство в началното училище.

Трябва също да се отбележи и липсата на много теми и приоритети като някои социални въпроси, културно и езиково многообразие на обществото, критическо мислене, ценностна ориентация, нагласи и поведение, уважение, толерантност, солидарност и др. Важно е да се отбележи и липсата на стандарти, свързани със зачитане и опазване на околната среда, разрешаване на конфликти, участие в местната общност, стратегии за борба срещу расизма и ксенофобията, отстояване на собствена позиция и мнение и др., посочени в европейската политика и международните изследвания на гражданското образование (ICCS). (Гражданско образование, 2012, с. 28, 34). Липсват приоритети като здравната култура на гражданина, свързани с такива важни за обществото теми като хигиената, здравословното хранене и начин на живот, профилактиката и др. (Балкански, П. 1998, с. 103), както и култура на поведение (Захариев, 2001, с. 166).

СЪДЪРЖАНИЕ НА ВЪЗПИТАНИЕТО И ОБУЧЕНИЕТО В ЧАСА НА КЛАСА

Часът на класа се включва в седмичното разписание на учебните занятия извън броя на задължителните учебни часове (Правилник, 1999). В него се провеждат редица дейности регламентирани с различни документи – указания, наредби, заповеди, учебни програми. Дейността се реализира въз основа на годишен план, разработен съвместно от класния ръководител и учениците (Указание 1996).

Този годишен план включва разнообразни теми и проблеми, свързани с безопасността на движението по пътищата (Учебна програма, 2003, Концепция, 2003), защита от бедствия и аварии (Указание, 2002 и публикуваната в него учебна програма).

Важна част в обучението заема и гражданското образование, културата на поведение, здравното образование, обучението в инициативност и предприемчивост, както и подготовката за празници.

В последните години беше структурирана система от теми и дейности в началния етап на обучение. Те включват широк обхват на възпитание и обучение, свързан с безопасното движение по пътищата, защита от бедствия и аварии, гражданското, здравното и екологичното образование, културата на поведение, патриотичното и нравственото възпитание, подготовката за празници и др. Те бяха апробирани в продължение на осем години с ученици от цялата страна (Витанов, 2010).

Първи клас: Моето училище; Да пазим чисто и красиво своето училище; Спазвам правилата; Това не ми харесва; На пътя; Опасни и безопасни места на пътя; Къде се движат пешеходците; Къде се движат моторните превозни средства; Пресичам безопасно; Предпазни огради; Играта с огън е опасна; Първа помощ; Писмо до Дядо Коледа; Коледа. Нова година; Природни бедствия; Пешеходна пътека; Правила за пресичане; Важни сигнали; План за евакуация; Светофар; Мартенски празници; Иде пролет; Моят безопасен път до училище; Избери маршрута; Весели игри; Новият квартал трябва да е безопасен; 24 май.

Втори клас: Моето училище; Правилата, които научих и спазвам; Моите права и задължения; Училищен правилник; Превозни средства; На спирката. Опасни и безопасни места; Пожарникар; Действия при бедствия и аварии; Правила за чакане на спирка; Правила за качване в превозно средство; Опасни и безопасни места в превозно средство; Кое е правилно?; Заметресение; Наводнение; Зимни игри; Весела Коледа; Празник на училището; Ученето – трудно и лесно; Безопасно слизане; Детски противопогиз; Памуч-

но-марлена превръзка; Пролетно събуждане; Да се подготвим за празниците; Здрави, чисти и приветливи; Игрите и шегите могат да са опасни; Безопасно пресичане след слизане; Правила за безопасно пресичане; Иде лято.

Трети клас: Красиво, чисто и зелено училище; Опасни и безопасни места по пътя; Права и отговорности; Училищните правила; Предупредителни пътни знаци; Аз и другите; Ден на народните будители; Как да учим по-добре?; Пожар; Вече карам колело; Опасности на пътя; Културно поведение; Опасно заледряване; Щастлива Нова година; Хигиена и здраве; Безопасни места на пътя; Стихийни бедствия; Как би постъпил ти?; Да си добър е лесно; Отравяне; Опасна скорост; Бъди внимателен; Да посрещнем пролетта; Трети март; Детски противогаз; Как се прави памучно-марлена превръзка?; У дома; Пресичане на малки улици; Здраве, движение и спортни игри.

Четвърти клас: Зелено и чисто училище; Празниците; Нашата класна стая; Действия при аварии и катастрофи. Евакуация при пожар; Кръстовище; Лични празници; Права, задължения и отговорности; Училищните правила; Кръстовище със светофар; Природни бедствия; Да пазим България чиста; Здравословно хранене; Важните неща; Щастлива Нова година; Потребителска култура; Светофари, знаци и пешеходни пътеки; Лична хигиена; Регулировчик; Производствени аварии и катастрофи. Начини за защита; Кръстовище без светофар и регулировчик; Първа помощ на пострадали в безсъзнание. Дишане и сърдечна дейност; Улици без знаци и маркировки; Мартенски празници; Трети март; 2 юни – Ден на Ботев и на загиналите за свободата на България; Добри маниери; България в Европейския съюз; Всички сме различни; Пожар в полето и в гората; Да посрещнем лятото.

ОСНОВНИ ВЪЗПИТАТЕЛНИ И ДИДАКТИЧЕСКИ ПОДХОДИ

Разработената методика за гражданско образование в часа на класа включва няколко основни дидактически разбирания.

Спираловидност, разбираемост и достъпност

Учебно-възпитателната работа в часа на класа се осъществява чрез разработения от Дж. Брунер (1961) спираловиден подход на обучение. Предлагат се кратки и достъпни задачи, проблеми, упражнения и др. технологии. Те се развиват и усложняват спираловидно в годините на обучение. Така учениците започват да усвояват трудни, но „подходящо“ поднесени знания и умения в теми и проблеми, които доразвиват, разширяват, надграждат и обогатяват през следващите години.

Усвояване на правила

Предложената методика се опира на подхода за познаване, разбиране и усвояване на правила. Предлагат се разнообразни задачи в различни области, в които малките ученици усвояват разнообразни правила за безопасно движение, поведение, общуване, учене, игра и др. Учениците се стимулират да развиват позитивни нагласи и ценностни отношения към правилата, които трябва да спазват. Те разбират, че това е основата за съществуването на човешкото общество. Разбират също, че правилата могат и да бъдат недостатъчно приемливи и разбираеми, но трябва да се спазват.

Използваните методи, включително и похватите на позитивната педагогика, включват учениците в конкретна практическа работа, в която те се стремят да спазват и прилагат усвоените правила.

Интегралност и взаимодействие

Методиката се основава на разбирането за полезността на това, което учениците правят. Затова всички теми и задачи засягат пряко децата – техните разбирания, ценностни ориентации, начин на живот, поведение, общуване, придвижване и др. Така те усвояват широк кръг от взаимно свързани теми, обединени от разбирането, че правила-

та са важни и трябва да се спазват от всички и винаги.

Трансфер на знания и умения

Предвидени са задачи, чрез които учениците доразвиват умения, формирани приоритетно в други учебни дисциплини. Те разказват, описват, водят дискусии, пресмятат, рисуват, възпроизвеждат звуци и др. Създават се условия за постоянен трансфер на знания в нови ситуации и при решаване на реално съществуващи проблеми.

Ориентация към умения и компетентности

Този подход се приема в стратегията за учене през целия живот на Европейския съюз. Така ефективното възпитание и обучение се основава на знанията и разбирането, но и на активното участие. Реализират се различни дидактически посоки, посочени от Д. Кер (1999): гражданското образование се фокусира не само към образование „относно“ гражданство, а и „чрез“ гражданство, като включва учениците в разнообразни дейности, активен и ангажиран опит в училище и местната общност. Нещо повече, реализира се и обучение „за“ гражданство, което въоръжава учениците с набор от инструменти (знания и разбиране, умения и способности, ценности и нагласи), които им дават възможност да участват активно и разумно в ролите и отговорностите, с които те се сблъскват в живота си като възрастни. Тази нишка, подчертава Кер, свързва гражданско образование с цялото образование и опита на учениците (вж. Kerr, 1999).

Следва се ориентацията към четири вида умения, определени в европейската образователна политика като „основният инструмент за превръщане на учениците в бъдещи активни и отговорни граждани:

- граждански компетентности (свързани с участия в обществения живот, например чрез доброволческа дейност, които оказват влияние върху публичните политики посредством гласуване и петиции);
- социални умения (за живот и работа с други хора, разрешаване на конфликти);
- комуникативни умения (слушане, разбиране и участие в дискусии);
- межкултурни умения (за създаване на межкултурния диалог и за преценка на културните различия)“ (Гражданско образование, 2012, с. 32).

Ориентация към активно и интерактивно преподаване и учене

Това е основен подход на преподаването и ученето в методиката „Спазвам правилата“. Съчетаването на традиционни подходи, методи, похвати и техники на възпитание и обучение с активни и интерактивни педагогически технологии е разумно и с мяра. Нетрадиционни методи и техники надграждат, допълват, а не заместват възпроизвеждащото възпитание и обучение.

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ТЕХНОЛОГИИ ЗА ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ В ЧАСА НА КЛАСА

Методиката „Спазвам правилата“ разработва повече от 200 теми, методи, техники, похвати, игри, малки проекти, задачи и др. (вж. Витанов, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012). Някои от активните и интерактивни техники на обучение в часа на класа са описани в друго изследване (вж. Витанов, 2013). Тук ще посоча само някои идеи и примери.

Работа с текстове

Художествени произведения

В обучението се представят цели или части от кратки текстове – разкази, приказки, поговорки, гатанки, стихотворения, есета и др. Те се използват, за да разширят опита на малките ученици, като се опират на близки за тях проблеми, описани в разказите. В повечето случаи те са близки и интересно поднесени и насочват вниманието им към определена тема. Учителите в експерименталните паралелки използват изучаваните художествените текстове в обучението по литература и извънкласното четене, за да про-

дължат дискусиата в нова ситуация. Така те използват текстове за въвеждане в темата, при основното изложение или в заключителната част на учебното занимание.

Например въведението в темата „Игрите и шегите могат да бъдат опасни“ е подходящо да стане с припомняне на откъса „Пипи отива на цирк“ от „Пипи Дългото чорапче“ с акцент върху опасностите, които крие поведението на Пипи. Или при преподаване на темите за безопасното поведение да се използват стихотворения като „Мъдър“ на Дора Габе, а при теми за здравето – произведения като „Здрав и бодър“ на Ран Босилек, „Да държим за дневния режим“ на Д. Светлин и др.

Научно-популярни текстове

Те заемат основно място в обучението и възпитанието в часа на класа. Представят се цели или части от текстове под формата на достъпна и важна информация за малките ученици. Те са на достъпен език и представят различни понятия, правила, отношения, права и др. Използват се малко и разбираеми термини, които се обясняват.

Например при въведението в темата за опазването на околната среда могат да се използват факти, свързани с разделното събиране на отпадъци от типа „За да се произведе един тон хартия, е нужна дървесината на 24 дръвчета. Пластмасовата бутилка се разпада в природата за 400 години. Спестената енергия от рециклирането на 2 пластмасови бутилки ще захранят компютър за 1 час.“ и др. (вж. <http://www.ecobulpack.com/bg/page/66/>).



Етически текстове

Представя се кратка авторова информация за различни морални и етични ценности. Така учениците се запознават с конкретни изложения, в които често има послания, поуки, съвети и др. Тези текстове могат да подпомогнат способностите за морални съждения и критическото мислене на учениците. В експерименталните класове бяха използвани много етични текстове от Кирил Темков (вж. Вълчев, 2003).

Текстове написани от ученици

Стимулирахме учениците в експерименталните паралелки да пишат интересни и полезни текстове, които могат да бъдат използвани в урочните занимания в часа на класа – произведения като малки разкази, съчинения, описания на преживявания, стихове от деца по разнообразни теми. Някои от тях могат да бъдат много ефективно прилагани в обучението и възпитанието на малките ученици.

Например стихове, малки разкази и истории за празници, учители, спорт, опазване на околна среда и др.

Визуализиране

„Спазвам правилата“ включва много и разнообразни илюстрации. Те онагледяват

текстовете в учебните помагала и помагат в усвояването на учебно съдържание и за по-лесно решаване на учебните задачи. Използват се много художествени илюстрации, технически рисунки, схеми и др.



Учебните табла, постери и бюлетини са важна част от процеса на онагледяване в експерименталните класове. Те променят облика на класната стая и увеличават сетивния опит на децата, като разширяват дидактическото пространство. Проучването показва, че те увеличават интереса на малките ученици към различни теми или ги мотивират за по-добро усвояване на знания и умения. Много важно е и естетическото въздействие на таблата върху малките ученици.

Те могат да бъдат информационни като „Времето днес“, „Календар на класа“, „Спазвам правилата“, „Застрашени животни“, „Разделно събиране на отпадъци“ и др. Добрите учители използват и табла, постери и бюлетини за мотивиране на учениците, като например „Ученик на седмицата“, „Какво постигнахме през...“ и др.

Таблата се използват за онагледяване преди и малко след преподаване на определена тема. Така събраните от учителя или учениците материали са достъпни по едно и също време пред целия клас или отделни екипи.

Добра практика са и бюлетините за представяне на отделните интереси или любими занимания на ученици. На постери се записват и домашните работи.


Казуси

Обсъждането на казуси е широко прилагано в експерименталните класове.

Обсъждане на фотографии

Учителят използва фотографии, за да насочва вниманието на малките ученици към различни предмети, обекти, ситуации и др. Добра идея беше да се разглеждат и анализират снимки, откриват елементи и проблеми, разискват изобразени ситуации, правят коментари и др.

ПРАВИЛА ЗА ДВИЖЕНИЕ С ВЕЛОСИПЕД



1. Прочети и дискутирай правилата.

ВАЖНИ ПРАВИЛА ЗА БЕЗОПАСНОСТ

- Велосипедистът е длъжен да се движи възможно най-близо до десната граница на платното за движение.
- Забранено му е да се движи успоредно до друг велосипед или друго превозно средство.
- Велосипедистът управлява велосипеда, като държи кормилото с ръце и не освобождава педалите, с които контролира превозното средство.



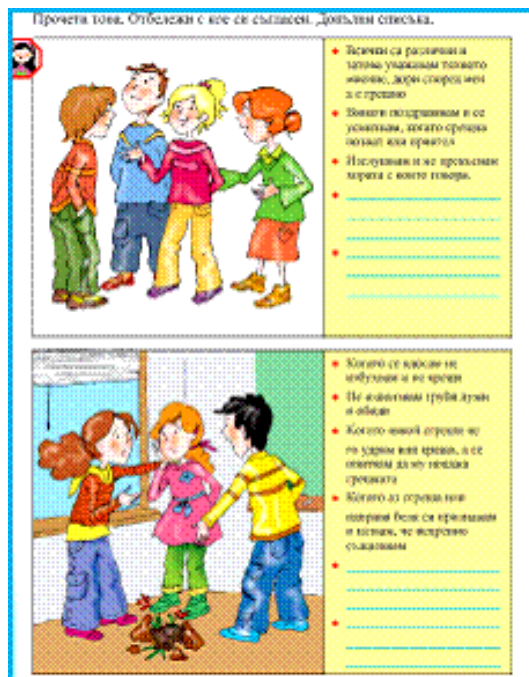
Например при темата за безопасното поведение на велосипедистите, учителят показва снимки на различни ситуации и провежда дискусия по тях.

Обсъждане с предлагане на решение

Тази техника е свързана с разсъждаване и оценяване. Учителите представят илюстрации или снимки на различни ситуации. Организирант беседа с учениците по различните казуси и ги стимулират да направят анализ и да предложат решения за правилно поведение, безопасни действия, оказване на първа помощ и др. във всеки отделен случай.

Обсъждане със защита на позиция

Учителите прилагат тази техника при темите за култура на поведение и общуване. Предоставят се илюстрации и снимки на различни ситуации. Учениците са стимулирани да изкажат позиции за и против определено поведение на децата. Дискусията се насочва към правилата за любезно общуване, добри отношения, добър тон, обноски и толерантност към грешките, особено когато са случайни или несъзнателни. Учениците дописват и важни за тях правила на културното общуване и поведение.



Някои учители разделят класа на две групи. Членовете на първата описват на лист примери с постъпки, които не одобряват и как биха постъпили те в такава ситуация. Втората група описва постъпки, които одобрява. Двата екипа представят резултатите от своята работа. Проучването в някои случаи се реализира като малък проект: табло, брошура, вестник на класа и др. Изисква се екипите да аргументират своите позиции, а другите – да коментират, като подкрепят или критикуват.

Оценява се работата на екипите и на отделни ученици.

Обсъждане с предвиждане на последици

Тази техника се свързва с анализ и обяснение на причините за настъпване на опасни ситуации и определяне степента на виновност на участниците в тях.

Учениците разглеждат илюстрации или снимки на ситуации и коментират какво се е случило. Дискутират и изказват становища за това, какъв е проблемът, правилно ли е поведението на децата, защо, какви са последствията от неправилното поведение на пешеходците и др. Учителят участва в записването и коментара на добрите предложения, анализи и аргументи.



Оценяване с дорисуване

В някои случаи учителите предлагат снимки или илюстрации на ученици с различно поведение. Учениците оцветяват или оградят с различни цветове поведението,

което считат за правилно или неразумно.

Интервю

Учителите използват тази техника при различни теми в часа на класа. В процеса на работа малките ученици се подготвят с конкретни въпроси по определена при обсъждането и беседата тема и провеждат разговор със свои съученици или възрастни. Те записват и представят пред класа мнението на интервюираните. Така се събират много примери и мнения по конкретни теми. Учениците, провеждащи интервюто подготвят кратко представяне на резултатите. Това активизира и мотивира много от тях да учат по-ефективно.

Интервюта се провеждат с ученици, родители, учители, спортисти, представители на различни професии, полицаи, служители в гражданска защита, лекари и др.



Дейности в полза на другите. Благотворителност

Съзвездие на добрините на класа

Учителите от експерименталните паралелки организират поне два пъти годишно благотворителни акции и стимулират осъществяването на добри постъпки и прояви на взаимопомощ. Осъществяват се конкретни каузи – малки подаръчета за деца в неравностойно социално положение, подкрепа за социално слаби деца, среща или писмо с поздрав до възрастни хора и др. Така те се включват в реални дейности в полза на обществото.



Някои учители разговарят за добрините, които всеки е извършил през седмицата. Учениците изработват от цветна хартия или картон своята „звезда“ и записват най-голямата добрина, която са направили. Така се оформя „съзвездие“ на добрите дела в клас. В процеса на работа учителите стимулират учениците да предлагат идеи за това, как могат да бъдат полезни и за други дейности.

Разкажи за добра постъпка

Тази техника засилва вниманието на учениците към правилата на доброто поведение.

Учителите разказват за добрите постъпки и за реда в училище. Наблягат на някои основни правила в общуването и взаимоотношенията в клас и в училище.

Провежда се дискусия за отношенията ученик–ученик и ученик–възрастен (учител, ръководител, помощен персонал).



Учителят дава примери за добри постъпки и стимулира учениците да разкажат за други. Насочва ги да нарисуват добра постъпка. Може да се изработи табло за добрите маниери и постъпки в училище или да се организира ролева игра, като децата са в различни роли (обиден, побойник, засегнат, кавалер и др.) и споделят как се чувстват във всяка от тях.

Практическа работа

Направи модел и нещо полезно

Учителите от експерименталните паралелки включват отделни практически дейности по конструиране и моделиране с хартия и опаковъчни материали в часа на класа. Учениците изработват картички, макети и модели, изделия за украса и др.

Често всеки ученик изработва свое изделие и с него участва в обща игра, макет или изложба в клас. Например при темата за автомобилите със специален режим на движение може да се направят модели на полицейски автомобил и да се представят разнообразни проблемни ситуации – бързо пристигане на мястото на катастрофа, парад на полицейски автомобили и др.



Албум с национални герои

Тази позабравена в училище дейност успешно се организира при подготовката за различни празници. Стимулира се малка проучвателна и практическа дейност, като често учениците използват текстове и илюстрации от интернет, стари тетрадки и листове. Някои учители разделят учениците на екипи. Едните подготвят информация за отделни

национални герои, будители, революционери и изработват общ албум или табло на класа, други – подготвят дискусия за някои съвременни герои – спасили хора, постъпили честно, помогнали в беда и др



НЯКОИ ИЗВОДИ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

За да бъде ефективно гражданското образование трябва да бъдат направени промени в учебната документация, където достатъчно ясно да е регламентирана и систематизирана нормативната уредба за провеждане на гражданското образование в часа на класа. Държавните образователни изисквания за началния етап на обучение са недостатъчно точни и обхватни. В тях липсват важни знания и умения като критично мислене, здравна и екологична култура, както някои социални въпроси, културно и езиково многообразие на обществото, ценностна ориентация, нагласи и поведение, уважение, толерантност, солидарност и др.

Предложените теми и подход за ориентация към умения и компетентности с акцента на активното и интерактивно преподаване и учене бяха приети добре от учителите и се прилагат в много училища за възпитание и обучение в часа на класа.

Някои от предложените педагогически технологии показаха висока ефективност при усвояването на знания и умения, други – не. Резултатите от това изследване ще бъдат публикувани в друга статия.

ЛИТЕРАТУРА

- Балкански, П., Захариев, З. (1998). Въведение в гражданското образование. ИК Ласка, София.
- Брунер, Дж. Процес обучения. М., 1961.
- Вацов, Д. (2011). Има ли „гражданско образование“ в българското училище днес? сп. Критика и хуманизъм, кн. 37, 2/2011.
- Витанов, Л. (2010). Нов интегриран подход за възпитание и обучение в часа на класа. Сп. Начално образование. 4/2010.
- Витанов, Л. (2013). Интерактивни методи на обучение. В сб.: Традиции и иновации в началното образование. УИ „Св. Кл. Охридски“, София.
- Витанов, Л. и др. (2008). Спазвам правилата за 1 кл. Книга за учителя. Рива, София.
- Витанов, Л. и др. (2009). Спазвам правилата за 2 кл. Книга за учителя. Рива, София.
- Витанов, Л. и др. (2009). Спазвам правилата за 3 кл. Книга за учителя. Рива, София.
- Витанов, Л. и др. (2010). Спазвам правилата за 4 кл. Книга за учителя. Рива, София.
- Витанов, Л. и др. (2011). Спазвам правилата за 5 кл. Книга за учителя. Рива, София.
- Витанов, Л. и др. (2012). Спазвам правилата за 6 кл. Книга за учителя. Рива, София
- Вълчев, Р. и др. (2003). Образование за демократично гражданство. Книга за учител. Начален курс. Отворено образование, София
- Гражданско образование в Европа. (2012). Изпълнителна агенция за образование, аудиовизия и култура на ЕС „Евридика“. Брюксел. (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).
- Дишкова, М. (2003). По следите на „гражданското образование“ в българското училище след 1999 г. В: сп.

Критика и хуманизъм, кн. 15, бр. 1/2003.

Държавни образователни изисквания за учебно съдържание Културно-образователна област: Обществени науки и гражданско образование. (2000) НАРЕДБА № 2 от 18.05.2000 г. за учебното съдържание. МОН, София.

Заключения на Съвета от 12 май 2009 г. относно стратегическата рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението („ЕТ 2020“), ОВ С 119, 28.5.2009

Захариев, З. и др. (2001). Гражданско образование. Книга за учителя. Национален институт по образованието, София.

Концепция за възпитанието и обучението по БДП в детската градина и българското училище. (2003). МОН, София. <http://www.mon.bg/>

Национална стратегия за учене през целия живот за периода 2014 – 2020 година. (2014). МОН, София.

Тедеско, Ж. ЮНЕСКО: Гражданско образование. (1996). В: сп. Компас, № 5-6.

Правилник за прилагане на Закона за народната просвета. (1999). МОН, София.

Препоръка 2006/962/ЕО на Европейския парламент и на Съвета от 18 декември 2006 относно ключовите компетентности за учене през целия живот, ОВ L 394, 30.12.2006.

Указание за обучение за действия при бедствия, аварии, катастрофи, пожари и оказване на първа помощ. (2002). МОН, София.

Учебна програма по безопасно движение по пътищата. (2003). МОН, София.

Kerr, D. (1999) Citizenship education in the curriculum: an international review. IN: The school field, volume X I, number 3/4.

Assoc. Prof. Lyuben Vitanov, PhD

Sofia University „St. Kl. Ohridski“

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

1504 Sofia, Bulgaria

l.vitanov@mail.bg

ОБУЧЕНИЕТО ПО МУЗИКАЛНИ КОМПЮТЪРНИ ТЕХНОЛОГИИ И ТЯХНОТО ПРИЛОЖЕНИЕ В СРЕДНОТО И ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ

Адриан Георгиев

TEACHING MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES AND THEIR USED IN SECONDARY AND HIGHER EDUCATION

Adrian Georgiev

Summary: Several decades have passed since the computer entered our lives today it is impossible to imagine without it we can meet many professional and domestic challenges. Increasingly becoming dependent on it, and so, because computer information technology have several advantages in our daily lives. These technologies naturally and logically enter in the training of students and art students because of the facilities they offer, the educational effect on the younger generation, and interest that arise. Is no exception and music as art and as a subject, which is essential for the development of students?

Keywords: music, computer, technologies, education

Вече изминаха няколко десетилетия откакто компютърът навлезе в нашия живот, и днес вече е невъзможно да си представим как без него ще можем да посрещнем многобройните професионални и битови предизвикателства. Все повече ставаме зависими от него, и това е така, защото компютърните информационни технологии имат редица предимства в ежедневието ни. Тези технологии, естествено логично навлизат и в обучението на съвременните ученици и студенти заради улесненията, които предлагат, възпитателния ефект върху младото поколение, и интереса, който пораждаат. Не е изключение и музиката като изкуство, и като учебен предмет, който има важно значение за развитието на учениците.

За студентите, израснали с по-съвременно мислене и познаващи съвременни информационни технологии, е полезно да изучават музика предложена в такъв вид - по този начин студентите, биха имали по-голям интерес към обучението по музика и музикални технологии, а и възпитателният ефект ще по-голям.

Днес на композиторите не е нужен нито симфоничен оркестър, нито изпълнители-солисти за изсвирване на музика в какъвто и да е жанр. Дори и начинаещ музикант днес може да композира самостоятелно големи, многообразни по характер и звучене електронни композиции, които да разпространява навсякъде в електронен вид. Друг е въпроса доколко технологията може да замести музикалното образование, и кое е по-важно - музиката като изкуство или умението да правим музика с компютър, приемайки го като инструмент.

Информационните технологии, и по-специално музикалните заемат бързо своето място музикалното образование. В читалищата, в студията, в музикалните школи, в извънкласната дейност все повече се работи с електронни музикални инструменти и музикален компютърен софтуер. Все повече използват компютърните и информационни технологии в часовете по музика. Но за жалост това е доста хаотично, и не е подчинено на някаква система, а по скоро е плод на отделни, индивидуални подходи на различни преподаватели. Дори и така наречените електронни учебници са по-скоро презентатив-

ни материали, с не дотам ясна методическа насока.

Какво е предназначението на синтезатора, миди технологиите и компютъра в музикалните занятия? И как биха могли лесно да се преквалифицират за работа с музикални компютърни технологии. Използвайки в преподавателската си дейност компютърните инструменти, учителите не се ли ограничават? Поп- или рок - музиката, в своето болшинство е построена на стандартни схеми. Подобни жанрови, стилистически ограничения ще доведат ли до снижаването на нивото на музикалната култура на учениците? От друга страна как един учител по музика би показал, и демонстрирал всички музикални инструменти - класически и съвременни? Естествено с възможностите на съвременните музикални компютърни технологии, и един компютър - музикална работна станция и интернет.

Подобни въпроси относно музикалните компютърни технологии и музикалното творчество, теорията и методиката на музикалното обучение въз основа на информационните и компютърните технологии се намират в центъра на моите методически търсения. Чрез новите технологии може да се привлече вниманието и любопитство на студентите и учениците, така че обучението по музика да стане едно приятно занимание за тях.

Основният проблем, който виждаме е необходимостта от осъвременяване на обучението по музика чрез въвеждане на компютърни музикални технологии като част от самия образователен процес и подготвяне на студенти-бъдещи учители по музика от музикалните специалности. Бихме могли да дефинираме следната работна хипотеза :

Ако при определени обстоятелства (съответното оборудване) се проведе адекватно на реалността обучение по музика (учителите по музика са подготвени да работят с музикални компютърни технологии), бихме могли да очакваме качествено нови резултати, и по специално качествено нов тип преподаватели , музиканти със систематизирани знания и умения в областта на медийните компютърни технологии.

Средствата, които могат да бъдат използвани за доказателството на тази теза са сравнението между традиционното обучение по музика и инструментално обучение, и това как може да бъде осъвременено обучението с използване на компютърните технологии, както и да се предложат нови форми и методи на работа.

С навлизането на компютъра в живота на музикалния педагог се получават неограничени възможности в музикалното изкуство и музикалната педагогика. С помощта на компютъра можем да моделираме звука и тембъра на различни инструменти и гласове, стилови особености, а нотните редактори позволяват да правим различни редакции на нотната партитура. При работа с музикално произведение можем да включим вече готови ритмически или мелодически модели - т. наречените loop-базирани аранжировки и композиции. В интерактивните програми можем да проследим моделите на общуване. В програмите от типа Band-in-a-box се съдържат популярни модели и стилове за музициране. В програмите с по-сериозни възможности се реализират различни работни модели, характерни за работата на професионалните музиканти и медийни специалисти. Безгранични възможности има и моделирането във виртуалната реалност. В този поток на въображението трудно е да определим границите между изкуството, науката и техниката, между действителността и виртуална реалност. Така теорията и практиката на масовото музикално обучение и възпитание съдържа интересни материали по проблема на моделирането, отработени са методики, които са проверени и се използват в сегашното време, получават развитие в новите системи. Обаче по-специални разработки, които обобщават и развиват този опит в използването на компютърните технологии в музикалното обучение и възпитание, няма. При това трябва да отбележим, че недостатъчно се използва и известният потенциал при подготовката на учителя по музика и затова имам смелостта да разгледам някои от аспектите на тези проблеми.

За обучаване на нашите студенти от специалност Музика съм разработил поредица от взаимно свързани и допълващи се лекционни и практически курсове, които

отразяват проблемите на обучението по музика и информационни технологии. Като част от тази методика можем да отбележим лекционните курсове „Музикална компютърна грамотност“, „Музикални компютърни технологии“, „Компютърен нотопис“, „Аудиовизуален дизайн“, „Виртуални студийни технологии“, Те са част от новата учебна програма на специалност „Музика“ във Факултета по начална и предучилищна педагогика в Софийския университет. За различните групи специализанти и курсисти, в това число и за преквалификации на учители предлагам различни пакети от учебна документация, която е апробирана в курсовете, провеждани от Музикалния център на ФНПП. В Музикалния център вече 15 години се разработват дидактически материали за квалификация и преквалификация на курсисти, като от съществено значение е различното ниво на владение на компютърните технологии, както и степента на музикална грамотност. Методическият модел на обучение е изграден на степенуване на съдържанието, подчинено на индивидуалните интереси на различните групи обучаеми - студенти със специалност Музика, курсисти следдипломни квалификации без музикално образование, студенти в магистърските програми „Музикални компютърни технологии и тонрежисура“, и „Музикални и мултимедийни технологии“. Така на практика се залага стимулиране на интереса на студентите още от бакалавърската програма чрез няколко избираеми дисциплини, следствие на което наблюдаваме осъзнат избор на магистърска програма. Не са изключение и студентите, които избират да продължат обучението си като докторанти, и с радост можем да отбележим няколко успешно защитени дисертации на бивши наши студенти.

Имайки пред вид степента на развитие на науката и технологиите, както и жизнено важното значение на комуникациите в края на XX -ти и началото на XXI-ви век можем да твърдим, че персоналният компютър е една неотделима част от нашия бит и ежедневието. Навсякъде по света, включително (за щастие) и в България той намира широко приложение при извършването на възможно най-разнообразни дейности. Дали ще бъде използван в офиса на фирма, у дома, в кабинета на преподавателя, лекаря, в лабораториите, не на последно място в звукозаписните студия или в други области на широк кръг професии, при правилна употреба, системна поддръжка и качествен софтуер - той е незаменим помощник, който улеснява нашата работа, като същевременно ни дава на практика неограничени възможности за комуникиране чрез връзка с Internet.

Тук можем да споделим и опита си в създаването на материали за дистанционно и WEB базирано учебно съдържание. Безграничните възможности на интернет ресурсите може и трябва да бъде част от демонстрационните занятия. Най лесно е преподавателя по съответната дисциплина да има постоянен и високоскоростен интернет достъп, така още на момента могат да се показват видеоуроци, семинари и форумни коментари от глобалната мрежа. От около 5 години работим по създаването и актуализирането на учебно съдържание по дисциплината „Виртуални студийни технологии“. Ще предложа ва вашето внимание този интерактивен мултимедиен продукт - в него се разглеждат в лекционен стил музикалните компютърни технологии, Миди технологиите, както и различни теми от акустиката на инструментите, някои понятия от звукотехниката, както и общи познания по звукови технологии и практики в звукозаписа и постпродукцията. WEB адресите са с ограничен достъп, изисква се персонална регистрация за курса и съответно персонален акаунт за отдалечен достъп в системата на Софийския университет.

<http://elearauni-sofia.bg/course/category.php?id=215> .

Други интернет източници са сайтовете на Музикалния компютърен център - <http://musikcentre.hit.bg/> <http://vst-online.hit.bg/> <http://prodesignstudio.hit.bg/>

Разработен е за вътрешна употреба и мултимедиен диск с съдържание на дисциплините, демо версии на софтуерните програми, както и практически задачи за работа със звук.

За наша радост, през последните години се работи усилено по въпроса за оборудването на учебните заведения с компютърна техника, във връзка националната страте-

гия за въвеждане на информационните компютърни технологии в българските училища.

В момента голяма част от учениците в страната притежават персонални компютри. На практика във всяко училище има организиран компютърен кабинет, но в обучението по музика някои от тях се занимават непрофесионално с музика, интересуват се от последните стилове в музиката, правят опити да създават свои композиции, като за целта използват определен музикален софтуер. По мое наблюдение най-често използваните програми са: Cubase, Ableton live, Reason, Adobe Audition, Sound Forge, FL Studio .



В държавните образователни изисквания и новите програми по музика са заложили компетенции и теми, които пряко са свързани с приложението на музикалните компютърни технологии в учебния процес в средното образование - справка ПРОЕКТВG051P0001-3.1.04 „Подобряване на качеството на общото образование“ „За по-качествено образование“

ДЪРЖАВНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ИЗИСКВАНИЯ ПО МУЗИКА ЗА ЗАДЪЛЖИТЕЛНА ПОДГОТОВКА ^

**СТЕПЕН НА ОБРАЗОВАНИЕ: ОСНОВНА ^ ЕТАП:
ПРОГИМНАЗИАЛЕН**

^ ЯДРА НА УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ, ОЧАКВАНИ РЕЗУЛТАТИ И ВРЪЗКА С КЛЮЧОВИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ

1. Компетентности в областта на българския език
2. Умения за общуване на чужди езици
3. Математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите
4. Дигитална компетентност
5. Умения за учене
6. Социални и граждански компетентности
7. Инициативност и предприемчивост
8. Културна осъзнатост и умения за изразяване чрез творчество
9. Умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот

Области на компетентност	Знания, умения и отношения В резултат на обучението по музика в края на ПЕТИ клас от прогимназиалния етап на основната образователна степен ученикът
Музика и съвременни информационни и технологии	познава основни медийни и мултимедийни начини за реализация на музика; знае основни начини за търсене, събиране, съхранение, обработка и разпространение на информация за музиката и аудиоинформация; използва компютърни програми. познава изразителните възможности на мелодията;

извадка от УЧЕБНА ПРОГРАМА ПО МУЗИКА ЗА ПЕТИ КЛАС УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ И ОЧАКВАНИ РЕЗУЛТАТИ ПО ТЕМИ

Теми	Очаквани резултати	Нови понятия/знания
8. Тема: МУЗИКА И СЪВРЕМЕННИ ТЕХНОЛОГИИ	познава и използва частите на компютърна система за възпроизвеждане и запис на звук; - използва компютърни програми за възпроизвеждане и запис на звукова и видео информация, като използва специализирани програми;	
8.1. Компютърна система за възпроизвеждане и запис на звук	контролира възпроизвеждането на видео информация;	
8.2. Програми за възпроизвеждане и запис на звукова и видео информация, като използва специализирани програми	- възпроизвежда музикално произведение и естествени звуци чрез специализирана програма.	
8.3. Електронна поща	- изпраща музикална информация по електронна поща	

Връщайки се към темата искам да отбележа някои възможни трудности и пропуски в поднасянето на материала свързан със музикалните компютърни технологии. На практика към момента учителите по музика в българското училище имат несистематични и доста непълни умения за работа с музикални компютърни програми особено за завършилите по отдавна висшето си образование. Това налага задължителната квалификация и преквалификация на действащите учители по музика както и разработването на материали за българския учител по музика - методически модел за перподаване на МИДИ технологии, Аудиомонтажи, Медийни виртуални технологии.

По програмите за следдипломни квалификации във в Софийския университет „Св. Климент Охридски“ регулярно се провежда обучение на учители, което ни дава основание да смятаме, че имаме пълно обхващане на обучаемия контингент - както студенти и магистранти, така и вече завършили специалисти с музикално педагогическо образование.

Предвид цитираното съдържание, и разработването на ново учебно съдържание за учебниците по Музика, считаме, че е абсолютно наложително съвременния учител по музика да бъде с висока музикална компютърна компетентност, включваща самостоя-

телна работа с музикални програми. Едно от решенията, с възможност за приложение е изработка на MIDI плейбеци от самия учител с помощта на музикален софтуер, РС и подходящо оборудване, с които да допълва и актуализира материалът поднесен в съответния учебник и по този начин да обогати на едно съвременно ниво знанията и естетическите критерии на своите ученици.

На практика е задължително включването в учебните планове на специалностите Музика и Педагогика на обучението по музика на дисциплини, които пряко ще подобрят подготовката на бъдещите учители по музика - още в бакалавърска програма, под формата на задължителни, и задължително избираеми курсове .

Assoc. Prof. Adrian Georgiev, PhD

Sofia University „St. Kl. Ohridski“

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

1504 Sofia, Bulgaria

Tel. +359 878 929839

adriang@mail.bg

ОРНАМЕНТЪТ В КОНТЕКСТА НА ПОСТМОДЕРНИЗМА И ПОСТМОДЕРНОТО ИЗКУСТВО

Лаура Димитрова

THE ORNAMENT IN THE CONTEXT OF POSTMODERNISM AND POSTMODERN ART

Laura Dimitrova

Summary: This paper presents the ornament as part of contemporary visual and plastic arts. Reveals the nature of ornament, its role and its importance in the postmodern situation. The paper focuses on postmodern ornament as isomorphic image of contemporary society.

Keywords: ornament, art, postmodernis

Терминът „постмодернизъм“ се използва в най-разнообразен контекст. Буквално преведено – пост (след) модернизъм или времето след епохата на Модернизма.

Според Лиотар Постмодернизмът възниква преди Модернизма и се родее с произведенията на Дюшан, дадаистите, а в някои аспекти и със сюрреалистите. Подобно твърдение изглежда парадоксално, но в есето „Пренаписване на модерността“ Лиотар отбелязва:

„(...)нито модерността, нито така наречената постмодерност могат да бъдат идентифицирани и определени като добре очертани исторически единици, при които постмодерността идва след модерността. Тъкмо обратното, постмодерната нагласа се разбира в модерната, доколкото модерността предполага принуда за излизане извън себе си(...)“

Всъщност подобно твърдение е напълно в „логиката“ на Постмодернизма, който не признава установения ред и граници. В този смисъл Постмодернизмът е приеман като развитие на някои тенденции, заложили в самия Модернизъм.

Според И. Илин преходът от Модернизъм към Постмодернизъм в изкуството се извършва към средата на 50-те години на XX век, а според М.Федърстоун терминът „постмодернизъм“ получава популярност през 60-те години на 20 век.

Чавдар Попов отбелязва, че преобладаващата част от анализите на тази тема насочват към „схващането, че във визуално - пластичните изкуства Постмодернизмът се развива през късните 70 и през 80-те години на 20 в., като съществува успоредно с различни други тенденции“ (Попов 2009:70) и хронологически този процес съвпада с Поп-арта, което според него свидетелства за „своеобразно предаване на позициите“ и примиряване с несъстоялите се очаквания на Модернизма за изкуство, което би могло да „промени“ света. В случая изкуството приема света такъв, какъвто е и се слива с него.

В този контекст Попартът, (който е пренаситен със значения и знаци, означаеми и означаващи, които разменят местата си, и който се инспирира от масовата култура, от серийността и пародията, от масмедията, от фотографията и продуктите на популярната култура, рекламите и телевизионните образи), е реакция на абстрактния експресионизъм, който символизира модерната живопис и модерното изкуство изобщо.

Постмодернизмът във визуално-пластичните изкуства продължава да се развива и през последното десетилетие на двадесети както и в началото на двадесет и първи

век като същевременно вече съществуват виждания, че краят на Постмодернизма е настъпил.

Английският писател Едуард Докс пише в статията си „Postmodernism is Dead“ (Постмодернизмът е мъртъв), публикувана на 20 юли 2011 г. в сп. „Prospect“ (Проспект), че „...може официално и съвсем определено да се направи декларацията, че Постмодернизмът е мъртъв от 24 септември“. Екстравагантното изказване на Докс е по повод изложбата, която тогава предстои да бъде открита във Victoria and Albert Museum (Музей „Виктория и Алберт“) на 24 септември 2011 г., и която изложба е наречена „Postmodernism – Style and Subversion 1970-1990“ (Постмодернизъм – стил и гибел 1970-1990). Описвайки характерните особености и значението на Постмодернизма и постмодерните идеи, Едуард Докс изказва становището си, че настъпва краят на Постмодернизма, както и началото на нова епоха, която Докс назовава „автентизъм“. Друг автор, Алан Кърби (Alan Kirby), доктор по английска литература, публикува през 2006 г. в списание „Философията днес“ (Philosophy Now) статията си „Смъртта на Постмодернизма и след това“ (The Death of Postmodernism and Beyond), където обявява, че Постмодернизмът е „мъртъв и погребан“ и на негово място се появява „нова парадигма“ – пост-постмодерната, тази „на авторитета и знанието, формирани под натиска на технологиите и съвременните обществени сили“.

В „The End of Postmodernism: Postmodernism is Dead and We Have Killed It“ (Краят на Постмодернизма: Постмодернизмът умря и ние го убихме) Brian G. Toews (Браян Г. Тоус) отбелязва, че още през 1987 г. Loan De Villa (Лоан де Вила) пише в „The Decline of American Postmodernism“ (Залезът на американския Постмодернизъм), че Постмодернизмът в американската литература върви към своя край. Тоус отбелязва, че през 2004 г. в статия, наречена „Literary Theory Beyond Postmodernism“ (Теорията на литературата след Постмодернизма) Jens Zimmerman (Дженс Цимерман) казва, че постмодерното е изчерпало потенциала си и „предвидимостта на постмодерните четива“ е сигнал за смъртта на Постмодернизма. Тоус подчертава, че най-сигурният белег за края на една „нова“ идея е, когато тя бъде възприета и от най-консервативните умове и в това отношение е очевидно – идеите на Постмодернизма са възприети вече от всички, което значи, че „той е мъртъв и ние сме го убили“.

В „Performatism, Or The End Of Postmodernism“, 2008 (Перформатизъм или краят на Постмодернизма) Raoul Eshelman (Раул Ешелман) твърди, че сме навлезли в нова, епохата – „монистка“, епохата на индивидуализма, в която естетически наложената вяра в областта на културата замества доминиращата сила на безкрайната постмодерна ирония. Тази „нова“ култура е с господстващо положение. Ешелман я нарича „performatism“ и смята, че тя работи чрез изкуствено „рамкиране“ на читателите или зрителите, т. е. те нямат друг избор, освен да приемат външните дадености на ситуацията и да се идентифицират с героите в нея.

Появява се терминът „Постмодерен реализъм“. В контекста на Постреализма живот на базата на чистата логика е невъзможен, поради което е необходимо връщане към вярата и религията. Характерните за постмодерното мислене липса на цел и посока, липса на реализация, като и възникналите вследствие на това негативни последици в живота на човека са разглеждани, като резултат от несъответствието на този живот с идеите на висшето съзнание - Бог. От друга страна, Постреализмът се свързва с Постмодернизма и магическия реализъм в изкуството.

В „Залезът на философския постмодерн“, 2006 г. Николай Михайлов отбелязва, че в началото на новия двадесет и първи век постмодерната философия е преобладаваща. Тя е разглеждана като опит да се изведат „съвкупност от въпроси без съветите на традицията“ (с. 135) и да се поеме отговорност за „неотложни промени в свят доказал необходимостта от нова отговорност и свобода“ (пак там). В този аспект идеите на Постмодернизма не са изчерпани и краят му все още не е настъпил.

В книгата на Ричард Апигнанеси и Крис Гараш „Представяме ви Постмодернизъм“,

2002г., авторите твърдят, че трудно може да се говори за постмодерна „история“, понеже ако се вземе насериозно постмодерната теория, която оспорва самата идея за еднолинейна история, постмодерността не би трябвало да идва след модерността, защото това би било допускане на исторически прогрес и „връщане към митологията на големия разказ“ (с.114). В такъв случай би било трудно да се определи и краят на Постмодернизма, поради факта, че той(...) дори няма определимо начало, а представлява непрекъснато впримчване в модерността“ (пак там, с.172).

Няма единни възгледи по въпроса за времевите параметри на Постмодернизма. Липсата на дистанция още повече затруднява определянето им и поставя под въпрос необходимостта от подобна конкретика. И макар вече да съществуват схващания, че настъпва „залезът на постмодерна“, че „Постмодернизмът е мъртъв“, „изчерпан“ и пр., както и различни виждания за това, което идва след Постмодернизма – „пост-постмодернизъм“, „постреализъм“, „автентизъм“, „перформатизъм“, „монизъм“ и т.н., неопределеността и липсата на единомислие доказват, че това са по-скоро нови и различни проявления на самия Постмодернизъм – многолик и изменчив по своята същност.

Постмодернизмът е полисемантичен и свързан с мултикултуралистичния модел, при който се съчетават и обединяват различни стилове и епохи. При Постмодернизма се избягват дефинициите, класификациите, периодизациите, като постмодерната теория по принцип оспорва самата идея за еднолинейната история, за модела на „неспирния възход“. (Попов 2009:30)

Постмодернизмът се развива в „поствреме“, където миналото, настоящето и бъдещето протичат едновременно, без точни граници и ред. Постмодерните идеи обхващат всички сфери на живота, в това число и областите на политиката, социалните теории, литературата, философията, изкуството.

Чавдар Попов отбелязва, че като генерализиращи черти на Постмодернизма се изтъкват неговият „антиесенциализъм“ – впечатлението за липса на „трансцендентни, трансисторически и транскултурни основания за интерпретация.“ (Попов 2009:44)

Разликата между реалност и фикция се размива, губи се връзката между означавано и означаващо. Липсва „универсална рационалност“, в него откриваме, обаче – плурализъм, вярата, че различията в света, трябва да бъдат приети в тяхното многообразие и противоречие (като при това се акцентира по-скоро върху конфликта и спора, отколкото върху хармонията и съгласието), разбиране, че всяка действителност е плод на въображението, създадена посредством пренасяне върху нея на свойствата на изкуството, нихилизъм по отношение на познанието, подлагане на съмнение и отхвърляне на установените етични норми, както и на историческите и политическите реалности, заличаване на границите между жанровете в изкуството и литературата, отричане на авторитетите и фундаментите в културата. Постмодернизмът подлага на съмнение вечните стойности и абсолютната истина. Чавдар Попов отбелязва, че в случая абсолютна е „единствено истината, че няма абсолютна истина“, поради което „малките разкази“, относителните „истини“ се интерпретират и „реинтерпретират“ и в сферата на изкуството. Няма общи и основни модели на интерпретация, но няма и директен опит без интерпретация, както няма и „чиста“ интерпретация, защото всички видове интерпретации са повлияни от културните и личните предразсъдъци на интерпретатора. Акцентира се върху другостта – малцинствата, антиглобализацията във всички сфери, включително и във сферата на изкуството, което „...не толкова „отразява“ определени постмодерни идеи(...) то ги продуцира, артикулира, а в определени случаи и социализира в еднаква степен с останалите области на културата.“ (Попов 2009:51)

Според Жан-Франсоа Лиотар в Постмодернизма няма метафизическо търсене, няма трансцендентен авторитет, няма крайна цел и няма крайна истина. Постмодернизмът утвърждава идеята за постоянната промяна, като с това изчерпва идеята за прогреса в света. Характерното за постмодерната епоха състояние на хетерогенност на културните модели е следствие от загуба на идеята за цел и посока. Това се превръща в

обща характеристика на голяма част от съвременните художествени произведения.

В „Постмодерното, обяснено за деца“ Лиотар подчертава, че „еклектизмът е нулевата степен на общата съвременна култура: слуша се „реге“, гледат се уестърни, на обяд се яде „Макдоналдс“, а вечер – в стила на местната кухня, в Токио се употребяват парижки парфюми, в Хонконг се обличат ретро, а познанието е залегнало в основата на телевизионните игри.“

Съпоставяйки Модернизма и Постмодернизма, един от анализаторите на Постмодернизма И. Хасан свързва Модернизма с – целта, йерархията, предметите на изкуството и завършените произведения, жанровете и границите, семантиката, селекцията, метафизиката, детерминираността, утопията, преобразуването, социалното месианство, реда, новите форми, стила, функционалността, универсалността, всеобщността, единствената правилност, рационалното, вярата в универсалните стойности, центричното, европейското, западното, значещото, вярата в прогреса, линейното и кохерентното, а Постмодернизма с – играта, случайността, анархията, процеса, представянето и случването, текста и интертекста, реториката, комбинацията, иронията, недетерминираността, адаптацията, конформизмът, индивидуалността, контекста, хаоса, двусмислеността, плурализъма, релативизъма, ирационалното, локалните стойности, дисперсното, мултикултурното, незначещото, невъзможният прогрес, нелинейното и некохерентното.

Едни от основните въпроси на Постмодернизма са, коя е истинската реалност и съществува ли независима, неутрална действителност. В контекста на постмодерните схващания такава действителност не съществува, защото в своето развитие, човечеството е стигнало до етап, в който е преситено от знаци и същевременно, както вече беше отбелязано, (а може би и именно поради това пресищане), връзката означаващо - означаващо е неопределена и нестабилна (означаващото не се свързва с обект или явление от действителността, а по-скоро с друго също така недействително означаващо). Ако по-горе казаното бъде отнесено към изкуството, то може да се каже, че в постмодерното мислене светът съществува в произведенията на изкуството и произведенията на изкуството съществуват в света, те са взаимосвързани и взаимопроникващи се и всяко от тях е част от действителност, която не би могла да бъде неутрална и независима.

И докато при Модернизма езикът е ясен и словата служат за обозначаване на думи и понятия, т. е. има пряка и явна връзка между означаващо и означавано, то при Постмодернизма има само означаващи – сложна и безкрайна плетеница от означаващи, от знаци без реалност, защото самите знаци са „реалността“ – светът на виртуалната реалност, т.е. заличават се границите между реалност и въображение. В постмодерната ситуация езикът губи семантичната си натовареност, „разтоварва се“ от символичните форми и знаковата реалност замества истинската реалност.

Постмодерният артист не се определя като творец, той е по-скоро организатор и оператор, традиционната класическа творба в контекста на Постмодернизма се трансформира в произведение, което е отворено – може да бъде свободно и произволно интерпретирано от зрителя. „Творческият“ момент в създаденото от постмодерния артист може да се открие по-скоро в особената гледна точка – личната митология, но от друга страна „творбата“ му е колкото персонална, толкова и имперсонална, защото при нея има намеса от страна на зрителя, който също може да участва в процеса на създаването ѝ, да интерпретира.

Традиционните произведения на изкуството са считани за паметници, отразяващи същността на човека, вечните стойности и истини. Постмодернистичните произведения са артефакти, а същността им се изявява в смисъла, който зрителите влагат в тях, т.е. същността на постмодерната творба е променлива и нестабилна.

В „Постмодерното, обяснено за деца“ Жан-Франсоа Лиотар пише, че постмодерният художник или писател попада в ситуацията на философ, защото написаният от него текст или създадената от него творба вече не се подчиняват на

„предварително установените правила“, те не могат да бъдат оценени с помощта

на някакво определено съждение или чрез прилагането на познати категории, правилата и категориите се пораждат от самия текст или в процеса на случване на самата творба.

Загубва се оригиналността, която е основна в естетиката на Модернизма. При Постмодернизма произведението се създава на принципа на мозайката или калейдоскопа – свободно и неограничено се смесват стилове, течения, епохи – авторът работи не с конкретната действителност, а с друга действителност, създадена от продуктите на културата, много често и на масовата култура. Постмодернизмът не признава позицията на отхвърляне на историята, позиция, на която стои Модернизмът отричайки класическото художествено наследство. Постмодерният артист не отрича културното наследство и традициите, той смесва свободно стиловете, теченията и направленията.

При Постмодернизма често безразборно се натрупват и наслагват много и най-разнообразни неща, които сами се подреждат и организират. Пребивава се в различните епохи, които съществуват едновременно в едно трудно определимо и безкрайно продължаващо настояще. Човекът на постмодерната епоха е погълнат от масмедииите и е подвластен на телевизията и интернет културата, затова и подходът на постмодерния артист (който също е човек от постмодерната епоха) към процеса на създаване на творба се основава на принципа на монтажните ефекти и ориентирането в мрежата на интернет пространството, насочени към съзнание, формирано под въздействието на телевизионните клипове и другите проявления на масовата култура.

Една от метафорите на Постмодернизма е лабиринтът, който много точно отразява същината на съвременната култура, защото при него няма център, няма периферия, няма изход.

Чавдар Попов отбелязва, че друга често използвана метафора е мрежата, която се свързва с интернет, в качеството му на „един от най-характерните постмодерни глобализационни феномени“, и със съвременните технологии.

И още един символ на Постмодернизма – географската карта, която показва, че границите между всичко в света са подвижни и променящи се, а и често пъти – произволни и изкуствено създадени.

Модернизмът олицетворява вярата в бъдещето и технологичния прогрес, Постмодернизмът е връщане към миналото и съмнение в научния прогрес.

„По същество постмодернизмът възпроизвежда съвременното разкъсано съзнание. Той е игра, гради се на парадокси. Оперира с всички стилове от миналото обикновено в ироничен ключ.“ (Попов 2009:86) При него има смесване на стилови маниери и технологии, което е недопустимо в класическото изкуство и в класическия Модернизъм. При постмодерното изкуство, обаче, се използват принципите на колажа, монтажа, асамбляжа, пастиша, фрагментарността, калейдоскопа и лабиринта. В много отношения на него може да се гледа като на реакция спрямо редуционизма, минимализма и абстрактните тенденции в модерното изкуство. В постмодерното изкуство има изобилие от изображения, направени с помощта на други изображения, знаци изобразяващи други знаци, различни натрупвания, парчета съчетани на принципа на мозайката и еkleктика, понякога връщане към фигуративността, смесване на формите и стиловете, препратки към образци от миналото, подчертаване на личното (личните митологии), несъобразяване с никакви определени течения в изкуството. Често пъти се използват образността и техниките, характерни за графитите, комиксите, рекламата, видеото, фотографията, масмедииите.

Разсъжденията в нихилистичния дух на Постмодернизма биха породили следните въпроси: съществуват ли въобще емблематични за постмодерното изкуство автори и творби и би ли трябвало да има такива, след като постмодернистичния подход подлага на съмнение всеки авторитет и не признава класификациите.

Къриган смята, че през 60-те години на 20 век вече доминира идеята за това, че изкуството не е нещо вторично, производно на живота, то не „отразява“ живота, не е функция на социалните, икономическите или културните фактори и първопричини, а

напротив, то самото се явява една от формите на живот, една от „неговите безкрайни прояви.“ (Corrigan 1981:329)

В тази връзка може да се направи констатацията, че изкуството не би могло да промени живота поради факта, че то се явява органична част от самия живот – ситуация позната от „ерата на домодерните общества, когато не съществува нито професия „художник“, нито специализирана творческа дейност, наречена „изобразително изкуство“. (Попов 2009:85)

Базирайки се на по-горе казаното, може да се достигне до следните изводи: постмодерното изкуство не е отражение на живота, то самото е една от формите на живот, поради тази причина то не би могло да преобрази живота, тъй като е част от самия него. Подобна ситуация има и в епохата на предшестващите модерното време общества, когато не съществуват нито художници, нито творческа дейност, наречена изкуство и където всичко е органично свързано в единно цяло. За разлика, обаче, от ситуацията в онези далечни времена, когато и където мястото на всичко в света е точно определено и семантично обусловено, подчинявайки се на природните закони – респективно на йерархичните зависимости в обществото (защото всичко е свързано с вярата, че тези зависимости са в унисон със световния ред, с макрокосмоса, и не може, нито е редно да бъдат променяни, за да не се разруши хармонията в света), при Постмодернизма единството на идеите, възгледите, вярата в авторитетите и правилата са подложени на съмнение, изкуството става израз на индивидуалните идеи за изкуство, т.е. появяват се много и различни модели на изкуство, при които се отхвърлят всякакви правила и систематизации.

В предшестващите Модерната епоха общества човекът извършващ дейността на художника, не е наричан „художник“ и създаденото от него не е наричано „изкуство“, но въпреки това и той и създаденото от него са съобразени с правилата, нормите и забраните на древното общество и това им гарантира правилност, т.е. правото на единение със света, а и на света, и на нормите и правилата, които действат в него се гледа сериозно и отговорно. При връщането на постмодерното изкуство към образците от миналото, обаче, имаме само едно външно, повърхностно отразяване и използване на тези образци, в основата на което лежи иронията, обусловена от съмнението във всяко правило, ред и авторитет. Изкуството е част от света, но и на изкуството, и на света може да се погледне с известна насмешка, нещата не се вземат така сериозно: и изкуството, и светът може да бъдат част от игра, „големият разказ“, митовете и легендите за света се заменят от „малките разкази“ на всеки човек, а вечните стойности и идеалите на човечеството от личния опит на отделния индивид.

В домодерните общества всичко се подчинява на принципа на ясната структура, на йерархията, на подредеността във времето и пространството, гарантиращи единството и целостта, в постмодерното общество няма стабилни структури, няма йерархия, няма високо и ниско, нито линейно протичащо време, но за сметка на това има антиподредби от типа на калейдоскопа и лабиринта, мозайката, колажа, пастиша и всичко това се случва в поствремето на всички времена, протичащи едновременно и разнопосочно.

Ако по-горе казаното бъде отнесено към постмодерния орнамент, може да се стигне до следната констатация: постмодерният орнамент също е плод на своето време, поради което се отличава със стилово многообразие, основаващо се на еkleктика, дисхармония, вторична знаковост (знак на знака), отричане на правилата и нормите.

Функциите на орнамента също се трансформират – изкривяват, модифицират и в много случаи пародират и иронизират изначалните архетипи.

В контекста на традиционните разбирания орнаментите завършват процеса на създаване на предмети, изделия, архитектурни обекти и не могат да бъдат отделени от тях. Без „задължителните“ орнаменти те не биха били част от света на човека, защото вещите без орнаменти според традиционните древни вярвания все още се намират в граничното състояние между битието и небитието, между хаоса и порядъка. Чрез изпис-

ването на орнаментите става символичното им приемане в „човешкия“ свят. Орнаментите „легитимират“ принадлежността на обектите към този свят, като заедно с това въздействат чрез силата на заложената в тях символика, предавайки я на съответните вещи или обекти, а от там и на хората, които имат досег с тях. Орнаментите се реализират в различни техники и от разнообразни материали, или върху разнообразни материали, а както вече беше посочено в настоящото изследване и техниките и материалите, и цветовете и формите на съответните предмети, изделия и обекти според древните традиционни вярвания пренасят своята семантична натовареност върху сътвореното от човека. От казаното до тук би трябвало да се заключи, че орнаментите също са повлияни от символиката на материалите и техниките, използвани при тяхното създаване. Повлияни са и от цветовете и формите на обектите, върху които се намират. От друга страна, и самите орнаменти са носители на определена символика, свързана със семантиката на изграждащите орнаментите образи, която те от своя страна вторично предават на материала, от който или върху който се изработват, предават я и на техниката посредством която се създават, а оттук и на самата вещ. Процесът е многостранен, със сложно преплетени семантични връзки и подчинен на множество правила, гарантиращи разграничаването на битието от небитието, на културното от дивото и необработеното. Създадената от човека вещ е тъждествена с микрокосмоса и е в съответствие с макрокосмоса, т.е. съобразена е със световния порядък, което осигурява нейната „правилност“ и органична принадлежност към единното цяло.

Модернизмът гледа на орнамента като на нещо излишно, което трябва да бъде премахнато от произведенията на изкуството – най-краен във възгледите си е австрийският архитект Адолф Лоос, който през 1910г. в произведението си „Орнамент и престъпление“ стига до пълно отрицание на орнамента и смята неизползването му в изкуството за признак на духовна сила. Според Лоос органична връзка между орнамента и модерната култура вече не съществува – той няма връзка с хората, нито с реда в света, не поражда чувство за наслада и не е израз на съвременната култура. Нещо повече – орнаментът е признак на изостаналост и на ниско културно равнище, а желанието да се създават орнаменти в модерното време е не просто отживелица, а дегенеративно явление и престъпление.

За разлика от това в Постмодернизма има изобилие от орнаменти, използвани във визуалните и пластичните изкуства, включително в архитектурата и дизайна. Изобилие, произтичащо от самата природа на Постмодернизма, който допуска всичко и навсякъде, за който не съществуват граници между минало, настояще и бъдеще, като същевременно се съмнява и в истинността на вечните стойности. Постмодерното мислене е насочено преди всичко към случайното, произволното, относителното и субективното, като приветства и приема различните промени.

В този аспект традиционният възглед за орнамента (в който властват подредеността, правилността, целостта и единството) се замества от иронично отношение към „вечните стойности“ и от чувство за хумор, които допускат „играта“ в интерпретацията на традиционното.

Източници на влияние за постмодерния орнамент са не толкова природата и непосредствената действителност, а миналото, произведенията на занаятите, архитектурата, изкуството (в това число и на орнаменталното изкуство) от различни епохи и култури, както и в произведенията на съвременната масовата култура. Чавдар Попов подчертава, че в постмодерното изкуство това са „изображенията „втора“ или „трета“ „употреба“, дошли чрез фотографии, реклама, телевизионни образи, масмедийни продукти, които служат като изворов материал на художниците“. (Попов 2009:79)

В теорията и практиката на архитектурата на Постмодернизма се гледа като на „консервативно течение“, което отрича идеите на Модернизма. В този контекст Ч.А. Дженкс отбелязва, че при модерната архитектура се акцентира на функционализма,

конструктивизма и експресивността на формите, а при постмодерната има еkleктика, многозначност, разнообразие, достъпност, ироничност и двусмислие, символичност, историзъм, пластичност, украшателство, живописност и орнаменталност. В потвърждение на това виждане П. Портогези и Х.Клотц разглеждат многокодовостта в архитектурата като скъсване със задължителното за класическата и модерната архитектура единство.

Подобен процес наблюдаваме и в изкуствата – последователността във времето, характерна за класическото и модерното изкуство, отстъпва място на едновременното присъствие на всички епохи и стилове тук и сега – еkleктика, която създава усещането за доминирането на хаоса над реда. Постмодерното изкуство се характеризира с хетерогенност – допуска също така (немислимото за класическото и модерното изкуство) смесване на материали и техники.

Орнаментът се завръща както в архитектурата, така и в произведенията на декоративно-приложните изкуства и дизайн, но като част от изкуството на Постмодернизма и за него са в сила еkleктиката, фрагментарността, заемките от други изображения, знаците, изобразяващи други знаци, натрупванията, непоследователността и разнопосочността, смесването на материали, технологии и стилови маниери.

Характерното за традиционния орнамент единство е отхвърлено и заменено с хетерогенност, както при изграждащите орнамента елементи, така и при материалите и техниките – често несъвместими и взаимоизключващи се. В това отношение постмодерният орнамент (както и всички другите творения на Постмодернизма) отразява изпълненото с противоречия съзнание на постмодерния човек. Постмодерният орнамент е изоморфен образ на съвременното общество и със своята фрагментарност и еkleктика показва множеството пътища и различните гледни точки към нестабилните закони на постмодерната действителност.

ИЛЮСТРАЦИИ

1. Концептуалната творба, показана по-долу, е от Биеналето на изкуствата в Истанбул през 2011 г. и представя в ироничен план „глобалния постмодерен орнамент“.



2. Показателно е постмодернистичното отношение към някои традиционни символи. Например, спиралата, която в древността символизира кръговрата на природата и времето, жизнения цикъл и духовното пътуване, живота и прераждането, а според Карл Юнг е архетипен символ на космическата сила. В творбата, показана по-долу спиралата еклeктично се съчетава с други графити от улиците на София.



3. Пример за постмодерно еклeктично смесване на пръв поглед на несъвместими неща е съчетаването на орнаментите от интериора на Опера Гарние и творбата, изписана на тавана на операта от Марк Шагал. Макар че нито Опера Гарние, построена през 19 век, нито творбата на Шагал от 1964г. могат да бъдат наречени постмодерни творби, принципът на тяхното „съвместяване“ е типично постмодернистки. https://www.google.bg/search?q=opera+garnier+и+марк+chagall&rlz=1C1SKPL_enBG430BG430&espv=210&es_sm=93&tbm=isch

4. И още един пример – Министерството на културата и комуникациите в Париж което обединява две сгради: едната от 1919 година в стил Бел епок и другата – модерна сграда от 60-те години на 20 век. През 2006 г. архитектът Франсис Солер „обединява“ двете твърде различни по стил постройки, като ги обвива с метални ажурни орнаменти в стил Ар нуво, създавайки усещането за тяхната (като че ли до този момент останала незабелязана) свързаност във времето и пространството.

<http://www.mimoo.eu/projects/France/Paris/Minist%E8re%20de%20la%20Culture>

Използвана литература

Апигнанеси 2002: Р. Апигнанеси, К. Гараш. Представяме ви Постмодернизъм. Превод М. Грекова. Изд. „Апострофи“. София

Величкова – Ямаи 2012: И. Величкова – Ямаи. Архаични символи в бродерията. София

Джансън 2006: Х. У. Джансън. История на изкуството, т. I, II, III, IV. „Елементи“. София

Джеймисън 1995: Фредерик Джеймисън. Постмодернизмът и консуматорското общество. - В: Американската философия в края на XX век. Антология. С., „Просвета“

Елиаде 1998: *М. Елиаде*. Образи и символи. ИК „Прозорец“. София
 Енциклопедия на изобразителното изкуство в България: Том. I, II, III. БАН, 1980, 1987, 2006. София
 Знаци и символи. Илюстриран справочник за техния произход и значение. Лондон, 2008. Превод Е. Крумова. София
Касирер 1998: *Е. Касирер*. Философия на символните форми. Т.1. „Евразия-София“. София
Кръстанова 2007: *Красимира Кръстанова*. Златният стан. „Жанет 45“. Пловдив
Купър 1993: *Дж. К. Купър*. Илюстрирана енциклопедия на традиционните символи. Превод Ю. Стефанова. Изд. „П. Берон“. София
Леви-Строс 1995: *Клод Леви-Строс*, Структурална антропология II, Изд. „Христо Ботев“. София
Лиотар 1993: *Жан-Франсоа Лиотар*. Постмодерното обяснено за деца. „Критика и хуманизъм“. София
Лиотар 1988: *Жан-Франсоа Лиотар*. Нечовешкото. Изд. „Сонм“.
Михайлов 2006: *Н. Михайлов*. Залезът на философския постмодерн. Изд. „Фабер“. София
Попов 2009: *Чавдар Попов*. Постмодернизмът и българското изкуство от 80-те и 90-те години на ХХ век. Издателство „Български художник“. София
Старева 2005: *Л. Старева*. Български светци и празници. София
Федърстоун 1994: *М. Федърстоун*. По следите на постмодерното. – „Социологически проблеми“. София
Фром 2005: *Е. Фром*. Забравеният език. Изд. „Захари Стоянов“. София

ИНТЕРНЕТ ИЗТОЧНИЦИ

Аврамов: Д. Аврамов. Българското изкуство и модернизмът. <<http://litenet.bg/publish8/davramov/modernizmyt.htm>>(27.01.2013)
Алмалех: М. Алмалех. Семиотика на цвета. <http://litenet.bg/publish17/m_almaleh/semiotika.htm> (07.05.2012)
Игнатов 2010: *Г. Е. Игнатов*. История архитектуры 2010, <http://archvuz.ru/2010_4/6 > (21.08.2012)
Илин, И. Ильин, Постмодернизм, Словарь терминов, <<http://yanko.lib.ru/books/philosoph/ilyin-book.htm>> (12.03.2013)
Касирер 1994-2001: *Е. Касирер*. Философия на символните форми. Eurasia Academic Publishers. <<http://biblio.hit.bg/books/kassirer/sprache.html>> (01.10.2012)
Досх 2011: *Edward Docx*. Postmodernism is Dead. Prospect. <<http://www.prospectmagazine.co.uk/magazine/postmodernism-is-dead-va-exhibition-age-of-authenticism/>>(03.04.2013)
Haasen, I. From Postmodernism to Postmodernity: The Local/Global. Context. 2012 <http://www.ihabhassan.com/postmodernism_to_postmodernity.htm> (01.08.2012)
Hamlin 1894: *A.D.F. Hamlin*. A History of Ornament <<http://www.scribd.com/doc/32277090/A-history-of-ornament>>(01.05.2012)
Harrison 1913: *Jane Harrison*. Ancient Art and Ritual. <<http://www.sacred-texts.com/cla/aar/index.htm>> (17.08.2012)
Kirby 2006: *Alan Kirby*. The Death of Postmodernism And Beyond <http://philosophynow.org/issues/58/The_Death_of_Postmodernism_And_Beyond >(02.04.2013)
Loos: A. Loos. Ornament and Crime http://www.gwu.edu/~art/Temporary_SL/177/pdfs/Loos.pdf(01.11.2013)
 The World of Ornament
 <http://www.taschen.com/pages/en/catalogue/classics/all/44806/facts.the_world_of_ornament.htm>(13.03.2013)
Toews: B. Toews. The End of Postmodernism: It is Dead and We Have Killed It. <http://www.academia.edu/1726475/The_End_of_Postmodernism_It_is_Dead_and_We_Have_Killed_it>(18.03.2013)

Assoc. Prof. Laura Dimitrova, PhD

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

15 Tsar Osvoboditel Blvd.

1504 Sofia, Bulgaria

Tel. +359 885 057892

laura.dimitrova@yahoo.com

СИЛИГРАФИЯТА – НИСКОТОКСИЧНА АЛТЕРНАТИВА ЗА ПОВЪРХНЕН ПЕЧАТ В ХУДОЖЕСТВЕНТО ОБРАЗОВАНИЕ И В ТВОРЧЕСКАТА ПРАКТИКА НА БЪЛГАРСКИТЕ ХУДОЖНИЦИ

/ Десет години по-късно /

Снежина Бисерова

SILIGRAPHY – A LOW-TOXIC ALTERNATIVE FLATBED PRINTING METHOD IN THE ART EDUCATION AND IN THE CREATIVE PRACTICE OF BULGARIAN ARTISTS

/ Ten years later /

Snezhina Biserova

Summary: The report presents the most recent flatbed printmaking technique siligraphy – a waterless printing technique in Bulgarian printmaking practice.

The graphic technique presented herein – waterless lithography (or siligraphy), created only in the last years of the XX c., is distinguished by incredible simplicity and accessibility. It provides extraordinary rich pictorial and expressive possibilities, whilst simultaneously unfolding a broad scope for technical experimentation and invention. Last, but not least, siligraphy is rather low in terms of toxicity where compared to most of the graphic methods known so far.

The pictorial ranges of the technique in question not only overlap almost completely with the potential of traditional lithography; however, in certain aspects these are greatly exceeded. The waterless method provides much greater freedom and flexibility to experiment, as well as to combine with other graphic techniques.

At present, ten years following the introduction of the waterless method in the educational process, I may claim with confidence that siligraphy has proven and strengthen its significance for and place in the educational process in graphic art.

The waterless method would be attractive to any artist who has got to know the principles of working with it, since it may be easily adapted to any creative conception.

This is to enrich the contemporary Bulgarian graphic art with yet another new and different direction, complementing the potential of the classical techniques.

Keywords: Siligraphy, waterless lithography, contemporary non-toxic printmaking , printmaking art, art education practices

ТЕОРЕТИЧНИ ПРИНЦИПИ НА БЕЗВОДНАТА ЛИТОГРАФИЯ

Преди повече от двеста години Алоис Зенефелдер Alois Senefelder открива химическия печат /chemical printing /и оттогава литографията се основава на принципа на взаимното отблъскване на мазнината и водата. Въпреки че това дава възможност на тази нова графична техника с огромни изразни диапазони да измести повечето от останалите техники от сферата на рекламния печат и типографията като цяло, употребата на вода в технологичния процес създава редица неприятни проблеми на печатарите. Затова те винаги са мечтали за такава система за печат, която би елиминирала изцяло водните разтвори с всичките им присъщи неудобства.

В края на 60-те години на миналия век Хари Хоен Harry Hoehn от Ню Йорк, експериментира с разпространения тогава RTV-silicone. Няколко години по-рано компанията 3M се опитва да разработи безводен метод за печатната индустрия, но след като инвестира значителна сума за усъвършенстване на безводната фотолитографска плака, 3M не съумява да създаде съвместими мастила и продава патентите си на японската компания Toray Industries в началото на 70-те години на века. Японците от своя страна разработват собствени плаки, мастила и охлаждащи системи за пресите, осигуряващи поддържането на постоянна температура и непроменлив вискозитет на мастилото по време на

печатния процес. Познати и днес на пазара като аналогови безводни фотоплаки (позитивни и негативни), матриците на Toray са способни да репродуцират изображения с много високо качество, които превъзхождат по своята отчетливост и контраст повечето конвенционални системи. При това сухият печатен процес дава възможност за по-висока плътност на цветовете, подобрен цветови регистър и едновременно с това съкратено време за печат. Всичко това осигурява на безводния метод важно предимство в печатната индустрия, където става дума за огромни тиражи. Тъй като този процес е изцяло фотографски, т.е. репродукционен, изображението трябва първо да бъде нарисувано върху хартия или друга основа и след това прехвърлено чрез проектор върху плаката. Ръчно направени изображения директно върху плочата не са възможни, което прави техниката неприложима при оригиналната графика. Главно поради тази причина, както и заради високата им цена и недостъпност на пазара, плаките на Toray не се радват на особено висока популярност сред художниците.

Едно важно изследване поема предизвикателството да открие метод за директно рисуване, ръчно обработване и печат без необходимост от литографска преса при безводната литография. През 1982 г. Ник Сименов, професор от университета Саскачеван в Саскатун, Канада, проявява интерес към безводната концепция – да осъществи ръчно сух повърхнен печат в условията на ателието, използвайки силиконови уплътнители в ролята на мастилоотблъскващо покритие за непечатаемите зони. Експериментирайки с различни типове силиконови уплътнители /silicone sealants/, той открива, че е възможно да се обработват обикновени алуминиеви плаки така, че да отпечатват определен регистър от литографски следи по безводен начин. След публикуването на първоначалното си откритие в списание Леонардо през 1991 г. Сименов продължава да усъвършенства своите техники. Понастоящем той е един от водещите авторитети в т. нар. от него безводна литография /waterless lithography/, широко разпространена в Канада и САЩ, а в Европа популярна под названието силиграфия. В ателието си в Саскатун Сименов развива техники на рисуване с тонеров туш, тонер-креды, прехвърляния и обръщания на изображения, които комбинира с изображения, отпечатани от саморъчно направени по негова формула фотоплаки. Неговата техника на рисуване върху гърбовете на използвани офсетови плаки, които по-късно могат многократно да бъдат рециклирани и използвани отново, е находчива и икономична.

Важен принос към безводния метод прави и Веда Озел (Tamarind master printer Veda Ozelle) от института Тамаринд през 1992 г. Той открива потенциал за нетоксична печатна технология, основаваща се на употребата на водоразтворими материали за рисуване, включително темперна боя на прах, водоразтворими кредити и пастели, моливи, туш и гума арабика. В последните години безводната литография е била обновявана нееднократно от много художници, включително: Perry Tymson, Jeffrey Sipple, Frank Janzen, Ross Zirkle, Paul Croft, Jacob Semko.

По своята същност силиграфията е графична техника, различаваща се значително от традиционната литография. И въпреки че по своите резултати двете техники до голяма степен се покриват, по отношение на технологичния процес допирни точки между тях съществуват само в някои концептуални моменти. И силиграфията, както и литографията, е повърхненопечатна техника, тъй като изобразителните (мастилоприемащите) и неизобразителните (мастилоотблъскващите) зони се намират на едно и също ниво върху повърхността на печатната форма.

Основният принцип, върху който се основава безводният печат, се обяснява с факта, че силиконът като материал, използван за създаване на неизобразителните зони върху печатната форма, притежава изключително ниско ниво на повърхностна енергия. Този инертен материал отблъсква мастилото при условие, че то притежава достатъчно висок вискозитет.

При силиграфията като цяло се използва много по-малко химия, а изискваните материали са малко на брой и в голямата си част са широко разпространени в магазинната

мрежа. В същото време те не са скъпи, особено сравнени с материалите и консумативите, ползвани при традиционната литографска технология. Едновременно с това повечето от тях са нетоксични или слабо токсични. Не се изисква никакво разяждане, отпада ползването на киселинни разтвори.

Докато непечатаемите зони са покрити със силикон, печатната форма запазва устойчивостта си. Най-деликатните лавита могат да бъдат възпроизведени по-добре при силиграфията, отколкото при литографията, където е възможно при най-малкото невнимание или неопитност да се получи тяхното прегаряне.

Тъй като печатният процес не включва вода, хартията запазва относително постоянна своята геометрия, което осигурява качествени многоцветни тиражи с отлично и безпроблемно пасване.

От друга страна, изобразителните диапазони на тази техника не само се покриват почти изцяло с възможностите на традиционната литография, но в някои аспекти далече ги надхвърлят. Силиграфията дава много по-голяма свобода и гъвкавост за експериментиране, както и за комбиниране с други графични техники. Тя интегрира в себе си изключително богат регистър от чисто рисунъчни техники. Като допълнение към автографските техники съществуват възможности за тяхното съчетаване с изображения, отпечатани от фотокопия, принтеркопия, както и за разнообразие от комбинирани техники, което позволява почти неограничено разширяване на изразния диапазон в неочаквани и интересни посоки.

Възможностите за тиражиране при безводния метод са повече от достатъчни за изискванията на оригиналната графика.

Съхранението на печатната форма за по-нататъшно допълнително тиражиране не предполага никакви специални грижи.

Постигането на устойчива матрица е целта на всеки професионален график и техника, осигуряваща такъв резултат, винаги е добре дошла за него. Нещо повече, при силиграфията присъствието на печатар вече не е наложително. Художникът може сам, без особени усилия, да контролира целия процес – от подготовката на своя проект до изваждането на окончателния графичен лист.

СИЛИГРАФИЯТА И НЕЙНОТО МЯСТО В ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ГРАФИКА В СФЕРАТА НА СРЕДНОТО И ВИШЕТО ХУДОЖЕСТВЕНО ОБРАЗОВАНИЕ У НАС

Изкуството на графиката в България понастоящем се разпростира на няколко различни нива – от изрязаното от неумелите ръце на начинаещия гравьор парче линолеум до изтънчената в своята комплицираност и екстравагантност смесена техника, изпълнена в професионална графична база.

Първото ниво – на изучаване, търсене и експериментиране с графичните техники (главно високопечатни и дълбокопечатни техники и монотипия) обикновено отнасяме към дисциплината графика в програмите на специализираните средни художествени училища за изобразителни изкуства и някои новооткрити частни училища с разширено изучаване на рисуване. На този етап много бъдещи художници за първи път се срещат със строгата екзактност на графиката като изкуство, възнаграждаващо търпението и прецизността, а някои от тях започват развитието на една дългосрочна обвързаност с това изкуство.

Следващото ниво на графиката можем да потърсим в програмите на художествените академии, където това сложно изкуство се овладява до професионализъм.

Трето ниво на графиката представлява творческата практика на художниците графици, много често осъществявана в съвременни графични бази, в тясно сътрудничество с опитни печатари.

Взаимообвързани помежду си, тези три нива дават облика на съвременната българска графика. Ето защо е толкова важна и ангажираща подготовката на младите

таланти още от първите им стъпки по пътя на графичното изкуство, когато се пораждат интересите, натрупват се знанията и се изграждат уменията и навиците за работа в материал.

Още в началото на вече 23-годишната си практика на преподавател по графика в НУ за изящни изкуства „Илия Петров“, училище с повече от 60 годишна история и богати традиции, съм се сблъсквала с два съществени проблема при работата. От една страна, извънредно високата цена на техническото оборудване и материалите, много от които недостъпни за повечето ученици, често възпрепятства учебния процес. Друг проблем, който не бива да бъде подценяван, особено при работата с млади хора, е токсичността на голяма част от технологичните процеси и на химикалите, използвани при тях. Години наред съм се опитвала да открия нетоксична графична техника, която същевременно да бъде в състояние да предостави достатъчно широк регистър от изобразителни и изразни възможности и да се превърне в ефективен заместител на по-голям брой класически графични техники. Все по-очевидната липса на цинкови плочи на пазара, както и невъзможността да се осигури скъпото оборудване за един литографски кабинет още повече мотивираше моите усилия. Следях развитието на всички нововъведения в съвременната графика, особено в страни като Канада и САЩ, където в максимална степен се акцентира върху безопасността за здравето на графичните техники. И когато за първи път се запознах с принципите на силиграфията, бях изключително впечатлена от извънредно простата по своята същност процедура и невероятно богатия изобразителен потенциал и регистър от ефекти, която тя предоставя на художника. Особено важно е тук да се подчертае, че токсичността, съпътстваща повечето графични техники, при силиграфията е сведена действително до минимум. Редицата предимства на силиграфията в условията на един учебен процес – достъпността на ползваните материали, относително ниската им цена и не особено високите претенции към печатната база правят тази техника безспорно привлекателна за ателиетата по графика, както в сферата на средното художествено образование, така и в художествените академии.

След няколко месечно проучване на технологията, набавяне на необходимите материали и експериментиране с тях през февруари 2004 г. включих техниката силиграфия в учебния процес. От момента на установяването на правилните технологически параметри на процесите, което отне около две седмици, безпроблемно бяха реализирани стотици работи. Много от експериментите, свързани с отделни аспекти на безводния метод, бяха осъществявани пред самите ученици, а често и с тяхното тясно сътрудничество. Мога да кажа, че в тяхно лице срещнах изключително разбиране, всеотдайност и подкрепа на всеки етап от съвместната ни работа. Много от илюстрациите в книгата ми, посветена на силиграфията, представляват именно такива експериментални работи от началните моменти на въвеждането на техниката в учебния процес.

Изпълнението на процедурите по обработката и печата на алуминиевите печатни форми не е особено трудно и може да бъде извършвано от самите ученици под прекия контрол на преподавателя. Същевременно тази техника изисква и възпитава у младите художници изключителна прецизност, без която усилията им биха били обречени на провал. И най-малкото неспазване на последователността на етапите в обработката на печатната форма или допускането на лоша хигиена на работното място са достатъчни за трайно увреждане на мастилоотблъскващия силиконов слой, и в резултат – зацапан отпечатък.

Силиграфията предоставя възможност на учениците за директно рисуване върху алуминиевите плаки с изобразителни материали като туш, различни видове маркери, моливи, акварел, което стимулира спонтанността на тяхната изява, за разлика от повечето други графични техники, при които се изисква по-голяма опитност, тъй като изображението по време на издраскване и обработване на печатната форма се възприема като негатив на оригинала (бели линии и щрихи върху тъмен фон при офорта). При силиграфията рисунката се отпечатва така, както изглежда върху плаката. Освен това кориги-

рането на грешки е изключително лесно – просто нежеланите места се измиват с вода. Корекции върху печатната форма могат да се извършват и по-късно, на всеки етап от обработката ѝ. Тази възможност допълнително активира креативността на учениците, тъй като отпада безпокойството, че всяка „грешка“ в рисунката може да компрометира целия процес. Вътрешно освободени да експериментират, учениците рисуват върху плаката, както върху хартия.

Своевременното овладяване от учащите се на компютърни програми като Adobe Photoshop и Illustrator позволява редица сложни цветни проекти да бъдат цветоотделени и прехвърляни много бързо върху алуминиевите плаки. В този аспект е желателно ателието по силиграфия да разполага с компютър в комплект със скенер и качествен лазерен принтер.

Понастоящем, десетилетие след въвеждането на безводния метод в учебния процес, мога смело да заявя, че силиграфията доказа и утвърди смисъла и мястото си в учебния процес по графика в НУИИ „Ил. Петров“. Качеството на дипломните работи на зрелостниците недвусмислено свидетелства за това. Ученици от всички възрастови групи вече ежегодно участват в престижни конкурси и печелят призовите места.

Наред с проучването и обогатяването на техниката силиграфия и интегрирането ѝ в широкия спектър от графични техники, прилагани от българските графици, моя важна цел бе да създам и представя една цялостна технология на безводния повърхненопечатен метод.

В процеса на работа техниката силиграфия претърпя развитие в няколко посоки: разширяване на броя на използваните материали, на начините и диапазоните им на приложение, в резултат от което като цяло се обогатиха нейните изразни възможности. Към безводния метод беше включена и неприсъщата за повърхнения печат техника акватинта. Развити бяха и различни аспекти на силиграфското негрò /*maniere noir*/.

След успешната защита на моя докторат върху техниката силиграфия през 2006 г. и публикуването на книгата ми на същата тема през 2007 г. бях поканена да преподавам графични техники в Националната художествена академия – специалност „Книга и печатна графика“. От същата година водя и ателие по силиграфия в Софийския Университет „Св. Климент Охридски“. От позициите на своя опит, не преставам да се изненадвам и очаровам от изключителната творческа свобода, която силиграфията ми предлага. Същевременно зная, че ми предстои дълъг път за разработване на още нови изобразителни средства и похвати за работа, както и за популяризиране на техниката сред българските художници – усилие, което определено си заслужава и в което вече успешно ми съдействат редица мои колеги, както и настоящи и вече дипломирали се студенти. Десетки работи, изпълнени в безводния повърхненопечатен метод, намират място в каталозите на редица престижни международни биеналета и триеналета – София, Варна, Гливице, Полша; Шанхай и Гуанджоу, Китай; Тарагона, Испания; Solstizio d' Estate, Италия.

Силиграфията се оказва изключително приложима техника за тиражиране на арт-книги – поради възможността за сух печат, без предварително овлажняване на медията, надпечатването на ключов цвят (черен) върху подготвена в Photoshop цветоотделка се осъществява с перфектен пасер. Техниката доказа, че може да отговори и на най-смелите експерименти. В специалност „Книга и печатна графика“, НХА, бяха реализирани две прекрасни издания – на Боряна Петкова – библиофилско, „Лета и цвят“, от Димитър Зашев и арт проекта на Милена Савова. В СУ „Климент Охридски“ – специалност „Изобразително изкуство“ – ФНПП, като финал на бакалавърската степен, бяха отпечатани също две издания – библиофилската книга „Спомени за пчелояди“ на Василена Пампова /в четири цвята и преге/ и детската авторска книга „Котешка история“ на Анджелика Засемпа – с надпечатване на ключов цвят върху подложка от дигитален печат.

През 2012 г. осъществих изцяло ръчното пълноцветно библиофилско издание

„В градината вали“ – поезия от Вера Ташева в тираж от 35 екземпляра, представено в галерия-книжарница София-Прес. През 2013 г. то бе включено в изложбата на арт-книги в рамките на международното биенале на хартиеното изкуство, организирано от фондация „Аматерас“, а през март 2014 – в международния панаир на книгата в Лайпциг.

Изводите, които се налагат от опита ми през изминалите десет години са, че по своите възможности силиграфията е повърхненопечатна графична техника с огромен потенциал за експериментиране. В по-голямата си част тези заключения съвпадат с публикуваните от откривателя на безводния повърхненопечатен метод Ник Сименов.

Техниката е атрактивна за всеки художник, опознал принципите на работа с нея, тъй като с лекота се адаптира към всеки творчески възглед. Нейната нетоксичност, свободата при апликацията и манипулирането на изображението, интегрирането на дигиталните технологии ѝ придават истинска универсалност, каквато трудно можем да намерим при повечето други графични техники.

Разбира се, винаги трябва да се има предвид, че всяка техника за изобразяване и печат е само средство, а не самоцел. В крайна сметка смисълът от един метод е да служи пълноценно на фантазията и творческите цели на художника. Техниката се утвърждава с творенията на художниците, работили с нея. Може само да се пожелае и в бъдеще изкушените да се занимават с изящна графика художници да развият и утвърдят в България и региона тази изключителна, бих казала революционна графична техника

*Настоящият материал е базиран върху по-ранна /2011 г. / моя публикация на немски и на английски език в im:print – периодично издание на графичния департамент на Университета за приложни изкуства във Виена. Изданието е представено в Кунстлерхаус, Виена през март 2011 г. и на конференцията на SGCI в Ню Орлеанс, Луизиана, САЩ същата година. Изданието представлява международен форум за диалог в областта на оригиналната графика, съвременните технологии за печат и авторската книга и свързаните с тях авторски концепции и художествени практики.
www.im-print.org.*

приложение – сравнителна табл./литография и силиграфия/

Литография	Силиграфия
<p>Рисунка с мазна креда или литографски молив. Туш / перо (мазен, литографски). Лави с литографски туш (рискова техника, при недостатъчен опит понякога резултатът е непредвидим). Аерограф. Акватинта, спрейови методи. Лито-офорт. Негрò. Трансфер на фотоизображения и ръчно рисувани фотоплаки. Трансфер на принтеркопия с дихлорметан; пренасяне на рисунки чрез преводна хартия. 10. Препечатки на реални обекти и структури (често замазани).</p>	<p>Рисунка с акварелен молив или с Staedtler Omnichrom 108-9 non-permanent. Туш / перо – китайски туш, еколайн, креал тинт и др. Лави с тонеров туш (не съществува опасност да бъде прегорено). Аерограф. Акватинта (позитивна и негативна точка), спрей. Издраскване (гравирание) върху силиконова основа. Негрò – много устойчива техника с почти неограничени възможности (включително обръщания с шеллак и интегриране на цвят). Трансфер на фотоматериали и на ръчно рисувани фотографски позитиви. Трансфер на принтеркопия с дихлорметан; превод на тонер от прозрачно PVC фолио и от хартиен носител. Препечатки на реални обекти и структури с изключителна острота.</p>

Списък на илюстрациите:

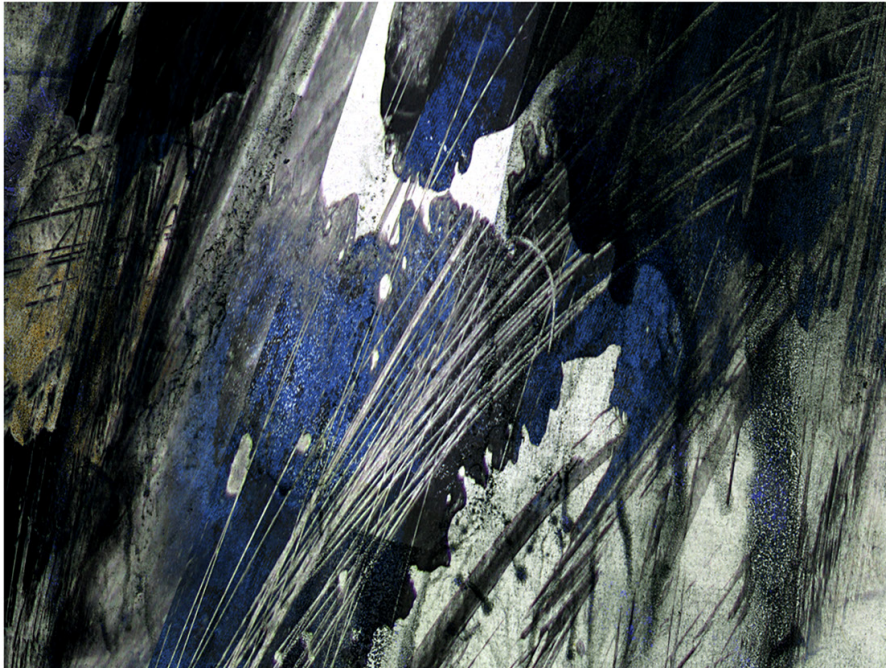
Снежина Бисерова :



1. „В градината вали“ – Вера Ташева – библиофилско издание – силиграфия, 2012



2. „В градината вали“ – Вера Ташева – библиофилско издание – силиграфия, 2012



Dice the silence.
Paint it in the darkness of night.
Make an igloo for the soul
Observing flickering thoughts
In the dark.

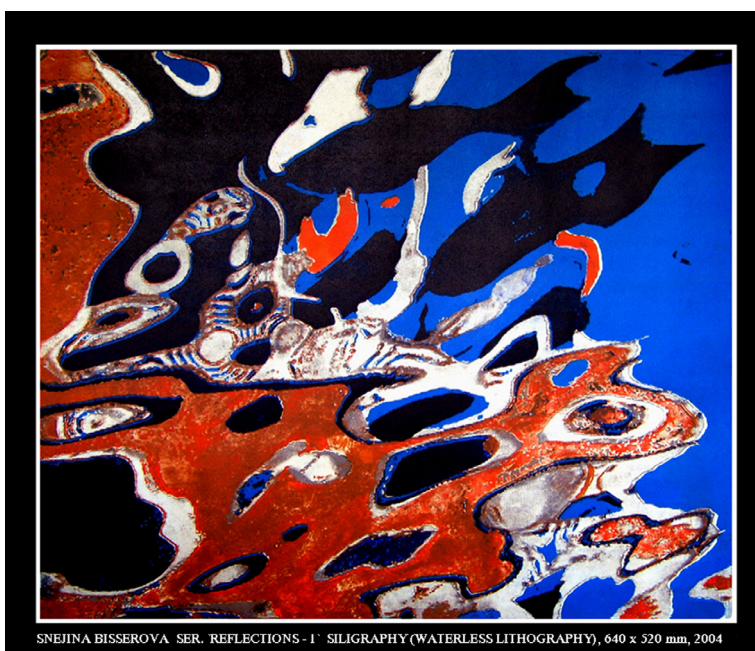
3. „В градината вали“ – Вера Ташева – библиофилско издание – силиграфия, 2012



4. „В градината вали“ – Вера Ташева – библиофилско издание – силиграфия, 2012



5. „Отражение - 2“ – силиграфия, 2004



6. „Отражение - 2“ – силиграфия, 2004



7. „Пейзажи от никъде - 4“ – силиграфия, 2005



8. „Охлювът“ – силиграфия, 2012

Александра Гогова:

1. „Птича кула“ – силиграфия, 2007

НХА – специалност „Книга и печатна графика“



1. Боряна Петкова – „Лета и цвет“ – Димитър Зашев – библиофилско издание – силиграфия



2. Милена Савова – сборник от стихове – библиофилско издание – силиграфия в 2 цвята и преге.



3. Милена Савова – сборник от стихове – библиофилско издание – силиграфия в 2 цвята и преге /разтвор /.

СУ „Климент Охридски“ – специалност „Изобразително изкуство“ – ФНПП:



1. Анна Цоловска – „Биография“ – силиграфия, 2013



„Муза“ сив. 2/5 Анна Цоловска В

2. Анна Цоловска – „Муза“ – силиграфия, 2013



„Мистерии-1“ сив. 2/6 Анна Цоловска В

3. Анна Цоловска – „Мистерии-1“ – силиграфия, 2013



"Мистерии II" sil 2/3 Анна Цоловска 13

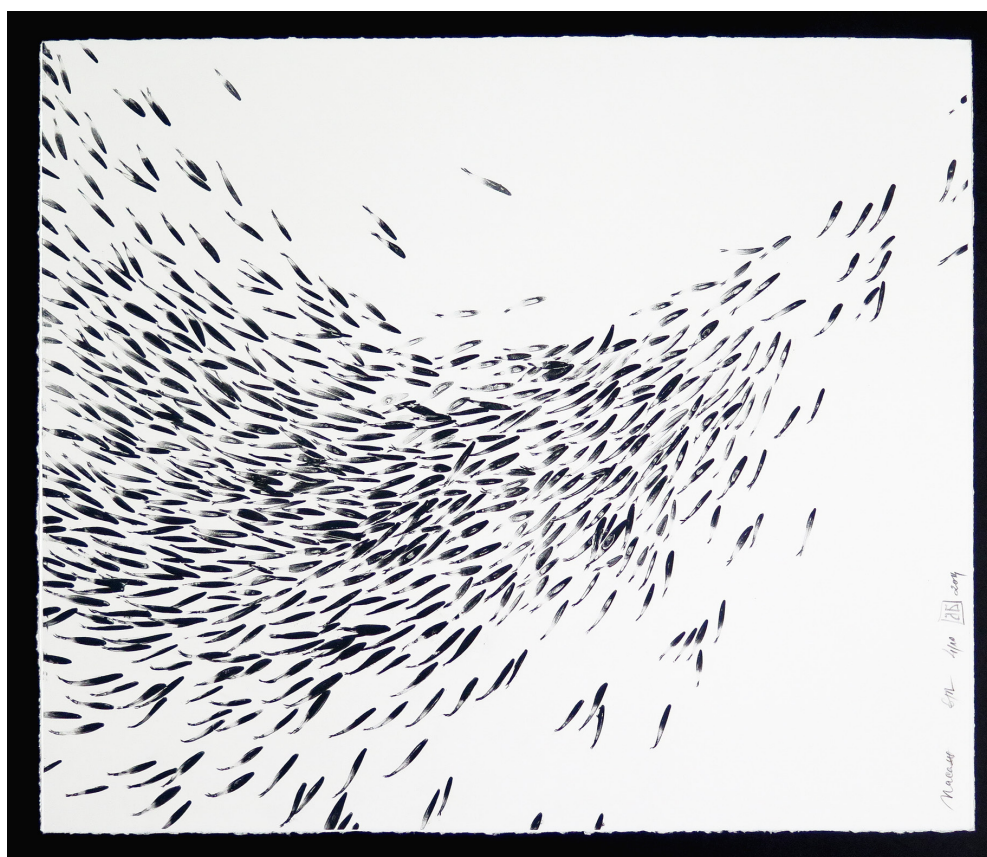
4. Анна Цоловска – „Мистерии-2“ – силиграфия, 2013



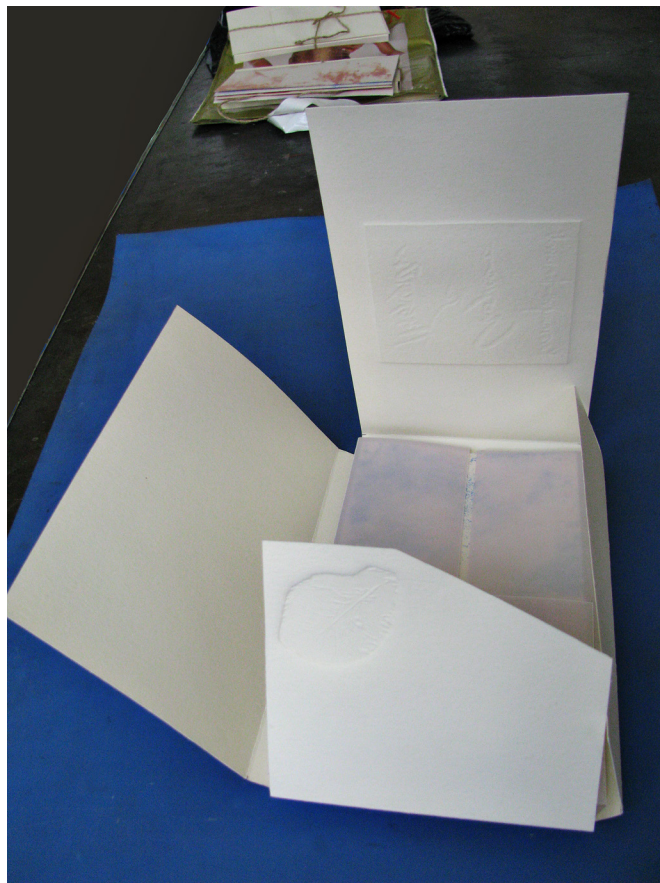
5. Анжелика Засемпа – „Котешка история“ – авторска книга – силиграфия , надпечатана върху дигитален печат /корица /.



6. Анжелика Засемпа – „Котешка история“– авторска книга – разтвор



7. Борислава Борисова – хайку календар – силиграфия, 2014



8. Василена Пампова – „Спомени за пчелояди“ – библиофилска книга – силиграфия, преге



9. Василена Пампова – „Спомени за пчелояди“ – библиофилска книга – силиграфия,

преге



10. Василена Пампова – „Спомени за пчелояди“ – библиофилска книга – силиграфия, преге



11. Василена Пампова – „Спомени за пчелояди“ – библиофилска книга – силиграфия, преге



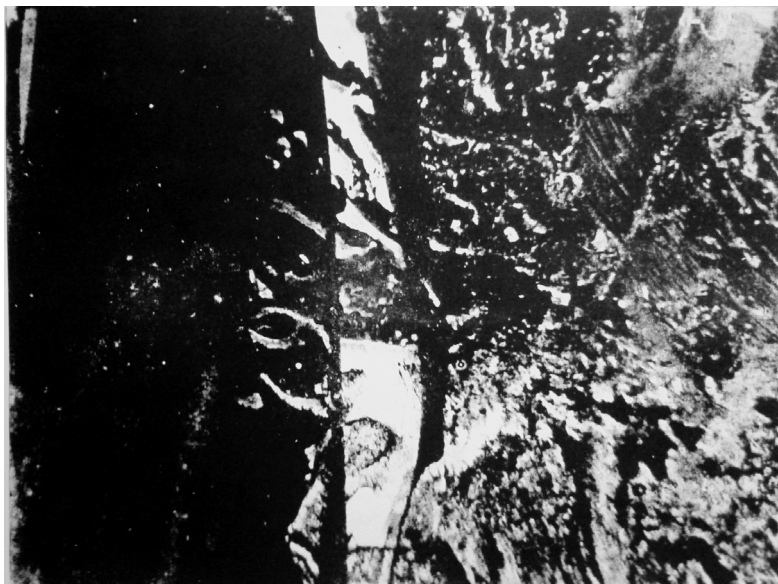
12. Василена Пампова – „Спомени за пчелояди“– библиофилска книга – силиграфия, преге



13. Елисавета Въчева – „Композиция-1“ – силиграфия, 2014



14. Елисавета Въчева – „Композиция-2“ – силиграфия, 2014



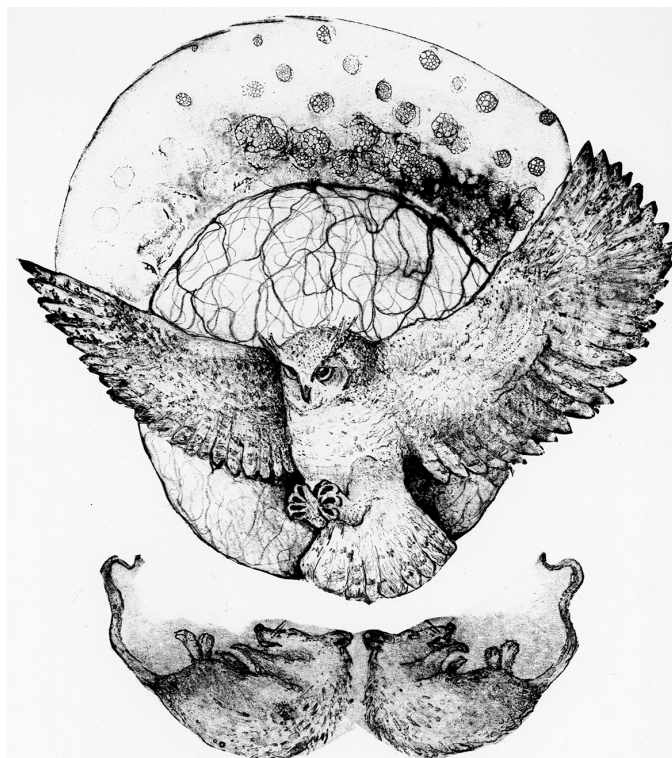
15. Елисавета Въчева – „Композиция-3“ – силиграфия, 2014



16. Елисавета Въчева – „Композиция-4“ – силиграфия, 2014



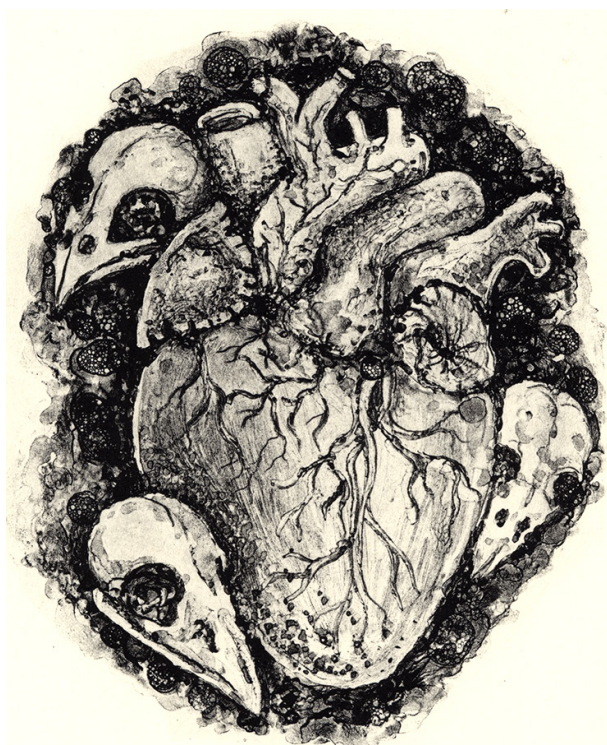
17. Цветелина Деничина – „Разлагане“– силиграфия, 2013



18. Цветелина Деничина – „Нощ“– силиграфия, 2013

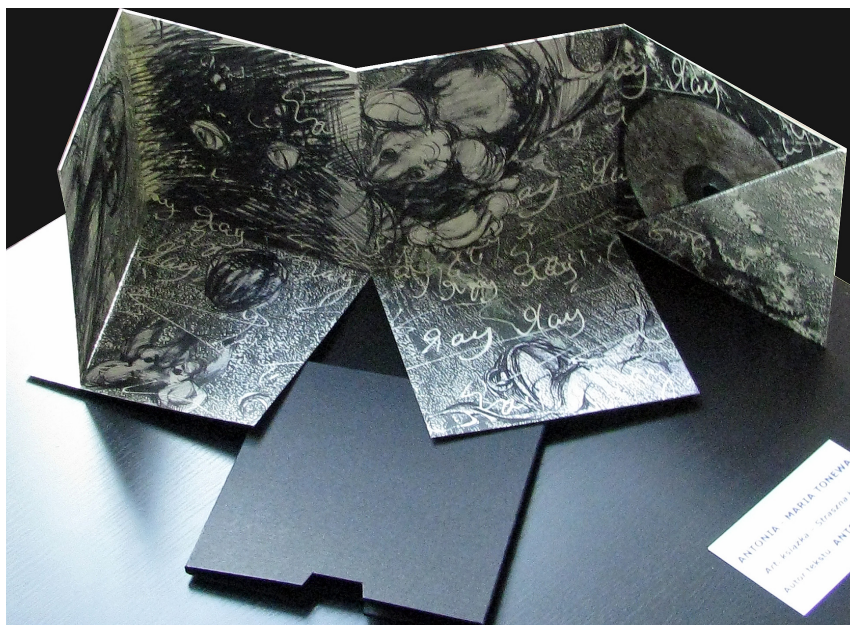


19. Цветелина Деничина – „Душата“ – силиграфия, 2013



20. Цветелина Деничина – „Сърце“ – силиграфия, 2013

НУИИ „Ил. Петров“ – София:



1. Антония-Мария Тонева – „Страшна приказка за Мухчето и Дъждовната гора“– авторска книга – силиграфия, дигитален печат, 2013



2. Божена Серафимова – „Save me“– авторска книга – силиграфия, дигитален печат, 2013



3. Божена Серафимова – „Save me“– авторска книга – силиграфия, дигитален печат, 2013



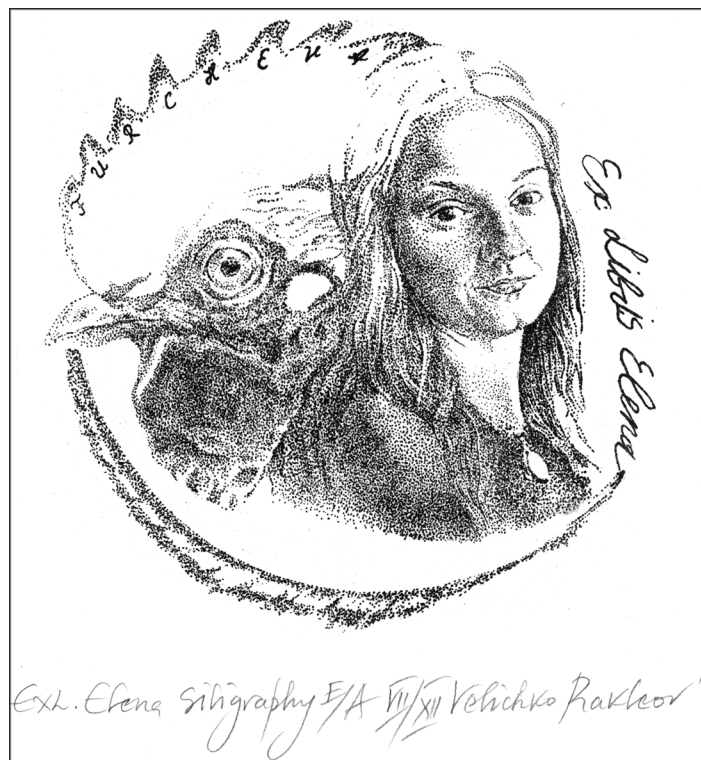
4. Божена Серафимова – „Натюрморт-1“– силиграфия, 2013



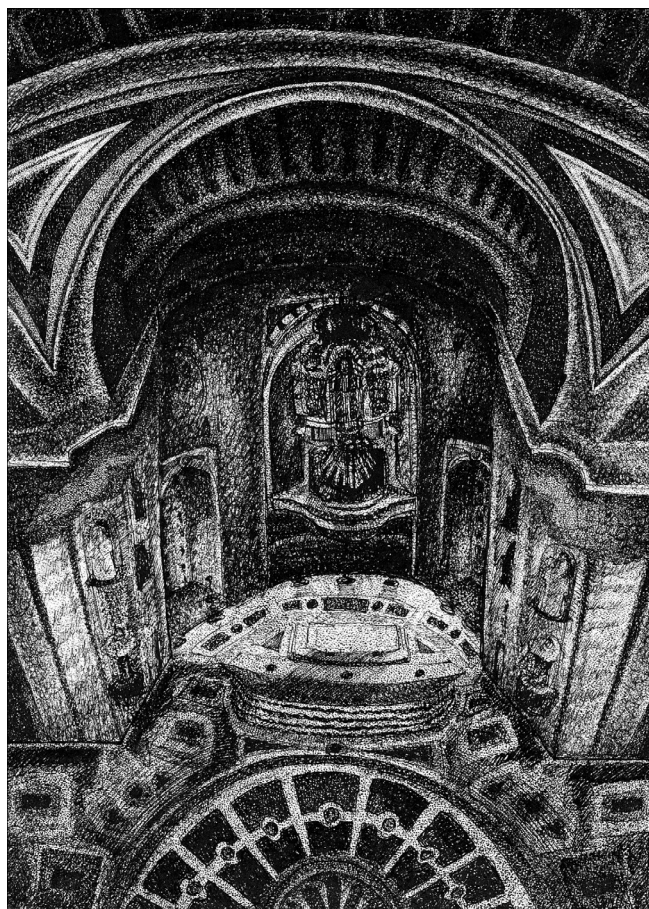
5. Божена Серафимова – „Натюрморт-2“ – силиграфия, 2013



6. Величко Раклеов – „екслибрис – Елена-1“ – силиграфия, 2013



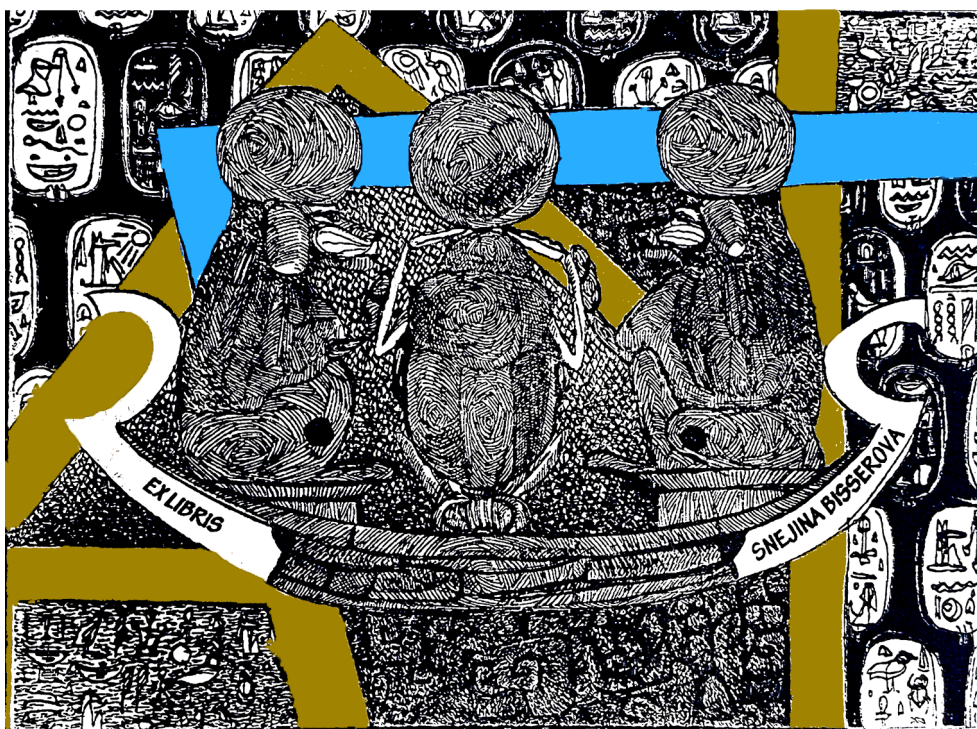
7. Величко Раклеов – „екслибрис – Елена-1“ – силиграфия, 2013



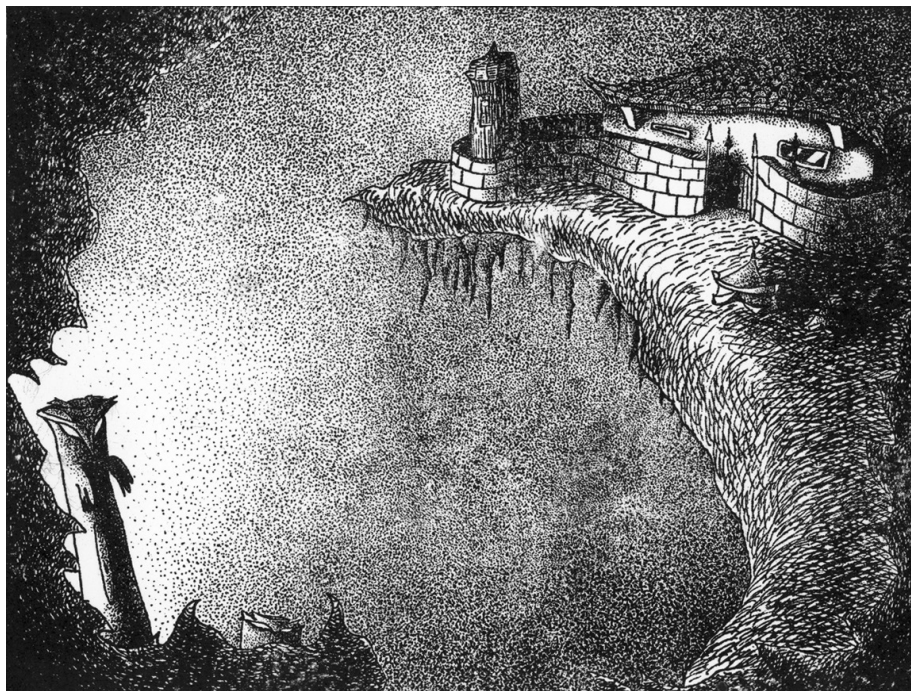
8. Венелина Попова – „екслибрис“ – силиграфия, 2011



9. Венелина Попова – „Арка-1“ – силиграфия, 2013



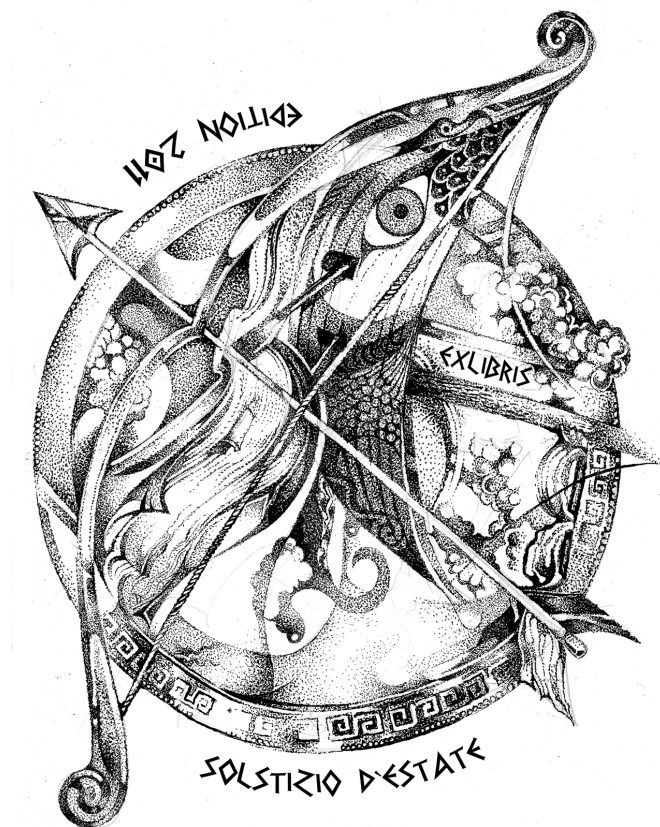
10. Венелина Попова – „Арка-1“ – силиграфия, 2013



11. Георги Гиков – „Mist“ – силиграфія, 2013



12. Георги Гиков – „Recurring“ – силиграфія, 2013



13. Лора Динева – „Екслибрис“– силиграфия, 2011



14. Лора Динева – „Барабани“– силиграфия, 2011

Snezhina Biserova, PhD
Sofia University „St. Kl. Ohridski“
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
Tel. +359 888 004493
snbisser@hotmail.com

АСПЕКТИ НА ВРЕМЕТО В КОЛАЖА – МЕТОДИЧЕСКА СИСТЕМА В СЪВРЕМЕННИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЕН ПРОЦЕС ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО

Моника Михайлова

ASPECTS OF THE TIME IN COLLAGE – METHODOICAL SYSTEM WITHIN A MODERN EDUCATIONAL PROCESS OF THE FINE ARTS

Monika Mihailova

Актуалните методически концепции в сферата на изобразителното изкуство непрекъснато разширяват своя диапазон, предвид неминуемото разрастване на съвременните изразни средства. Художествените нагласи на авторите, чиито творби се разглеждат в изследването, са свързани именно с това разрастване на теми, препратки и асоциации, свързващи настоящето с миналото и рефлексите им в бъдещето. С оглед на това се обособява една тематична област, максимално отразяваща колажа на забързаната ни ежедневна действителност в конкретни граници – границите на времево-пространствения континуум. Разбирането на такава взаимовръзка създава необходимост от формиране на методическа система, която да бъде адаптирана в съвременната педагогическа ситуация във висшето образование. Предмет на такава система е настоящето изследване.

Контингентът от студенти, за който е предназначена методическата система, е избран с оглед на сложното естество на взаимоотношенията на темата в идеен план. Теоретичното проучване на принципите на колажа, съотнесени към особеностите на идеята за време (и в частност за протичане на даден момент) оформят специфична корелация, която е необходимо да бъде добре осмислена. От друга страна материалните специфики на конкретни изобразителни техники са необходими за развитието на уменията и съвременното художествено мислене при обучението на студентите, специализиращи изобразително изкуство.

ПРЕДВАРИТЕЛЕН ТЕОРЕТИЧЕН МОДЕЛ

Моделът се обособява на основата на игрови методи и подходи и има предварително-спомагателна за съставянето на методическата система функция. Той представлява набор от задачи за практическо изпълнение от студенти, които цели осъзнаването от тяхна страна на всеки един от обособените (от изследващия) тематични аспекти на времето. Наборът от учебни задачи е изведен спрямо определени актуални критерии за оценка и е от значение за същността на формираната в последствие цялостна методическа система, развиваща идеята за време в художествени произведения с колажен характер.

Задачи за осъзнаване и залагане на идеята за време в колажа:

1. Работа със снимков материал – селектиране на образи на отделни човешки възрасти; осмисляне на нишката на живота като хронологичен процес.

2. Работа с репродукции от историята на изкуството – дефиниране на различни среди, комбиниране на визуализации на пространства, съчетаване на интериор и екстериор, художествено създаване на фантазни ситуации.

3. Изследване на движението на времето чрез материала – демонстрация на техники с разливане на боя, намачкване, накъсване, рязане, отпечатване. Проучване на следи, оставени от времето в природни материали (камъни, клонки, листа и др.). Осмисляне трансформацията на обекта с времето и същността на предмета като носител на история (изкуствени обекти).

4. Изследване на промяната на функцията на предмета. Задачи за дефиниране на утилитарна и художествена функция. Пример: адаптиране на предмет от бита във варианти на двуизмерно и триизмерно произведение. Съчетаване на няколко обемни предмета в общо художествено решение. Задачи за търсене на предмети, които да бъдат „рециклирани“.

5. Задаване на задачи за интегриране на реално движещи се механизми, които с движението си задават количествено отчитане на времето. Разглеждане и тълкуване на обекта като факт на действителността (часовници, циферблати, метрономи и др.).

6. Работа с изображения – кадриране. Разработване на различни варианти на образно представяне на времето в кадри – начало и край на действието; последователност от действия; фиксиран момент. 7. Манипулация със стари художествени творби. Пример: модификация на изобразителни произведения на съответния автор, създадени в минал период и „възраждането“ им в нова творба.

Аспекти	Възрасти от един човешки живот.	Среди, пространствени ситуации.	Следи на материала	Следи върху материала
Задачи	Подредете върху равнина снимки/визуализации на основните, според вас, акценти в човешката възраст. Какво се случва с времето ако ги разместите?	Създайте визуализация на измислена среда, чрез съчетание на снимки/рисушки на различни пространства. Как възприемате времето в новата ситуация?	Върху равна основа приложете разливане на течна боя в различни направления. Какво говорят оставените следи от нея за протичането на момента? Как той е фиксиран с материала? Задаване на същите въпроси при намачкване и накъсване на хартия.	Изберете съчетание на природни обекти (растения, камъни и др.), върху които присъстват различни следи от времето. Как се отразява хода му в тези обекти?
Аспекти	„Прераждане“ на предметите, „рециклиране“	Реално движещи се механизми	Кадриране	„Възраждане“ на художествени творби

Задачи	Адаптирайте три предмета от бита в художественото пространство на плоскост, в която има и двумерно изображение. Направете и вариант само с предмети, без образи. В кой случай как възприемате изменението на функцията на предмета? А фиксирането на реалността чрез материята? Хипотетично какви необичайни вещи бихте „рециклирали“ чрез изкуството си?	Изберете предмети, които чрез реално движение, отброяват времето. Как бихте ги интегрирали в колажно произведение? С какво темата му ще представя идеята за време?	Проследете движението на образа като го изобразите в пет последователни кадри – от началото до края на действието. Направете вариант и само с първия и последния кадър. Какви са разликите, относно времето възприемане? Ами ако се представи само един кадър с избран фиксиран момент?	Изберете своя изобразителна творба и съставете от нея ново произведение в колажна техника. Използвайте рязане, късане, лепене и др. Как бихте изтълкували трансформацията като процес, водещ от миналото към настоящето?
---------------	---	--	---	--

ОСНОВНИ ОПОРНИ ТОЧКИ НА МЕТОДИЧЕСКАТА СИСТЕМА

Основни проблеми, засегнати в педагогическия модел:

реалност – абстрактност
(иконични образи – символи);
естествени – изкуствени материали;
двумерност – тримерност;
текст – изображение;
механичност – статичност.

Елементи спрямо равнината:

плоски изрезки и др. в обсега на равнината;
обекти, създаващи релеф и излизаци не много извън плоскостта на равнината;
обекти, излизаци от плоскостта на равнината с целия си обем.

Технически подходи:

включване на готови обекти;
видоизменяне на плоскостта;
интервенция с текст;
механични движения на обектите и др.

Основни методи:

работа на терен;
експеримент;
игрови методи;
анкетни методи
(анкета, интервю, дискусия);
наблюдение /
включено наблюдение;
контент-анализ (анализ на
съдържанието);
сравнителен анализ;
философски методи;
анализ на документи.

Етапи на художествена дейност:

1. Увод.
2. Лекционна част.
3. Предварителни практически задачи.
4. Практическа работа по основната задача.
5. Презентация на резултатите.
6. Анализ на резултатите; дискусия.
7. Документация на резултатите.
8. Задачи за развитие на темата в перспектива.

Залагайки този педагогически модел, развит чрез система от методи, ориентирана към осъзнаване на идеята за време в колажните произведения, ефективно се достигна до реализация на актуални художествени концепции в съвременното образование по изобразително изкуство. В интервютата с участниците от изследването си личи ясно осмислянето на семантичните връзки между елементите на колажния подход и съвременността. В тях вече се говори за отношение автор-социум, за пространството като континуум, за образа на човека, за научни сведения, напластяване на дейности, психика и психологически капани, време-митология, обредни действия. С това става ясно, че настоящето изследване отразява една много актуална ниша – отношението човек – социум – изкуство – време, която педагогическата наука може тепърва да развива.

След апробацията на функционалността на системата, която бе проведена в практиката посредством качествените експерименти се обособиха резултати, теоретически имащи капацитет да постигнат една системна, логически обоснована и организирана художествено-интелектуална дейност, подходяща за прилагане както в традиционното, така и в неформалното образование.

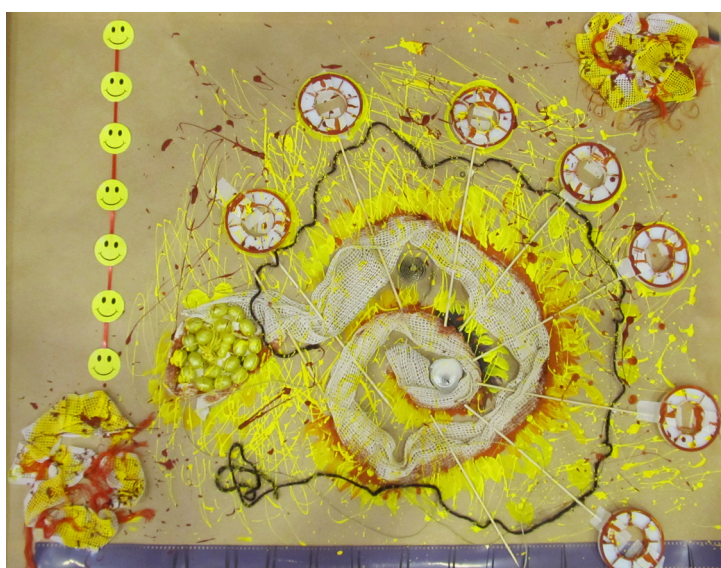
Практически с апробацията се доказва осъзнаването на идеята за време в процеса на създаване на колажните произведения като бяха материализирани голям кръг идейни проекти и творчески решения на студентите, свързани със съвременното изкуство. Публичното представяне на резултатите, за което контингентът получи възможност, лансира постиженията в социален план и бе заявка за актуалното място на методическата система в съвременните образователни тенденции.

Разширен вариант на внедряване на темата в педагогическата практика би могло да бъде формирането на допълнителна учебна дисциплина с наименование „Колажни техники“. В нея биха могли да се изследват и разработват както различни техники и материали за създаване на произведения с колажен характер, така и обстойно да се проучват аспектите на идеята за време и тяхната художествена материализация. От друга

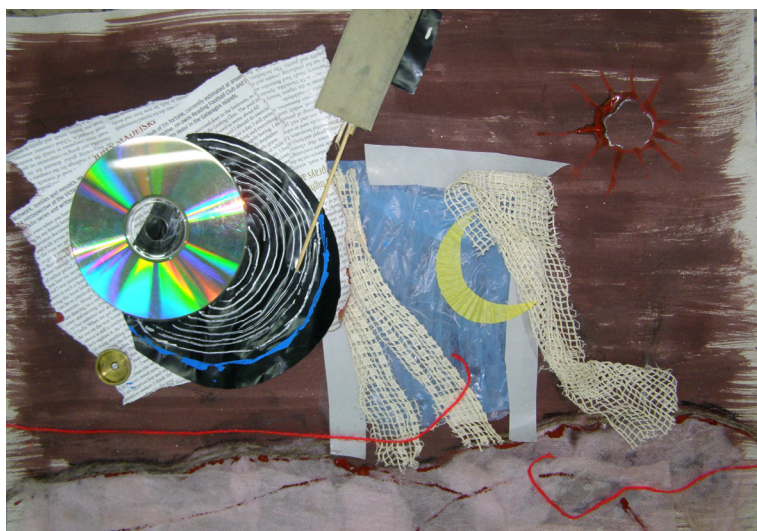
страна биха могли да бъдат разработвани различни варианти за художествена намеса в изобразителната равнина – плоскост, релеф, обем, интегриране на движещи се предмети, ready made обекти и т.н.

Като цяло методическата система с тема „Аспекти на времето в колажа“, цели (и с оглед на направените изследвания постига) обогатяване на художествената култура и грамотност на студентите посредством придобиване на нови знания, развиване на умения и качества и формиране на трайни отношения към времево-пространствения континуум. Проблемът се осмисля като съпътстващ семантичната характеристика на самата художествена творба, поставяйки я в нов контекст. С оглед на това изкуството се осъзнава като материална възможност за творческо предаване на живота като времеви процес. С други думи това е един нов път за цялостно овладяване на отношението изкуство – свят.

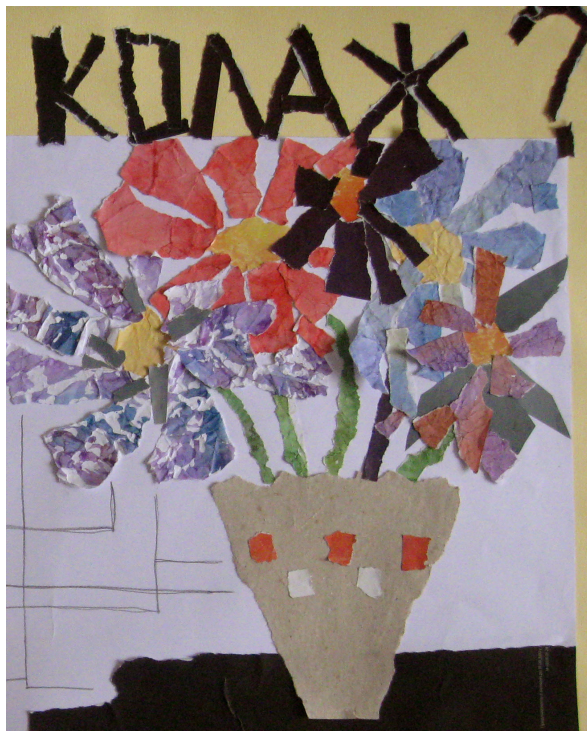
СПИСЪК НА РЕПРОДУКЦИИТЕ:



1. Мартина Арсова (и колектив), специалност „Връзки с обществеността“, ФЖМК, СУ „Св.Климент Охридски“



2. Драгомир Димитров, специалност „графика“, Факултет по изобразително изк., ВТУ „Св.св.Кирил и Методий“.



3. Десислава Александрова, специалност „Изобразително изкуство“, ФНПП, СУ „Св.Климент Охридски“.



4. Мариян Ценов, специалност „Изобразително изкуство“, ФНПП, СУ „Св. Климент Охридски“.



5. Елица Спасова, специалност „Изобразително изкуство“, ФНПП, СУ „Св. Климент Охридски“ (магистър).



6. Доротея Ангелова, специалност „Изобразително изкуство“, ФНПП, СУ „Св. Климент Охридски“.



7. Кирилка Ризова, специалност „Изобразително изкуство“, ФНПП, СУ „Св. Климент Охридски“.



8. Виолета Апостолова, специалност „Изобразително изкуство“, ФНПП, СУ „Св. Климент Охридски“ (магистър).

ЛИТЕРАТУРА

Ангелов, Валентин. Естетика на авангарда. Велико Търново, Абагар, 2007.

Бижков, Георги, Краевски, Володар. Основи на педагогиката. София, УИ Св. Климент Охридски, 2005.

Гадамер, Ханс-Георг. История и Херменевтика. София, ГАЛ-ИКО, 1994.

Monika Mihailova, PhD
*Sofia University „St. Kl. Ohridski“
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria*

АНИМАЦИОННИЯТ ФИЛМ В КОНТЕКСТА НА ДИАХРОНИЯТА МИТОЛОГИЯ- ФОЛКЛОР-ЛИТЕРАТУРА

Томислав Дяков

THE ANIMATED FILM WITHIN CONTEXT OF THE DIACHRONY: MYTHOLOGY – FOLKLORE - LITERATURE

Tomislav Dyakov

*„Гениалното свойство на изкуството всъщност е мислен
ният експеримент, позволяващ ни да проверим недосе-
гаемостта на едни или други структури на битието...”
Юрий Лотман¹*

I. МАСОВАТА КУЛТУРА И КИНОТО

Възходът на западната цивилизация е свързан от много изследователи с XIXти век: при всички социални конфликти на буржоазното общество, то все пак е изградена вече относителна цялост – икономиката, социалните отношения и културата са проникнати от единната система на ценностите.² „В новия етап става разривът между сферата на производството и разширената възпроизводствена сфера. В организацията на производството и труда се изисква рационалност, трудолюбие, самоконтрол, преданост в работата, предвидливост. (...)”

В сферата на потреблението, обратно, се насърчава принципът на разширеното потребление, разсипничеството, показността, неудържимото търсене на наслади...³

Така краят на формирането на индустриалното общество е начало на формирането на масовата култура, т. нар. господство на трите „М”: масово общество, масова култура и масмедии. Именно чрез медиите масовата култура се разпространява във всички слоеве, във всички общества, независима от времето и пространството. Те са и основният й инструмент за хомогенизиране на културното потребление. Извършва се промяна на самия тип на функциониране на културата.⁴ Независимо, че има и други епохи, в които изкуството „властно нахлува в бита, естетизирайки всекидневното течение на живота”⁵ (Възраждането, барока, романтизма), то най-вече в началото и средата на XXти век културата става всекидневие.

„Понякога я наричат „популярна култура” – пише Д. Макдоналд – но аз смятам, че терминът „масова култура” е по-точен, тъй като нейна характерна черта е това, че тя единствена пряко представлява предмет за масова консумация, подобно на дъвката. (...) Масовата култура е натрапена отгоре. Тя се фабрикува от наемници на хората на бизнеса, нейна публика са пасивните консуматори, като участието им е ограничено до избора да купят или не.”⁶

Несъмнена е принадлежността на тази култура към един много широк, „но явно доминиращ”⁷ обществен слой; тя е обвързана със силите на промишлеността (като продукт, но и като разпространение), бидейки култура – стока; в същото време подчертан остава „народностният” й характер.

Впрочем, още далечният генезис очертава тази нейна характеристика; корените й могат да бъдат потърсени още в XVIIIти век – в популярния и буржоазния роман, чиято масовост е опосредствана от книгопечатането⁸. Вероятно тогава се създава нерушима-

та, чак до ХХІви век, фолклорна и литературна основа на масовата култура.

В един още по-широк културологичен план всяка една изява на масова празнична веселост⁹ би могла да бъде интерпретирана като предшественик, макар и твърде първичен, на масовата култура. Тук отново се откроява връзката с народната култура, особено тази на средновековието и Ренесанса: градска, площадна, карнавална и смехова култура¹⁰, култура на преобръщането на официалното, нормативното и догматичното. Основните признаци, които изпъкват тук са публичност и масовост¹¹. Разбира се, тук все още отсъства универсалността; тя е, както споменахме, резултат от действието на масовите средства за комуникация, масовите тиражи и масовото ограмотяване. Така или иначе, масовата култура е своеобразен заместител на „временно потъналата от погледа народна култура...“¹²

Няколко измерения има функционалността на масовата култура в обществото:

тя ориентира индивида при избора му на роля в сложните и разнообразни ситуации; вероятно – чрез опростяването на обстоятелства, причини и следствия на явленията, свеждайки ги до бинарния механизъм (от митологиите), т. е., познати и конвенционални опозиции. С други думи, масовата култура осигурява социализацията на човека „... в условията на усложнената, променлива, неустойчива и несигурна среда на големия град, [учи] го на новите социални роли и ценности, начини на регулация на своето поведение и дейност в разнообразната обстановка, на снемане на психическото напрежение и решаване на конфликтните ситуации...“¹³;

масовата култура удовлетворява необходимостта от възстановяване, от рекреация на индивида в непрекъснатото житейско състезание към успеха. Тя е култура на потреблението, „на унифициран, но постоянно обновяван и вариантен начин на живот“¹⁴; култура на хедонизма¹⁵. Нормативната ѝ страна е преплетена с функционалната, затова е адресирана до всички, тя е всеобща;

масовата култура освобождава индивида от необходимостта дълго и сложно да се приобщава към високата култура¹⁶. Тя премахва старателно изгражданите естетически дистанции между художественото произведение и неговия читател (зрител, слушател), „...“, масовата култура се базира на универсалните психологични, дори психофизиологични механизми на възприятие, които се активизират независимо от образованието и степента на подготвеност на аудиторията...“¹⁷ (курсивът мой – Т. Д.)

Все пак, в някакъв смисъл масовата култура е и граница, и поле, среден динамичен пласт, „в който се извършва двупосочно движение: артикулират се и се „обнародват“ импулси, идещи „отдолу“; „свеждат“ се ценности, разработвани „горе“, в „истинския“ Парнас. (...) Масовата култура не само запълва с нещо цивилизоващо пропастта между въоръжения с техника и утопия варварин и изолирания „духовен аристократ“, но и носи, обработва, развива домодерната народна култура, не давайки на нейния фундаментално антимодерен характер да бъде изтрит от модернизма“...¹⁸

Средищното битие на масовата култура, както и функционалната ѝ насоченост детерминират специфичните ѝ черти като синкретичност, еkleктичност и несистематизираност, т. е., тя е динамична (подвижна) мозаечна култура, в чиито произведения се синтезира слово, визуалност и музика. Разбира се, тези ѝ качества са обусловени и от пазарните закони (търсенето и предлагането), които изискват гъвкавост и комбинативност. Откровената комерсиална насоченост не изключва, обаче, и чисто художествените качества и достойнства на масовата култура¹⁹. Тя не само развлича своята публика, но, наред с това „успява да я постави и в по-сложни субективни отношения спрямо окръжаващата социална среда... (...) Дали една значителна част от проблемите, които високата култура смята за банални, не се връщат отново като значими за всекидневния живот чрез екрана на киното или телевизията?“²⁰

Масовата култура се включва в една поликултурна реалност, базирана върху митове, тя създава митове. Тя предлага модели, но липсата на нормативност на нейните произведения изключва задължителното налагане на тези модели. Всъщност, точно

затова те са „конкурентни“ на официалните (т. е., на създадените и санкционирани от държавата и училището) образи и модели...²¹ Нещо повече, често те се превръщат и в цели на личния живот, измествайки всичко останало: масовата култура тласка и към известен практицизъм. „Масовата култура свързва в едно пълнотите и празнотите на цивилизацията, която я е създала, и точно с това става именно първата универсална култура в историята на човечеството. Тъкмо като такава култура тя се оказва вездесъща, всепроникваща, непризнаваща нито търговски митници, нито държавни граници...“²² Както твърди Е. Морен²³ – масовата култура е ембрион на религия на земното спасение, но ѝ липсва обещанието за безсмъртие, сакралното и божественото, за да се осъществи като религия...

В съвременната социокултурна ситуация, постмодерна²⁴ по термина на Ж.-Ф. Лиотар, донякъде се загубват националните определености; особено активно това става чрез телевизиите и видеофилмите²⁵. Те като че ли пряко изразяват пъстротата и еkleктиката, иронията и цитата, характерни за постмодернизма. Тук най-ярко откриваме самото постмодерно съзнание – компилативно, иронично и самоиронично. „Постмодернизмът надскача модернизма, но като стъпва върху домодерната традиция; постмодернизмът е един вид връщане към домодернизма, „снимащо“ постиженията на модерната епоха... (...)“

Възраждането на домодерното, чрез постмодерното връща на света и на човека дискурса на играта, на изкуството като част от живота, т. е., като всеприсъстваща естетика на живота, непогребана от „функционализма“²⁶

У нас в последните десетилетия на ХХти век произведенията на масовата култура преминават от периферията към центъра, завладявайки все по-голяма територия²⁷ – в литературата, киното, радиото, телевизията, пресата. „Масовата култура нахлу и отдясно, и отляво и не остави празно място в твърде много разширилото се политическо пространство; тя нахлу и отгоре, от сферата на култивираната култура, и отдолу – от традиционната сфера на фолклорното изкуство: тя дойде и отвън, от света, и отвътре, от собствената ни жълта преса и от толкова богатата ни и самобитна криминална хроника. (...) За много хора днес масовата култура у нас е форма на някакво лично спасение...“²⁸ (курсивът мой – Т. Д.)

Епохата в края на ХХти и началото на ХХIви век е време на изключително комуникационно насищане, в което Интернет е само една от връзките в „глобалното село“. Тази фаза – на аудиовизията – е определяна като трети стадий в човешката цивилизация, след устността и писмеността²⁹. В нея, разбира се, всяка форма на масовата култура има своя „писта“, по която се състезава, с променлив успех, с останалите. Най-интересната тенденция тук, обаче, е интеграцията на различни форми, не само защото най-пълноценно изразява същността на културата, а и защото маркира синтеза на културите в цивилизационния ход.

Прескачайки хиляди години развитие, веднага можем да посочим, че такава синтетична форма на изкуството е анимационният филм, продукт на интеграционни процеси в диахронията митология-фолклор-литература и сам по себе си модел на тази диахрония, изграден чрез високите технологии на новото време.

За да изясним поне отчасти този проблем трябва да минем през общата характеристика на анимационния филм, а също и през неговата поетика на синтеза. Фигуративно казано, това означава да „върнем лентата“ малко назад.

И филмът, и кинематографичната естетика имат своя история.

След книгопечатането новото техническо средство е кинематографът (1895 година), който също става средство на масовото изкуство. Панаирджийско забавление в началото, филмът бързо се развива в „по-сериозна“ посока, търсейки „литературна“ основа за историите, които представя. Независимо от това дълги години теоретиците на киното са поставени „в трудното положение да докажат на практика художествеността на киното, която му е била отричана първоначално...“³⁰

Един от първите инициатори на кинотеорията, Р. Канудо, се стреми да намери общите закони и творчески насоки на новото изкуство, създавайки „Манифест на седемте изкуства” и „Естетика на седмото изкуство”. В тях прави извода, че киното не е нито мелодрама, нито театър: то може да бъде средство за развлечение, но по своята същност е едно изкуство, родено да бъде най-пълен изразител на вътрешния и външен мир на човека, една зрелищно направена драма от изображения, нарисувана с вълшебните четки на светлината, една независима творческа изява подобно написаната трагедия и драмата, която се чете. „През 1911 и през следващите години, когато филмите на теория и практика бяха само едно развлечение за наивници, едно забавление на физиката, Канудо, пише Жан Епщайн, беше вече разбрал, че киното може и трябва да бъде едно чудесно средство за изява на новия лиризм, който тогава съществуваше все още само потенциално; той веднага схвана положителното и непрестанно развитие, което му предстои...”³¹

Разграничаването на киното от другите изкуства всъщност подчертава и връзките му с тях: А. Джерби заявява, че един филм може да бъде изкуство при единственото условие художникът в киното да владее отлично своята техника, т. е., да не е просто писател на сценарии, нито само акуратен археолог, нито актьор, лишен от глас, нито поетче само с фантазия.³²

Несъмнено е, че самият термин кино асоциативно съдържа устойчивата триада екран-движеща се фотография на екрана (филм)-човек, застанал пред екрана (публика)³³. Устойчива, тя всъщност е и твърде динамична; всеки един от елементите ѝ се изменя в исторически план, изменяйки и останалите: това е свързано с научно-техническите постижения, с т. нар. нови технологии. Специфичното тук е, че „филмовият образ се изгражда чрез фиксиране върху лентата на реално протичащо в дадено време и пространство събитие или човешко действие. (...) ... за нас е важно да подчертаем, че художествена филмова творба имаме само там, където заснетият факт или човешко действие се превръща в авторска концепция, в мисъл за човека и света. И понеже най-често те се превръщат в подобна концепция или мисъл чрез монтажната филмова форма, ние говорим за монтажния принцип както за основен структурен принцип на филмовата изразност въобще”.³⁴ (курсивът – на автора.)

Казано по-общо – филмовият обектив е техника, зад която стои човекът-творец, той е средство, чрез което се работи с определен художествен език, за да се възпроизведе – по един или друг начин действителността: филмовият художествен образ „следва тенденцията към по-широка и разностранна комуникация, заложена в средството...”³⁵

Киното е масово зрелище, реалистично, универсално и международно³⁶. То участва много по-радикално от редица класически изкуства в цялостната сетивна организация на съвременния човек: „... Влияе твърде специфично на неговото съзнание и психическо равновесие в смисъл, че позволява много по-органично задоволяване на някои техни комплексни съвременни нужди, свързани с урбанистичния и индустриализиран начин на живот.”³⁷

Дълбоко в корените на аудиовизуалния език на киното е заложен „постоянният импулс да ни показва зрелището на живота”³⁸ във формите на самия живот. Вероятно затова – по различни начини в различните филми – тук се осъществява своеобразният синтетизъм на реалното и имагинерното...³⁹

И така, съвременните социокултурни процеси, моделиращи спецификата на киноезика като цяло, са главно три⁴⁰:

- приближаване между творба и възприемател;
- разместване границите между изкуство и информация;
- засилване връзките между съвременното мислене и филмовите монтажни техники.

Тези тенденции безспорно утвърждават все повече и повече филмовото изкуство и неговата специфична поетика. Масовата култура, обаче, както подчертахме, е „кул-

тура на скачените съдове"⁴¹ Още в миналия век процесите на сближаване на реално и имагинерно (информационно и художествено) начало и, естествено, новите технически възможности, тласкат развитието на телевизията. Тя става сериозен конкурент на киното: предлага пъстър калейдоскоп от предавания, ориентиран към възможно най-широка аудитория, с разностранни интереси и всичко това – в един домашен уют. Някои изследователи дори твърдят, че появата на телевизията води до своеобразен упадък на киното.⁴² Тук, обаче, много по-важно е друго: творците на филмовото изкуство биват провокирани от телевизията да се насочат към космополитни творби с интернационални теми, сюжети и герои. Крайната цел винаги е максимална публика и максимална консумация. „Всеки преведен филм – отбелязва Е. Морен – вече е космополитен. Всеки дублиран филм е странен космополитизиран продукт, на който е изтръгнат собственият език и е заместен с друг. Той не се подчинява на законите на превода, както книгата, а на законите на индустриалната хибридность."⁴³

Най-важното, обаче, следствие от съчетаване възможностите на киното (големия екран) и телевизията (малкия екран)⁴⁴ е появата на домашното кино. Тласкан от икономическите закони на търсенето и предлагането, техническият прогрес намира печеливши формули за демократизация на потреблението. Вероятно не и без участие на военната конверсия през седемдесетте години на ХХти век е създаден видеоманетофонът, а през деветдесетте – DVD плейърът; съответно с носители на информация – видеокасета и DVD-диск.

Неограничавано вече – нито в пространството, нито във времето, киното „влиза“ във всеки дом.

Отпадат и ограниченията на масовата култура в иначе значително стеснения сектор на киното за деца. Изключително широко разпространение добиват вече периферните досега – в полето на културата – анимационни филми (създавани основно за деца и юноши).

„Днес ние се намираме пред едно ново изкуство – казва Л. Маркорел за съвременните филми – хибридно, което не е нито точно кино в традиционния смисъл на думата, нито телевизия в американския смисъл на термина...“⁴⁵

II. ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА АНИМАЦИОННИЯ ФИЛМ

Определението на Л. Маркорел за хибридность в най-голяма степен важи именно за анимационното кино: то съдържа елементи на различни изкуства – музика, литература, живопис и графика и в същото време „използва“ техническите възможности на различните аудио и визуални медии – кино и телевизия. Структурата на анимационните филми може да бъде базирана и върху пълнометражна форма и върху формата на сериала.⁴⁶ Видеокасетите и DVD-дискете от своя страна улесняват широкото разпространение и печелят т. нар. „голяма публика“⁴⁷.

Модерната хибридность на анимационния филм, обаче, е заложена в неговата специфика генотипно; тя е мотивирана от структуроопределящите елементи на диахронията митология-фолклор-литература. Откриваме ги на всички нива на художествената изразителност на анимацията, в конструкцията, в образите, в самата философия на пресъздаването. Анимационният филм е още едно потвърждение на тезата за континуитет на културата; темпоралната отдалеченост на различни социокултурни факти не изключва приемствеността и/или общия им произход. Диахронните връзки маркират „преноса“ на функции (т. е., на отношения между процес и структура)⁴⁸ и условно казано, „показват“ как се „модернизира“ традицията, как се сменят изразните средства, за да изпъкне по-ярко същността на явленията. Анимационният филм е своеобразен модел на масовата култура и „носи“ всичките нейни характерни черти⁴⁹.

И така, анимацията е продукт на кумулативното действие на диахронията митология-фолклор-литература; това означава също така и че е продукт на взрив, ако използ-

ваме термина на Ю. Лотман⁵⁰. Тя е традиция на съвършено различно, непознато, ново стъпало: „... момент на сблъсък между два чужди един на друг езика: усвояващия и усвоявания.“⁵¹

Анимационният филм е създаден посредством мултипликация: снимане на отделни последователни фази на движението на графични (рисувани) или на обемни (куклени, скулптурни) фигури. Начинът на снимане на филма определя и неговия вид – рисуван, куклен или комбиниран. Анимационният филм „... има големи възможности в изобразяване на фантастични сцени, карикатурни образи (най-разпространени художествени жанрове са приказката, баснята, карикатурата). Използва се в учебната и научната кинематография за онагледяване на процеси, недостъпни за непосредствено снимане поради тяхната бързина, отдалеченост или скрит характер. Създател на техническия принцип на мултипликацията (1890-1891 година) е френският изобретател Е. Рейно; основоположници на мултипликационното киноизкуство: Е. Кол – на графичния мултипликационен филм (Франция, 1908 г.); В. А. Старевич – на обемния мултипликационен филм (Русия, 1911 г.).“⁵² (курсивът мой – Т. Д.)

Определящото спецификата на това изкуство техническо средство е кинематографът, апаратът за записване на движението,⁵³ то дава кинетиката на образа – и при създаването, и при реализацията (прожекцията). Подвижността на образа, обаче, не е единствена негова характеристика; изключително важна е неговата синкретичност.

Преди всичко можем да отбележим литературността на анимационния образ.

Съвсем скоро, на изпит по литература, попитах студент защо е избрал да говори за приказките на братя Грим. Отговорът гласеше: „Избрах ги, защото ги дават по телевизията и децата много ги харесват.“

Налице е тоталното размиване на границите между литература и анимация; риторичен е въпросът на кого принадлежат героите: „...от много години вече всеки герой на литературната класика е потенциален герой на филмовото изкуство. Но с телевизията (и видеото – бел. моя – Т. Д.) тази възможност многократно се увеличава. Всеки литературен герой принадлежи за добро и за зло на съвременната телевизионна практика“.⁵⁴

В следствие на този процес националната неприкосновеност на писатели и герои окончателно се разколебава, а и потенциален зрител на филмовата версия е всеки жител на планетата.⁵⁵ А това означава и възможности за интерпретация на литературния образ, следователно и за създаване на негови филмови варианти.

Несъмнено е, че филмът има литературна основа, но в зависимост от характера на сценария, тя може да бъде променена и да достигне дори до „нелитературност“⁵⁶ (напр. анимацията „Фантазия 2000“ на студио „Уолт Дисни“).⁵⁷ Тук доминират визуалното и музикалното, които иначе са неделима част от словото (от литературата). Така или иначе самият сценарий е литература; нещо повече – той повлиява върху съвременната литература (нейната еволюция) по пътя на засиленото монтажно мислене.⁵⁸ Не само литературни герои стават анимационни герои, но и обратно – има движение от анимацията към литературата, включително и към комиксите. Синкретичността на анимационния филм „разрешава“ и преминаване на героите към игралното кино („101 далматинци“; „Човекът-паяк“, „Батман“).

Анимацията се стреми да използва богато и разностранно и литературното, и фолклорното наследство. Тя актуализира различни жанрови форми чрез кинематографичния си език: класически литературни романи и приказки (А, В, С, G, J, V), библейски истории и разкази (M), легенди и предания (I, D), съвременни приказки (DD, F, K, L, LL, P, Q, QQ, U, R, S, T, W), „продължения“ на класически литературни творби (N, O, X), разкази по „истински случаи“ (E, H).⁵⁹

Връзка с литературата има в различни степени: от пределна вярност към литературния и поетичния текст до използване на отделен мотив (или дори – герой), който дава тласък за създаване на една абсолютно нова творба. „Обикновено филмираното литературно произведение търси да предаде познатия разказ в картина; няколко добре

подбрани сцени трябва да ни внушат онези значения, които изреченията са коментирали дълго за читателя. Но предимството на филмирания разказ съвсем не се крие в неговата лаконичност. Предимството на филмирания разказ според Роб-Грийе е в способността му да ни отправи към физическия свят със сила, на която е неспособен съответният литературен текст.”⁶⁰

Анимационният филм е значително по-конкретен със своята аудиовизия, той е произведение на синтеза – литература-изобразително изкуство. Този синтез, впрочем, изразява и същността на кинообраза като такъв, а и същността на киноизкуството като цялост.⁶¹ Монтажната звуково-зрителна форма в същото време отправя и към идеята за творчеството-игра⁶²: идея, проникната от самата философия на анимацията. Анимацията е оживяване, одухотворяване и в буквалния, и в преносния смисъл.

В общата характеристика на анимационния филм не може да не бъде включена спецификата му на дидактизъм: това е още една нишка в диахронията фолклор-литература. Фолклорните и литературни схеми, съставляващи сюжетите и темите на анимацията винаги са заедно с нравствена идея. Не бива да забравяме и факта, че адресатът на филмите основно е детско-юношеският, т. е., има съвпадение и с аудиторията на детската и юношеска литература, „използвана” за основа на киноисториите. И тук, както и в литературата и фолклора дидактичността е на втори план, не е външно заявена (освен в редки случаи), а е „разтворена” в аудиовизуалния текст. Тя „въвежда” общочовешки ценности и общи, валидни за съвременността норми (най-често – съответстващите на християнските добродетели). Успоредно с това върви процес на американизация на анимационния филм, най-малкото защото значителна част от масовата продукция е произведена в САЩ.⁶³ Така дидактизмът на общочовешките ценности допълнително бива конкретизиран от американската мотивация и американските ценности: „... Америка [е] култура, движена от стремежа към високи постижения, конкуренция, печалба, подвижност, сигурност, по-високо жизнено равнище и експанзивност. Американските ценности – всъщност нещата, за които американците копнеят поради това, че са подвластни на споменатите мотиви, – включват такива черти като любов, доброжелателство, спокойствие, доволство, забавление, честност, благопристойност, улегналост и простота.

Мотивите (...) могат да се разбират като стратегическо отражение на технологично и икономически обусловените средства за постигане на жизнено необходимото. Индустриализацията е създавала три особено важни мотива в американското общество: конформизма, етиката на труда и конкурентността. Обагрени от уравновесяващите ги ценности – себеулованието, забавлението и личната привлекателност, – те могат да се разглеждат като характерен модел на американската култура.”⁶⁴ (курсивът мой – Т.Д.)

Почти всеки анимационен филм, независимо от степента на придържане към литературната си (или фолклорна) основа, по един или друг начин (включително в комичен план, или откровена пародия), „съдържа” тази идеология. Някои изследователи неслучайно я наричат „модерна митология”⁶⁵, носеща в себе си един особен и сложен образ на щастието, едновременно проективен и идентификативен. Така анимационният филм, освен всички други свои функции разкрива и съвременния възпитателен идеал, универсален идеал на всеобщата масова култура.

III. ПОЕТИКА НА АНИМАЦИОННИЯ ФИЛМ

Общите черти на анимационния филм, свързани с елементи на различни изкуства (хибридност, връзка с диахронията митология-фолклор-литература, мултипликация, аудиовизия, синкретичност, конкретност и дидактизъм) детерминират и детайлите на неговата поетика.

Константни изразни и стилни средства се откриват независимо от разликите в отделните типове анимационни филми; динамична тенденция е засилването на визуалността – на реализма и точността на самата анимация („рисунъка”). Това е процес,

пряко свързан с нарастващите възможности на техниката, въвеждането на нови, високи технологии.

В същото време, както споменахме, типологично филмите могат да бъдат различни, в зависимост от подхода към пресъздавания обект.

Основният тип анимационен филм е графичният (рисуваният): подвижните образи са по-схематични, условни. Използва се цвят, но той има по-скоро „илюстративни“ функции, а не на допълваща, но самостоятелна образност. Първият известен рисуван герой – котаракът Феликс, е създаден от Пол Съливан през 1917 година. Уолт Дисни пък сътворява през 1937 година първият рисуван пълнометражен филм – „Снежанка и седемте джуджета“. Тук вече се откроява доста по-усложнена аудиовизия.

Вторият тип филми е свързан с обемната анимация: те също могат да бъдат рисувани, но могат да използват кукли, както и различни обемни фигури, създадени от различни материали. Компютризацията в края на ХХти век увеличи многократно потенциалните възможности на анимацията. Първият филм, сътворен изцяло по компютърен път, е „Играта на играчките“ на Джон Ласитър (и студио „Уолт Дисни“) – през 1995 година.

Вероятно най-разпространен, вече в началото на ХХIви век, е комбинираният анимационен филм: рисуван, но с обемни фигури, разположени във виртуално пространство. (Такива са повечето филми, посочени в приложението (С, D, E, F, H, I, J, K, L, M, P, Q, QQ, R, T, U)) В тази група бихме могли да класифицираме и комбинирани филми от типа анимация-игрално кино („Стюарт Литъл“, „Космически забивки“, донякъде – „Балто“). По анимационни филми, стриктно придържайки се към образността им, се създават и игрални филми („101 далматинци“, „102 далматинци“).

Всички типове, обаче, имат сходни черти на поетиката. Кои са те, в най-общи линии?

Авторството

Анимационният филм, както и всяка форма на масовата култура, е свързан с индустриалните норми; конкретно – с техническите средства в културата. Творчеството по един или друг начин става производство. Именно затова авторството тук „възкресява старинния колективизъм на художествената дейност, колективизма на анонимните епопеи, на създателите на катедрали, на художническите ателиета до Рафаел и Рембранд...“⁶⁶

Работата по анимацията, особено ако става дума за поредица от сериали, преминава от един художник към друг, и от един режисьор към друг. Целта е, разбира се, да се запазят характерните черти на първоначалния образ, а също и стила, маниера на рисуване. Успешно доказателство за такъв тип работа, за ярко осъществена приемственост са творбите на студията „Дисни“. Преправянето на филми (с цел подобряване качеството на рисунката и звука) също „върви“ по тази линия на съхраняване оригинала (А, В, С, J).

„Голямото ново изкуство – отбелязва Е. Морен, – изкуство от индустриален тип – киното – установи строго разделение на труда, аналогично на това, което се извършва в завода от влизането на суровината до излизането на готовия продукт; суровина за филма е синопсисът или романът, който трябва да се адаптира; веригата започва с адаптаторите, сценаристите, диалогистите, понякога специалистите по GAG или по HUMAN-TOUCH, след това се намесва режисьорът едновременно с декоратора, оператора, озвучителя и накрая композиторът и монтажистът завършват колективната творба. Разбира се, режисьорът изпква като автор на филма, но този филм е продукт на творчество, реализирано според специализираните норми на производството.“⁶⁷

Колективното авторство на анимационния филм не намалява значението на художника (по-точно художниците), които създават основните образи: те „водят“ автор-

ството. Впрочем, както твърди М. Маклуън, съвременните (електронни) комуникации; ангажиращи всички сетива, преодоляват „линейното“ мислене; преодоляват и значението на авторството така, както то е разбрано в „Гутенберговото време“. ⁶⁸ Явно е, че тук имаме нов тип авторство, за което е характерна връзка с някои традиции на синтетичните изкуства: „...то включва преди всичко редица елементи от по-архаичните типове авторство, създавайки така един качествено нов синтез за човешко себеизразяване и себепознание...“ ⁶⁹

Умножените възможности на масовата култура за контакти между изкуството и реципиентите му са една от важните черти на съвременния духовен живот. Те означават приближаване на творбата до възприемателя (в чисто физически план, но и във вътрешно-естетически). Самата специфика на анимационния филм предлага известно съавторство от страна на зрителя по „сглобяването на пъзела“, на фрагментите в обща идейна картина. Зрителят „участва в играта“: той определя границата между въобразяемо и реално – например, в междукадровото действие; той избира механизмите на проекция и идентификация.

Невидимата мембрана на екрана едновременно изолира „...и в същото време ни позволява по-добре да виждаме и по-добре да мечтаем, т. е., и да участваме. В действителност през прозрачността на екрана, неосезаемостта на образа, едно участие чрез окото и чрез мисълта ни разтваря безкрайността на истинския космос и въобразяемите галактики...“ ⁷⁰

Колективното авторство актуализира функции и механизми на обряда (мита) и фолклора.

Сценарий и режисура

Основна черта в поетиката на анимационния филм (а и на киното изобщо) е адаптирането на първоначалния литературен материал за снимане; т. е., преминаването от литературен към кинематографичен език. Това става чрез създаването на сценарий и чрез неговото режисироване.

Сценарната основа предполага частично или цялостно си написване от онзи, който ще реализира бъдещия филм. Темата трябва да бъде най-напред в съзнанието под формата на образи, след това изразена с литературни термини в сценария и след това – завършена в работната книга с използване на всички особености на киното. ⁷¹ (В едно свое интервю Жан Габен дава „рецепта“ за добрия филм – за него е необходим първо – добър сценарий, второ – добър сценарий и трето – добър сценарий). Сценарият може да бъде завършена и пълноценна творба, а не скица или план, който би добил своята точна и окончателна стойност при реализирането на филма. Анимацията „използва“ и литературни творби (от класиката) и специално създадени сценарии (впрочем, сами по себе си – също литературни творби). По правило, създаването на сценария е свързано с анализ на възможностите за образна екранизация, за наличието на антифилмови елементи, за степента на „фотогения“ на творбата и т.н. Изследователите на киното придават на сценария (разбиран като нов литературен жанр) „независима“ стойност, сравнена с онази на поетичния текст в театралното представление. ⁷²

Така или иначе, сценарият е текстът, по който се снима анимационният филм; той е сюжетният план, който дава насоката за развитието на действието и разрешаването на конфликта. С него е свързано идейното съдържание на филма и разкриването на героите и както споменахме, спецификата му е свързана с другите елементи в поетиката на анимационния филм – план, монтаж и т.н.

Режисурата на филма е не по-маловажна: тя създава такава организация на материала, че той да придобие цялостен смисъл. Режисьорът трябва да намери аудиовизуален еквивалент на онова, което писателят е описал (разкрил) в литературното произведение. Това трябва да се изобрази чрез рисуваните герои, тяхното поведение, диалога,

декора, звука, съответните движения на камерата (гледните точки).

„Естетическата цел е пълнотата на произведението, а не пълнотата на авторския изказ върху него...“⁷³ Крайната цел е ярък и сгъстен кинематографичен превод на съответна литературна творба, който ще въздейства синкретично върху всички сетива на реципиента. Безспорно, именно анимацията е в много отношения специфичен художествен синтез, „който предполага принципно нов подход към литературните ценности. Предполага и сетивно търсене на нови възможности за тяхното съвременно съществуване и разпространение...“⁷⁴

Режисьорът твори: той композира кадрите, избира плановете, създава логиката и ритъма на повествованието (а не рядко променя и смисъла на изходния литературен материал). В този смисъл, той е богът-създател на имагинерния свят в анимационния филм, който определя правилата на неговото съществуване. Затова и монтажът е неговата стихия; той дава и възможности за импровизация върху изходния материал. „Онова, което различава добрия от лошия режисьор, е именно способността му да подбира най-изразителните детайли...“⁷⁵

Режисьорът контролира цялостното създаване на анимационния филм: темата, обработката на материята и кинематографичния облик на реализирания сюжет. Той намира – в обектива – едно око с неопровержима достоверност и се стреми да го превърне в средство за изследване. Чрез него той внушава на зрителите своята теза; режисьорът е пазителят на единството на филма.

Адаптирането, превода, който извършват сценарият и режисурата в анимационния филм, има и своите съвсем специфични страни, съобразени с адресата.

Като цялостна тенденция в съвременността изпъква доближаването на сценария и режисурата на анимацията до тези на игралното кино, т. е., с много повече реализъм, с постройка, близка до тази на самата действителност.

На второ място, сценарият и режисурата, при самото „пренареждане“ на литературната творба, използват утвърдените механизми на масовата култура за осъвременяване:

- засилена поляризация на доброто и злото;
- ясно изразен и опростен конфликт;
- редуциране на подробности;
- представяне на не-сложни психологически характери;
- задължителен щастлив финал (HAPPY END).

И трето, в сценариите и режисурата, особено на съвременната анимационна продукция, постоянен елемент вече е глобалната идея за спасяването на света. Това се осъществява под различни форми; основен актор тук е онзи анимационен герой, с когото се отъждествява детето (юношата) – зрител:

- спасяване на екзотичен свят, кралство, империя от нашественици (I, J, L, P, Q);
- спасяване на света от зъл диктатор (K, T) или бандити (F);
- спасяване на хората (децата) от епидемии (E), от страха (N, R) или глада (M);
- спасяване от зли сили, чудовища или вълци (G, H, QQ, S, U, V, X).

С други думи, сценарият и режисурата подчертават героизма в образа на анимационния герой; този процес е свързан пряко с диахронията митология-фолклор-литература и със социалните функции на самия анимационен филм.

Монтажни техники

Художественият език на анимационния филм е свързан с монтажа, именно неговите детайли изразяват авторското отношение към определено явление и факт.⁷⁶ Звуково-зримата монтажна форма стимулира компаративните способности на реципиента, тя „носи“ нови естетически функции именно защото „позволява да се оперира така леко и свободно с пространствено-темпоралните връзки на явленията и да се разкриват отно-

шенията и взаимозависимостите между отделните части и цялото, което представляват тези явления.”⁷⁷

Монтажът цялостно и задълбочено разкрива причинно-следствените връзки между фактите и явленията. Той е специфичното средство, с което се насочва окото на зрителя; дава на филма ритмична последователност на отделните статични кадри или кратки откъси в движение. „Монтажът в киното е равен на композицията на цветовете в живописата или на хармоничното редуване на звуковете в музиката. Същественото тук е не толкова съдържанието на различните откъси кинолента, колкото начинът, по който те са свързани; не толкова онова, което е било заснето, а как се редува едно с друго в самия филм, как са построени тези откъси. Същността на киното се корени в композицията, в последователността на различните кадри.”⁷⁸ (курсивът мой – Т. Д.)

С други думи, монтажът е основният елемент на киното, респективно – и на анимацията. Класически методи (монтажни техники) са антитезата, паралелизъмът, аналогията, синхронизъмът и „лайтмотивът” (развит тук като „неточно повторение”. По-детайлно разкрити, те могат да бъдат подразделени в петнадесетина различни начини на монтаж:

- смяна място (D, I, K, L, P, Q, T...);
- смяна на гледната точка (I, D, L, Q, T...);
- смяна на кадъра (A, C, D, DD, E, F, G, H, I, J, K, L, LL, M, N, O, P, Q, QQ, R, S, T, U);
- вмъкване на един детайл (I, K, L, Q, T);
- аналитичен монтаж (E, T, U...);
- изминало време (I, K, T...);
- бъдеще време (I, K, T...);
- паралелни действия (D, K...);
- контраст (I, P, T...);
- асоциация (I, L, Q...);
- концентрация (E, Q, T...);
- нарастване (I, L, Q...);
- еднотрамен монтаж (I, L, Q...);
- рефрен (включително музикален);
- монтаж в кадъра (I, K, Q...);

В анимационния филм още по-свободно (сравнен с игралния филм) принципите на монтажа използват факторите, свързани със зависимостта от време, пространство и съдържание. Това е свързано със спецификата на анимацията, с нейния „рисуван” образ. Да се монтира един филм, означава да му се придаде ритъм; „...малцина са разбрали, че да се ритмува един филм е така важно, както и да се намери верният ритъм при разкриване на изображението, че режисьорската книга и монтажът имат равностойно значение за режисурата, изграждайки заедно идеята и образната ѝ реализация...”⁷⁹ Постигането на силно усещане е душата на кинематографичния ритъм⁸⁰, а това става именно чрез монтажните техники. Следователно, пак чрез тях се осъществява онази твърде важна връзка между реципиента и изкуството, връзка на органичния и художествен ритъм.⁸¹

Качеството не зависи от количеството кадри в секунда (25 кадри/сек. – сега). Мозъкът улавя движението, затова стремежът е да има високо качество на предаването на това движение. То на свой ред зависи от опита на художника и техниката, която използва той, т. е., от правилно нарисуваните кадри.

Уолт Дисни използва 12 основни принципи в анимационните си филми:

А. Свиване и разтягане (Squash & Stretch)

Свиване и разтегляне физическата тела, (принцип на пружината, откритие на Дисни) при запазване обема им.

Б. Изпреварване „движение на отказване (Anticipation)

Това са подготвителните движения; персонажът като че ли се отказва от действие и придава инерция на движението.

В. Сценичност (Staging)

Всички движения, пози и изрази на лицето на персонажа трябва да са прости и изразителни; това е принцип на театъра. Камерата е така разположена, че зрителят да вижда всички движения на персонажа.

Г. От поза към поза (Pose to pose)

Предварително се обмислят компонентите на движението. Художникът рисува основните моменти и разполага персонажа на сцената, чак след това асистентите „дорисуват“ всички кадри на движението.

Д. Непрекъснато движение (Follow through; Overlapping actions)

Същността на този принцип е, че движението може никога да не престава. Множество елементи са длъжни да бъдат в постоянно движение, така се обезпечава непрекъснатостта и плавността на преход от една фаза в друга. За да осъществи всичко това, художникът използва т. нар. „йерархия на телесните членове“. Движение, при което един елемент следва друг е т. нар. непрекъснато движение.

Е. Бавен вход и бавен изход (Ease In & Ease Out)

Този принцип е свързан с четвъртия: изработването на художествени пози предполага и добрата им „видимост“ от зрителя. Както споменахме, мозъкът не улавя последователността, а движението.

Ж. Движение по дъга (Arcs)

Това е вторият революционен принцип, откритие на Уолт Дисни. Живите организми винаги се движат по дъгообразна траектория. Дотогава се използва методът за праволинейно движение и затова движенията на героите изглеждат механични, като при роботите.

З. Второстепенни действия (Secondary actions)

Второстепенните движения се използват за засилване изразителността; те акцентират вниманието в определени точки. Така персонажите стават по-живи и емоционални.

И. Разчет на времето (Timing)

С този принцип на персонажите се придава тежест и настроение. При разчета на времето се отчитат теглото, инертността, обема и емоционалното състояние на героя. Настроението се предава и на скоростта на движение на персонажа.

К. Преувеличение (Exaggerate and caricature)

Уолт Дисни изисква повече реализъм, главно стремейки се към „карикатурен реализъм“, със засилени, преувеличени черти.

Л. Професионален рисунък

Рисунката е в основата на всичко. Тя трябва да притежава тежест, дълбочина, равновесие, без да има „близнаци“, т. е., елементи, които да се повтарят по два пъти.

М. Привлекателност (Appeal)

Привлекателността на персонажа – това е път към успеха на целия филм. Привлекателен може да бъде всеки предмет, ако на него се гледа с удоволствие, намирайки простота, обаяние, хубав рисунък, очарование и магнетизъм. Привлекателен трябва да бъде дори противния във филма персонаж.^{81a}

Чрез монтажа (и ритъма) анимационният филм става спектакъл, в който участници са и зрителите. Синкретичността на този спектакъл асоциира с обряда (най-малко – поради поетиката на лайтмотива...)⁸²

Конструкция

Конструкцията на анимационния филм пряко е определена от неговата литературна и фолклорна основа.

Една част от филмите са построени върху приказната схема на вълшебната приказка недостиг-препятствия-сполука (щастлив край) (A, B, C, D, F, I, J, K, P, Q, R, S, T, W). Друга част комбинира вълшебната приказка с приказката за животни (E, N, O, U); трета

част използва конструкцията на разказа (запетая плюс „но“) (G, H, L, M). В анимацията, обаче, не могат да се изолират, както във фолклора и литературата, „чисти“ жанрово конструкции. Тук по-скоро произведенията могат да се определят като жанрови синтеси: развити са и приказни мотиви, и мотиви от литературната класика – от приказката за „Снежанка и седемте джуджета“ през Старозаветния библейски разказ за Йосиф до произведенията на Е. Т. А. Хофман („Лешникотрошачката“), К. Колоди („Приключенията на Пинокио“), Р. Киплинг („Книга за джунглата“), Е. Бъроуз („Тарзан“), Д. Смит („101 далматинци“), Е. Б. Уайт („Стюарт Литъл“).

Различните – във фолклора и в литературата произведения – тук – в анимацията добиват сходни черти на приказност, те всички стават анимационни приказки. Обеднява ги засиленият фантастичен елемент, самата вътрешно присъща имагинерност на аудиовизуалния образ. Дори когато е пределно реалистичен, той пак е фантастичен.

Тази специфика естествено „изисква“ конструкция, която ще позволи максимално действие, движение, приключение. (Впрочем, движението е основен закон за киното, то изключва инертността). Анимацията се стреми да предаде движението в неговите реални форми и прояви – в различни отношения и процеси. Характерът на кинематографичната култура „...е свързан със самия инструмент, който я създава и разпространява. Киното най-вече е апаратът за улавяне и представяне на движението, т. е., на вариантите на всички връзки в пространството и времето, на относителността на всяка мярка, на флуидността на вселената...”⁸³

В приказната конструкция на анимационния филм действието е заложено и като мотив за пътуването (в пространството и времето) на героя:

към непознат друг свят, изгубен и опасен (A, B, C, E, F, J, L, O, QQ, R, T, U, V, W, X);

към друго, възшебно кралство (G, N, Q);

към столицата на империя (D, I, K);

към истинския свят (H, M);

към праисторическото минало и космическото бъдеще (S, QQ).

Всяко пътешествие на героя е свързано с преодоляването на сериозни препятствия, решаването на трудни задачи и излагане на големи опасности.

Така в конструктивен план анимационният филм „повтаря“ приказката, но на ново стъпало, с аудиовизуалния акцент към действието, движението. Анимацията, за разлика от фолклорната си или литературна версия, притежава сгъстена и усилена събитийност, наситена с приключения. Тук действителността е представена в плана на непрекъснатото си „ставане“; явленията са пресъздадени в процеса на темпоралното си „изтичане“ (action). Въпреки това конструкцията пряко отправя към обряда (мита) чрез фолклора и литературата.⁸⁴

Специфика на анимационния образ

Както вече споменахме, анимационният образ е аудиовизуален, изразните му черти са „комбинация“ от рисунъка (условно казано) и звук. От своя страна, този синтез е опосредстван от естествените оптически фактори – статични и динамични⁸⁵. Първите – статичните, действат при снимките на едно място: това са ракурсът и кадърът, който се получава като последица от ракурса; а също така – ограничението от екрана (от което произтича композицията на кадъра), цветът (и осветлението) и двуизмерността (на която се противопоставя стереоскопията, обемното изображение). Динамичните оптически фактори действат при движение – на камерата или нейния обект, или при движение и на двете – приближавания, отдалечавания, хоризонтални и вертикални панорами. Всички тези елементи обуславят своеобразието на анимационния образ.

За съвременния зрител съприкосновението с екранния образ не е свързано само с „чистата“ естетическа потребност. „Тя може и да означава определена нагласа за все повече и по-обхватна визуална информация – пише Е. Михайловска – нагласа за „на-

сищане” на някакъв негов психологически глад с форми и цветове, с обеми и човешки лица...”⁸⁶

Синтетичността на филмовия образ съответства и на зрителните, и на слуховите сетива на реципиента: кадърът е зрително, а тонът – звуково възприятие, но, както твърди С. Айзенщайн, „както зрителният, така и звуковият обертон са сборни физиологични усещания... (...) За двата се появява нова еднородна формула: „усещам””⁸⁷ Освен това, визуализмът на филмовия образ също така означава атмосфера и драматизъм, „психология и неща, казани или внушени са помощта на изображения и особености, взети не сами за себе си като „прелестни” кадри или „фотографирани развлечения”, а предназначени да създават вярно в близка взаимовръзка душевни състояния и вътрешни емоции...”⁸⁸

Екранният образ, за разлика от литературния е оптически конкретен⁸⁹, с това е сходен с образите в изобразителните изкуства. В същото време анимационният „портрет” притежава силата на нямото, но и на звучащото слово; той се развива във времето като литературния портрет. Анимационният образ е динамичен. „При това, въоръжен със силата на словото, сродяващо го с литературния портрет, екранният портрет, за разлика от литературния, но подобно на пластичния портрет, остава заключен в рамка. Преодолявайки статичността на скулптурата, живописата, графиката и фотографията, той се движи в пределите на екранното пространство, екранното рамкиране. (...) Но, съществувайки едновременно и в рамка, и във времето, екранният портрет в известен смисъл – по същността си – е по-близък до литературния портрет, отколкото до пластичния, защото първостепенна роля в него играе динамичното, повествователното начало.”⁹⁰ (курсивът мой – Т.Д.)

Анимационният образ (както и литературния) е елемент от структурата на художественото произведение, но той осъществява новото качество на синтез на конкретно-изобразителното начало и на словесно-звучащото начало. Освен това, в него се съединява работата на сценариста, режисьора, художника, оператора и музиканта. Той е резултат от колективно творчество.

Важна тенденция в анимацията (особено след Уолт Дисни) е стремежът към реалистичен рисунък чрез обемност, цвят, допълнени от звука (например – филмите от средата на деветдесетте години на ХХти век досега – D, DD, E, F, H, I, K, L, LL, P, Q, QQ, R, S, T, U...) Тук задължително при създаването на анимационния образ се включват новите дигитални технологии и компютърните обработки. Цветните градации подчертават допълнително зрелищността на образа и засилват въздействието му. Самата зрелищност, според Ж. Дюлак, почива върху пет основни точки: „1. Изобразяването на едно действие зависи от неговия ритъм; 2. Сам по себе си ритъмът и развитието на едно движение представляват двата основни и значителни елементи, които лежат в основата на екранната драматизация; 3. Кинематографичната творба трябва да отхвърля всяка чужда естетика и да се стреми към намиране на своя собствена; 4. Кинематографното действие трябва да бъде истинският „живот”; 5. Кинематографното действие не трябва да се ограничава само в човешкия образ, а да отива отвъд него, да навлиза в сферата на природата и мечтите”⁹¹

В най-висока степен тази зрелищност се постига в съвременните анимационни филми. Синтетизмът и виртуалността на образа тук е най-голяма: това е свят на въображение без граници, вариант на сакралния топос⁹². Реализмът на изображението е допълнен с реализъм на звука; тук специално внимание е отделено на говора на героите, той трябва да е специфичен и да съответства на характеристиките им (вътрешни и външни, портретни) (вж. напр. С, G, I, J, K, L, Q, T, W). Не е подценен и диалогът, чийто интонации внасят непосредственост, живот и хумор в различните ситуации.

Звуковият аспект на анимационния образ е свързан и с музиката във филма. Тя индивидуализира творбата, а в същото време е и своеобразен ключ към основната идея; тя е лайтмотив, който маркира важни моменти в хода на действието. Музиката

„завършва“ синкретизма на анимационния филм, неслучайно известни композитори и изпълнители я създават специално за дадена творба и за даден образ (G – Пьотр Чайковски, Лондонския симфоничен оркестър; J – Фил Колинз; K – Стинг; L – Елтън Джон, Тим Райс, Ханс Цимер). Тя не е прост акомпанимент, а „субективно обогатяване на обективното възприемане на събитията“.⁹³

Спецификата на анимационния образ, неговата аудиовизия „възкресява“ синкретичността на фолклорните култури и в някакъв план осъществява – в съвременността подобни обредни функции.

Героят

Различните герои на анимационни филми имат много сходни черти. Този факт е предопределен от два основни фактора, свързани с адресата на анимацията: първо – героят трябва, в някакъв смисъл, да бъде образец и второ – героят трябва да „позволява“ сравнително лесно отъждествяване. С други думи, тук са в действие механизмите на симпатията и хепи-енда⁹⁴ Те в никакъв случай не ограничават вариативността на героите:

смелия бръснар Руфъс (P);
добродушния селянин Пача (K);
храброто младо момиче Мулан (I);
младата индианска принцеса Покахонтас (D);
забавните и смешни пътешественици Тулио и Мигел (L);
младия авантюрист Майло (Q);
симпатичното чудовище Шрек (T);
храброто куче Балто (E) и неговата дъщеря Алу (U);
плашилото Съли и неговия ентузиазизиран асистент Майк (R);
Скуби Ду и неговата вярна дружина (S);
каубоя-играчка Уди и космическия рейнджър Бъз (F);
принцеса Анастасия и красивия Димитри (H);
господаря на сънищата Йосиф (M);
сладкото малко момиченце и лешникотрошачката (G);
младия Лъв с медал за храброст и милото момиче Уймсик (N);
Тигъра, Мечо Пух, Прасчо, Йори, Ру, Зайо и Бухала (O);
Пиноккио (B);
Снежанка (A);
Маугли (C);
Тарзан и Джейн (J);
дребния мишок-симпатяга Стюарт Литъл (W);
храбрите малки кученца-далматинци и техните приятели (V, X).

Всички тези герои са обединени и от своята приказна същност, дори тогава, когато повествованието има само отделни приказни елементи или мотиви. Разбира се, тук има и „чисто“ приказни персонажи – от фолклора или от литературната приказка; има и персонажи, чиито характеристики асоциират с приказното. Основният герой, обаче, винаги е в приказната ситуация на пътуването-приключение, на преодоляването на препятствия, т. е., на своеобразна инициация. Това е неотменна черта на героя в анимационния филм, независимо дали е възрастен човек, дете, животно, играчка или „чудовище“.

В същото време той винаги буди симпатия (задължително правило на масовата култура): „Симпатичният герой, така различен от трагичния герой или от окаения герой, който процъфтява за тяхна сметка, е героят, свързан чрез идентификация със зрителя. Той може да бъде обект на възхищение или на съжаление, но трябва винаги да бъде обичан. Той е обичан, защото е обичлив и обичаш. Този обичлив-обичаш-обичан герой се вмъква в кожата на филмовите герои, включително и в комичния герой; последният не

е просто клоун, т. е., гротесков образ, той също става симпатичен и ще се възползва от хепи-енда. (...) Хепи-ендът – това е щастието на симпатичните герои, спечелено почти по щастливо стечение на обстоятелствата, след изпитания, които нормално биха довели до провал или трагичен изход...⁹⁵ (курсивът мой – Т. Д.)

Героят в анимационния филм е победител, това е подчертано от щастливия финал, който „въвежда“ чудесния край на вълшебната приказка, но концентриран върху определен момент на успех или осъществяване. Обединяващ елемент за героите е и липсата на семейство; в анимацията това е модернизирания митологичен реликт. Тук не става дума за „загадка при раждането“ или „скрит божествен произход“, а просто за игнориране на родителите: невидимостта им е значима тема в масовата култура.⁹⁶ Така героят трябва да се справи сам с трудните задачи (и да бъде пример за подражание).

Идеята за отъждествяване изисква също така героят да бъде млад (или да бъде дете) (действие на юниоритата); голяма част от историите в анимацията свършват (по-точно се ограничават) с детството му (B, C, D, G, I, V, W, X). Темата за младостта е и тема за собствената реализация. По един или друг начин героят е различен от околните, той ги превъзхожда по благородство, а в същото време е любопитен, непослушен, понякога непочтителен и винаги – на кръстопът. Отношението му към действителността е заразително и „подканва“ към подражание.

Тук всъщност са представени модели на социализация, „почиващи върху ограничаващи стереотипи“⁹⁷ (варианти на архетипа). Пътуването на героя е и пътуване към себе си, към цялостната си личност. Чрез него в анимацията в сгъстен вид се разкриват онези архетипове, които действат в съзнателния ни живот. Пътуването е „...по-скоро кръгово или спираловидно, отколкото праволинейно. Започва с безграничното доверие на Невинния, минава през копнежа за сигурност на Сирака, саможертвата на Мъченика, изследването на Скитника, надпреварата и победата на Воина и накрая стига до оригиналността и цялостността на Магьосника.“⁹⁸ Разбира се, не във всеки анимационен филм може да се открие това развитие на героя, но тази своеобразна „биографичност“ го отличава от фолклорния приказан герой, който не търпи „психически“ промени.

Анимационният герой „носи“ в някаква степен една висша хуманност; той представя идеала (желаното, изведено до лична и обществена норма). Затова и винаги е герой, т. е., извършва героични дела, спасява светове, подобно на културния герой от митологиите. Анимацията, обаче, има способността да „допълва“ героя чрез пародиране, тя дава възможност за комично и оптимистично представяне на инициацията. Във всички случаи, независимо от начина, по който са разкрити, анимационните герои са неофити, те минават своето посвещение. А заедно с тях – и зрителите.

Темите

Темите в анимационния филм са варианти на основната и образцова митологична (и фолклорна) тема за борбата на Доброто и Злото. Това е „...Една-единствена приказка. Всички романи и стихове са изградени на неспирния конфликт между доброто и злото у нас...“⁹⁹

В анимацията сблъсъкът е конкретизиран чрез аудиовизуализацията, а дидактичността на всяка една творба е внимателно подчертана. Идеите (това, което авторите изразяват) и темите (това, което изобразяват) са разгърнати в широка нравствена система. Стремешът е да се подчертае вечното, непреходното, стойностите на приятелството, любовта, дълга, съвестта, смелостта, доблестта и честността. В повечето филми е намерена достъпна форма за изразяване на философията. Творбите за забавни, с много чувство за хумор; те със смях казват сериозни неща, търси се и лиричността в темите. Възпитателната насоченост не се натрапва, макар че „...дидактическият момент е изначално неотделима част от модерното световиждане...“¹⁰⁰ Впрочем, вероятно анимацията „наследява“, заедно със синкретичността, и дидактичността от фолклорната култура.

Вариативността на темите е голяма (вж. анотациите в приложението), общият им елемент е и комичността на представянето, предизвикването на смях, основно – чрез пародиране сериозността (на герои, ситуации, диалози, философия, поведение и т. н.).

Темите в анимационния филм са подчинени и на „модерния дух на редукция“¹⁰¹, и на осъвременяващите техники на масовата култура.¹⁰² Те се съкращават и драматизират, т. е., превеждат се от литературен на кинематографичен език. Словото се „разлага“ на картини и звук; отпадат персонажи и сцени. Ограничеността на екранното време налага редукция, алтернативния избор на герои и сюжетни линии. Екранизацията на темите създава принципно нова художествена структура. „Така самите принципи на филмовата екранизация са свързани с достатъчно свободно авторско отношение към литературния текст.“¹⁰³

В този план, но в обратна посока се извършват промените в серийния анимационен филм. И тук отношението е свободно, но не се съкращава, а се увеличава – поради нарасналите възможности на по-големия обем.

Тематичният превод в анимацията търпи същите процеси на „вулгаризация“ (промяна предвид размножаването)¹⁰⁴, които характеризират повечето произведения на масовата култура. Преди всичко – това е опростяването (особено в случаите, когато има по-крупна литературна основа): схематизиране на интригата, съкращаване броя на персонажите, свеждане на характерите до една ясна психология, „премахване на всичко, което би могло да бъде трудно разбираемо за зрителската маса“¹⁰⁵ (C, D, E, G, H, J, M, V, X). Опростяването често е придружено и от манихеизъм: по-отчетливо, отколкото в литературния първоизточник, се поляризира антагонизмът между Доброто и Злото, чертите на героите се засилват, за да се увеличи емоционалното участие на зрителя и съответно отъждествяването (или отблъскването). Осъвременяването „въвежда психологията и модерния драматизъм в произведения от миналото“¹⁰⁶ В анимацията, независимо от „историческата“ канава на събитията и сюжета се „въвежда“ съвременен светоглед, логиката в развитието на характерите е съвременна, усилено е взаимното сцепление на образите и картините и всичко, макар и фантастично, е разбираемо за зрителите (C, E, I, J, K, L, M, Q, R, S, T, U, W). Модернизирането е по-радикално от осъвременяването: то извършва пренасяне на действието от миналото в настоящето време; в някои анимационни филми – в бъдещето (цели приказки са модернизирани). Не бива да забравяме и важният факт на модернизирането на звука и цвета, при което цели филми биват преправяни с новите дигитални компютърни технологии (напр. А – дигитално възстановена версия, – изцяло възстановен звук, – THX сертификат, B, C).

Така в анимационните филми едновременно съществуват две противоположни тенденции: повтаряне на вече известното и създаване на нещо принципно ново. Тук те се „примиряват“ или по-точно допълват поради синтетичния (от различни изкуства) образ; старото по нов начин.

В съвременността анимационните филми не са затворена вселена, в темите им, както и в постепенното разгръщане на съдържанието са „заложили“ връзки с други филми, включително от игралното кино. Те са цитати, отправки, „закачки“, „намигания“, които „проверяват“ съобразителността, информираността и духовитостта на зрителя.

Съвсем ясно видими връзки откриваме между „Шрек“ и „Матрицата“; „Шрек“ и „Робин Худ“; „Таласъми ООД“ и „Играта на играчките“; „Таласъми ООД“ – „Джеймс Бонд“; анимационния „Книга за джунглата“ с игралната версия; „Тарзан“ с „Тарзан – човекът маймуна“ и т. н. Така се подчертава единството на киното като синкретично изкуство. В същото време тези връзки подсказват за една глобална митология, моделирана от масовата култура¹⁰⁷, митология на космополитизма. Предлагат се образци, модели, но не се налагат, защото са не-задължителни. Именно поради това (а и поради привлекателността и „симпатичността“ им), реципиентът си ги самоналага.

Естествено, в анотацията на филма (когато е на видеокасета или DVD-диск) има ясна реклама, насочена към „разширен“ адресат – цялото семейство. Съвременният

анимационен филм е „пригоден“ и за възрастни, защото в него мъжките (агресивни) теми присъстват наред с женските (сантиментални) теми. Съдържанията и качеството на аудиовизуалния образ задоволяват (и заинтригуват) както деца и юноши, така и възрастни хора. („Синкретизмът се стреми да обедини в известна степен двата сектора в индустриалната култура: информационния и приключенския.”)¹⁰⁸. Анимацията се стреми да заприличва все повече на игралното кино дори в дребни детайли: понякога във финалните части има „филм за направата на филма“, или следват „бракувани“ кадри, или героите правят отделно шоу или мюзикъл (А, R, T). Това е ясно изразен лудически аспект, един вид игра в играта, който също доближава – индиректно – чрез игровото начало анимационния филм до фолклора (обрета). Условността, обаче, по-скоро засяга участниците, а не зрителите; тук става дума за спектакъл с „актьори“ от едната страна и наблюдатели – от другата.

IV. АНИМАЦИОННИЯТ ФИЛМ В КОНТЕКСТА НА ДИАХРОНИЯТА МИТОЛОГИЯ-ФОЛКЛОР-ЛИТЕРАТУРА

Маркираните дотук, макар и бегло, връзки на анимацията с литературата и фолклора, а оттам и с митологията дават възможност за някои обобщения за диахронните механизми.

Преди всичко – те са детерминирани от колективното авторство, което актуализира функции и механизми на обрета (мита) и фолклора. Сценарият и режисурата подчертават социалните функции на филма, „дублиращи“ функциите на посветителните обреди. Монтажните техники, така специфични за киното, са средство, чрез което също се създават асоциации с обредността. Те „правят“ спектакъла, в който участници са и зрителите.

Конструкцията на анимационния филм пряко е свързана с фолклорната му и/или литературна основа; той „повтаря“ приказката с аудиовизуални средства. Основен мотив остава пътуването; тук отново личи обредната схема – диахронията се осъществява през приказния модел.

Специфичният анимационен образ е синкретично цяло на слово, изображение, музика (звук), движение. С тези свои характеристики той „повтаря“ образите във фолклора, значителна част от които също са синкретични (слово и извънсловесни елементи – мелодия, интонация, жестове, мимика, танц и т. н.). Разбира се, това повторение е различно, то е опосредствано от екранното рамкиране и оптичните фактори.

Образецът-герой в анимацията има приказна същност: неофит, преминаващ инициация. Неговите характеристики улесняват идентификацията на зрителя с него: той е млад, героичен, победител, носител на високи ценности. Чрез този герой се представят модели на социализация; стереотипи, изградени върху архетипове.

Темите на анимационните филми са обусловени от основния конфликт, моделиран от дихотомичното мислене в митологиите. Опозицията Добро–Зло е основна и във фолклора, и в литературата (и в класиката, и в литературата на масовата култура). Анимацията успява да „заеме“ „местни“ фолклорни теми и да ги превърне в космополитни, универсални. Това явление би могло да се определи и като неоархаизъм¹⁰⁹.

Несъмнено е, че казаното от Е. Морен за масовата култура изобщо в най-голяма степен важи за анимационния филм:

„...индустриалната култура диалектически свързва печатната култура и фолклорната култура, тя ги разрушава, като ги интегрира, интегрира печатното и неговото съдържание, но за да ги преобрази; разрушава фолклорните култури, но за да универсализира някои техни теми. Да добавим: тя синкретизира в себе си темите и структурите както на печатната култура, така и на фолклорно-архаичната култура. Тя осъществява общуването между тези две дотогава разпопоставени течения, като излива и двете в големия нов поток. Този нов поток е в известна степен резултатната на този синкретизъм”.¹¹⁰ (кур-

сивът мой – Т. Д.)

Нещо повече – анимационният филм позволява, със своя синтетизъм, пълноценно смесване на пластове митология-фолклор-литература. Тук „присъстват“ елементи на всички системи и точно това определя високата митогенност на киното¹¹¹, а оттук, и изключително силното му въздействие върху реципиентите.

В същото време анимационният „превод“ на митологичен, фолклорен или литературен текст, наред с предаването и съхраняването на информация (а също „интерференцията и креолизацията“, по термините на Ю. Лотман¹¹², т. е., наслагването и смесването), дава възможност за изработване на нови съобщения, по нов начин, но пак центрирани към инициацията.

В контекста на диахронията митология-фолклор-литература анимационният филм „съдържа“ митологична идея, форма на фолклорна (литературна) приказка и изразена по нов начин посветителна обредност. Въздействието му е върху сетивата, върху емоциите, но и върху разума; акцентът е върху индивидуалната наслада на момента. Въпреки това, естетическото отношение, което той въвежда „...възстановява едно почти първично отношение към света; това отношение, макар и отхвърлено от тежките практически нужди още от времето на архаичното детство на човечеството, макар и препокрито от магическите овеществявания, се изразява в очарованието от играта, песента, танца, образа, фабулата“.¹¹³ (курсивът мой – Т.Д.)

Така анимацията активизира (и актуализира) онези елементи и връзки в диахронията, които „програмират“ съвременното съзнание. Те са „даденост“, около която чрез монтажните вариации се конструира творчеството-игра“.¹¹⁴ (курсивът мой – Т. Д.) Фигуративно казано, анимационният филм лудически реализира аудиовизуалния вариант на инициацията; той, както и литературната проза за деца и юноши, е митологичен код на съвременността.¹¹⁵

Наличието на структури от диахронията в анимационния филм обозначава една негова вътрешна стабилност: той е своеобразен модел на цивилизацията, съдържащ сукцесията на нейните фази – устност-писменост-аудиовизия.

Нещо повече, анимационният филм е един от първите универсални кодове на настоящата и бъдеща антропологична култура, културата на всички.

Анимационният филм в контекста на диахронията митология-фолклор-литература

Б е л е ж к и

1. Лотман, Ю. Култура и взрив. С., 1992, с. 173.
2. Вж. подробно Бел, Д. Културните противоречия на капитализма. С., 1994.
3. Ерасов, Б. Социална културология. С., 1997, с. 520.
4. Вж. Разлогов, К., Феномен массовой культуры. – В: Култура, традиции, образование, вып. 1, М., 1990, с. 133.
5. Лотман, Ю. Поетика. Типология на културата. С., 1990, 507, с. 510.
6. Macdonald, D. A Theory to Mass Culture. – In: Mass Culture, The Popular Arts in America. New York, London, 1957, 59-74; цит. по Стефанов, Ив. Масовата култура и духът на нашето време. Предговор към Морен, Е. Духът на времето. С., 1995, 10.
7. Стефанов, Ив., цит. съч., 11, вж. също Стефанов, Ив. Изкуство и комуникация в киното. С., 1976.
8. Вж. подробно Морен, Е. Духът на времето. С., 1995, с. 83, 87.
9. Вж. Празници и зрелища в европейската културна традиция през Средновековието и Възраждането, С., 1996.
10. Вж. подробно Бахтин, М. Творчеството на Франсоа Рабле и народната култура на средновековието и Ренесанса. С., 1978.
11. Вж. подробно Дайнов, Е. Забавленията на другата половина, С., 1991, с. 27.
12. Дайнов, Е. Цит. съч., с. 34; също: „...масовата култура просто замества – и върши работата на – едновременно пазарен разказвач и като него не се намира нито по-високо, нито по-ниско от своята публика.

Следователно „масовата култура“ е преди всичко „експресивна“, тя изразява светогледа (или поне част от него) на гигантски и неотдавна огромен маси. Тяхното постоянно търсене (при угасването на формите на удовлетворяването му в народната култура) води и до постоянното възпроизводство на предлагане. Масовата култура не е – и никога не е била – конспирация, а – удовлетворяване на осъзнати потребности. Със своите елементи на цитат, имитация, сюжетност, „кич“ и „ерзац“, тя по-късно става питателна среда, която захранва постмодерното преобръщане.”

13. Вж. Ерасов, Б. Цит. съч., с. 526.

14. Пак там, с. 526.

15. Пак там, с. 111.

16. Пак там, с. 528.

17. Разлогов, К. Цит. съч., с. 141; вж. също Маркузе, Х. Едноизмерният човек. С., 1997.

18. Дайнов, Е. Цит. съч., 42-43.

19. Вж. например Horkheimer, M., Th. Adorno. *La Dialectique de la Raison*. P., 1974; също така статията на Адорно, Т. Телевизията и моделите на масовата култура. Цит. по Стефанов, Ив. Цит. съч., с. 12: „Бихме идеализирали миналото, ако допуснем, че някогашното изкуство е било напълно „чисто“, че майсторът се е интересувал от вътрешната логика на творбата си, а не от ефекта ѝ върху зрителите. Театралното изкуство, особено, не може да се отдели от реакцията на публиката. Обратно, дори в най-тривиалния продукт на масовата култура се запазват следите на естетическата претенция, че той е нещо автономно, свят в себе си. Всъщност сегашното твърдо разделение на изкуството на автономно и комерсиално само по себе си в голяма степен е функция на комерсиализацията”. (*Mass Culture*, 1957, 474-489).

20. Стефанов, Ив. Масовата култура... Цит. съч., с. 15.

21. Вж. например Дяков, Т. Митични елементи в трилъра (бележки към смисъла). – В: Митология, фолклор, литература. С., 1995; Дяков, Т. Текст в трилъра: убийството. – В: Митология, фолклор, литература, втора част. С., 2003; както и в настоящия сборник – Функции на загадката и хумора в криминалното повествование.

22. Стефанов, Ив. Цит. съч., с. 19.

23. Морен, Е. Цит. съч., с. 230.

24. Терминът в случая е на Лиотар, Ж.-Фр. Постмодерната ситуация. С., 1996, 39.

25. Вж. Морен, Е. Цит. съч., с. 67; Михайловска, Е. Съвременното кино: между литературата и телевизията. С., 1979, с. 164, 174.

26. Дайнов, Е. Цит. съч., с. 24.

27. Вж. подробно Дяков, Т. Диалог на културите и култура на диалога. – В: Митология, фолклор, литература, втора част. С., 2003.

28. Стефанов, Ив. Цит. съч., с. 21; също: нахлуването на масовата култура „...изглежда толкова логично и понятно, така разбираемо само по себе си, че вече никой няма желание нито да я спира, нито да я облагородява, а всеки се стреми, по един или друг начин, да я използва за художествено обзавеждане на своето частно пространство, на своя личен живот. Масовата култура днес у нас има много лица, но тя е вездесъща като рекламен и желан аспект на иначе скромното ни масово потребителско движение, като противоречива интеграция с неопределеното ни и стихийно формирано статукво, като израз на общото ни чувство за безсмислие, за катастрофа и като търсене на нов, имагинерен смисъл и идеал за живота, като идеална критика на настоящето и като мечта за желаното бъдеще...”

29. Например – в общата теория на комуникациите на канадския социолог и културолог Хърбърт Маклуън: развитието на комуникативните средства определя и общия характер на културата и смяната на историческите епохи.

30. Аристарко, Г. История на кинотеорията. С., 1965, 3-4.

31. Аристарко, Г. Цит. съч., с. 19.

32. Вж. подробно Аристарко, Г. Цит. съч., с. 165.

33. Вж. подробно Михайловска, Е. цит. съч., 179.

34. Пак там, 180-181.

35. Пак там, с. 13.

36. Вж. подробно Аристарко, Г. Цит. съч., с. 31.

37. Михайловска, Е. Цит. съч., с. 17.

38. Пак там, с. 62.

39. Вж. напр. Морен, Е. Цит. съч., с. 57, 58.

40. Вж. подробно Михайловска, Е. Цит. съч., с. 37.

41. Според определението на Морен, Е.; вж. цит. съч., 137.

42. Вж. например Хиббин, Н. Проблемы британской кинематографии. – В: Кино Великобритании. М., 1970, с. 64.

43. Морен, Е. Цит. съч., 67-68.

44. Вж. например Михайловска, Е. Цит. съч., 182-183: „База за теоретичния анализ на разграниченията между филмово изкуство и собствено телевизионния поток ни дава характерът на тяхното различно художествено време.

Ако доскоро наистина филмовото изкуство беше привилегираният терен за разсъждение върху влияни-

ята между изкуствата, то днес и утре подобен терен все по-често ще бъде телевизията. Защото телевизионният поток притежава сега тази всеядност и лакомия, с които неотдавна Михаил Ром характеризираше киното.

Но, от друга страна, всеки разговор за филмовата еволюция, който я свързва единствено с еволюцията на изкуствата, обусловили неговия художествен синтез, е непълноценен. Все повече за филмовото изкуство ще имат значение не толкова връзките му с литературата или живописата, но и взаимните му влияния с телевизионния поток, който продължава да търси своето естетическо самоопределение...”

45. Marcocelles, L. *Éléments pour un nouveau cinéma*. P., 1970, цит. по Михайловска, Е. Цит. съч., с. 183.

46. Вж. в приложението индекса на анимационните филми (в хронология на излизането им на екран).

47. Вж. Морен, Е. Цит. съч., с. 56.

48. Вж. Ратклиф-Браун, А. Р. *Структура и функция в примитивното общество*, С., 1997, 19.

49. В този аспект отделни жанрове на масовата култура са анализирани във вече издадени студии – вж. Дяков, Т. *Митология, фолклор, литература, втора част*. С., 2003, както и в настоящия сборник.

50. Вж. Лотман, Ю. *Култура и взрив*. С., 1998, с. 129.

51. Лотман, Ю. Цит. съч., с. 153.

52. *Енциклопедия А-Я*. БАН. С., 1974, 522; също *Petit Larousse*, P., 1980, с. 46, 191, 386.

53. Вж. Морен, Е. Цит. съч., с. 39; също 237: „Техниката преобразува отношенията между човека и света; тя обективизира, рационализира, деперсонализира. Всичко изглежда така, сякаш трябва да се сведе до цифри. Съществува едно техническо овеществяване, което трябва да се разграничи от фетишизираната „реификация“, в която се влага нуждата от притежание, както съществува и една чисто модерна алиенация, родена от околичествяването и абстракцията.

Масовата култура е продукт на модерните техники, тя носи своята част абстракция, като замества образите с тела, но в същото време е реакция срещу вселената на абстрактните отношения. На абстрактната и овеществена реалност тя противопоставя имагинерния реванш на качеството и конкретността. Тя хуманизира чрез техниката против техниката, населявайки техническия свят с присъствия – гласове, музики, образи. Така, както древните хора били заобиколени от вездесъщи призраци, духове, двойници, по същия начин живеем и ние, цивилизованите хора на ХХти век, в една вселена, където техниката възкресява тази древна магия...”

54. Михайловска, Е. Цит. съч., с. 163; вж. също с. 42, 46.

55. Вж. Михайловска, Е. Цит. съч., с. 164, 165.

56. Вж. напр. Михайловска, Е. Цит. съч., с. 53.

57. „Фантазия 2000“ („*Fantasia 2000*“), Walt Disney Home Video, 1999, времетраене 75 минути:

В стила на оригинала на Уолт Дисни, обединил картини и звуци в приказна феерия, цяло ново поколение от аниматори на Дисни експериментира отвъд границите на досега познатото и дава воля на въображението си във „Фантазия 2000“.

В този наелектризиращ филм ярката анимация ни завладява на фона на музика от Бетховен, Шостакович, Респиги, Гершуин, Сенсанс и Стравински. От ята игриви фламинго до съвременния, за бързан градски пейзаж на Ню Йорк, блестящата анимация успешно се съчетава с класическата музика.

Този филм започва там, където неговият предшественик „фантазия“ завърши, със седем нови елементи и завръщането на един от любимците на публиката – Мики Маус в „Чиракът на магьосника“.

60 години след появата на незабравимата оригинална творба, новаторството на „Фантазия 2000“ със сигурност ще завладее публиката от всички възрасти.“ (Анотацията е на разпространителите на видеокасетата – бел. моя – Т. Д.)

58. Вж. Михайловска, Е. Цит. съч., 70-134.

59. Вж. индекса на анимационните филми в приложението.

60. Михайловска, Е. Цит. съч., 84-85; вж. също Robbe-Grillet, A. *Pour un nouveau roman*. P., 1963, с. 22.

61. Вж. подробно Андроникова, М. *От прототипа к образу*. М., 1974, с. 11.

62. Вж. подробно Хъойзинха, Й. *Homo ludens* (изследване на игровия елемент на културата). С., 2000, с. 227, 275.

63. Вж. подробно Хиббин, Н. Цит. съч., с. 80.

64. Крейпо, Р. *Културна антропология (как да разбираме себе си и другите)*. С., 2000, с. 350.

65. Вж. например Морен, Е. Цит. съч., 127-256.

66. Морен, Е. Цит. съч., с. 49.

67. Пак там, с. 50

68. Вж. подробно McLuhan, M. *La Galaxie Gutenberg*, P., 1967; също McLuhan, M. *Understanding Media: The Extension of Man*, N. Y., 1964.

69. Михайловска, Е. Цит. съч., с. 67.

70. Морен, Е., цит. съч., 102.

71. Вж. подробно Аристарко, Г., цит. съч., 128, 129.

72. Пак там, с. 239; вж. също вестник „Труд“, 14 май 2003: Учен откри формула за идеален филм:

Точна комбинация от седем елемента е нужна, за да бъде създаден идеалният касов филм, съобщи Ананова.

Това твърди британският режисьор и учен Сю Клейтън. За целта той направил кръстосан анализ на ус-

пешни филми като „Само за мъже“, „Титаник“, „Нотинг хил“, „Умри друг ден“.

Така за перфектния филм са нужни точно 30 на сто екшън, 17 на сто – комедия, 13 на сто – борба между доброто и злото, 12 на сто – любов, секс и романтика, 10 на сто – специални ефекти, 10 на сто – конспирация, 8 на сто – музика. Много близо до тази комбинация например бил филмът „Влюбеният Шекспир“. Изследването на Клейтън ще бъде използвано от спонсори и рекламодатели при вземане на решение да участват във финасиране на някоя филмова продукция.

73. Михайловска, Е. Цит. съч., с. 169.

74. Пак там, с. 172.

75. Аристарко, Г. Цит. съч., с. 130.

76. Вж. подробно Михайловска, Е. с. 34.

77. Пак там, 36-37.

78. Аристарко, Г. Цит. съч., с. 54.

79. Пак там, с. 29.

80. Вж. подробно Аристарко, Г. Цит. съч., с. 30: „...силното усещане е душата на кинематографичния ритъм; това усещане се определя от изразителната стойност на изображението в отношението му с предхождащото и следващото го изображение; в такъв случай силата на въздействие на ритъма може да бъде значително повишена; в един силно драматичен момент, каквито примери се срещат често, ритъмът трябва да бъде напрегнат, за да отговаря точно на ускореното и възбудено дишане. Това още веднъж потвърждава съществуващата взаимна връзка между интензивността на органичните ритми и ритмите в художественото творчество.“

81. Вж. Дяков, Т. Фолклорният ритъм в поезията за деца след Освобождението 1878. – В: Митология, фолклор, литература. С., 1995, 101; тук – Фолклорна основа...

81а. Internet, <http://animac.narod.ru/>

Основные принципы анимации, Chimuru.

82. Вж. например Лотман, Ю. Поетика. Типология... Цит. съч., с. 533.

83. Leprohon, P. Jean Epstein. P., 1964, 140, цит. по Михайловска, Е. Цит. съч., с. 35.

84. Вж. подробно Дяков, Т. Мотиви на инициацията в прозата за деца. – В: Митология, фолклор, литература, втора част. С., 2003, с. 141.

85. Вж. подробно Аристарко, Г. Цит. съч., с. 140.

86. Михайловска, Е. Цит. съч., с. 17.

87. Айзенщайн, С. Избрани произведения в три тома. т. II, С., 1972, с. 126.

88. Аристарко, Г. Цит. съч., с. 24; вж. и Морен, Е. Цит. съч., 101-103.

89. Вж. например Андроникова, М. От прототипа к образу. М., 1974, с. 9.

90. Андроникова, М. Цит. съч., с. 9.

91. цит. по Аристарко, Г. Цит. съч., с. 34.

92. Вж. главата „Образи на сакралния топос...“.

93. Аристарко, Г. Цит. съч., с. 79.

94. Вж. Морен, Е. 128-135.

95. Морен, Е. Цит. съч., с. 128.

96. Вж. подробно Морен, Е. Цит. съч., с. 209, също 210: „Новият модел, това е човекът в търсене на собствена си реализация чрез любовта, благополучието, личния живот. Това са мъжът и жената, които не искат да остаряят, които искат да останат винаги млади, за да се обичат винаги и винаги да се радват на настоящето.“

97. Вж. подробно Пирсън, К. Героят в теб (шест архетипа, с които живеем), С., 1996, с. 18.

98. Пирсън, К. Цит. съч., с. 26.

99. Стайнбек, Дж. На изток от рая. С., 1990, с. 453.

100. Дайнов, Е. Цит. съч., с. 37.

101. Вж. подробно Дайнов, Е. Цит. съч., с. 31.

102. Вж. подробно Морен, Е. Цит. съч., с. 81, 82.

103. Михайловска, Е. Цит. съч., с. 168.

104. Вж. подробно Морен, Е. Цит. съч., 80-83.

105. Пак там, с. 81.

106. Пак там, Цит. съч., 82.

107. Вж. подробно Морен, Е. Цит. съч., 127-256.

108. Пак там, с. 58.

109. Вж. подробно Морен, Е. Цит. съч., с. 95.

110. Пак там, с. 96.

111. Вж. Лотман, Ю. Поетика... Цит. съч., с. 523.

112. Пак там, с. 513.

113. Морен, Е. Цит. съч.,

114. Михайловска, Е. Цит. съч., с. 119.

115. Вж. подробно Дяков, Т. Мит, обред и литература (митични елементи в художествената проза за деца и юноши), дисертация за присъждане на научна степен „доктор на филологическите науки“, С., 2003.

**Анимационният филм в контекста на диахронията
митология-фолклор-литература**

Приложение

**Индекс на анимационните филми
(С АНОТАЦИИ НА РАЗПРОСТРАНИТЕЛИТЕ)**

A – „Снежанка и седемте джуджета”, („Snow white and the seven dwarfs”), Walt Disney Home Video, 1937, времетраене 83 минути.

Филмът, от който започна всичко.

Първият в света пълнометражен анимационен филм, шедьовърът на „Disney”, носител на „Оскар”, „Снежанка и седемте джуджета” постави началото на Дисни – традицията за развлечение на цялото семейство.

Приказна магия, спиращо дъха напрежение и възбуждащо приключение... всичко това започва, когато злата мащеха на Снежанка се допитва до вълшебното си огледалце и с ужас разбира, че хубостта на момиченцето надминава нейната собствена. За да избегне отмъщението на побеснялата кралица, Снежанка се скрива в една горска хижа, където променя живота на седемте ѝ симпатични стопани – джуджетата.

Сега, с помощта на съвременните технологии, вие ще се насладите на брилянтен звук и картина, впускайки се в най-чистото, вълнуващо и запомнящо се преживяване.

Специално издание:

дигитално възстановена версия

изцяло възстановен звук

ТНХ звук

вълнуващ документален филм за създаването на „Снежанка и седемте джуджета”.

B – „Пинокио” („Pinocchio”), Walt Disney Home Video, 1940, времетраене 77 минути.

Великолепният филм на Уолт Дисни „Пинокио” е вдъхновил милиони деца по света да мечтаят и следват съвестта и сърцето си.

Тази екранизация по безсмъртната приказка на Карло Колоди е адресирана към новите поколения.

В една вълшебна звездна нощ Синята фея дава живот на любимата кукла на майстор Джепето. Следват незабравими приключения, които ще са истинско изпитание за смелостта, доблестта и честността на Пинокио – добродетели, които ще го научат какво значи да си истинско момче. Въпреки предупрежденията на мъдрия си приятел Щуреца, Пинокио се заплита в безброй перипетии с цел да избави изпадналия в беда Джепето.

Носител на два „Оскара”, „Пинокио” ни напомня за силата на любовта и вярата в собствените ни мечти.

C – „Книга за джунглата” („The jungle book”), Walt Disney Home Video, 1967, времетраене 78 минути.

Един от най-известните филми на Дисни за всички времена, „Книга за джунглата” е тържество на забавата и приятелството. Изпълнен с много песни и приключения в пищен и екзотичен свят, филмът е вдъхновен от книгата на Ръдиърд Киплинг. Това е последната творба с личното участие на Уолт Дисни.

Жизнерадостната авантюра започва, когато Маугли – момчето, отгледано от вълци, по настояване на мъдрата стара пантера Багира – тръгва да си търси убежище при хората, макар да се чувства като у дома си в джунглата. Така той среща мечока Балу – симпатичен и жизнерадостен оптимист. Но двамата не намират нищо цивилизовано по пътя си към цивилизацията, след като се натъкват на шантав орангутан, хипнотизираща змия и страховития тигър Шиър Хан!

Тази възстановена версия се доближава максимално до изяществото на филмо-

вия оригинал. „Книга за джунглата“ ще ви впечатли и с прекрасната си музика, и особено с номинираната за „Оскар“ (1967 г.) песен „Важните неща“. Този класически филм на Дисни е удоволствие за цялото семейство.

D – „Покахонтас“ („Pocahontas“), Sony Wonder Golden Films, 1995, времетраене 51 минути.

Класическата история на Покахонтас ще завладее сърцата и въображението на цялото семейство. Младата индианска принцеса живее в хармония с природата и расте, следвайки напътствията на своите наставници: старият и мъдър бял орел и неговият приятел – малкият ястреб. Девойката се влюбва в напетия англичанин капитан Джон Смит и спасява живота му като, когато той е заловен от индианците. Но не след дълго двамата влюбени трябва да се разделят заради коварството на зъл колонизатор и Покахонтас прекосява Голямата вода, за да отиде в далечна Англия. Там тя и нейните приятели преживяват невероятни приключения, но оживените улици и висшето общество на Лондон не могат да изтрият от паметта на Покахонтас нейния смел капитан, обичното й семейство и дивата й родина...

DD – „Уди Кълвача“ („Woody Woodpecker“), Universal Studios, 2000, времетраене 61 минути.

Уди Кълвача – любимият на всички анимационен герой, се завръща заедно с цяла тумба свои приятели, за да ви накара да се смеете до припадък в 9 нови, фантастични истории, които за пръв път излизат на видео! Сред тях са:

Фалшивата ваканция

Бъз чува, че Уди се кани да ходи на почивка и веднага се маскира като туроператор, за да го убеди, че това, което му трябва, е ваканция в Полинезия, при това на доста солена цена. Но опитите на Бъз да превърне дома на Уди в псевдоваканционно кътче и да избяга с плячката пропадат, а Уди осъществяват мечтаната си ваканция.

Мексиканско чили

Нашият зиморничав приятел Чили Пингвина отчаяно търси топлина. Когато чува за пътешествие с кораб до Мексико, той смята, че е открил билета за рай. Но точно там е бедата – той няма билет.

И още седем шантави приключения!

Тръгнете с Уди, Чили и останалите на нови приключения, които ще ви накарат да се смеете дори по-силно от шурия кълвач!

E – „Балто“ („Balto“), Universal Studios – Amblin Entertainment, 1995, времетраене 77 минути.

Неговата история се превърна в легенда. Неговото приключение остана незабравимо.

„Един от най-добрите семейни филми на годината. Вълнуващо приключение, изпълнено с въображение и хумор“. Майкъл Медвед, PBS/ Sneak Previews

„Amblin Entertainment“ представя шеметните анимационни приключения на едно от най-храбрите кучета за всички времена! Създаден по истонски случай, „Балто“ ще ви завладее и омагьоса.

Кръстоска между хъски и вълк, Балто не знае къде му е мястото. Животните в Аляска ще го приемат, с изключение на истинските му приятели – полярният гъсок Борис, белите мечета Мък и Лък и красивото женско хъски Джена. Макар да е различен, всички приятели на Балто виждат в него нещо, което той още не може да усети – благородния му дух.

Един ден опасна епидемия от дифтерит плъзва мълниеносно сред децата на Ном. Свирепа виелица е блокирала всички възможни пътища и няма как да се получат животоспасяващите лекарства... освен ако кучешки впряг не измине 960 километра през заслепяващата арктическа буря и не се върне с антитоксина. Но кучетата се изгубват в ледената пустош. Сега само Балто може да спаси и впряга, и децата.

„Балто“ е удивителната история на един герой, вдъхновил цяла нация – и превърнал се в легенда!

F – „Играта на играчките“ („Toy story“), Walt Disney Home Video, 1995, времетраене 80 минути.

Уолт Дисни ви представя един нов вид забавление – първият пълнометражен

анимационен филм, създаден изцяло с компютри и носител на специална награда „Оскар“ през 1995 година за особени достижения на режисьора Джон Ласитър – „Играта на играчките“.

Когато космическият рейнджър Бъз попада в света на каубоя Уди, между модерната лъскава играчка и старата дървена кукла възниква конфликт. Сега в опасност в мястото на Уди в сърцето на малкия му собственик... а и животът на Уди и Бъз. Двамата съперници попадат в ръцете на съседското момче и трябва заедно да решат как да се спасят. С помощта на другите играчки – динозавърчето Рекс, зелените войничета и господин Картофена глава, Уди и Бъз тръгват на невероятно пътешествие към дома и разбират какво е приятелството.

Завладяващият хумор, интересните герои и неповторимата визия превръщат „Играта на играчките“ в истинско забавление за малки и големи. Независимо от възрастта ви, този филм ще ви очарова с нещо ново при всяко следващо гледане.

G – „Лешникотрошачката“ („The nutcracker prince“), MTG Media Propertis, 1995, времетраене 70 минути.

С гласовете на Кийфър Съдърланд като Принцът и Питър О’Тул като Панталун.

Музика: Пьотр И. Чайковски, по приказката на Е. Т. А. Хофман, режисьор Пол Шилби.

Вечната вълшебна история в Страната на играчките.

Сладко малко момиченце, мистериозен майстор на играчки, дървен войник с очарователна тайна, захарни вълшебства, миши крале и замъци, удивително коледно празненство.

„Лешникотрошачката“ е анимационно, вълшебно, музикално приключение, което следва 11-годишната Клара при страхотното ѝ пътуване в света отвъд въображението, където всяка нейна мечта се сбъдва. Базиран на очарователната музика на Чайковски в изпълнение на Лондонския симфоничен оркестър, „Лешникотрошачката“ е приказка, предопределена да стане любима класика за цялото семейство.

H – „Принцеса Анастасия“ („Anastasia“), Twentieth Century Fox, INC., 1997, времетраене 94 минути.

Най-великолепният анимационен филм на 90-те години!

„Принцеса Анастасия“ е епична приказка с шеметно действие и сюжет, способен да прикове вниманието на цялото семейство! Спазвайки наложената вече традиция, филмът отново е озвучен изцяло на български език. Уверете се сами колко прекрасно звучат чудесните песни, изпълнени от професионални певци и актьори.

Омагьосващо съчетание на приключение, любов, комедия и музика, този чудесен анимационен филм разказва по впечатляващ начин вълнуващата история на изгубената руска принцеса Анастасия и нейното невероятно пътуване към собствената ѝ същност. Когато сянката на революцията се спуска над Русия, Анастасия – най-малката дъщеря на царското семейство, едва успява да се спаси.

Години по-късно тя среща красивия Димитри. Но докато пътуват към Париж, за да зарадват бабата на Анастасия, че любимата ѝ внучка най-сетне е намерена, те трябва да водят истинска битка със злия магьосник Распутин и неговия помощник – прилепът Барток.

Присъединете се към това незабравимо приключение и заедно с вълшебните герои разкрийте една от най-големите мистерии на ХХ-ти век!

I – „Мулан“ („Mulan“), Walt Disney Home Video, 1998, времетраене 88 минути.

Древна китайска легенда е вълшебно превъплътена в невиджано приключение, изпълнено с напрегнато действие, емоции и много смях в дългоочакваната класическа анимация на „Disney“ – „Мулан“.

Храбро младо момиче на име Мулан, което не се вписва в скованите традиции на своето общество, открива, че старият му баща е получил заповед да се включи в отбраната на Китай срещу нашествениците – хуни! В пристъп на храброст, Мулан се

предрешава като мъж и заема мястото на баща си в армията на Императора, преминавайки през трудното обучение заедно с група воители, предвождани от красивия капитан Шанг. Винаги наблизо са смешният дракон – пазител на Мулан – Мушу и щурчето Кри-Ки, което ѝ носи късмет. Но на Мулан ще ѝ трябва нещо повече от хапливото остроумие на Мушу, за да победи безмилостния предводител на хуните – Шан Ю. Само ако остане вярна на сърцето си, Мулан ще може да се превърне в опитен боец и да донесе победа на своята нация и дълго чаканите почести за своето семейство!

Великолепната, спираща дъха анимация на „Мулан“, сензационната музика и шеметните битки сред заснежените планини ще удивят и вдъхновят семейството ви повече от всички предишни класики на „Disney“!

J – „Тарзан“ („Tarzan“), Walt Disney Home Video, 1999, времетраене 88 минути.

Изпълнен с екзотични приключения и невероятно смешни животински персонажи, „Тарзан“ на Дисни е великолепна адаптация по класическия роман на Едгар Райс Бъроуз за човека-маймуна!

Дълбоко в джунглите на Африка майка-горила кръщава едно осиротяло човешко бебе Тарзан и го осиновява, макар че сивият Керчак – водачът на стадото – не харесва „това безкосмено чудо“. Тарзан израства заедно с приятелите си – горилчето шегобиец Терк и невротичното слонче Тантор, като развива всички инстинкти и ловкостта на животно от джунглата, скачайки по лианите от дърво на дърво с мълниеносна бързина. Но с внезапното появяване на други същества от вида на Тарзан – хора, между които и красивата Джейн, светът, който досега Тарзан е познавал и онзи, към който принадлежи, започват да се сблъскват с неимоверна сила!

Подсилен с пет вълнуващи песни, композирани от попзвездата Фил Колинс, „Тарзан“ на „Disney“ е вълшебно приключение, което ни поднася важни поуки за търпимостта и семейството!

Носител на „Оскар“ и „Златен глобус“ за най-добра песен: „В моето сърце“.

K – „Омагьосаният император“ („The emperor’s groove“), Walt Disney Home Video, 2000, времетраене 78 минути.

Ако сте харесали „Аладин“, ще обикнете „Омагьосаният император“ – тази забавна и щура комедия на „Disney“! И публиката, и критиката са във възторг от шеметното анимационно приключение, изпълнено с невероятни преживявания за цялото семейство.

Забавлявайте се с арогантния император Куско, превърнат в лама от коварната си съветничка Исма и нейния предан здравеняк Кронк, които искат да избавят царството от управлението му. Сега императорът, който преди е имал всичко, трябва да се съюзи с човек, когото иначе не би погледнал – добродушния селянин Пача. Но ще може ли страданието да породило у императора доброто и нежност? Ще се смеете на глас дълго след като разберете отговора на този въпрос.

Със стилната си анимация и вълнуващата музика на Стинг, тук е и номинираната (най-добра песен, 2000 г.) за Оскар песен „My funny friend and me“, „Омагьосаният император“ ще очарова всички, които обичат фантазията, забавленията и приключенията.

L – „Пътят към Елдорадо“ („The road to Eldorado“), DreamWorks Pictures, 2000, времетраене 89 минути.

„Необикновена класика, която ще очарова и деца, и възрастни!“ Нийл Роусън, NY1
„Истинско злато! Пътят към Елдорадо е застлан с много смях!“ Джоуел Сийгъл, Good morning America

Пригответе се за най-забавното пътешествие в живота си! Елате с Тулио, Мигел и комичния им кон Алтиво, които с карта в ръка потеглят на дълго плаване в търсене на златно съкровище в приключението на „DreamWorks“ „Пътят към Елдорадо“!

След като слизат на брега на Елдорадо – легендарния изчезнал град на златото, Тулио и Мигел са взети за богове и отрупани с богатства, надминаващи и най-смелите им мечти! В последвалия сблъсък на приятелство, вярност и алчност, нашите герои по неволя трябва да направят най-важния избор в живота си: да избягат със златото или

да се изправят пред непредвидими опасности, за да спасят жителите на Елдорадо!

Събиращо отново музикалния екип, спечелил „Оскар“ за „Цар Лъв“ – Елтън Джон, Тим Райс и композиторът Ханс Цимер – това филмово съкровище е изпълнено със запленаващи песни и зрелищна анимация! Цялото ви семейство ще се наслади на всеки момент от претърпаното със смях приключение, пътувайки по „Пътят към Елдородо“ отново и отново!

LL – „Том и Джери“ („Tom and Jerry“), Warner Bros., 2000, времетраене 89 минути.

Том и Джери – познатите ни пакостници отново са в стихията си в тези класически анимационни филми. Двамата герои изпадат в комични ситуации с фойерверки във „Войнственият мишок“, преследват се на плажа в „Голф за двама“. Том демонстрира разностранните си музикални способности в „Котешки концерт“, в „Прекрасна серенада“ и в „Котаракът конте“, а Джери се изявява като ненадминат танцьор в дома на Йохан Щраус в „Йохан Маус“. Джери придобива невероятна сила, когато изпива прекомерна доза от коктейла, приготвен му от Том в „Д-р Джекил и г-н Мишок“ и изоставя за известно време приятеля си, привлечен от бляскавия Манхатън. Джери се съюзява с канарчето от кафеза в „Неудачникът“, научава мишлето от „Малкото сираче“ как да отмъква храна под носа на Том и се представя в най-добра светлина в „Дневникът на Джери“. Очаква ви едно забавно приключение!

M – „Йосиф: господарят на сънищата“ („Joseph: king of dreams“), DreamWorks, 2000, времетраене 74 минути.

„Най-страхотната видеопремиера на годината“ Скот Хетрик, Los Angeles Times Syndicate

Създателите на наградения с „Оскар“ хит „Принцът на Египет“ ни представят нов анимационен епос – „Йосиф: господарят на сънищата“. Възторжено оценено от критиката, това спиращо дъха музикално приключение преразказва класическата история на едно момче, което притежава невероятната дарба да вижда бъдещето в сънищата си.

„Йосиф: господарят на сънищата“ ще ви омагьоса с пет прекрасни нови песни, блестяща анимация и завладяващ сюжет. Този филм, който непременно ще ви стане любим, „е предопределен да се нареди до „Принцът на Египет“ и „Цар Лъв“ като истинска класика“ Брус Клугер, US Weekly

„Грандиозен епос!“ Майк Тротман, Family Fun

N – „Лъвът от Оз“ („Lion of Oz“), Sony Wonder, 2000, времетраене 75 минути.

Преди купонът да бъде изгубен... той трябва да бъде намерен...

Някога запитвали ли сте се как един от най-популярните приказни герои – страховивият Лъв... е намерил пътя до страната на Оз?

Имало едно време...

Един млад Лъв от цирка, който получава медал за храброст и тръгва на пътешествие с балон заедно с приятеля си Оскар. Но ги връхлита страшна буря и Лъвът се оказва съвсем самичък във вълшебната страна на Оз. Там той среща злата Вещица от Изтока, което го принуждава да тръгне на загадъчно и изпълнено с опасности пътешествие. Задачата му е да й занесе магическото Цвете на Оз, без което тя не може да има власт над страната.

И така започва най-вълнуващото приключение, което някога сте си представяли. С помощта на група нови приятели, между които едно мило момиче на име Уймсик, Лъвът ще научи какво е истинска смелост и че тя не е само един медал, а е скрита в сърцето на всеки един от нас.

Тази вълшебна, пълна с песни и фантазия е предопределена да се превърне в класика!

O – „Тигър“ („The tigger movie“), Walt Disney Home Video, 2000, времетраене 77 минути.

В класическата традиция на анимациите на Дисни вторият филм за Мечо Пух, появил се след 23 години, вплита вълшебни истории и очарователни герои в красива приказка, изпълнена с приключения и приятелства.

Така се случва, че всички – Мечо Пух, Прасчо, Йори, Ру, Зайо и Бухала – са заети с майсторенето на зимна къщичка за Йори. Но всичките им усилия отиват на вятъра по вина на Тигъра, който постоянно скача около тях. Затова Зайо го съветва да тръгне из гората и да потърси други Тигри, с които да упражнява темпераментните си подскоци. Тигъра намира това предложение за много смешно – все пак, той е „най-единственият“!

Или не е? И така започва невероятно пътешествие на Тигъра из огромната гора в дирене на собственото семейство.

„Тигър е изпълнен с много радост и удивление от семейството и... от различните форми и размери в него. С възхитителните си песни, този омагьосващ филм ще скочи право в сърцето ви и ще го грабне отведнъж!

P – „Омагьосаното кралство“ („The king's beard“), Granada International, 2001, времетраене 73 минути.

Крал Кътбърт е владетел на вълшебното Огледално кралство. Той е омагьосан от своя коварен брат Джаспър да има най-дългата брада на света, толкова дълга, че опасва цялото му кралство. Въпреки това всички поданици много се гордеят с брадата на краля и искат да изглеждат като него. Жените имат дълги коси, а мъжете дълги бради – колкото по-дълга е брадата, толкова по-благороден и уважаван е човекът. Всички в кралството живеят щастливо. Подлият Джаспър е построил своето обърнато наопаки Огледално кралство точно под това на крал Кътбърт и живее с верните си слуги – коварните прилепи. Джаспър е замислил пъклен план – с магия да смени местата на двете кралства, като завърти своето от мрака към светлината, пращайки кралството на брат си във вътрешността на земята завинаги. Дяволският му план се проваля от смелия бръснар Руфъс и неговите приятели – кралският Вълшебник, мишокът-актьор Джей Джей, храбрите Рони и Мадри, Бабул, феята Софи. Всички те ще се изправят лице в лице с Джаспър и неговата армия от прилепи.

Q – „Атлантида: изгубената империя“ („Atlantis the lost empire“), Walt Disney Home Video, 2001, времетраене 95 минути.

Настройте се за приключението на живота си! „Дисни“ отключва мистерията за легендарната изгубена империя Атлантида в този вълнуващ епос.

Решен да открие митичното потънало царство младият авантюрист Майло се натъква на стар дневник, който указва къде е скрита тайната. Заедно с група опитни изследователи, водени от Командир Рурк, Майло се качва на „Одисей“, невероятно модерна подводница, за рискована експедиция към дъното на океана. Но неочакван обрат променя мисията на Майло: той вече не просто трябва да открие Атлантида, той трябва да я спаси.

Удивителните ефекти и епичната история, изпълнена с изненади и хумор, превръща „Атлантида: изгубената империя“ в пътуване, което си струва да предприемете отново и отново!

QQ – „Динозавър“ („Dinosaur“), Walt Disney Home Video, 2001, времетраене 82 минути.

Насладете се на удивителното съчетание на филмови технологии и майсторски разказана история, което може да ви предложи единствено „Disney“! „Динозавър“ е забележителна приказка за динозаври, които трябва да се изправят пред предизвикателството на живота си. По своя шеметен път, те постепенно научават, че с храброст, надежда и вяност могат да преодолеят и най-големите преमेждия.

Върнете се 65 милиона години назад във времето, когато динозаврите са бродели по Земята, и се запознайте с Аладар – игуанодон, когото съдбата разделя от неговия вид, докато е още в яйцето. За щастие, той се излюпва под любящите грижи на род лемури, между които са шегобиецът Зини и състрадателният Плио. Но когато унищожителен дъжд от метеорити пада на Земята, домът им е разрушен. Сега Аладар и новото му семейство трябва да се присъединят към група динозаври, поемайки на изпълнено с премеждия пътешествие към сигурността на „земите за гнездене“.

Изпълнен с невероятни специални ефекти, „Динозавър“ съчетава реални кадри с

компютърна анимация в увлекателно и поразявящо приключение!

R – „Таласъми ООД“ („Monsters, INC“), Walt Disney Home Video, 2001, времетраене 92 минути.

Носителите на „Оскар“, създатели на „Играта на играчките“, представят страхотния компютърно анимиран филм, който заплени сърцата на зрители от всички възрасти.

С разтърсваща анимация и сътворена с богато въображение история, „Таласъми ООД“ отваря вратите към свят на пакости и шуротии и огромни порции смях.

Топ – плашилото Съли и неговият ентузиазизиран асистент Майк работят в „Таласъми ООД“ – най-голямата фабрика за производство на писъци в Чудополис. Основният източник на енергия в света на страшилищата са писъците на човешките деца. Чудовищата вярват, че децата са опасни и токсични, но са безпомощни, когато малко момиченце се загубва в техния свят. Съли и Майк правят всичко възможно да върнат момиченцето вкъщи, но по пътя се сблъскват с чудовищен заговор и няколко шумни злополуки.

Подложете се на въздействието на най-забавния филм на годината – със съвсем нови изключителни бонуси и анимация... за смях и развлечение в чудовищно големи дози.

S – „Скуби Ду – гонитба в компютъра“ („Scooby-Doo and the cyber chase“), Warner Bros., 2001, времетраене 94 минути.

Истински компютърен вихър!

Скуби Ду и неговата банда изживяват най-наелектризиращото си приключение, когато се озовават на невероятна компютърна игра.

Когато Скуби Ду и бандата се опитват да заловят Фантома-Вирус, те неочаквано се пренасят във видео игра, базирана на собствените им приключения от Мистерия. Докато преследват Фантома-Вирус през десетте пълни с жестоки изненади нива на играта, героите пътешестват от праисторическото бъдеще и дори се забъркват с изправящата косите орда от виртуални подлещи... от най-прочутите си лудории!

T – „Шрек“ („Shrek“), DreamWorks Pictures, 2002, времетраене 90 минути.

Най-великата приказка, неразказвана досега. Носител на награда „Оскар“ за най-добър анимационен филм 2001 година.

Досега не сте срещали герой като Шрек, симпатичното чудовище, което се превърна в кинофеномен, завладя публиката по света с „най-великата приказка, която никой не е разказвал досега!“ Критиците наричат „Шрек“ „не просто брилянтна анимация, но и великолепен филм, откъдето и до го погледнете“ (Лари Кинг, USA Today). Преживейте отново всеки момент всеки момент от дръзкото приключение на Шрек (с гласа на Кръстьо Лафазанов), който с помощта на приказливото магаре тръгва да спасява самонадеяната принцеса Фиона, за да си възвърне любимото блато от принца-интригант Лорд Фаркулд. Пленително непочтителен и „чудовищно остроумен“ (Лий Роузън, People Magazine), „Шрек“ е огромно приключение – ще ви се прииска да го гледате отново и отново!

Купонът продължава...

Повече Шрек отвсякога!

Съвсем нов удължен край на филма.

U – „Балто: по следите на вълка“ („Balto: wolf quest“), Universal Studios, 2002, времетраене 75 минути.

Вълнуващо приключение в търсене на истината.

Балто заплени въображението на безброй почитатели по целия свят. Сега приключение продължава, но този път Балто не е сам...

Балто става баща и всички кутрета са раздадени в добри домове. Остава само чаровната Алу. Когато веднъж в гората малката Алу среща ловец, тя разбира, че никога няма да бъде приета като своите братя и сестри, защото прилича повече на вълк, отколкото на куче. Силно разстроена, тя избягва от дома, за да търси смисъла на живота и да открие своето истинско място.

Разтревоженият Балто, преследван от загадъчни видения, включващи мистериозен бял вълк и гарван, се присъединява към Алу, за да се впуснат заедно в епично и

вълнуващо приключение сред ледената пустош на Аляска.

Зрелищна, трогателна история за смелостта и себеоткриването, което ще ви развълнува и завладее.

V – „101 далматинци“ („101 dalmatians“), Walt Disney Home Video, 1996, времетраене 103 минути.

Развихряйки отново магията на Дисни, „101 далматинци“ вълнува зрителите от всички възрасти и лудешки приключения, очарователен хумор и... върховното изпълнение на Глен Клоуз (удостоено с пет номинации за „Оскар“ – най-добра актриса 1987 г., 1988 г., най-добра поддържаща актриса 1982 г., 1983 г., 1984 г.) в ролята на Круела Девил. Когато класическата приказка на Уолт Дисни за петнистите кутрета оживява на екрана, тя веднага се превръща в световна сензация.

В малкото си жилище в Лондон, далматинците Понго и Перди и техните любими собственици Роджър и Анита преливат от щастие при появата на 15-те новородени палета. Но скоро радостта им може да бъде помрачена – нито едно куче в Лондон не е в безопасност, щом любителката на петнисти кожи Круела Девил и двамата ѝ верни слуги са готови за действие. Сега Понго и Перди трябва да извикат на помощ всички животни в града... След безброй смехотворни ситуации далматинчетата са спасени, а жестоката Круела Девил си получава заслуженото.

Преливащ от най-многобройната и сладка гвардия от кутрета, „101 далматинци“ включва и великолепа група актьори, като Джеф Даниълс, Джоли Ричардсън и Джоан Плаурайт. Вече имате възможност да пренесете в дома си незабравимия комедиен хит на Дисни, определен от критиците просто като „феноменален“! (CBS – TV)

W – „Стюарт Литъл“ („Stuart Little“), Columbia Pictures, 1999, времетраене 92 минути.

Дребен симпатяга с голямо сърце, без да споменаваме мустаците, розовия нос и впечатляващото му облекло, Стюарт търси своето място в един свят с определено гигантски размери (поне от негова гледна точка). Осиновяването му от човешкото семейство Литъл (Джина Дейвис, ХюЛ ори и Джонатан Липници от „Джери Магуайър“) става причина за лудешките му патила, най-вече със семейната котка Сноубел. Така неусетно Стюарт осъзнава смисъла на непознати дотогава за него думи като семейство, топлина и приятелство. Семейство Литъл откриват, че във всеки от нас се крие по един Стюарт – смелост и кураж да бъдем каквито сме и да следваме мечтите си въпреки всичко.

„Стюарт Литъл“ комбинира актьорската игра със зашеметяващи визуални ефекти, създадени от новаторите от „Sony Pictures Imageworks“. Със сътворяването на Стюарт те издигат създаването на дигитални герои до неподозирано високо ниво.

Роб Минкоф – един от двамата режисьори на „Цар Лъв“ е създател на комедиеното приключение „Стюарт Литъл“. Сюжетът на филма следва класическата творба на Е. Б. Уайт, която над петдесет години забавлява хората по целия свят, а най-сетне ще бъде издадена и у нас.

С гласовете на Камен Воденичаров, Тончо Токмакчиев, Виктор Калев, Христо Мутафчиев, Мартина Вачкова и Кръстьо Лафазанов.

„Отиват да осиновят дете, а се връщат с мишка. Имам нужда от едно питие“ Сноубел, котката на семейство Литъл.

X – „102 далматинци“ („102 dalmatians“), Walt Disney Home Video, 2000, времетраене 100 минути.

Бъдете готови за бурни изживявания с цяла гвардия неустоими герои, пуснати на воля в тази завладяваща комедия.

В един невероятен съюз, своенравен папагал, който се изживява като ротвайлер, действа в комбина с малко далматинче, което тепърва трябва да заслужи петната си. Заедно те трябва да надхитрят лукавата Круела Девил (Глен Клоуз). С помощта на палавата банда от нови приятели-далматинци, двамата се впускат в лудешко издирване, кръстосвайки улиците на Париж. Докато приключенията и комичните ситуации стават все по-неудържими, вие със сигурност ще откриете своя любимец сред тази шумна ком-

паниа.

РАЗЛИЧИЯ И ПРИЛИКИ МЕЖДУ ИГРА, РИТУАЛ И ПЪРФОРМАНС АРТ

Орлин Дворянов

DIFFERENCES AND SIMILARITIES BETWEEN A GAME, RITUAL AND PERFORMANCE ART

Orlin Dvoryanov

Summary: The article presents the debates and situations about interpretations connected with the performance art, because this visual art makes it's attempts to be identified both as a game and a ritual. These debates evolve from the lack of theoretical information and narrow interests about this field of art. In spite of presence of some game and ritual aspects in the construction of performance art the performance art have to perceive as specific form of contemporary art.

Keywords: performance art, ritual, game, contemporary art

Разглежданата тема е провокирана от често възникващите въпроси и коментари във връзка с изпълнени на живо пърформанси или прожектиране на документални филми за такива. Подобна реакция се наблюдава както от страна на публиката, така и при студентите сблъскващи се за първи път с тази съвременна изразна форма.

При възприемането на пърформансите, неподготвените зрители проявяват известно очудване и неразбиране. Изказват се мнения, че тези действия са несериозни и игрови, че не са изкуство в класическия смисъл и дори, че са сектантски ритуални практики. По подобен начин реагират и част от студентите в началото на обучението си. Непознаването на съвременното изкуство се отразява негативно и при първите им учебни задачи свързани с него.

Проблемът и в двата случая е липсата на предварително придобита информация, която да спомогне за по-лесното разграничаване на пърформанса от сходните с него области и форми. Желанието той да бъде идентифициран с познати модели и образци е напълно естествено за неспециалистите, които попадат случайно пред нещо напълно ново. Първоначално те не могат да открият никаква връзка между него и досегашния си опит и затова търсят лесни отговори в полето на вече познатото.

В нашите наблюдения и изследвания достигнахме до обобщаването на неточните мнения и критики за същността на пърформанса в три основни групи.

Първата включва определянето му като несериозна форма с игрови характер. Тя се асоциира обикновено със забавление на един човек или неколцина приятели, които реализират някакво моментно хрумване без ясна идея и цел. Изпълнението, според наблюдаващите е лишено от професионализъм и изглежда игрово, дилетантско, дори безсмислено в сравнение със сериозния характер на повечето културни събития.

Втората обхваща реакциите, които са следствие от усещането на публиката за „тайнственост“ и „херметичност“ на този вид изяви. Някаква малка част от присъстващите демонстрират съпричастност и разбиране, дори ръкопляскат и са на „ти“ с изпълнителите. А останалите се чувстват извън този тесен кръг на „посветени“ и не успяват да разгадаят смисъла на случващото се.

Често препратките към древни култови практики и използването на цитати, с които си служат част от пърформерите са тълкувани от хората, на които липсва по-сериозна информация, твърде буквално като ритуални действия.

Третата засяга опитите пърформансът да бъде съотнесен към някое от изкуствата и то разбирано в класическия им вариант. В този смисъл той се определя като „лош

театър“, „дилетантски танц“, „пантомима“ и др.

Тези представи за пърформанса са плод преди всичко на поглед към него през „погрешна призма“. Опитите да бъде възприет и разбран през играта, религиозния ритуал или класическите изкуства са колкото необходими, (ако се задълбочим в по-сериозни изследвания), толкова и неправилни, ако се стремим да го обвържем директно с тях. Също неправилно е да подхождаме към проблема от гледните точки характерни за възприемането на продуктите на масовата култура, тъй като чрез пърформанса те обикновено са критикувани. Когато един пърформер се ползва от някои техни форми и проявления по време на своето изпълнение, всъщност ги използва с критическа цел и най-вече ги осмива.

За да направим разграничението между игра, ритуал, класическо изкуство и пърформанса се налага първоначално да се спрем на някои от съществените черти, които характеризират последния като съвременна форма за художествен изказ.

Според Розе Лий Голдберг, която е един от най-задълбочените изследователи на пърформанс арта, „всяка по-стриктна дефиниция незабавно ще отрече самата възможност за пърформанс“. (1). Въпреки това твърдение мнозина автори се опитват да дадат различни определения сборът, от които би могъл да ни доближи до същността на тази изразна форма. В интерес на улесняване на работата със студентите и ние сме дали своето определение, без да се опитваме с това да наложим рамки на техните изяви в тази област. (2) В тази статия обаче, не си поставяме за задача да съпоставяме и анализираме определенията за пърформанса, а да разграничим конкретни области на неговите проявления една от друга.

Тук ще посочим в конспективен вид следните важни характеристики на пърформанса, които биха ни помогнали да го разглеждаме като самостоятелна форма.

Мотивациите за създаването на концепциите на пърформанс арта и практикуването му са инспирирани от научните теории и хипотези актуални за XX век, в областите на философията, психологията, социологията, лингвистиката, семиотиката, теорията на комуникациите и много други.

Изискването за наличие на водеща концепция и съвместно създаване на „мисловна конструкция“ от автор и зрител прави от пърформанса „отворена творба“, (3) или казано по друг начин „концептуална изразна форма“.

Пърформансът е начин да се изрази артистичен протест срещу наложените ограничения и правила. Този протест първоначално е насочен срещу комерсиализацията на изкуството налагана от галерии и колекционери. В следствие се наблюдава пренасочване на тази активност към областта на социалните проблеми и недъзи на обществото. С навлизането на новите технологии в съвременния живот пърформансът започва да използва техните изразни средства и възможности, но предимно за да критикува, а не за да забавлява.

Пърформансът не само руши представите и границите, възприети в миналото като единствено правилни за изкуствата, но експериментира и предлага алтернативи за бъдещото развитие. Може да се каже, че той заема ролята на трансмисия за идеи между две епохи, като използва при реализацията си смесването на характерните за тях изразни средства.

Пърформансът се явява опит за синтез между отделните изкуства (изобразително изкуство, танц, поезия, театър и т.н.). В този смисъл той има претенцията за универсална изразна форма. Пърформерът може да използва всякакви средства без да се ограничава. Стремешът към универсалност води до премахване на границите между отделните изкуства и търсене на оптимален синтез.

Пърформансът е анархистичен и с напорист характер. Той не предполага съзercание или илюстриране, а идентифициране и сугестиране. В крайна сметка основните цели са промяна на нагласите за възприемане на изкуство и промяна на естетическите критерии.

Защо пърформансът не е игра.

Играта е първична дейност присъща на животните и човека. За разлика от животинските видове, хората осъзнават същността на игровите си действия. Последните не са рационални в пълния смисъл на думата, а са неподобителни, подражателни и неутилитарни. Човек възприема играта като разтоварване (отмора) от ежедневните трудови дейности, забавление, разнообразяване, заместване на сериозните и прагматични с неангажиращи и свободни действия. Важна особеност на играта е вживяването в игровата ситуация, приемането ѝ „насерiously“ (въпреки че добре знаем, че не е „наистина“) с идеята да се постигне някакъв положителен резултат. Това определя състезателния характер на играта. Необходимостта от нея е, че е свързана с психическото уравновесяване и съхранение, в противовес на физическото оцеляване, което се базира на рационалните действия. Друга важна особеност на играта е, че се развива по определени правила, дори когато те не са предварително регламентирани, а се създават по време на протичането на процеса. За да се получи истинска игра, правилата трябва задължително да се спазват. Нарушаването им се възприема като „нечестно“ и „обезсмислящо“ целта.

Пърформансът е анархистичен и не спазва винаги правилата. Понякога се стига до груби нарушения на морални, правни, обществени норми. Дори да се развива по предварително подготвена схема действието може да вземе неочакван обрат и това няма да попречи на самия пърформанс да се осъществи, макар и по различен от замисления начин. При него не се търси развлечение, отмора, бягство от прагматичната действителност и симулиране на реални ситуации. Точно обратното. Стремжът е да се постигне силно сугестивно въздействие чрез методи атакуващи психиката на зрителя. Нещата се случват директно на живо в действителност и са такива каквито са. Физическото нараняване, опасното падане, досегът с бъдещи отвращение материи, експериментът с преодоляването на време и пространство са напълно реални.

Ако в него присъстват игрови елементи, то те са сведени до индивидуално-свободната нагласа, използване на методите на случайността, креативното непосредствено действие и поведение. Също така прилики могат да бъдат открити в предварителната подготовка – необходимост от организиране на конкретно пространство и понякога регламентирани на времето за протичане.

Защо пърформансът не е ритуал.

Пред могъществото на природните и космически сили хората от древността се чувстват безпомощни. Осъзнаването на своята неизбежна крайност и страхът от катаклизмите притежаващи разрушителна сила довеждат до преклонение пред „висшите сили“ отъждествявани с различни божества. Възникват множество култове включващи провеждане на различни ритуали и жертвоприношения с цел омилостивяване на божествата.

Тук не е мястото да описваме и характеризираме психическата сложност на тези процеси. Ще спрем вниманието си само на две известни положения свързани с ритуалното действие.

Първо, ритуалът притежава сакрален характер защото е свързан с определени вярвания. Извършващите го вярват в неговата необходимост за получаване на очакваната от тях връзка с божествата и постигане на евентуалната им положителна подкрепа. Убедени са в мощта на духовната енергия, която се концентрира чрез свещенодействието в определена посока. Ако се абстрахираме от този сакрален характер ще видим, че външната форма, в която се проявява ритуалът е чисто игрова. Извършваните действия, използваните предмети и материали нямат утилитарно приложение, а символично заместват и изразяват нещо, което не може да се постигне по рационален път. При това се спазват определени правила, използват се регламентирани пространство и време. Според нас връзката „игра-ритуал“ в древността е съвсем пряка.

На второ място бихме искали да засегнем идеята, че древният ритуал в повечето случаи е свързан с т. нар. „синкретичен комплекс“. Става въпрос за паралелното учас-

тие на всички праформи на изкуствата в неговото провеждане. Движение, звук, изображение, слово, игрово изпълнение, организирано пространство се преплитат в едно общо представление, в което всички членове на племето вземат дейно участие и са едновременно изпълнители и публика.

Връзката на пърформанса днес с мистичните практики и преживявания на хората в древността, е опит преди всичко, за известна компенсация в психологичен план на прагматичността характеризираща съвременната технологична епоха. Това не е елементарно инспириране от корените на изкуството, или наподобителско, илюстративно завръщане към някакви отминали исторически епохи. По-скоро става въпрос за установяване на интуитивна връзка между настояще и минало. Съвременният пърформанс се опитва да извади на показ първичните човешки реакции, поведения, усещания, духовни преживявания. По този начин той се превръща в свързващо действие между минало, сегашно и бъдеще, съчетаване на историческа памет с критичен поглед към настоящето и с футуристичната прогноза. В постмодерните си варианти е съвсем естествено пърформансът да ползва препратки към миналото, ритуалите, древните култури за да изведе на преден план общочовешки проблеми и да предложи възможности за протичането на определени аналогии и асоциации в съзнанието на зрителите. Но това не означава, че действията на пърформерите са ритуални в истинския сакрален смисъл. По-скоро става въпрос за опити за внушаване на определена идея чрез средства инспирирани от ритуалните практики. Не бива да отъждествяваме митологичните модели на поведение в дадена ситуация, предадени ни чрез мита, с поведението на пърформерите, които създават „собствената си лична митология“. Казано с две думи при пърформансите липсва сакралния елемент, който характеризира ритуала и му придава духовна, религиозна дълбочина. Това, което води пърформера в конкретна посока е поведението на артиста, а не на жреца или изповядващия определена религиозна вяра участник.

Защо пърформансът е изкуство.

Изкуството се изгражда върху игрова основа. Границите между игра и изкуство са твърде относителни и в този смисъл променливи ако проследим разнообразните виждания на хората от различните епохи. Изкуството се формира още в синкретичния комплекс и обслужва с различна активност религиозните вярвания от началото на човешката история до днес. В този смисъл то се явява неразделна част от религиозния култ. Можещият да създава образи и да ги интерпретира игрово е възприеман като притежаващ магически способности. Отграничаването на изкуството от религиозния култ е свързано с изпълняването на профанни функции – декоративни, забавни, практически. Определяно е като неутилитарна дейност („нещо без полза“, близко до духовното проявление), като забавление (почивка, разтоварване, празнуване), или като занаят (сръчност при изработване на някакъв уникален предмет).

Днес се налага виждането за изкуството като сбор от няколко различаващи се един от друг пласта. То е духовна дейност, сродна в психологичната си основа с религиозните вярвания. Необходимо е за забавното и приятно прекарване на свободното ни време. Присъства активно в съвременния живот на практическо ниво „дизайн“ - естетическо оформление на жизнената среда и стоките за масово потребление. Можем да добавим и постмодерното му определяне като „информация и комуникация“. (Маклуън, Кошут и др.). Обобщено казано, изкуство може да се прави съвсем свободно, като авторът се насочва към осъществяване на идеални по своята същност намерения, както и когато се впусне в преследване на откровено комерсиални цели. Изборът е личен и поетата посока не прави продукта на изкуството повече или по-малко стойностен.

Пърформансът е преди всичко индивидуално духовно преживяване за своя автор. Той се стреми не само лично да се вчувства в творческия акт, но и да го внуши директно на публиката. В този смисъл игровият подход съществува във всяко изпълнение, колкото и то да се различава от всички останали. Използваният език за предаване на идеята е символен и метафоричен, което по принцип е характерно за изкуствата.

Игровият, презентативен характер на пърформанса не е хаотично забавляващ. Дори когато е поставено в основата му „спонтанното случване“, водеща е концепцията. Защо дадено действие трябва въобще да се случва? За пърформера съществуват предварителни мотивации и причини, формирани в някаква степен концепции, които придават креативен смисъл на осъществяването на „артистичен пробив“ в ежедневието.

Религиозността изразявана чрез пърформанса се свежда единствено до личните авторски нагласи. Възможно е даден пърформер да лансира чрез действията си някакви религиозни убеждения, така както друг би могъл да демонстрира радикални атеистични възгледи. Така погледнато пърформансът не проповядва определена религиозна доктрина, а използва сугестивните и организационни похвати на ритуалните действия по художествен начин.

В това е силата на пърформанса като една от съвременните изразни форми. Той дава възможност за заемане на индивидуална авторска позиция (религиозна, политическа, социална и т.н.) и избор на индивидуални начини и средства за изказ. Би било изключително погрешно да приемам, че пърформансът е само някаква забавна игра или пък опит за религиозно преживяване. По същия начин не трябва да се изпада в съвременен догматизъм и пърформансът да бъде едностранчиво свързан единствено с политическа, социална или естетическа критика на факти и събития от обществения живот. Естествено актуалните обществени тенденции налагат приоритетни посоки за действие на хората на изкуството. Но не трябва да бъде отричано правото на артистите да се изразяват в областта, която ги вълнува и по начините подходящи за проблема, който засягат.

ЛИТЕРАТУРА

- Дворянов, О.* Концептуалната тенденция в съвременното изкуство., „Веда Словена-ЖГ“, С., 2003г.
Дворянов, О. Въведение в неконвенционалните форми., „Симолони“, С. 2010г.
Дворянов, О. Опорни точки при преподаването на пърформанс арт., „Св.Климент Охридски“, Годишник на СУ „СУ Св.Климент Охридски“, ФНПП, том 98, 2007 г.
Корк.Р. Изкуството. Цялата история. „Книгомания. ЕООД“, 2013г.
Хьойзинха, Й. Homo Ludens.С.1982.

Goldberg, R. Performance. Live art since the 60s, Thames and Hudson, 1998
Jappe E. Performance-Ritual-Proces(Presstel.Verlag.) New York., 1993.

Prof. Orlin Dvoryanov, PhD
Sofia University „St. Kl. Ohridski“
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
art_in_action@mail.bg

ХАРТИЕНОТО ИЗКУСТВО – СИНТЕЗ НА ИСТОРИЯ, ТРАДИЦИЯ, ТВОРЧЕСТВО И ИНОВАЦИИ

Красимира Дренска

THE PAPER ART – A SYNTHESIS OF HISTORY, TRADITION, CREATIVE WORK AND INNOVATIONS

Krasimira Drenska

Summary: The article traces the main milestones in the development of the paper from its emergence as a material used in the human life to its transformation as an independent art form. It is marked important characteristics relating to historical tradition of paper making, creativity of paper art, symbolic meaning in the paper works and etc.

Keywords: paper art, papermaking, paper history, paper traditions, paper works

В постмодерната ситуация, в която живеем възможностите за създаване на изкуство, в какъвто и да било аспект са практически безкрайни и далеч надхвърлят всякакви установени, конвенционални, академични и прочие рамки. Свободата на изразяване открива пред авторите обширно творческо поле, в което всеки независим и индивидуален творец може да разгърне своето въображение, творчество, талант. Хартиеното изкуство, като част от съвременните пластични изкуства се отличава със изявен синтезен характер. Към него могат да се причислят различни по своята същност видове изкуства – рисунка, графика, скулптура, инсталации, декоративно-приложни техники, в които хартията е основен материал или повърхност за изграждане на едно произведение на изкуството или тя самата, съобразно естетическите си достойнства се превръща в обект, който да се възприема като форма на пластично изразяване. Хартиеното изкуство обединява различни видове изкуства, като ги прави част от своя обширен свят на възможности и иновации, защото хартията като материал предразполага към това. Тя не само събира различни културни традиции и връща човека към историята и природата, но и премахва границите между елитарно и уталитарно изкуство, прониква в ежедневието на хората и става част от тяхното битие, като по този начин възпитава и развива естетически вкус, оценъчна система, навици за възприемане, визуална комуникация.

Още от дълбока древност хората откриват ценните качества на хартията не само като средство за запазване на текстове, документи и спомени или като материал с широка битова употреба, но и като пластичен обект, притежаващ редица естетически качества, даващ възможност за творческа реализация. Към момента са утвърдени голям брой технологични практики и подходи при творческия процес на хартиеното изкуство, инспирирани от традиционните, които продължават да се развиват и усъвършенстват. Успоредно със завещаните традиции се налагат нови тенденции, в следствие от развитието на индустриалното производство и новите материали и суровини. Качествата и свойствата на тези индустриални хартии и хартиени производни дават възможност за по-различни творчески подходи. Резултатите са изключително разнообразни, често пъти иновативни и неподдръжаеми.

Цялото това творческо разнообразие и обширна поливалентност на хартиеното творчество би могло да се раздели на две големи групи изкуство, между които няма

ясно открити граници – групата на декоративно-приложните изкуства (уталитарно изкуство) и тази на изящното изкуство (елитарно изкуство). В много от случаите произведенията носят характера и на двете тенденции, за това не винаги може категорично да се каже, какъв е статутът на дадена творба. Това например са изкуството на сгъване на хартия – оригами и всички негови производни, изкуството на квилнга в изработването на картички и декоративни пана, изкуството на декупажа в декорирането на предмети от бита на човека, изкуството на папие-машето в създаването на различни хартиени пластики, изкуството на куклите и скулптурите от хартия, изкуството на ръчноизработената книга и книговезането, изкуството на калиграфията, която недвусмислено е обвързана с хартията и други. Хартиеното изкуство като част от елитарното изкуство сравнително от скоро набира известност и публика по галерии и колекции. То се изразява не само в създаването на ръчна авторска хартия от различни традиционни или съвременни материали и техники, но и в редица хартиени двуизмерни или триизмерни произведения – колажи, асмблажи, графични отпечатъци, декоративни пана, релефи, скулптури, инсталации, в които хартията във всичките си проявления под действието на различни подходи, техники и практики (изрязване, плетене, горене, лепене, сгъване, щамповане, печатане и прочие) се превръща в произведение на изкуството.

Творбите от хартия и ръчно изработената авторска хартия в съвременния контекст на визуалните, палстични изкуства сравнително скоро придобиват статута на произведения на изкуството и се обособяват в самостоятелен вид. Най-голяма заслуга за това има Международната асоциация на авторите, работещи с хартия – IAPMA – International Association of Hand Papermakers and Paper Artists. Тя е основана през 1986 г. в град Дюрен, Германия, когато хартиеното изкуство като самостоятелен вид изкуство е било далеч по-неизвестно, непрактикувано и непроучвано, отколкото е в наши дни. Разбира се историята, развитието и употребата на производството на хартия е част от дейностите и полетата на изследване на асоциацията, но централен фокус в нея е хартията като форма на изкуство, като част от съвременната художествена среда. Основна цел на асоциацията е да се улесни сътрудничество между артистите, международния обмен на творчески идеи, проекти, изложби, информация и решения на технически проблеми, изследване на различни свързани с хартията културни среди, както и създаването на нови подходи при хартиеното изкуство. На ежегодно организираните от IAPMA конгреси авторите общуват по между си, запознават се с традициите за изработване на хартия при отделните култури, показват творчеството си в изложби и по този начин обогатяват представите си за разнообразния и практически неизчерпаем свят на хартиеното изкуство^[1].

Хартията има богата и динамична история, която отразява културни традиции на народи от различни географски ширини на света. За предшественик на хартията се смята папирустът, който е използван от хората по долината на река Нил още преди 5000 години. Египтяните го нарекли така по името на блатното растение, от което е създаван *Surgous Papyrus*. Те нарязвали сърцевината от стеблото на растението на тънки ивички, които се киснели във вода и се наслоявали под прав ъгъл, начуквали се до получаването на тънък лист, който се оставял да изсъхне на слънце. Получения резултат египтяните, а в последствие гърци и римляни използвали за запис на различни документи, събития, религиозни книги, за рисуване на произведения на изкуството и т.н.

Традицията на изработването на истинската хартия такава, каквото я познаваме днес обаче, произлиза от Древен Китай и се дължи на евнухът Цай Лун през 105 г. по време на царуването на император Хо Ти от династия Хан. Цай Лун е основоположникът на техниката за изработване на хартия, която се правела от влакна на бамбук и вътрешната част от кората на черница, които се смесвали с вода и се мачкали със специални

1 Интернационална асоциация на артистите работещи с хартия <<http://www.iapma.info/>> превод Красимира Дренска

дървени инструменти. Получената каша се разпределяла на тънък слой върху едротъка на кърпа, където водата оттичала, а слойът изсъхвал. Техниката на изработване на ръчна хартия постепенно се разпространява първоначално из цяла Азия в държави като Виетнам, Тибет, Корея, Япония, Индия, след това в следствие на войни и пленничество преминава през мюсюлманския свят – Багдат, Дамаск, Кайро, докато маврите от Северна Африка не нападат Испания и Португалия и по този начин през 12. век хартията е внесена в Европа, където много бързо този занаят се превръща в промишленост. До този момент Европа използвала като средство за записване на текстове пергаментът, изработен от обработена животинска кожа, който обаче бил много скъп. За това хартията лесно добива популярност и достига своя разцвет през 15. век, когато Йохан Гутенберг изобретява печатната машина и книгопечатането. Това предизвиква революция в масовата комуникация и разпространение на словото. Нуждата и търсенето на хартия за печат с течение на времето се разрасква и се превръща в процуфтяваща индустрия. Проектират се машини за изработване на различни видове хартия за производството на вестници, списания, книги, хартиени торбички, пари, тоалетна хартия и много други предмети и материали от хартия, които да удовлетворяват нуждите и потребностите на човека в неговото ежедневие^[2].

В следствие на тази „хартиената революция“, изкуството на ръчно създадената хартия постепенно изчезва. Поради тази причина естествено се прокрадва една друга тенденция на възвръщане към старата традиция за изработване на ръчна хартия, практикувана вече от художници и занаятчии за фина употреба в произведения на изкуството. В Азия занаята на ръчноизработената хартия е съхранен и усъвършенстван до превръщането му в истинско изкуство, достойно да се обособи в самостоятелен вид. Това е пътят към „голямото изкуство“ – от фамилените работилнички, през занаятчийските гилдии, през индустриалното производство, до изящно произведение.

Чрез съвременния си пластичен характер хартиеното изкуство се явява източник за разпространение на културното наследство на държавите с традиции в тази област, непосредствено обвързано с народните традиции и творчество. Хартиеното изкуство представлява една своеобразна симбиоза между изобразително изкуство, история, традиция, философия, обвързани със съвременните цивилизационни достижения. В този ред на мисли естествено се появява връзката на хартиеното изкуство с „древния универсален език на знаците и символите“. „Тайният език на символите е безценното духовно наследство на отдавна миналите епохи, мъдростта на вековете и хилядолетията, зашифровани в условни знаци, въз основа на различни асоциации^[3]“.

Още в самия първоизточник или в материала за изработване на хартия, през технологичния процес, до авторската идея и творчески намерения има закодирани послания. Символиката в хартиеното изкуство е неизменна негова част. Знаците и символите съпътстват човешката цивилизация още от дълбока древност и имат съществена роля в духовните й измерения. Като форма и съдържание те са широко използвани във всички проявления на изкуството – не само в изобразителните, но и в литературата, поезията, музиката, танца, театъра и прочие. Историята на изобразителното изкуство може да даде безброй примери, къде, защо, и по какъв начин тези „изобразителни текстове“ се използват и с каква цел. Една основателна причината е, че с малко визуални средства може да се предаде голямо съдържание. По този начин посланията на творбата стават по-сложни, предава се повече информация, стимулира се мисленето на зрителя и по-лесно се отговаря на вечния въпрос „Какво всъщност е искал да каже автора?“. Така сложният психологически процес на общуване между автор – творба – публика (процесът на възприемане на изкуство) става по-съдържателен, провокира освен естетическа,

2 Ейч Кю ПейпърМейкър, История на хартията <<http://www.hqpapermaker.com/paper-history/>>, превод Красимира Дренска

3 О. В. Вовк, Енциклопедия знаков и символів, стр. 3, Красимира Дренска.

сетивна наслада и мисловна дейност, т.е. става по-ценен, по-стойностен. Тълкуването на знаците и символите е предмет на изследване на семиотиката. „Семиотиката е наука за знаковите и символни системи и използването им за предаване на съобщения сред хората и животните^[4].“

Тя изучава значението на знаците и символите, както по отделно така и в групови знакови и символни системи. Включва изучаването на това, как се създава значението на един знак или символ, но също и неговото разбиране и въобще процесите на тълкуване и комуникация. Дялът, в който обект на изследване са визуалните образи и комуникации се нарича Визуална семиотика. Тя засяга пряко всички видове изобразително изкуство. „Визуалната семиотика изучава значенията и тяхното производство в образите и изображенията. Визуалната комуникация е предаването на идеи и информация чрез форми, които могат да „се прочетат“ или погледнат. В този смисъл се говори за „визуални текстове^[5].“

По своята същност знакът е схематична рисунка, която с присъствието си „говори“ за съществуването на нещо друго. „Знакът е възприеман със сетивата предмет, който съдържа указание за друг предмет или явление.^[6]“ „Знакът има недвусмислена функция: той е съставна част от писмения или визуалния език, визуална предупредителна лексика, регулираща пътното движение, отличителна характеристика на продуктите на дадена компания. Знаците носят прости послания и имат непосредствен, директен смисъл^[7].“ Символът е по-сложен от знакът. Ако знакът има просто и недвусмислено съдържание, то символът „е визуален образ или знак, представящ комплексна идея – един по-дълбок показател на универсалната истина^[8].“ Символът е „това, което служи за условен знак при обозначаването или възприемането на обект, идея, религиозна принадлежност, образ и др.^[9]“ „Символите са най-разнообразни условни знаци, предаващи идеи, съдържащи голямо количество информация в малка по размери форма. На един символ може да се даде различно значение. В някои случаи той се основава на добре познати обекти от природата или изкуствени предмети, но в много други неговият смисъл е напълно неясен, тъй като произлиза от непознати за нас алегии, персонификации или фонетични асоциации от древните езици.^[10]“ Тълкуването на символи е сложен мисловен процес, който се базира на различни източници, според спецификата им или сферата на изследване – история или културология, митология или фолклоритика, религия или иконография, астрология или нумерология, хералдика или типография, литература или изобразително изкуство, философия или психология и други.

Заради специфичната история на традицията за изработване на хартия, може да се каже, че тя – хартията започва да функционира като носител на редица културни белези. По пътя ѝ от родината Китай, през Централна и Източна Азия, през Арабския свят и Северна Африка, до Европа, технологията на изработване придобива опита на различните народи. Това наслагване на културни пластове, отразява разбиранията, вижданията, търсенията на хората за света и всичко онова, което ги заобикаля. Знаците и символите са част от това културно наследство. В хартиеното изкуство те могат да се търсят във всичко – в материала, в творческия процес, в това, от което се изобразява, в колорита, във формата, в съдържанието на хартиеното произведение. Материалите, които се използват за изработване на ръчна хартия и произведения от хартия към момента са най-разнообразни. Все още има автори, които правят своите произведения по традиционна технология от природни материали – памучни влакна, слама, дървесна кора и дървесина, или други влакнеста растителност. Тези традиции съвсем естествено са ха-

4 Български тълковен речник <<http://talkoven.onlinerechnik.com>>

5 Franco Ricci, *Painting with Words, Writing with Pictures*, стр. 52, превод Красимира Дренска

6 Български тълковен речник < <http://talkoven.onlinerechnik.com>>

7 Знаци и символи. Илюстриран справочник за техния произход и значение, стр.6

8 Знаци и символи. Илюстриран справочник за техния произход и значение, стр.6

9 Български тълковен речник < <http://talkoven.onlinerechnik.com>>

10 О. В. Вовк, *Энциклопедия знаков и символов*, стр. 3, превод Красимира Дренска.

рактерни за източните държави – Китай, Япония, Корея. Други автори рециклират стара хартия, използват текстилни материали – нишки, влакна, парцали и други. За манипулиране на качествата на хартията се използват различни други материали като ориз, глина или различни смоли за заздравяване и плътност. Това символизира дълбоката връзка на хартията с природата и широкото ѝ еко приложение. В Европа подчертаното индустриално производство на хартия се отразява в творческия процес на хартиеното изкуство. Повечето европейски автори работят с индустриални хартии или ръчни хартии, които преминават през машинна обработка. Те обаче се доближават в много отношения до класическата източна ръчна хартия.

Самият технологически процес на изработване на хартия, както при всеки друг творчески занаят, от архаична гледна точка, представлява сакрален ритуал, който символизира овладяването на суровия природен материал и приобщаването му към човешкия хармоничен свят.

Говорейки за символика обаче най-голям интерес предизвикват формата и съдържанието на творбата. Всеки автор има свободата да борави с такива знаци и символи, които най-точно да предават творческите му стремежи и търсения. Той може да използва универсалните, установени през времето знаци и символи, които са се превърнали в интернационален език. Такива са например символите на кръгът, кръстът, квадратът, на слънцето, луната, звездите, на дървото, розата, ябълката, на орелът, змята, рибата, на драконът, фениксът, свинкът и прочие. В своята работа авторът може да се оповава и на националните символи, които са характерни за неговата общност и инспирирани от фолклорната традиция, от културни, религиозни или географски особености. Може да използва индивидуални символи, които самият той е натонарирал с определен смисъл. Отношението между формата и съдържанието на едно произведение на изкуството е доста обширна и сложна тема за разсъждение. Знаците и символите играят важна роля в тази връзка и успоредно с това изпълняват определени функции.

Основна функция на знаците и символите в дадена творба е информационната. Тя спомага за предаване на определено съдържание, послание, това, което авторът иска да „каже“ на публиката.

Друга основна функция, защото все пак става въпрос за изкуство, е естетическата – символът като изображение, което да носи естетическа наслада, да провокира сетивата, да провокира емоциите на зрителя; изображение, подтикнато от стремежа на човека да отразява впечатленията от деситвителността, от това, което го заобикаля, от природата, общността, от живота. Информационната функция и естетическата функция са в непрекъсната взаимовръзка и най-често вървят успоредно и са с еднаква важност, защото и съдържанието (информацията) и формата (естетиката) са от изключителна важност за едно пластично произведение.

Важна функция е и комуникативната. Тя придава на символите значението на посредник в процеса на възприемане. Осъществява връзката между автора и публиката, помага за по-доброто общуване в това отношение и по-доброто възпроизвеждане на посланията на творбата.

Социалната функция на знаково-символните образи изпълнява ролята на индикатор за национална, етническа, географска, културна, религиозна и прочие определеност. Те препращат към определена история, определени културни традиции и обвързват творбата с определената социална принадлежност или просто личен творчески афинитет, който притежава автора.

Като цяло знаково-символните образи, които даден художник използва в работата си се превръщат в негов личен маниер на изказ, за всичко, което го вълнува, за неговите чувства, мисли, за неговата нравствена принадлежност, естетика, светоусещане. Те са показателите, по които публиката възприема творчеството и посредника в отношенията ѝ с автора.

Авторите, които се вдъхновяват от хартията като материал и като естетическа ценност стават все повече и популярността на тази сравнително нова тенденция в изобразителното изкуство става все по-голяма. Този нов вид изкуство е многопластов и дава възможност за преплитане едновременно на установени традиции и креативно новаторство, на класика и експерименти, на провокации и високи постижения. Той има широко поле на изява, в което влизат под различни форми други видове изкуства. Подчертаният му екологичен нюанс и тясната му връзка с природата го прави много актуално средство за изява в съвременната тенденция на цифровизиране и мултимедийна манипулация на визуалните изкуства. Хартиеното изкуство отправя хуманни, екологични, социални и духовни послания към съвременното общество и неговите проблеми. В него се преплитат вдъхновението, творчеството и ентузиазма на художника, които са в хармония с високия професионализъм, новите постижения на човешката цивилизация и запазените древни традиции от цял свят.

ЛИТЕРАТУРА

Знаци и символи. Илюстриран справочник за техния произход и значение. Лондон, 2008. Превод Е. Крумова, София

Вовк, Олек В. Вовк, *Энциклопедия знаков и символов*, Издателский дом Вече, 2006

Hubbe and Bowden, Martin A. *Hubbe and Cindy Bowden*, Handmade paper review, *BioResources journal*, 4(4), pages 1736-1792, 2009

Ricci, Franco Ricci, *Painting with Words, Writing with Pictures*, University of Toronto Press Incorporated, Toronto, 2001

Български тълковен речник

<<http://talkoven.onlinerechnik.com/>> (02.04.2014)

Ейч Кю ПейпърМейкър, *История на хартията* <<http://www.hqpapermaker.com/paper-history/>> (02.04.2014)

Интернационална асоциация на артистите работици с хартия <<http://www.iapma.info/>> (02.04.2014)

Krasimira Drenska, PhD student

Sofia University „St. Kl. Ohridski“

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

1504 Sofia, Bulgaria

Tel. +359 876 270273

kraseto.dr@abv.bg

ДИГИТАЛНАТА ГРАФИКА – СЪЩНОСТ, ХАРАКТЕРИСТИКИ, ТЕНДЕНЦИИ. КОЛИЧЕСТВЕН И КАЧЕСТВЕН АНАЛИЗ НА ИНТЕРВЮ, ПРОВЕДЕНО С УТВЪРДЕНИ ТВОРЦИ В СФЕРАТА

Цвета Петрова

THE DIGITAL GRAPHICS – NATURE, CHARACTERISTICS, TRENDS, QUANTITATIVE AND QUALITATIVE ANALYSIS OF AN INTERVIEW CONDUCTED WITH ESTABLISHED ARTISTS IN THIS SPHERE

Tsveta Petrova

Summary: Digital print or CGD (Computer Generated Design) is recognized as an original graphic technique. The popularity of digital prints are growing. Often in international competitions for print art the CGD's are appreciated and honored. Extremely diverse in terms of plastic language, interesting to the public and to the professionals, digital prints are becoming more common among artists.

The computer as a tool for the artist gives two main options – the first one is to create designs for traditional printing techniques, the other one (which is more important) is to create original works and prints from CGD.

The article analyzes an inquiry conducted with artists who create CGDs. The expectations were that the artists would offer detailed answers. The focus of the study are the nature, technology and the place of this technique among other graphic techniques. The object of this study is the actual practice of established artists who create CGD prints.

Over 30 people between the age of 26 and 75 from over 10 countries participated in the study. Among the interviewed artists there are many distinguished representatives of two nations - artists from Turkey and Poland.

The questions are related to the nature and location of the CGD-prints in the field of print art. The article contains both a quantitative and qualitative analysis of the results of the inquiries.

Keywords: print art, printmaking, CGD, digital print, new technologies, print art artists, prints

Последната глава от историята на графиката разглежда дигиталната епоха и съответно дигиталната графика (CGD). Дигиталната графика или както вече е прието да се нарича CGD (компютърно генериран дизайн), е призната като оригинална графична техника. На 19-тия Международен конгрес за екслибрис (специфичен жанр в графичното изкуство) на Международната Асоциация на художниците и колекционерите на екслибриси (FISAE) през 2002г. е решено по-ранното наименование CAD (Система за автоматизирано проектиране) да бъде заменено от две нови: CGD (компютърно генериран дизайн) и CRD (компютърно репродуктивен дизайн). Както самите наименования показват, при CRD дигиталната технология е използвана само за многократното възпроизвеждане на дизайна (рисунката), а терминът CGD означава, че компютърът е бил използван от художника като основен инструмент за проектиране и създаване на графичното произведение.

Компютърът като инструмент на художника дава две основни възможности – едната е за създаване на проекти за класически графични техники, другата (по-значимата възможност) е за създаване на авторски творби и отпечатъци от CGD.

Но първо трябва да се спрем на понятието дигитална графика и какво всъщност предствалява тя. В своята книга „Речник на графиката – Речник на терминологията в графичното изкуство“ (изд. Old Street, София, 2008г.) Соня Стойчева дава следното определение:

„Дигиталният печат е обобщаващо понятие за печатни технологии, при които компютърно

базирано изображението се пренася директно на хартия или друг носител.“

Т.е. дигиталният печат е графична техника, при която физическата матрица отсъства, тя е под формата на база данни, които се намират в компютъра. Тези данни многократно могат да бъдат отпечатвани.

Проф. Мартин Р. Байенс, ръководител на катедра Дизайн към Кралската академия за изящни изкуства в Гент, казва:

„При създаването на екслибрис с помощта на цифрова технология е от изключително значение да започнеш с изясняване на идеята, да разбереш ясно всъщност какво искаш да направиш. Интелектуалната и артистична визия трябва да се основават на техническа способност. Дигиталната графика далеч надвхърля сканирането на дадено изображение.“

Т.е. художникът е движещата сила, той не трябва да се позовава на алгоритмите, предлагани му от софтуерния продукт. Той трябва да се стреми към онова графично звучене на творбата, което всъщност идва от него самия и от неговите артистични заложби. Компютърът, скенерът, фотографиите са само инструментите за постигане на крайния продукт, отделни епизоди, които водят до резултат.

В общи линии технологията за създаване на дигитални графики не е много по-различна от тази при създаването на традиционните техники като дърворез, офорт, акватинта и т.нат. Тук трудността произтича от техническите познания на художника, т.е. до каква степен той може да работи с даден софтуерен продукт. И тъй като технологиите са в процес на постоянно развитие и обогатяване, художникът трябва бързо да се приспособява към новостите.

Важно е да се спомене и че дигиталната графика е все по-често срещана в изложби, конкурси, биеналета и всякакви форуми на графичното изкуство. Съществуват и форуми единствено и само за дигитална графика – Международната организация на екслибриса F.I.S.A.E. организира две биеналета за екслибрис – дигитален печат през 2004 и 2006г., в които взимат участие над 280 души от 35 държави (2004г.). И при двете биеналета впечатление правят графиките на художници от Белгия и Турция – две изключително силни школи в сферата на дигиталния печат.



Несип Ерол Олкай, „Екслибрис“

През 2014 година е обявено биенале за дигитална графика в Швейцария. Показа-

телен е и фактът, че 16 % от графиките, представени по време на 19-то Международно биенале на екслибриса и малката графика в Сейнт Николас, Белгия през 2013 г., са изпълнени в техниката CGD. В предговора към каталога от изложбата Анеми Шарлие отбелязва, че „макар някои творби да са изпълнени в класически графични техники, подозираме, че авторите им са използвали дигиталните технологии и при проектирането на класическите гравюри“.

Тъй като дигиталната графика е слабо проучена област, един от методите за получаване на качествена информация за проблемите, предимствата, недостатъците, технологията и пр. е интервюто с действащи в даденото направление художници. В случая бе проведено структурирано интервю, а целта му бе да доведе до по-обстойни и задълбочени отговори.

Целта на това фокусирано групово проучване е да се получи информация относно дигиталния печат от „първа ръка“, т.е. от художници, които се изявяват в тази сфера. Фокус на изследването са въпросите относно същността, технологията и мястото на тази техника сред другите графични техники. Обект на настоящото изследване е реалната практика на утвърдени художници, които създават графика – дигитален печат.

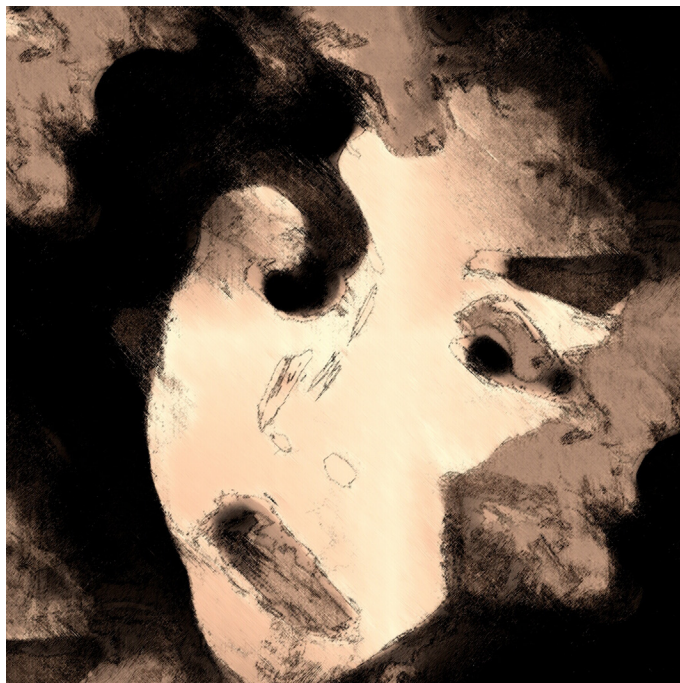


Красимира Дренска

Проведеното интервю постигна очакваните резултати - повечето от респондентите отговаряха изчерпателно, споделяха личен опит в сферата, а някои от тях дори споделяха планирани проекти. Бяха им зададени 18 въпроса, засягащи гореспоменантите проблеми. Въпросите засягаха няколко ядра – същност, характеристики, предимства, недостатъци, творчески процес, връзки с други области на изкуството и др. Качественият анализ засяга само част от проблемите, заложиени в интервюто.

Участие в изследването взеха над 30 човека от над 10 държави (Великобритания, Япония, Полша, Португалия, Аржентина, Турция, Румъния, САЩ, Канада, Сърбия, България и др.) на възраст между 26 г. и 75 г. – 5 (близо 17% от респондентите) от които са на

възраст между 25 – 35 години и спадат към т.нар. „млади автори“. Останалите 83 % са на възраст между 37 и 75 години и се причисляват към т.нар. „утвърдени автори“.



За Серге Кох CGD дава нови възможности да обогати своите графики

Корелацията „дигитална технология – млад автор“ тук напълно отсъства – младите автори не доминират в сферата на CGD. Новите технологии в никакъв случай не са бариера за вече утвърдените автори, напротив – те успяват да запазят авторския си почерк и при създаването на CGD; те подхождат към компютъра като към нов инструмент, който придава едно „съвременно“ звучене на авторските им търсения (Серге Кох, Люксембург). Утвърдените художници-графици пристъпват към дигиталната графика след като години са работили в класически графични техники и използват придобитите си умения и тук. Естествено голяма част от тях продължават да работят и в сферата на класическите техники – за разлика от повечето интервюирани млади автори, които работят предимно в сферата на дигиталната графика.

Сред интервюираните художници явно се отличават представителите на две националности – художниците от Турция и от Полша.



CHOPINIANA KRZYSZTOFA WRÓBLEWSKIEGO
RONDO A LA KRAKOWIAK F-DUR OP. 14

Кшющоф Марек Банк е един от утвърдените автори, отличен с много награди за работата си с сферата на CGD

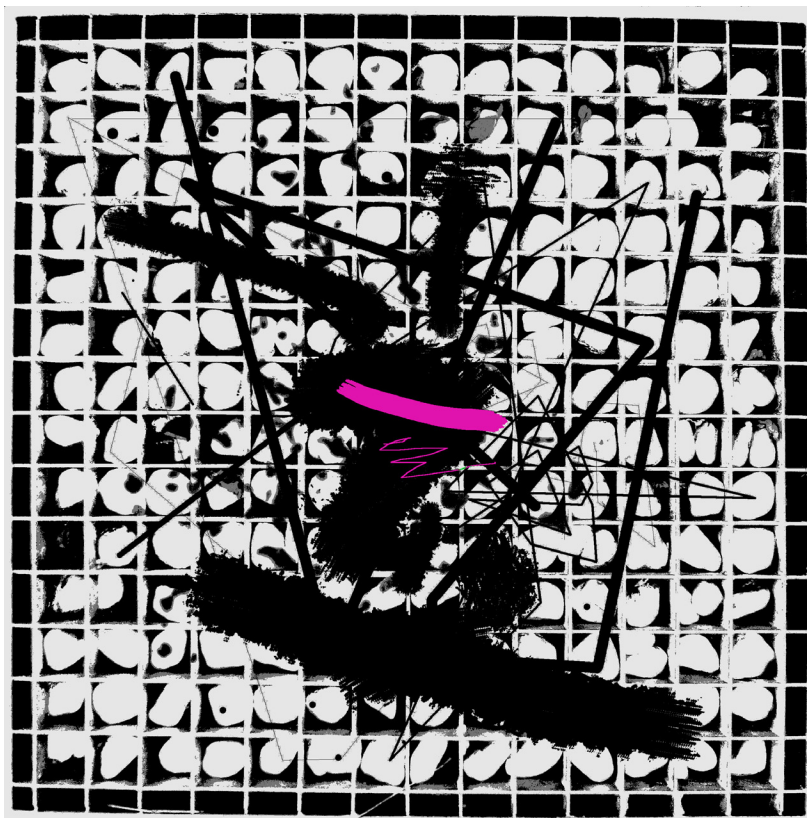
Полша е една от държавите, в която графичното изкуство винаги е било на изключително високо ниво. Неслучайно там се провеждат и множество престижни форуми за графика. Естествено е художниците да продължат традицията и да се изявят и в сферата на дигиталната графика. Още през 2004г. и 2006г. при провеждането на двете биенала за дигитални екслибриси доминират художниците от две държави (Турция и Белгия). Тони Ост – президент на журито на Второто международно биенале за дигитален екслибрис, споделя: „Участието на художници от тези страни не е никак учудващо. Без съмнение това е резултат от усилията, положени от Мартин Байенс и Хасип Пектас – преподавателите, които стимулират студентите си да вземат участие в подобни графични форуми и то с прекрасни резултати. Конкуренцията, която се появява при подобни конкурси, стимулира едно цялостно развитие у студентите.“ В интервюто взеха участие четирима художници от Турция, отличени с множество награди от престижни международни конкурси.



Емре Сенгюн е едва на 29, а вече е отличен с редица награди за своята работа

Интервюираните представители на тези две така да ги наречем школи показваха компетентност и задълбочени познания относно техническия процес на създаване на дигитални графики.

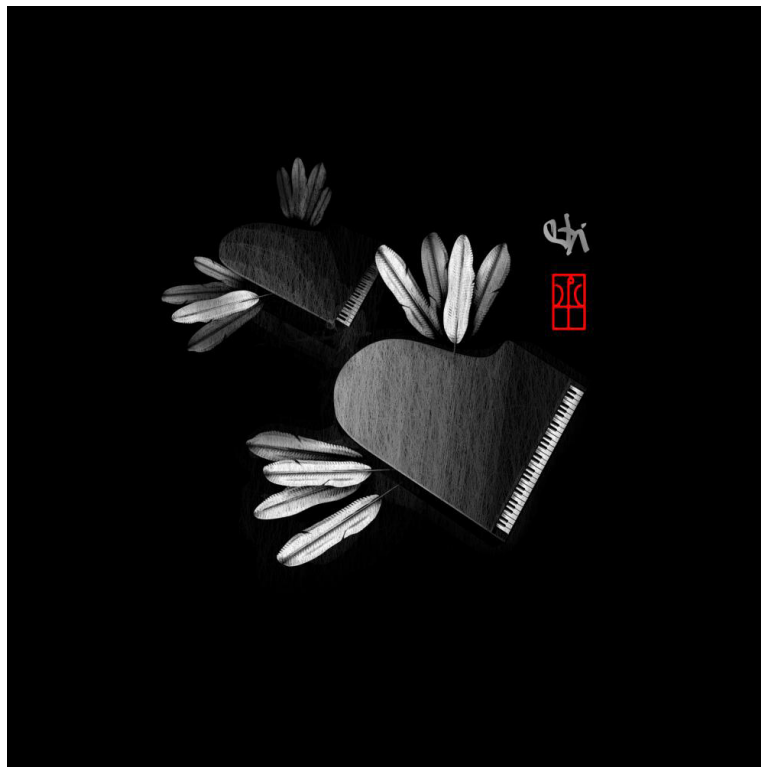
С най-голямо затруднение респондентите отговаряха на въпроса: Какво е необходимо, за да бъде наречен даден принт „графичен отпечатък“?. Затруднението идва евентуално от липсата на точно определение, от липсата на ясна представа кое всъщност може да се причисли към дигиталната графика и кое не. Естествено не може да се пренебрегне и фактът, че структурираното интервю бе проведено на английски и за някои от респондентите това бе бариера, но в повечето случаи не това бе причината. В отговорите се появиха няколко тенденции: най-често респондентите отбелязват, че самият автор решава и определя даден принт за изкуство, той е този, който определя и кога дадена творба е завършена и с помощта на какви изразни средства тя би въздействала на публиката. Като важен фактор един от респондентите отбеляза самата публика и селектиращите на всякакви графички форуми – в повечето случаи изявили се автори, критици, галеристи и колекционери на графики.



Адриана Лукачио, „Знак на душата“

Принтът, който носи някаква концепция, някакаво послание, внушение или идея, е изкуство. „Той трябва да носи нещо повече от просто „изображение“ (Сюзан Блуин).“ За разлика от принта дигиталната графика трябва да е емоционална и да е носител на идеите и вярванията на художника. „Статутът графичен отпечатък е една смесица от концепция, форма, визия и стил“ (Адриана Лукачио, Румъния). Творбата трябва да бъде подписана по всички утвърдени правила с твърд молив по възможност с докосване на отпечатаното изображение и с номерация на обявения тираж (Буян Филчев). Подписът на автора е от изключително значение – без него отпечатъкът не е със статута на изкуство. Алехандро Луис Иглесиас твърди, че разлика между двете няма. Качеството на дадено изображение може да бъде превъзходно или посредствено, но разлика между принта и графичния отпечатък CGD не съществува.

И тъй като дигиталната графика е нова графична техника, голям интерес представляваше това, до колко класическите графични техники повлияват на CGD. Дали художниците търсят същото „звучене“ или предпочитат да се възползват от възможностите, които предлага софтуерът? Очертават се три тенденции - 56% от запитаните художници заявяват, че използват възможностите на софтуера. Те търсят едно ново звучене, определят като безсмислена имитацията на класическия печат. Те създават такива изображения, които са трудно изпълними в класическите техники. 21% от респондентите заявяват, че използват новите възможности, които предлага компютърът, но на базата на класическия печат, т.е. те търсят графично звучене, изпълнено с помощта на софтуер. Кшищоф Марек Банк (Полша) изтъква: „Аз използвам само цифрови методи, но подхождам към CGD графиките както към класическите техники.“



Кшющов Марек Банк, „Екслибрис“

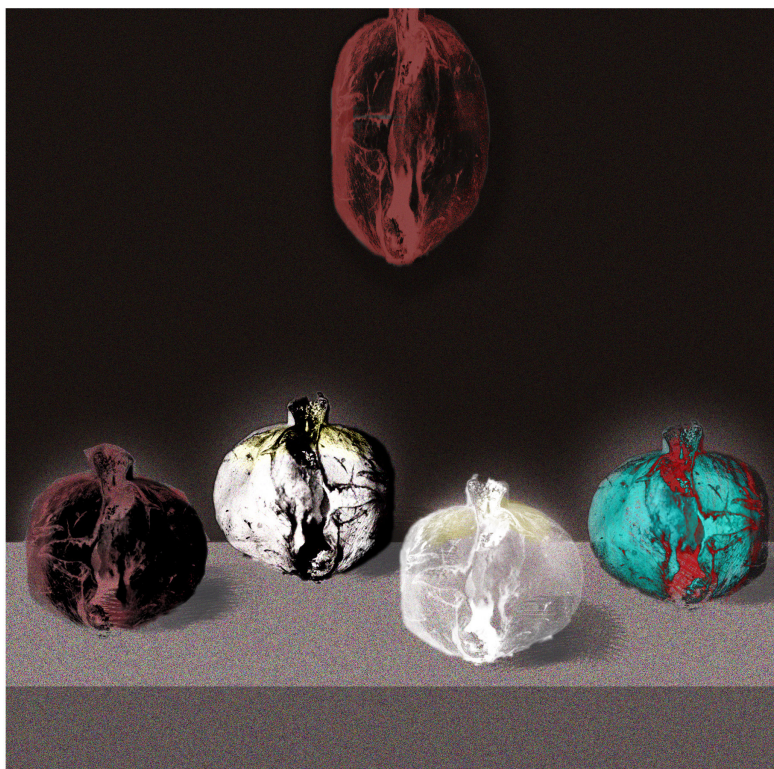
И въз основа на скица и ефектите на софтуера постигам ефект като при класическа графична техника.“ Когато художниците работят и класически печат, те трудно прибягват единствено и само до ефектите на софтуера. Тези художници търсят онези графични изразни средства, които използват и при класическия печат. Всъщност заради изразните средства едно произведение би трябвало да се определя като графика. Само един от респондентите цели пълната имитацията на класическия печат.

Създавайки дигитални графики, художниците предварително трябва да са планирали и проучили как биха реализирали графичното произведение на екрана. За да се получи качествен художествен резултат, се изисква много повече от сканирани рисунки, снимки, текстури, хартии и т.н. – тези сурови материали трябва да се използват по професионален начин. Това, че CGD е нова техника, не би трябвало да променя търсенята на художниците. Броят на компютърните програми за обработка на изображения е голям. Филтрите и опциите, които предлагат се увеличават постоянно, а комбинациите от тях - съответно стават безкрайни. Важното за художника обаче е да отсее качествено. Много от предлаганите опции са неестетически и съответно напълно безполезни за художника.

При създаването на CGD художникът не трябва да има технологични познания или да владее дадена програма – той трябва да наложи убежденията си над технологията, технологичната виртуозност не е толкова необходима, важен е авторският почерк.

Принципът на работа при дигиталната графика е строго индивидуален, макар да има известни сходности между различните автори. 60% от интервюираните художници използват опциите на софтуера при наслагването и манипулацията на различни рисунки, фотографии, текстури, хартии, платове (и всякакви възможни материали за колаж), заснети стари работи – както графични, така и живописни, и скулптурни. 15% от респондентите използват единствено и само фотографии, които обработват, смесват и прилагат опциите на използвания софтуер, постигат едно напълно ново звучене на творбата. 20% от художниците прибягват до инструментите за рисуване на програмите. Те създават дигиталните си рисунки единствено и само с помощта на инструментите,

които имитират конвенционалните художествени материали.



„Композиция II“ CGP I/V BALeti₂₀₁₃

Виолета Апостолова, „Композиция II“ използва предимно фотографии при създаването на CGD

Един от утвърдените художници в сферата Кшищоф Марек Банк подготвя на ръка скица, която после обработва посредством предпочитания софтуер. И макар принципът на работа на различните художници да си прилича, точно „нюансите“ при създаването на творбата придават това толкова индивидуално и различно звучене. Един от интервюираните художници сподели, че използва винаги по няколко фотографии и че това не е нов принцип на работа за него – откакто снима, той използва фотографиите си в своите графики – преди ги е пренасял по фоточувствителен път върху литографския камък, после в ситопечата, а днес те намират приложение в дигиталните му графики. Всъщност фотографията заема значително място в CGD-печата: 70% от респондентите използват фотографии в дигиталните си графики, и това не обвързано по абсолютно никакъв начин с възрастта, националността и опита на художника – просто това е изключително често срещан принцип на работа. Повечето от тях предпочитат да използват свои фотографии, но за някои това не е от значение – използват и интернет като ресурс. Манипулирайки ги и комбинирайки ги с други материали, те постигат напълно нов пластичен език. 10% от интервюираните рядко прибегват до фотографията като ресурс за CGD, но и в техни работи би могло да се открие влиянието на фотографията. Останалите 20%, както вече споменах по-горе, рисуват с помощта на конвенционалните инструменти на софтуера, обработват сканирана рисунка или използват единствено типографията като ресурс (затова и не използват фотографски изображения).

Колажният принцип на работа при дигиталния печат е често срещан. Това се дължи както на принципите на работа на автора, така и на личните художествени вижда-

ния. Кая Ренкас (Полша) винаги използва този принцип на работа – „наслажда различни елементи, които изграждат графичното пространство. Дигиталната графика значително улеснява този тип работа – за разлика от класическия печат, при който веднъж изрязаната плака например остава изрязана, тук „грешката“ е невъзможна. Всяка една манипулация може да бъде отменена, всяка стъпка на художника – „върната назад“ . Нещо, което улеснява графичите, подтиква ги към експериментиране.

И тъй като CGD е нова графична техника, на преден план излиза въпросът какви са предимствата и какви са недостатъците ѝ. Говорейки за предимства, се очертават няколко тенденции: като важен фактор художниците отчитат времето – дигиталната графика отнема значително по-малко време – както за работа (макар това да не е винаги така), така и за печат. Гравирването на матрицата, химичният процес на ецване при дълбокия печат например тук отсъстват. Алехандро Луис Иглесиас (Аржентина) казва: „Скоростта на печата и фактът, че „лош“ отпечатък не може да се получи, съответно няма загуба на хартия, са предимствата, които не могат да не бъдат споменати.



„Врана“ на Мурат Ертюрк – една по-различна творба от познатите му многоцветни екслибриси

Също така дигиталната графика изисква минимално работно място и е нетоксична – киселините, разреждателите и т.н. тук отсъстват.“ Както отбелязва Мурат Ертюрк (Турция): „с непрекъснатото развитие на технологиите се увеличават и възможностите за създаване на качествени графики - CGD“. За много от художниците и улесненото използване на цвета е от голямо значение - при класическия печат една многоцветна работа изисква няколко плочи, което затруднява печатния процес. За Кая Ренкас (Полша) значим фактор е и „пълният контрол при печата, както и някои ефекти“, които не могат да бъдат постигнати чрез конвенционалните средства.

„Софтуерът предлага неограничени възможности за свободна игра с формата и цвета, раз-

лични бленди и комбинации, колажиране на рисунки, фотоматериали и текстури, което не е възможно да се постигне по никакъв друг начин. Композиране и прекомпозиране, поливариантност при креативния процес се осъществяват много бързо. Понякога се смесват на практика несвързваеми при други условия текстури и обекти, постигат се ефекти и визуални въздействия, които при ръчния печат са невъзможни. На практика, обаче художникът е този, който слага границите и ползва софтуера според спецификата на езика си и на конкретните си пластични търсения.“ (Снежина Бисерова, България).



За Буян Филчев основните предимства, които предлага техниката, са прецизността, комбинативността, голямоформатността и възможността за запазване на отделни етапи.

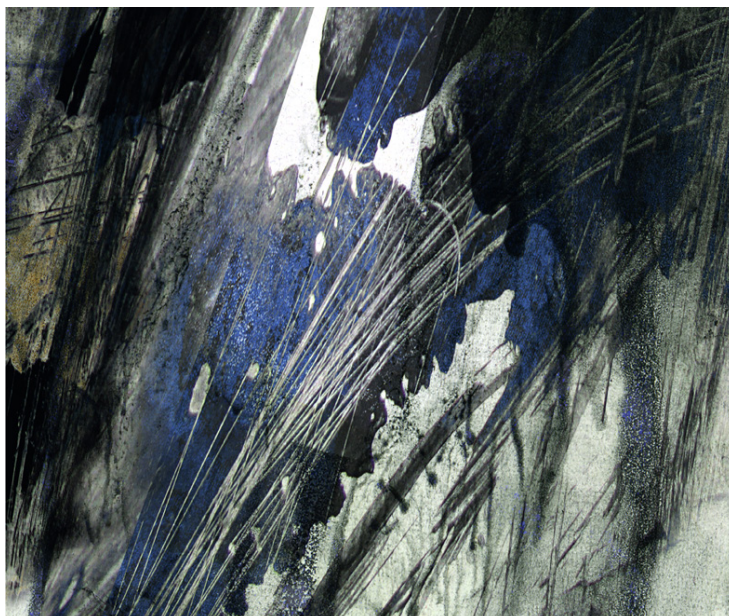
Най-често срещаният отговор сред интервюираните – времето в никакъв случай не е най-значимият - а фактът, че дигиталната графика дава на художника възможността за един безкраен експеримент. И точно тук се откроява авторският почерк – посредством експеримента, художниците достигат до нещо характерно само за тях. Безкрайните възможности, които предлагат използваните софтуери, могат да бъдат изучавани от художниците и да бъдат откривани нови и нови аспекти до безкрайност.

Макар интервюираните художници да създават често дигитални графики, те откриват и недостатъците на тази техника. 50% от интервюираните определят липсата на допира до материала като основния недостък. При класическия печат художникът има постоянен контакт с матрацита, в последствия отпечатва творбата си собственоръчно, всеки отпечатък е уникален, съществува едно неповторимо докосване до материала, а при дигиталната графика тази тактиленост отсъства. Всеки отпечатък е напълно същият като другите и текстурите, релефът на боята при класическия печат не могат да бъдат постигнати. Като значим недостък Мурат Ертюрк (Турция) отбелязва, че: „Принтерите

все още дават възможност за печат само върху хартии с по-нисък грамаж (до 300 гр.) и без никаква текстура“

Още един недостатък е често срещан сред отговорите на респондентите – лесно можеш да бъдеш имитиран. Това може би е следствие от липсата на директен контакт с материала или е свързано с отсъствието на действителна матрица, но всъщност е един съществен проблем. Използвайки сходни текстури, шрифтови композиции, хартии и фотографии, художниците стават лесно копируеми. Кшищоф Марек Банк (Полша) смята за недостатък и това, че: „дигиталната графика е универсална. Всеки, който има компютър и може да работи с даден софтуер за обработка на изображения, си мисли, че е художник.“ Тези два недостатъка очертават един от основните проблеми на дигиталната графика. Естествено утвърдените автори с отличителен стил не могат да не бъдат разпознати, но пък често биват копирани.

Второто приложение на дигиталната графика – като средство за проектиране на графики, изпълнени в класически графични техники, остава сякаш на заден план. Художниците, които използват CGD, за да планират своите творби, споделят, че софтуерните възможности им предлагат едно съвременно звучене на творбите им. Една класическа графика, проектирана с помощта на компютъра, предполага нова, постмодерна визия на творбата.



Снежина Бисерова (България) предпочита да проектира своите силиграфии с помощта на компютъра.

Също така художникът експериментира още докато създава проекта за графиката си, а и смесицата между дигиталния проект и изпълнението в конвенционална форма води до неочаквани резултати – често художниците искат да постигнат сходни ефекти, които предлагат само софтуерните продукти, и експериментирайки, достигат до оригинални решения.

Цифровата технология отбелязва бърз напредък и дава много възможности за творческия процес. „Компютърно-генерираният дизайн“ (CGD) трябва да се разбира като оригинален дизайн (художествено произведение), създаден с помощта на цифрова технология. CGD може да използва елементи (например сканирани), които не са създадени от самия художник, но проектирането и комбинирането им е оригинално, авторско. В тази специфична област, подписът на художника върху отпечатаното копие е от особено значение – по този начин художникът потвърждава оригиналността на творбата.

Дигитална графика набира все повече скорост и често на международните фору-

ми за графика CGD-отпечатъци биват оцянявани и награждавани. Изключително разнообразна като пластичен език, интересна за публиката и за специалистите, дигиталната графика (CGD) бързо набира скорост и става все по-разпространена сред художниците.

ЛИТЕРАТУРА

Резултатите от проведено интервю с над 30 утвърдени автори в сферата

Стойчева, С., „Речник на графиката – Речник на терминологията в графичното изкуство“, изд. Old Street, София, 2008г.

Каталог към “St. Nikolaas international ex libris- and mini print biennial 2013”

Найденова, В., Джамджиева, М., Стаевска, В., „Качествени методи в социалните науки“, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, София, 2008г.

<http://www.fisae.org/whatarecgd.html>, 21. 03. 2014г., 14:38

<http://www.fisae.org/whatareex.html>, 21. 03. 2014 г., 16:50

<http://www.fisae.org/secondcgd.html>, 21. 03. 2014 г., 18:24

Текст под снимките :

Несип Ерол Олкай, „Екслибрис“

Красимира Дренска, „

За Серге Кох CGD дава нови възможности да обогати своите графики

Кшющов Марек Банк, „Екслибрис“

Емре Сенгюн е едва на 29, а вече е отличен с редица награди за своята работа

Адриана Лукачио, „Знак на душата“ Кшющов Марек Банк е един от утвърдените автори, отличен с много награди за работата си с сферата на CGD

Виолета Апостолова, „Композиция II“ използва предимно фотографии при създаването на CGD

За Буян Филчев основните предимства, които предлага техниката, са прецизността, комбинативността, голямоформатността и възможността за запазване на отделни етапи.

„Врана“ на Мурат Ертюрк – една по-различна творба от познатите му многоцветни екслибриси

Снежина Бисерова (България) предпочита да проектира своите силиграфии с помощта на компютъра.

Tsveta Petrova, student in doctotal programme

Sofia University „St. Kl. Ohridski“

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

1504 Sofia, Bulgaria

zveta_petrova@yahoo.de

ИНОВАТИВНИ АНГЛИЙСКИ МОДЕЛИ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ЖИВОПИС

Александър Байтошев

INNOVATIVE ENGLISH MODELS IN PAINTING EDUCATION

Alexander Baytoshev

Summary: This report explores the different approaches and models of teaching painting in several universities in Britain. It also compares these models to traditional Bulgarian methods of teaching art.

Keywords: painting, models, colour, documenting, university, innovative, education, traditional

Съвременният живот застрашава творческата личност да попадне в границите на пълната конвенционалност, като го поставя в положение, при което вътрешните личностни аспекти са пренебрегнати. Търсенето на различни подходи в обучението по живопис биха могли да бъдат компенсирателен фактор спрямо този външен натиск. Чрез разработването на нови модели на обучението по живопис, биха могли да се създадат условия за практическа подготовка на обучаващия се, целяща по-задълбочено отношение към формата, цвета и възприемането на изобразителното изкуство като цяло. В основата си предлаганите модели ще бъдат съобразени едновременно с традиционните подходи и педагогически методи, но и ще заложат на интерпретативния момент в обучението по живопис.

Самото понятие „модел“ отчита именно възможността за различни варианти на педагогическата методология. То заема междинно място между теория и практика, едновременно е абстрахирано от теорията, но съдържащите се в него концепции са функционално ориентирани и приложими в практиката. Моделът е систематизация на разнороден по своя характер и източници опит. Тази хетерогенност се отнася до интердисциплинарността на методиката на обучението по изобразителното изкуство като цяло, съвместяваща общ опит и диалог с психология, естетика, етика^[1], но тя изисква специално внимание доколкото е съобразена с възможността да се достигне до по-дълбока творческа сетивност на студента, обучаващ се в сферата на изобразителното изкуство.

Тук идва и необходимостта от запознаването със съществуващите модели в английските университети, доколкото те се опитват да насочат студентите към интерпретация, актуализация на заложените в тях възможности, както и да търсят нов опит в изобразителния процес. Подборът на университетите в настоящия текст е в съответствие с най-авторитетното Световното университетско класиране на британското издание „Таймс Хайър Едюкейшън“ относно качеството на образованието в сферата на изкуствата и хуманитарните науки в различните университети в Европа. В съгласие с това класиране^[2] (базирано на 13 индикатора, сред които преподаване, изследване, цитирания, приходи от бизнеса, международно присъствие на състав и студенти) настоящият текст ще се спре върху университета Оксфорд и неговия клон – Университета по изобразително изкуство „Джон Ръскин“, както и върху колежа по изкуство и дизайн „City of Bath Collidge“. Моделите на обучение, които ще бъдат разгледани са следните: структурно рисуване, пространствена илюзия и хроматична манипулация, инструментална

1 Вж. International dialogues about visual culture, education and art, ed. by Rachel Mason and Teresa Torres Pereira de Eça, Intellect Books: 2008.

2 Вж. Юнуз М. Юнуз, „Да премерим, но знаем ли с каква мярка?“, в. „Култура“, бр. 35 (2608), 15 октомври 2010.

живопис, документиране, уголемяване на детайла, аналитично-емоционален метод, детайлно рисуване /психологическа задача/, подсъзнателни знаци, колажна живопис, усещане за място.

Структурно рисуване. Особеностите при този модел на обучение са, че обикновеното рисуване от натура се трансформира в по-сложна психологическа задача. Използва се един цвят, което прави живописното третиране монохромно. Рисуват се предмети съставени от възможно най-прости форми като успоредно с това на студентите е представен човешки скелет в естествен размер. Рисунка на предмет се редува със скица на част от скелета, детайл или по-голяма част от него в зависимост от поставената задача. Целта е да се наблегне на разликата при наблюдението на обекти, съставени от прости форми и на сложните обеми на човешкия скелет. По време на работата се разясняват различните гледни точки относно човешкото тяло и неговото изобразяване, обсъжда се трансформацията му в съвременната фигурална живопис.

Уменията, които педагогът по изобразително изкуство трябва да предаде на студентите се крият в перцепцията на сложните форми и пространството. Възможно ли е човешкият скелет да бъде възприет като детайли от по – прости форми, които да бъдат съединени в едно цяло – това е в основата на модела.

По отношение на традициите в българското художествено образование този модел се приближава най- много до изучаването и лекциите по анатомия, които също включват рисуване на скелет от натура. Теоретичната част от преподаването на модела се състои от предварителна лекция, в която се представят изображения на човешкото тяло от цял свят и различни епохи чрез подходяща мултимедия. Оценяването след изпълнението на задачата е колективно. Колективното оценяване се осъществява като се дава възможност на самите студенти да оценят кое според тях е качествена художествена творба. На всеки студент се раздават цветни части от тиксо, които той трябва да залепи до творбата, която му е харесала най- много /като изключва неговата собствена/. Творбата, събрала най-много стикери бива обсъждана и от преподавателя като се дават мнения от всички защо мислят, че тази картина или скица е най-добра.

Пространствена илюзия и хроматична манипулация. Използва се акварелна техника и голям формат хартия: не по-малък от 100/70. Следва се всяка отделна стъпка на обучаващия, като тя е повтаряна от студентите, докато не бъде завършена абстрактна композиция, която да създава усещане за пространство. След което те започват разработването на самостоятелни творби. Главното е да се наблегне върху важността от манипулацията на цветовете и възможността им да създават илюзия за пространство без наличието на конкретен обект или изображение в картината

Предварително се изготвя лекция, която включва изучаване на акварелната техника на Уилям Търнър. Лекцията съдържа преглед и дискутиране на ранни негови творби, в които е застъпен проблема за пространството, предадено чрез абстрактни в същността си композиции. Този модел най- много се доближава до техниката на акварела и цветознанието в традиционния контекст на художественото образование. Накрая, отново се използва метода на колективното оценяване.

Инструментална живопис. В продължение на 3 учебни часа задачата на студентите е да обиколят двора и близките до университета улици и да открият материали или така наречените в метода инструменти, с които биха могли да рисуват и експериментират, с цветове, върху листове хартия 100/70. Важни са цялостния процес на работа и намирането на различни „инструменти“ от заобикалящия ни свят, които биха могли да бъдат използвани като средства за създаване на живописна картина. Набляга се на нестандартните решения при избора на инструментите. Целта е да се подпомогне различното и експериментално мислене на студентите по отношение на създаването на живописната творба.

Теоретичната част от модела се състои от обсъждане на методите на изобразяване в картините на Джаксън Полък и абстрактните експресионисти от американската

школа. Този модел е най-близко до поставянето на задача за изграждане на абстрактна композиция в традиционното обучение по живопис. Използва се метода на колективното оценяване.

Документиране. Студентите носят скици с плътни корици. В продължение на 6 учебни часа правят цветни изображения с акрил и акварел, като не се ограничават в това дали ще подражават на околната среда (рисуване от натура) или ще рисуват абстрактни знаци и следи. Студентите са задължени да правят няколко рисунки на страница с пространство между тях. В него описват с химикал или молив как е било направено изображението. Цели се всеки студент да си създаде рационална представа за това как е създадено дадено изображение, какъв наклон на четката, каква плътност на цвета, като в случая се използва непосредствено документиране с текст на начина, по който е направено изображението веднага след като то е създадено.

Този метод създава и развива рационалното мислене на студентите, както и задълбочава интереса им към изследване на собствения им творчески почерк. Теоретичната част от модела се състои в обсъждането на научния метод, който Леонардо Да Винчи използва в своите скици, и се обръща внимание на изследователската черта при създаването на изображения. Моделът е най-близък до задачата „Скици“ в традиционното художествено обучение. Използва се метода на колективното оценяване.

Уголемяване на детайла. В продължение на 4 учебни часа студентите рисуват от натура поставени на едно място „странни“ (в смисъл на небитови) предмети, след което всеки студент си избира детайл от предмет, който е харесал и рисува картина с големина 100/70 в техниката акрил, полихромно или монохромно. Цели се да се увеличи наблюдателността на студентите по отношение на скритите композиционни възможности, които могат да бъдат открити в необичайни предмети като се изисква и се търси оригиналност на композицията като изобразителното и цветово качество на творбата остава на втори план. Чрез практиката „уголемяване на детайла“ се развива наблюдателността на студентите и се набляга на интуитивното им чувство за композиционни решения като подобряват абстрактното им и пространствено мислене.

В теоретичната част се обсъждат абстрактни творби на известни художници, които в основата си носят композиционни решения, базирани на рисуването от натура. В контекста на традицията този модел е най-близък до рисуването от натура. Използва се метода на колективното оценяване.

Аналитично-емоционален метод. В продължение на един ден студентите рисуват пространствата между ателиетата, коридорите, стълбите, като се набляга на по-малки пространства. Гамата е монохромна като студентите трябва да нарисуват пространството наподобително, аналитично, с прецизно наблюдение. Във втората част от деня задачата им е да нарисуват пространството. Тук задачата на студентите е да се съсредоточат върху емоцията, която наблюдаването на пространството събужда в тях. В модела са позволени абстрактни интерпретации.

Теоретичната част се състои от коментиране и задълбочено разглеждане на рисунките на Жорж Сьора. Както и различни картини на художници, които са рисували интериори. Целта е да се развие пространственото мислене на студентите и да се задълбочат познанията им относно първичната връзка чувство-изображение. В контекста на традицията, този модел е най-близък до рисуването на интериор. Използва се метода на колективното оценяване.

Детайлно рисуване (психологическа задача). Задачата на студентите е да нарисуват с цвят един предмет от заобикалящият ги интериор на университета (пожарогасител или др.). Психологическа задача-преподавателят ги кара да се опитат да си внушат, че виждат този даден предмет за последен път, да го наблюдават около две минути от това състояние и след това да започнат да го рисуват. Набляга се на състоянието, в което студентите рисуват, като се разкриват нови хоризонти на очакване на получените резултати поради самовнушеното гранично състояние, от което те извличат своята мо-

тивация за изобразяването на предмета. В теоретичната част се разглеждат и коментират рисунките на Егон Шиле и най-вече творбите му, направени, когато е бил в ареста. Посочва се точността на детайла при изобразяването на различните обекти. Студентите се научават как да рисуват под въздействието на дадено внушение и да извличат творчески сили от гранично състояние. В контекста на традицията, този модел е най-близък до рисуването от натура. Използва се метода на колективното оценяване.

Подсъзнателни знаци. Студентите трябва да вземат 8 листа с хартия, на чийто гръб да напишат определена дума, след което трябва да нанасят цветни знаци върху листовите. Този метод се упражнява цял ден. Думите представляват емоции или състояния. Студентите трябва да изобразят само абстрактни знаци на всеки лист в зависимост от думата, която е написана отзад. Трябва да избягват да има какъвто и да е помен от изображение сред тези знаци. Целта е мислено да се достигне до емоцията или състоянието на дадената дума и тя да се изобрази само чрез знаци. В теоретичната част се коментират творби на абстрактните експресионисти като особено внимание се обръща на Марк Ротко. Студентите развиват уменията да се предават емоции и внушения по абстрактен начин. В контекста на традицията този модел е най-близък до задачата „Скици“. Използва се метода на колективното оценяване.

Колажна живопис. На студентите се поставя задача да се нарисува натюрморт от повече от четири предмета, след като натюрмортът е нарисуван полихромно, всеки студент разкъсва листа си на осем парчета, които се слагат в голям найлонов плик, след което всеки от студентите избира от плика нови осем парчета, залепя ги на лист хартия 50/70, взема нов лист и на него изобразява формите, така както той ги вижда, полихромно и със обмислена композиция. Целта е да се достигне до завършена живописна творба по нетрадиционен начин и да може да се забележи фактора случайност при нейното създаване. Да се премине от конкретното към абстрактното. Теоретичната част се състои изцяло от практически наставления с кратки обяснения относно задачата. Моделът развива съзидателната интуиция на студентите, творческата им смелост и усета за композиция и цвят. В контекста на традицията този модел е най-близък до учебната задача „Колаж“. Използва се метода на колективното оценяване.

Усещане за място. На всеки студент се раздава отделна брошура направена от преподавателя, на която е обозначено дадено място в столицата. Брошурата съдържа карта как се стига до това място, мотивационен цитат и целите и задачите, които студентът трябва да си постави за осъществяването на проекта. Целият цикъл на работа трае една седмица. В това време студентът не се консултира с преподавателя, работи самостоятелно, като изследва даденото място, прави скици, като в края на седмицата е задължен да покаже 50 скици и две завършени цветни творби с размер не по-малък от 50/70. Целта е студентът да се научи да се само-мотивираща. Да развие усет за времето и как то променя или увековечава дадено място от градската среда и да предаде това чрез цветове и форми. Да му се даде възможност за самостоятелна работа без консултации. Преди заданието в теоретичната част се показват и коментират творби на импресионисти като особено внимание се обръща на Моне. Моделът развива творческата самостоятелност на студентите и ги учи на самокритичност. Засилва визуалната памет и наблюдателността. В контекста на традицията, този модел е най-близък до „Учебната практика“. Използва се метода на индивидуалното оценяване чрез конференс. Като оценките се оформят спрямо обективната преценка на преподавателя.

Планиране-приложение-оценяване на моделите. Успешното прилагане на моделите за обучение изисква съблюдаването на три основни фази, а именно: планиране-приложение-оценяване. Всеки от разгледаните модели притежава собствена стойност, която би се разкрила в многообразния досег на студентите с всяка една от практиките и опита, който биха придобили в цялостния процес на своето обучение. В контекста на английското образование всеки преподавател или университет може да създаде своя собствена програма, като съпоставя и интегрира елементи от различни модели или да

създава изцяло нови такива. Може да включва така наречените „Ателиета“ (Workshops) или други необходими на университетския преподавател методи.

Относно трите фази за успешно прилагане на тези модели би могло да се каже, че при първата от тях (планиране) е важно изследването на стратегии за мониторинг на студентите. Също така за уточняването на времевите полета на работа и общото времетраене на всеки модел трябва се вземе предвид и същността на работата, ролята на преподавателя и идентифициране на общата възрастова група на студентите. По този начин ще се определи необходимия хорариум за адекватното поднасяне на информацията. Предварително трябва да се изяснят целите и главните проблеми, на които трябва да се акцентира пред студентите. Необходимо е и предварително анализиране на процеса на работата, за да се предвидят предполагаемите пречки за учебния процес.

По отношение на втората стъпка, приложение, е важно преподавателят да допринесе със своите умения, опит и теоретично познание за развитието на творческия потенциал на всеки студент по време на неговата работа. Чрез своя педагогически подход преподавателят създава както формални, така и неформални отношения със студентите в зависимост от ситуациите, които възникват по време на учебния процес. Опитът и придобитата до момента визуална култура на студентите допринася за по-пълноценното усвояване на знанията, както и опознаване на своите колеги в новия контекст на общата художествена подготовка.

Педагогът поставя върху процеса в развитие като избягва да акцентира върху завършения продукт като единствено важен за успеха и крайната оценка на творческата работа. Постоянното припомняне и придържане към целите, формулирани в първата фаза (планиране) са задължителни.

Третата фаза на оценяването също се явява като инструмент за обучение. Оценяването подпомага стратегическото планиране, коригира нужните проблеми, които възникват по време на учебния процес и е източник за конструктивна критика от страна на преподавателя към индивидуалната практика на всеки един студент в общия контекст на всички модели на обучение. Същността и видът на оценяването зависят от целите, процеса и теоретичната част на избрания модел.

Общото между разгледаните модели в английското обучение по живопис е възможността връзката личност-изобразителна дейност да бъде подсилена без наличието на предпоставки, а чрез развитието на вътрешната сетивност на студентите. Тези практики подхождат към личността като обект на художествено възпитание, като те привилегирват методически отношението на обучението по изобразителното изкуство към психологията и в частност - психология на развитието. В крайна сметка творческият акт е зададен в тези модели като дълбоко вкоренен в човека. Те работят интензивно в онези моменти, в които творческата личност има нужда да даде израз на своята спонтанност. Спонтанността е силата, чрез която индивидът би се доближил до ново виждане на реалните предмети от външния свят, както и да осъществи ново отношение към собствения си вътрешен свят.

ЛИТЕРАТУРА

International dialogues about visual culture, education and art, ed. by Rachel Mason and Teresa Torres Pereira de Eça, Intellect Books: 2008.

Юнуз, Юнуз М. „Да премерим, но знаем ли с каква мярка?“, в. Култура, бр. 35 (2608), 15 октомври 2010.

Conference The Artist and the Academy: European Perspectives on Today's Fine Art Education (1993, Southampton), ed. Nicholas de Ville and Stephen Foster, John Hansard Gallery: 1994.

Куков, Е. Обучението по живопис в Университета. УИ „Неофит Рилски“, Благоевград: 2003.

Alexander Baytoshev, PhD student

Sofia University „St. Kl. Ohridski“

*15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
Tel. +359 887 085077
sasho1283@gmail.com*

ИЗСЛЕДВАНЕ НА ИНТЕРЕСИТЕ, ПРЕДПОЧИТАНИЯТА И ЦЕННОСТНИТЕ НАГЛАСИ НА БЪЛГАРСКИ ДЕЦА ОТ НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ВЪВ ВРЪЗКА С ТЕМАТИКАТА НА ТЕКСТОВИТЕ ЗАДАЧИ В УЧЕБНИЦИТЕ ПО МАТЕМАТИКА

Габриела Кирова

STUDY INTERESTS, PREFERENCES AND VALUES ATTITUDES OF BULGARIAN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL BECAUSE OF THE THEME OF WORD PROBLEMS IN MATH TEXTBOOKS

Gabriela Kirova

Summary: Here are the results of the twenty-year study with primary school students. The author has made and comparative analysis of the interests, preferences, values and attitudes of students from the capital, city, town, and village.

Keywords: values, interests, student, context, word problems, math textbook

„Днешното дете е много по-различно от детето на XIX и XX век, не като потенциал за интелектуално разгръщане, а преди всичко като психична нагласа, ценностни ориентации и социална енергия.“ – пише Е. Василева [2, 20]. Нито една глобална или по-фрагментарна по характер промяна в сферата на началното образование не би следвало да се извършва без да се стъпи на актуални/актуализирани, обективни психодиагностични, педагогически или социологически изследвания. Изследванията трябва да са периодични, доколкото съществува значителна динамика на личностните характеристики на подрастващите. Така например, техните интереси често имат ситуативен характер и едни интереси се дезактуализират за сметка на други. Динамиката на интересите позволява на ученика по-добре да разбере света, по-добре да опознае и себе си и да се самореализира – чрез включване в различни дейности, чрез различни занимания, чрез обработването на различна по характер информация.

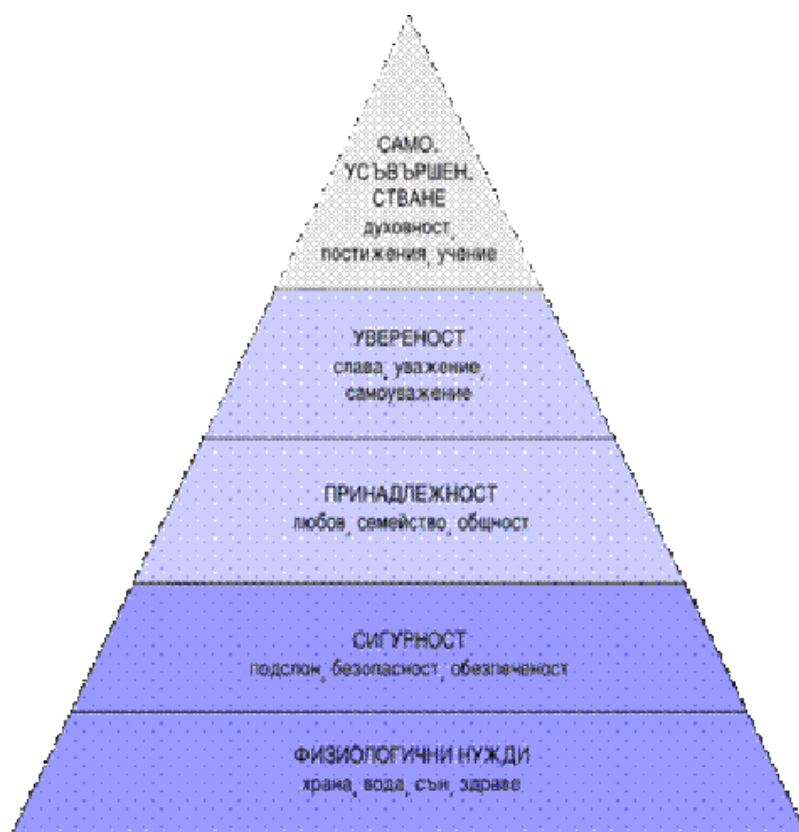
Невъзможно е да се създават ефективни и адекватни учебници за учениците в начална училищна възраст без да се познават характеристиките, спецификите и особеностите на детето на XXI век. Използването на учебните комплекти трае около десет години. Това означава, че те трябва да са адресирани не само към детето на днешния ден, но и към потенциалните тенденции в детското развитие и тяхното изменение в зоната на едно обозримо бъдеще. Личностно-ориентираният подход предполага максимално съобразяване с актуалните типични характеристики на децата от начална училищна възраст.

За постигане на по-висока мотивационна осигуреност, учебните комплекти с включеното в тях учебно съдържание и заложените дейности следва да кореспондират с интересите, нагласите, потребностите и ценностните ориентации на тези деца. Според Л. Попова и К. Симеонова „мотивацията е вътрешен процес, неразчленимо единство от потребности, цели и интереси, които активират и ръководят поведението на личността“ [8, 15].

Според Х. Мъри [14] и А. Маслоу [13] водеща структурно-динамична характеристика на личността е нейната система от мотивационни конструкти (потребности) и именно затова те разработват една от най-пълните класификации на човешките потреб-

ности [Цит. по 5, 113]. Добре известна е пирамидата/йерархията на потребностите на А. Маслоу (1954 г.) (Фиг. 1):

Фиг.1 Пирамида на потребностите по А. Маслоу [16]



В най-общ план според Маслоу първите четири нива на потребности са породени от липса, от нужда. Удовлетворяването на всяка от тях води до отслабването или изчезването на съответната мотивация и поражда мотиви за удовлетворяване на по-висша (от следващо ниво) потребност. Докато най-висшата потребност, тази от самоактуализация и самоусъвършенстване има различен характер. Колкото в по-голяма степен е удовлетворена тя, толкова по-силна става мотивацията и потребността от растеж и усъвършенстване [12].

В. П. Созонов [9, 29-31] задълбочено изследва влиянието на основните потребности върху личността. Той предлага следната структура на базовите, личностно образувачи потребности на ученика: от творческа дейност и общуване, от защитеност, от достигане на определен социален статус, от търсене смисъл на живота, потребност да бъде личност, от самореализация, от удоволствия и наслаждение [Цит. по 5, 115].

У нас в полето на педагогическата психология Л. Десев разглежда потребностите като източник и „най-обща основа на активността на човека“, „предпоставка за неговата активност и общуване с околните“ [4, 186]. Потребностите пораждат интересите и нагласите на личността. Когато те се оформят в съзнанието на човека и станат програма за действие прерастват в мотиви, но те също така детерминират ценностните нагласи – стремежът към определени метриални и духовни притежания с голяма степен на значимост за отделната личност.

В по-далечно и в по-ново време в България има някои научни изследвания, свързани с личностните характеристики на учениците. През 1978 година се поставя въпроса за изследване на младежите с цел, отчитане и съобразяване с техните специфични потребности и интереси. Това обуславя провеждане през 1984 и 1985 година на представително изследване с 3000 ученика на възраст от VI до X клас [6, 30]. Използваната от С. Емануилова, Д. Милков и Г. Бижков методика е базирана на водещите световни достижения

в изследването на интересите на учащите се: известната от 1927 г. „Бланка за призванията и интересите“ на Е. К. Стронг; съставения на нейна основа през 1938 г. от немския изследовател Г. Ф. Кидер „Въпросник“, чиято цел е да се обхванат предпочитаните интереси на индивида сред широк кръг от различни видове дейности, без да се прогнозира предполагаемия избор на занятие на основата на изучените интереси; на създадения през 1967 г. от Е. Тодт „Диференциален тест за интересите“ за ученици и младежи от 15 до 20 години; на прилаганите в Съветския съюз методики на А. Е. Голомщок и Е. И. Климов през 70-те години за изследване на интересите на младежи от средния и горния курс във връзка с професионалното им ориентиране. Комплексни тестове за структурата на интересите има създадени в Германия (У. Хенинг) и Франция (С. Ларсебо), но те са предназначени за лица над 10-годишна възраст.

У нас изследвания на интересите във връзка с професионалното ориентиране правят Г. Пиръов и З. Иванова. През 1979 и 1980 г. под ръководството на Г. Бижков е проведено представително изследване (чрез представителна извадка от София-град и Пловдивска област) на интересите на средношколците [6, 33].

Публикации на актуални изследвания с ученици от начална училищна възраст имат Т. Попкочев, Н. Бояджиева и Й. Вичева. Т. Попкочев прави изследване със 105 родители и техните деца на възраст 8–10 години, предмет на което са ценностните им ориентации. За целта на изследването той предоставя на респондентите за ранжиране и оценка по личностна значимост набор от 32 терминални ценности (станданти за смисъла на съществуване) и също толкова инструментални ценности (начините на поведение). Това деление се базира на изследвания на К. Бачийска [1] и М. Рокач [15]. Освен присъждането на точки на всяка ценност, анкетираните родители и деца попълват асоциативен тест за значението, което придават на всяка от ценностите. Терминалните ценности, според Т. Попкочев задават смисловите ориентири на съществуването, докато инструменталните ценности ги привеждат на равнище конкретни норми и близки цели на поведение. Получените резултати при това изследване се отнасят до съществуването на взаимозависимост, приемственост и обновление между целите на родители и деца [7, 30-35]. Списъкът с изследваните ценности обхваща: Терминални ценности: Бог, деца, добро, живот, здраве, знание, истина, комфорт (удобства), красота, мир, любов, мъдрост, образование, пари, помощ, помощ за близките, помощ за хората, признание, природа, приятелство, работа (труд), разнообразие, реализация, родина, свобода, семейство, сигурност, справедливост, удоволствия, храна, чест, щастие; Инструментални ценности: агресивен, амбициозен, верен, възпитан, грижовен, гъвкав, дисциплиниран, добър, жизнерадостен, интелигентен, критичен, непринуден, образован, общителен, отговорен, пестелив, принципен, разумен, решителен, самостоятелен, сдържан, привлекателен, скромнен, смел, способен, толерантен, трудолюбив, уверен, удовлетворен, целеустремен, чувствителен, щедър.

Друго непредставително анкетно изследване, свързано с междуличностните отношения и саморефлексията на деца от начална училищна възраст провежда Й. Вичева. То обхваща 27 ученици, които са анкетирани в края на III и повторно – в края на IV клас. Въпросите в анкетата засягат „самовъзприемането, самокритичността, удовлетвореността от присъщите за възрастта дейности, определянето на значимите други хора за изграждането на личностните качества и детето“ [3, 41]. Относно въпроса за удовлетвореността си от определена дейност третокласниците отдават еднакво предпочитания на ученето (37 %) и играта (37 %), докато същите ученици в края на четвърти клас дават приоритет на ученето (37 %), за сметка на играта (22 %). Относно значимите други - кои хора имат значение за тях, третокласниците ранжират първо приятелите, после родителите, а след тях - родствениците, докато същите деца в четвърти клас отдават значение само на приятелите (отново на първо място) и на родителите си.

Н. Бояджиева провежда през 2004 г. конкретно-емпирично изследване в началния етап на образование у нас. Обект на проучване е мнението на малките ученици от разли-

чен тип училища в България. То обхваща общо 514 ученици в начална училищна възраст при завършване на този етап (предимно четвъртокласници) от 19 училища, както следва: от общински централни училища в София, от общински квартални училища в София, от общински училища извън София, от национални училища, от частни училища. Изследването се базира на анкетно проучване за отношението на учениците към училището.

Част от включените в анкетата въпроси целят да се проучи отношението на учениците към обучението и атмосферата в училище – какво харесват или не в него, какви са взаимоотношенията с учителите, какви извънкласни форми харесват и посещават и как прекарват свободното време заедно с учителите. Друга част от въпросите акцентира върху личното отношение на учениците - техните чувства, предпочитания, възможности и мечти. Резултатите относно предпочитания начин на прекарване на свободното време сочат, че над 73 % от учещите в София биха искали да прекарват и свободното си време с приятелите от училище. За учащите извън столицата този процент е по-нисък – 46 %. Относно занимания в клубове по интереси към училище - от частните училища – 70 % са обхванати в такива дейности, докато най-малък относителен дял представляват учениците от масови училища в провинцията – едва 22 %. Голяма част от анкетираните деца се занимават с отговарящ на техните желания и потребности спорт. От централните софийски училища относителният им дял е най-малък - само 12 % [11, 503].

С цел проучване на интересите, предпочитанията, нагласите и ценностните ориентации на учениците от I–IV клас бяха проведени две собствени анкетни изследвания – лонгитудно и срезово с общо 1 392 ученика от столицата, областен град, средищно училище (деца от ромски произход) и от село. Тук са представени и анализирани резултатите от лонгитудното изследване.

Анализ на резултатите от лонгитудно изследване с ученици от гр. София 1991 г. – 2001 г. – 2011 г.

Обследвани са чрез анкета при лонгитудно (трикратно през 10 години: 1991, 2001 и 2011 година) изследване учениците от едно и също столично училище. В съставената анкета само въпрос № 12 е взаимстван от подобно изследване с ученици от V до VIII клас [53]. Профилът на респондентите при изследването е следният:

1991 - 197 ученика (106 момчета и 91 момичета) от началните класове (I, II и III) на 121 основно училище “Г. Измирлиев” гр. София;

2001 - 360 деца от I – IV клас (180 момчета и 180 момичета) от същото 121 СОУ „Г. Измирлиев” – гр. София;

2011 – 378 ученици от I – IV клас (194 момчета и 184 момичета) от същото 121 СОУ „Г. Измирлиев” – гр. София

При статистическата обработка на получените от анкетното лонгитудно изследване резултати се използва t критерия на Стюdent за проверка на хипотеза за относителен дял [10, с. 72].

$$(1) \quad t = \frac{p_2 - p_1}{\sqrt{\frac{p_2(1-p_2)}{n_2-1} + \frac{p_1(1-p_1)}{n_1-1}}}$$

където p_2 е относителният дял към втория момент, p_1 е относителният дял към първия момент, n_2 е обемът на извадката към втория момент, а n_1 е обемът на извадката към първия момент.

Избран е риск за грешка от първи род $\alpha = 0,05$. Изследва се наличие на статистически значима разлика или отсъствие на такова. Категориите съответстват на въпросите в анкетата. Съпоставят се последователно относителните дялове на отговорите на всеки въпрос за 1991 и 2001 година и след това от 2001 и 2011 година.

За потвърждаване или отхвърляне на изследователската хипотеза бяха дефинирани статистически хипотези: нулева и алтернативна (конкурираща). Нулевата хипотеза е хипотеза за нулев ефект (H_0), хипотезата, която се проверява, а конкурираща хипотеза (H_1) - хипотезата, която се приема при отхвърляне на хипотезата H_0 .

Проверяваната нулева хипотеза е: Предполага се, че няма статистически значими различия в резултатите на изследваните параметри между деца, учещи в едно и също училище в град София през 10 годишни интервали.

Алтернативна хипотеза: Допуска се, че има значимо различие между отговорите на анкетираните деца от наблюдаваното училище в град София през 10 годишни интервали.

Проверката на хипотезата при конкурираща хипотеза и ниво на значимост се извърши по следния начин:

- 1) От извадката с помощта на формула (1) се пресмята χ^2 .
- 2) С помощта на приложния софтуер Excel 2007 се изчислява стойността на равнището на значимост p .
- 3) Взема се решение: ако $\chi^2 > \chi^2_{\alpha}$ - приема се H_1 ; ако $\chi^2 \leq \chi^2_{\alpha}$ - отхвърля се H_0 .

Например, при отговорите на първи въпрос: „Кое е любимото ти занимание?“ се получават следните обобщени резултати.

Таблица 16

Разпределение на всички деца по любимо занимание, по години (в %)

Любимо занимание	Години			Промяна 2001 спрямо 1991	Промяна 2011 спрямо 2001
	1991	2001	2011		
Игра	16,8	12,2	19,0	-4,5	6,8**
Рисуване	12,2	22,2	10,3	10,0**	-11,9**
Учене	9,1	7,8	0,0	-1,4	-7,8**
Гледане на телевизия, видео, филми	8,6	0,0	0,0	-8,6**	0,0
Плуване	7,1	0,0	0,0	-7,1**	0,0
Каране на колело	6,1	6,7	0,0	0,6	-6,7**
Спорт (футбол)	0,0	21,1	17,5	21,1**	-3,7
Компютърни игри	0,0	8,9	12,7	8,9**	3,8*
Четене	0,0	0,0	4,8	0,0	4,8**

* Промяната е значима при 5% риск за грешка.

** Промяната е значима при 1% риск за грешка.

Таблица 17

Таблица с пресметнатите стойности на t и съответните стойности за равнище на значимост при обработка на резултатите от отговора на въпрос № 1 при всички анкетираните деца при лонгитюдното изследване

Процент	Всичко 2001-1999	Всичко 2011-2001	Всичко 2001-1999	Всичко 2011-2001
	Стойност на t	Стойност на t	Равнище на значимост (p)	Равнище на значимост (p)
Игра	-1,42	2,57	0,077	0,005
Рисуване	3,13	-4,42	0,001	0,000
Учене	-0,54	-5,50	0,293	0,000
Гледане на телевизия, видео, филми	-4,30		0,000	
Плуване	-3,87		0,000	
Каране на колело	0,27	-5,06	0,395	0,000
Спорт /футбол/	9,80	-1,26	0,000	0,105
Компютърни игри	5,92	1,67	0,000	0,048
Четене		4,34		0,000

- *Забележка: Поради обема на изследването, по-нататък няма да бъдат прилагани таблици за стойностите на t и равнище на значимост, а само данните за наличие или отсъствие на статистически значима промяна.*

Анализ на резултатите от анкетното изследване с ученици от началния курс (I–III клас) на 121 СОУ „Г. Измирлиев”, гр. София, общ. “Триадица” – м. май 1991 година

С цел да се потърси отговор на въпроса кореспондира ли учебното съдържание (тематиката на текстовите задачи) по математика с бита, интересите и ценностните нагласи на съвременните деца, през м. май 1991 година беше проведено анкетно проучване с всичките 197 ученика (106 момчета и 91 момичета) от началните класове (I, II и III) на 121 основно училище “Г. Измирлиев” гр. София. За по-голяма представителност и достоверност на резултатите, а и за установяване на евентуални значими различия, същото анкетно проучване беше повторено 10 години по-късно с 360 деца (180 момчета и 180 момичета) от същото училище. Лонгитюдното анкетно проучване бе проведено за трети път след още 10 години – през месец май 2011 година с 378 ученици от I–IV клас (194 момчета и 184 момичета) от същото 121 СОУ „Г. Измирлиев” – гр. София.

Общият брой на обхванатите ученици в лонгитюдното изследване е 935 – 480 момчета и 455 момичета.

Проучването беше направено чрез анкетна карта (Приложение 2.1.), в която има 3 закрити въпроса и 12 въпроса от отворен тип. Включените в анкетната карта въпроси са кратко и ясно формулирани. По същество те наподобяват въпросите от популярните сред учениците от начална училищна възраст от този период „Лексикони”. Част от въпросите проучват техните любими и предпочитани занимания (въпрос № 1 и № 13), хобита, книги, филми, учебни предмети, животни, професии. Други от въпросите (№ 9, № 10 и № 12) целят да изследват техните ценностни нагласи и ориентации. Чрез въпрос № 11 се проучва кои са предпочитаните канали за информация и задоволяване познавателните интереси на анкетираните деца от начална училищна възраст. Учениците попълваха самостоятелно и анонимно индивидуалните анкетни листове в присъствието на изследователя. Тъй като анкетирането се осъществяваше в края на учебната година, първокласниците вече бяха ограмотени и успешно се справиха с попълването на анкетиите.

При изследването от 1991 година отговорите на първия въпрос (Приложение 3.1.1.) бележат кръга от предпочитани занимания в ежедневието на анкетираните 7–10-годишни деца от София. В него на първо място се включва играта, а след нея: ри-

суване, учене, гледане на телевизия /видео/, плуване, каране на колело, четене на книги, игра на футбол, скачане на ластик. Подобни резултати се получиха и при отговорите на въпрос № 13 “Ако имаш много свободно време, какво ще правиш ?”

От отговорите на въпрос № 2 за любимия филм става ясно, че учениците отдават своите предпочитания на сериалите за възрастни, излъчвани по телевизията, а на второ и следващите места се нареждат анимационните филми за деца, фантастиката и така наречените “екшъни” – нашумели заглавия от видео-филмите. Момичетата отдават лек превес на детските телевизионни сериали. Списъкът на посочените от анкетираните деца заглавия включва общо 76 филма и показва изключителното присъствие на телевизията и видеото в ежедневието на малките ученици през 1991 година.

В отговор на въпрос № 3 за любимата книга се получиха 87 различни заглавия. Абсолютен фаворит се оказаха актуалните комикси за “Мики Маус”. Доминират световноизвестните приказки на Братя Грим, Х. Кр. Андерсен, Приказките от 1001 нощ, но и класическите детски романи “Пипи Дългото чорапче” и “Том Сойер и Хъкълбери Фин”.

Учениците демонстрират изключителна активност при отговора на въпрос № 4 за любимото им животно. Повече от половината категорично посочват кучето за свой фаворит. Котките, конете и лъвовете имат свой значим контингент почитатели.

На въпроса за любимата им държава получените отговори са: България – около 40 %, САЩ – около 18 %, Германия и Англия – с около 6–7 %. Тези резултати дават повод за разсъждения относно необходимостта от търсене на нови възпитателни възможности в учебно-възпитателния процес, в това число по математика и с помощта на тематиката на текстовите задачи.

Отговорите на въпрос № 6 за детските хобита очертават доста богат диапазон от интереси (26 различни варианта на предмети за колекциониране). Факт е, че едва 2 до 3 от тях се включват в тематиката на текстовите задачи.

Получените резултати на въпрос № 7 са потвърждение на едно по-старо проучване за предпочитанията на учениците от началните класове към учебния предмет математика. Приоритетното място на математиката за учениците прави още по-съществен въпросът за възможностите на тематичния подбор и възпитателните рефлексии на сюжетните текстови задачи като елемент на математическото учебно съдържание.

Въпрос № 8 за мечтаната професия разкрива още един аспект от цялото многообразие на детските интереси. Сред 55 посочени професии приоритет имат професиите: лекар, учител, полицаи, футболист, певица, инженер. За съжаление тези професии не се срещат в тематичния кръг “Трудът на хората” при контент-анализ на българските учебници по математика за началните класове. Почти идентични са резултатите при отговорите на въпрос № 10 “Коя професия уважаваш най-много ?”

На въпрос № 9 “Кое е най-хубавото човешко качество” учениците категорично поставят на първо място добротата, а след нея – умът и честността. Списъкът с посочените от тях разнообразни отговори показва подчертано добро ориентиране в инструменталните нравствени ценности и значими качества на личността.

Училището (около 46 %), книгите, телевизията и родителите са източниците за най-интересуващата децата информация.

Особен интерес представляват резултатите, получени при отговора на въпрос № 12. С около 40 % на първо място се класират качествата на личността (Приложение № 3.1.), с което анкетираните ученици отдават предпочитание на духовните ценности. На второ място с около 25 % е “Успех в учението” и едва на III място следват материални ценности – пари, играчки, къща. За около 17 % от учениците мечтата е свързана с придобиване на желаната професия – (потребност от самоактуализация – по Маслоу), а за 16 % от тях – с постигане на семейно благополучие. Особено показателни са измененията в съотношението материални – духовни ценности, които се забелязват в зависимост от възрастта (Приложение № 3.1.1.).

Анализ на резултатите от повторното анкетно проучване с ученици от 121 СОУ “Г. Измирлиев” – гр. София, общ. “Триадица” – м. май 2001 година

За установяване на тенденциите и измененията в предпочитанията, интересите, нагласите и ценностните ориентации на децата от начална училищна възраст анкетното проучване от 1991 година беше повторено с ученици от същото столично училище след период от десет години, през месец май 2001 година.

Обхванати бяха 360 ученика (по 180 момчета и 180 момичета) от първи до четвърти клас на 121 основно училище “Г. Измирлиев”, община “Триадица”, гр. София.

Установи се, че не са настъпили съществени изменения в любимите занимания на малките ученици. На първо място (сред всички анкетирани) те класират рисуването /22 %/, на II-ро – спортуването и играта на футбол /21 %/, на III-то – играта на компютър /8,9 %/, а на следващите места: учене и каране на колело. И при повторното изследване се проявяват известни различия в предпочитанията на момчетата и момичетата (Приложение 3.1.) и известно разместване в ранжирането за различните класове. Момчетата подреждат своите любими занимания, както следва: рисуване, спорт, игра на компютър, учене, каране на колело, игра. За момичетата то е: рисуване, игра, спорт, учене, гледане на телевизия, каране на колело, четене на книги. Задълбочава се тенденцията (в съпоставка с предходното изследване) четенето да отстъпва на по-задно място сред предпочитаните занимания на учениците. От II и III-то през 1991 на IV и V-то през 2001 година.

Относно любимия филм, анкетираните деца проявяват голям интерес, посочвайки повече от 46 различни заглавия. Водещо място заемат касовите хитове от големия екран (“Титаник”, “Гладиатор”, “Годзила”, “Междузвездни войни”, “Матрицата” и др.). Наред с тях са посочени много заглавия на телевизионни и игрални филми, а и на сериали (в т. ч. на актуалните за момента така наречени “сапунени сериали” като “Марисол”, “Дързост и красота”, “Сънсет Бийч”, “Есмемалда”). Има известна специфика в предпочитанията на момчетата и на момичетата. Първите дават превес на филмите от големия екран, а при момичетата напред излизат игралните филми с младежка тематика и сериалите. За учениците от I-ви клас заглавията на анимационните филми са водещи (“Том и Джери”, “Покемон”, “Човекът Паяк” и др.)

Доста разнообразни отговори дават учениците на въпроса за любима книга (41 различни заглавия). Няма изменение в предпочитанията през десетгодишния период – учениците класират на първо място “Том Сојер”, на второ – “Пипи Дългото чорапче”, на трето – “Приказки” от Братя Грим. Следват класическите детски произведения: “Мечо Пух”, “Български народни приказки” и актуалните книги за Хари Потър.

Учениците проявяват активно своята симпатия към животните. На първо място те поставят кучето (и момчета и момичета, от I до IV клас), на II-ро – котката, на III-то – кон и тигър, а на следващите места: заек, леопард, коала.

Едва 48 % от всички анкетирани ученици посочват България като своя любима страна. Този факт е особено тревожен в контекста на последните проучвания за темповете на емиграционните процеси сред младите хора у нас. На II-ро място стоят САЩ, на III-то – Франция и Италия, а на IV – Англия (Великобритания).

И през 2001-ва, както и през 1991 година учениците показват многостранни колекционерски интереси. Те са посочили в отговорите си 25 различни хобита. Тенденциите са трайни – учениците колекционират картички, салфетки, миришещи листчета, лепенки, модели и пр.

Предпочитаният от анкетираните деца учебен предмет отново е математиката (47 % от всички запитани), посочена на първо място и от момчета и от момичета. По класове само за I клас четенето е на I-во място. За II, III и IV клас това е математиката. Следват физкултура и рисуване (на II-ро място), четене, български език и природознание.

Четиридесет и пет различни професии мечтаят да упражняват изследваните деца. Има естествена специфика в предпочитанията на момчетата (I-во – футболист, II-ро – компютърен програмист и полицаи, III-то – лекар, IV-то – адвокат) и на момичетата (I-во – учителка, II-ро – лекар, III-то – програмист, IV-то – счетоводител). Наред с тези на челни места по класове са посочени още: I клас – зъболекар, художник, спортист; II клас – музикант, архитект; IV клас – ветеринар.

Учениците показват много добро ориентиране в нравствените качества. Те посочват добротата, милосърдието, интелигентността, уменията да обичаш, искреността в челните места на отговорите си на въпрос № 9 “Кое е най-хубавото човешко качество?” При това няма различия между момчета и момичетата, както и по класове.

В отговорите на въпрос № 10 за най-уважаваната професия ранжирането е I-во – лекар, II-ро футболист, III-то учител, IV-то – програмист. Отново (както десет години по-рано) при отговора на този въпрос, поради липса на социална зрялост, децата смесват обществено-значими професии с мечтаните от самите тях и с професиите на своите родители.

И при направеното през 2001 година проучване училището е посочено на I-во място като източник за научаване на най-интересните за учениците неща. На II-ро място са книгите, на III-то – родителите, приятелите, енциклопедиите.

Представяват специален интерес отговорите на въпрос № 12: “Ако имаш вълшебна пръчка и право на три желания, какво ще си избереш?”. В сравнение с дадените от техните връстници от същото столично училище отговори (десет години по-рано) са настъпили интересни изменения: отговорите, категоризирани и обобщени като “богатство” от II-ро място (за момчетата) и III-то (за момичетата) са отстъпили съответно на IV-то място (за момчетата) и на VII-мо (за момичетата). На първо място за момчетата са фантазни желания “вълшебства” (“да мога да летя”, “да имам вълшебно килимче”, “да съм Батман” и пр.), следват “качества”, “успехи в училище”, “богатство”, “умения”, “общочовешки ценности”, “благополучие за всички хора”, “професия”. При момичетата: на I-во място – “качества”, на II-ро – “благополучие за всички хора”, на III-то – “семеини ценности”. Следват: “успехи в училище”, “професия”, “умения”, “общочовешки ценности” и “богатство”. В ранжирането на желанията по класове материалните ценности (в това число: кола, колело, къща...) са на по-предно място само при първокласниците. Както в предходното изследване с нарастване на възрастта на учениците се констатира превес на стремежа към духовни ценности над този към материалните. (Приложение 3.1.2.)

На последния, 13 въпрос: “Ако имаш много свободно време, какво ще правиш?” отговорите почти напълно се припокриват с посочените при предходното изследване. На I-во място – “ще играя”, на II-ро място – “ще уча”, на III-то място – “ще чета”. Следват: “ще излизам”, “ще рисувам”, “ще играя футбол”, “ще играя на компютъра”, “ще карам колело/кънки, ролери”. За I–III клас няма разлика от общото класиране. Само при четвъртокласниците на I-во място минава играта на компютърни или телевизионни игри. При момчетата: на II-то място е игра на футбол, на IV-то – “ще излизам” и “ще карам колело”. За момичетата “ще излизам навън” е на III-то място, а играта на компютър заедно с карането на колело е на V-то място.

Анализ на резултатите от третото анкетно проучване с ученици от 121 СОУ “Г. Измирлиев” – гр. София, общ. “Триадица” – м. май 2011 година

Изследването на интересите, стремежите, предпочитанията и ценностните ориентации на деца от начална училищна възраст бе проведено за трети път след изследванията през 1991 и 2001 година, през месец май 2011 година. Целта е да се установят тенденциите и измененията в нагласите на деца от една и съща възраст и от един и същи градски район. Така в края на учебната 2010-2011 година през месец май са анке-

тирани 378 ученика (184 момичета и 194 момчета) от началните класове на 121 СОУ „Г. Измирлиев” – гр. София като е използвана идентична анкетна карта, както при предходните две изследвания. (Приложение 3.1.3.)

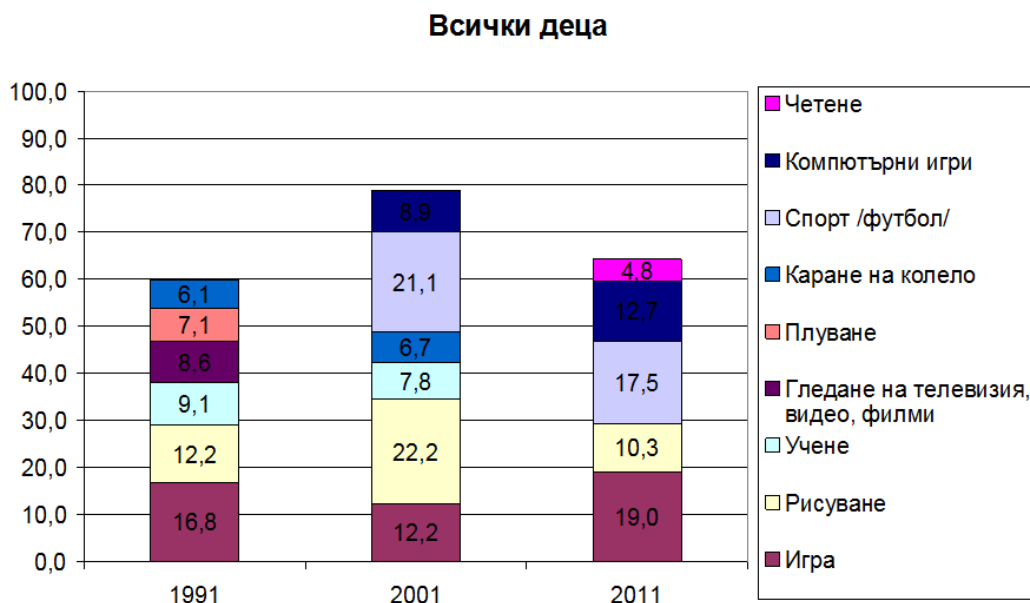
Броят на анкетираните по класове е следният: от първи клас – 90 ученика (41 момичета и 49 момчета); от втори клас – 86 ученика (50 момичета и 36 момчета); от трети клас – 94 ученика (42 момичета и 52 момчета) и от четвърти клас – 108 ученика (51 момичета и 57 момчета).

Любимите занимания за свободното време на децата в начална училищна възраст, макар и константни през 20-годишния период на изследването, търпят съществени и трайни промени в ранжирането. (Диаграма 16) Така през 2011 година на първо място се класира предпочитанието на учениците да играят, на второ категорично излиза играта и заниманията на компютър, следва предпочитаната от момчетата, но така също и от някои момичета игра на футбол, рисуването е предпочитана дейност за свободното време на момчетата, спортуването (в това число и в планината) заема петото място и едва на шесто място в общото класиране се нарежда четенето. Има значими различия при предпочитанията на момчетата и момичетата. За момчетата в първите шест предпочитани занимания се изреждат играта, играта на компютър, заниманията с футбол, баскетбол, тенис, карането на колело и спортуването. При момичетата също на първо място е играта, но след нея се нареждат рисуването и четенето (на трето място), следвани от заниманията на компютър и гледането на телевизия.

При статистическата обработка на резултатите с t-критерия на Стюдънт се установи, че няма значимо различие между ранжирането на отговора „игра, да играя” за периода от 1991 до 2001 година, както и за отговора „учене, да уча” и „каране на колело, да карам колело”. Играта на футбол запазва позицията си при изследванията през 2001 и 2011 година. (Приложение 4.1.)

Диаграма 16

Отговори на въпрос № 1 „Кое е любимото ти занимание?”



При анализ и ранжиране на отговорите по класове прави впечатление, че в челните места за нито една от възрастовите групи не е поставено четенето. Отново водещи са играта, футболът, игрите на компютър, спортуването, колективните игри с приятели и рисуването (като предпочитано от момичетата занимание). Броят на предпочитащите да гледат телевизия нараства към четвърти клас.

При отговора на втория въпрос за любим филм впечатлява фактът, че учениците, анкетираните през 2011 година посочват като свои любими филми 146 различни заглавия.

За сравнение, през 2001 година посочените различни филми са едва 46, а от 1991 година са 76, но предимно телевизионни филми и сериали. Това очертава нов профил на децата от начална училищна възраст от гр. София като активни почитатели на седмото изкуство с разностранни вкусове. Запазва се тенденцията от предходните изследвания – от 1991 и от 2001 година - сред посочените заглавия да доминират няколко основни групи: касовите филми от големия екран, анимационни филми, популярни телевизионни сериали, а като жанрове – приключенски, фантастични и екшън филми. Някои от посочените заглавия са от жанра филми на ужасите и са неподходящи за деца на 7–11-годишна възраст, което говори за слаб родителски контрол и липса на намеса при гледането на филми от малките ученици.

Има разлика в предпочитанията на момчетата и момичетата – при отговорите на първите преобладават касовите екшън филми, фантастиката, докато при момичетата, освен тях често се посочват романтични комедии, филми за животни, анимационни филми и телевизионни сериали. За първи път в листата с предпочитани филми през 2011 г. учениците посочват български такива – както нови кино-продукции („Тилт“), така и български сериали („Столичани в повече“). Сагата за Хари Потър е посочена на първо място, на второ място е екшън-фантастиката „Спайдърмен“, на трето място се нареждат „Междузвездни войни“ и анимацията „Рио“, а на четвърта позиция от всички анкетираните е филмът „Матрицата“. Петото място си делят непреходната забавна анимация „Том и Джери“ и хитовият екшън-филм „Бързи и яростни“. На шесто място са три детски филма „Сам в къщи“, „Бетовен“ и „Гарфийлд“ и приключенската фантастика „Карибски пирати“. Един от много предпочитаните филми от анкетираните момичета е „Капан за родители“ (четвърто място в общото класиране на отговорите на момичетата).

Поради различието в посочените отговори (актуалност към момента на отделните филмови заглавия) не са представени с диаграма резултати от статистическа обработка. Има съществено различие в класираните при въпрос № 2 филмови заглавия при трите анкетни проучвания на лонгитюдното изследване. Общото в интересите на учениците от първи клас са анимираните непреходни приказки, както и анимации като „Том и Джери“.

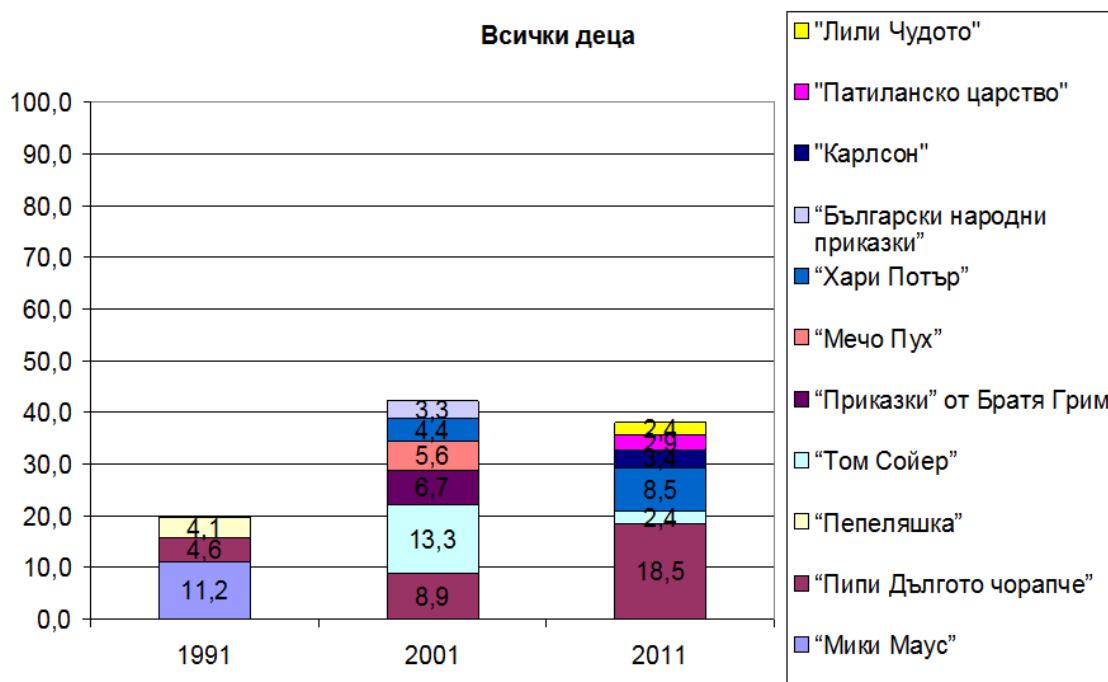
Относно отговорите на въпрос № 3 за любимата книга на анкетираните ученици са посочени 93 различни заглавия на книги като сред тях на челно място е непреходният роман за деца „Пипи Дългото чорапче“, следван от актуалният „Хари Потър“ и любимата на много поколения „Мечо Пух“. Сред първите отговори е и „Патиланско царство“, както и приказките за Хитър Петър. Момчетата посочват като свои любими заглавия „Матилда“ и „Лили чудото“. За сравнение, през 1991 година са посочени 87 различни заглавия, сред които са доминирали световно известните приказки, но също и романите „Пипи Дългото чорапче“ и „Том Сойер“, които остават актуални и любими и след 20 години.

През 2001 година списъкът с различни посочени любими книги съдържа едва 41 заглавия. (Диаграма 17) Може да се заключи, че предпочитанията на децата от начална училищна възраст към книгите стават по-разнообразни и по-богати. Получените стойности за t-критерия показват, че има статистически значимо различие в ранжирането на отговорите на този въпрос през 20-годишния период. Изследването не позволява да се генерализират изводите, тъй като прави впечатление, че в много случаи учениците посочват в отговорите си заглавия на книги, които са екранизирани и е трудно да се твърди, дали детето е прочело книгата или само е гледало филм по нея. Например, един от анкетираните ученици дава отговор за любима книга: „Карлсон, който живееше на покрива“ - всичките серии.“

От получената информация при лонгитюдното изследване се състави списък с константните, непреходните любими филми, книги и приказки за деца, чиито сюжети и герои могат да бъдат включени в тематиката и сюжетите на текстовите задачи в учебниците по математика за I–IV клас.

Диаграма 17

Отговори на въпрос № 3 „Коя е любимата ти книга?“

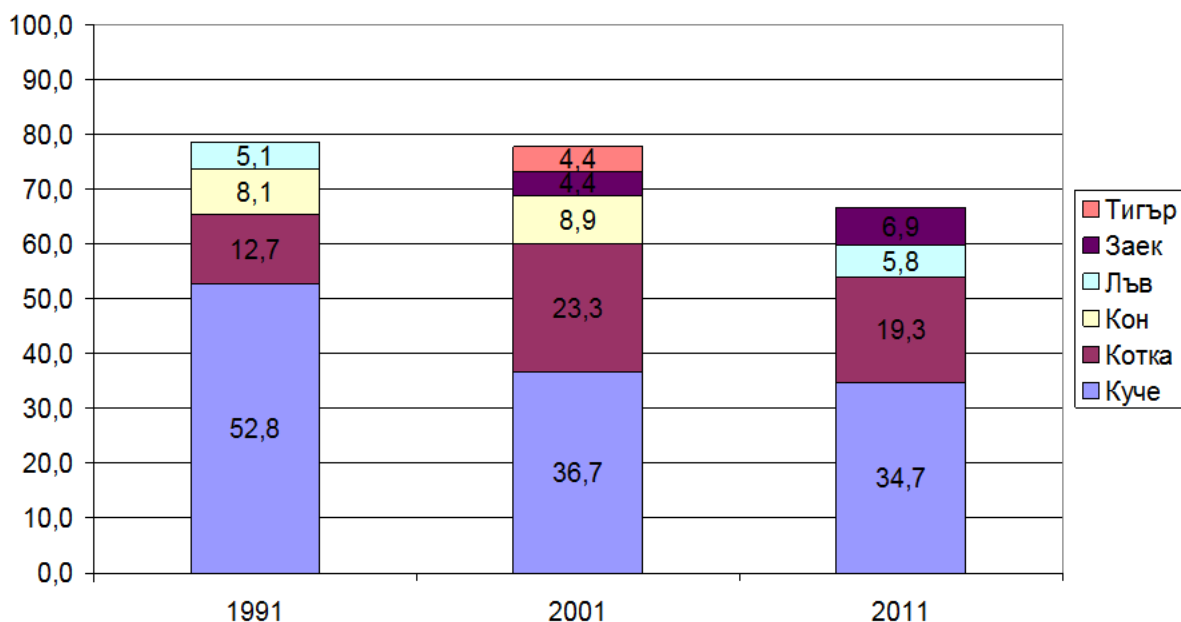


И при трите проучвания – 1991, 2001 и 2011 година учениците посочват за свои любими едни и същи животни. (Диаграма 18) Няма статистически значимо различие в класирането на отговорите „куче“, „котка“ и „заек“ през периода от 2001 до 2011 година. Няма значимо различие при класирането на отговора „кон“ за десетгодишния период от 1991 до 2001 година. Списъкът с разнородните отговори е най-дълъг през 2011 година и съдържа животни като чинчила, мъжки паун, слон и др. На първо място сред отговорите е кучето, на второ – котката, а на следващите две места се нареждат за момчетата – тигър и лъв, а за момичетата – зайче и кон. Прави впечатление активното отношение на децата в начална училищна възраст към животните. Няма неотговорили деца на въпрос № 4. Често се среща отговор „Всички“, а при въпрос 12 за трите желания често се среща отговор „Куче“ или „Коте“, като дори се посочва конкретната желана порода куче. При това изследване, при отговора на въпрос № 9 за мечтана професия с голяма честота (особено при момичетата) се среща отговор „Ветеринар“, което потвърждава позитивното и грижовно отношение на съвременните деца към животинския свят. Сюжетни текстови задачи с тематика за домашните любимци отсъстват от актуалните учебници по математика.

Диаграма 18

Отговори на въпрос № 4 „Кое е любимото ти животно?“

Всички деца



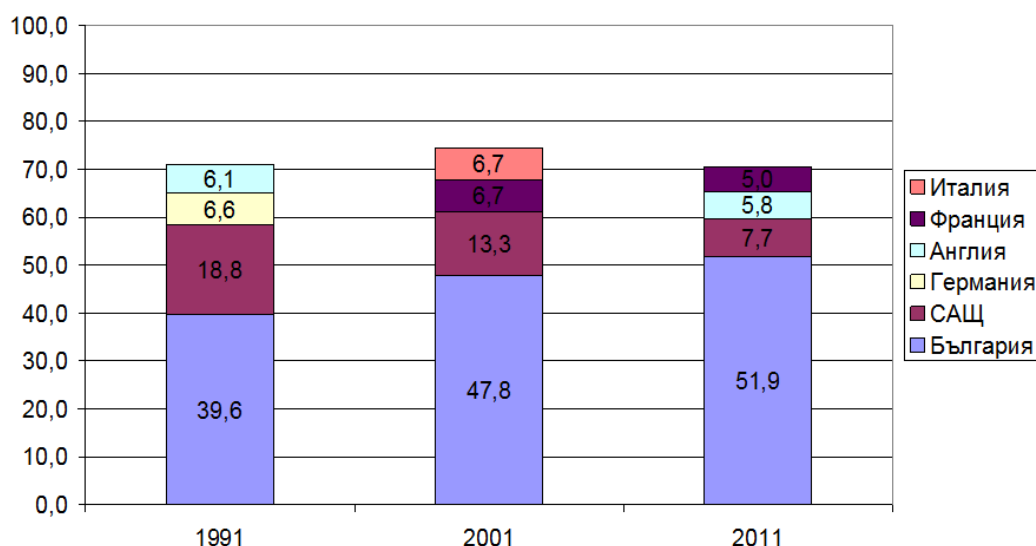
Въпрос № 5 е за любимата на учениците държава. При това изследване България е посочена от повече от половината анкетирани на първо място (и при момчетата и при момичетата). На второ място традиционно са посочени САЩ, а на следващите две позиции се нареждат Англия и Франция. Сред фаворизираните страни при момчетата е и Германия, докато момичетата посочват такива като Франция, Италия и Гърция. (Диаграма 19) Ако проследим в сравнителен план промяната в относителния дял на отговорите на този въпрос ще се очертае тенденция за постепенно нарастване броя на отговорилите България (40 % - 48 % - 52 %) за сметка на намаляващия дял на отговорилите САЩ (19 % - 13 % - 8 %) при трите проучвания 1991, 2001 и 2011 години. За третите в ранжирането страни – Германия, Великобритания (в отговорите на учениците е Англия) или Франция остават запазени около 6–7 %.

Резултатите за стойностите на t-критерия показват, че няма статистически значимо различие в ранжирането на отговорите „България“ и „Франция“ за десетилетието от 2001 до 2011, докато през периода от 1991 до 2001 година отсъства значимо различие при ранжиране на отговора „САЩ“.

Диаграма 19

Отговори на въпрос № 5 „Коя е любимата ти страна /държава/?“

Всички деца

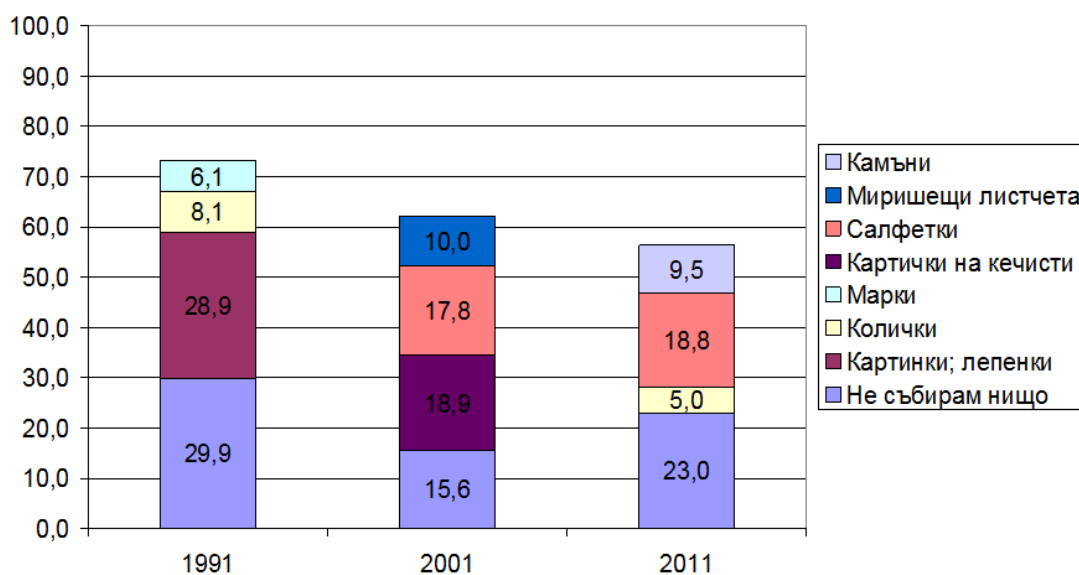


Хобитата на малките ученици са много и разнообразни. При това изследване те посочват 60 различни вида колекции, които създават. На челните места са отговорите „Не колекционирам нищо“ (23,02 %), „Салфетки“, „Колички“ и „Топчета“. След тях се нареждат колекции от „Камъни“, „Покемони“, „Картинки“, „Лепенки“. През 1991 година несъбиращите нищо деца са били 30 %, а списъкът с различни отговори на този въпрос е съдържал 26 вида сбирки. През 2001 година не са събирали нищо 15,5 % от запитаните, а общият списък с колекциите им е съдържал само 23 различни позиции. Макар, че не е тенденция за трите изследвания може да се каже, че средно около една пета от учениците не колекционират нищо. Същевременно огромното разнообразие от различни видове събирани предмети, показано при изследването през 2011 година може да се приеме за нова тенденция за разгръщане интересите на децата от начална училищна възраст. (Диаграма 20) Не може да се подмине и факта, че в колекционерските занимания на учениците има известна „мода“ – различни колекции стават популярни в различни моменти, след което отмира интересът към тях. Въпреки това има константни такива и те следва да влязат в тематиката на текстовите задачи по математика, което ще направи задачите актуални и близки до света на съвременните деца от I–IV клас.

Диаграма 20

Отговори на въпрос № 6 „Събираш ли /колекционираш ли/ нещо?“

Всички деца



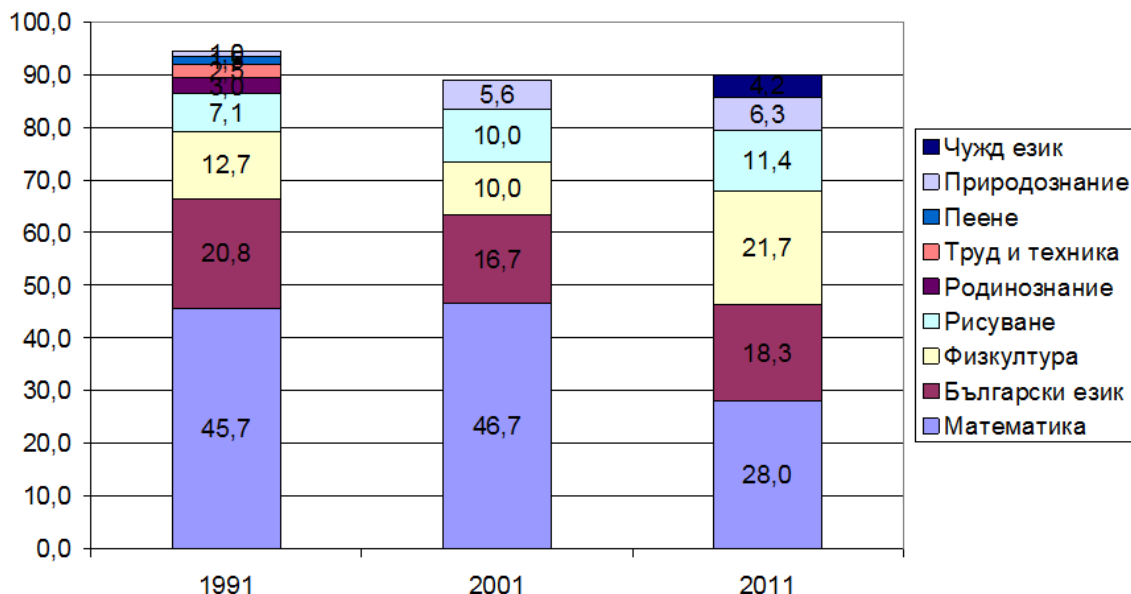
На въпроса за любимия им учебен предмет учениците през 2011 година отново класират на първо място „Математика“ (28,04 % от всички деца) като за момчетата процентът е почти 30. На второ място са посочили Физическото възпитание и спорт, а на трето – Български език и литература (за момичетата тези две позиции са разменени – на второ място е БЕЛ, а на трето ФВС), следват предметите Изобразително изкуство и Човекът и природата (Околен свят, Роден край). (Диаграма 21) Прави впечатление, че за учениците от IV клас на първо място е отговорът „Физическо възпитание и спорт“, на второ – „Математика“. Ако се съпоставят резултатите, получени на този въпрос при трите изследвания се забелязва, че от последните 10 години на челните места се настаняват трайно едни и същи учебни дисциплини: математика, физическо възпитание и спорт, изобразително изкуство, български език и литература и природни науки, но относителният дял на посочилите математиката като свой любим учебен предмет намалява и от 41% (1991 г.) и 47 % (2001 г.) става 28,04 %, докато отговорът „ФВС“ се среща все по-често – от 10 % през 2001 г. на 21,69 % през 2011 година.

Получените резултати при статистическата обработка на данните от изследването показват стойности на t-критерия на Стюdent за липса на статистически значимо различие в ранжирането на отговорите „Математика“, „Български език“, „Физическо възпитание и спорт“ и „Рисуване“ за десет годишния период от 1991 до 2001 година, а за отговорите „Български език“, „Рисуване“ и „Природознание“ липсва различие за периода 2001–2011 година. И все пак за тези 20 години математиката остава неизменно на първо място като предпочитан учебен предмет на децата от начална училищна възраст. От тук следват и сериозните задачи и функции на математическото учебно съдържание, включено в учебните комплекти по този предмет и цялостния учебен процес по математика за осъществяване целите на началното образование и пълноценното развитие на децата от I–IV клас.

Диаграма 21

Отговори на въпрос № 7 „Кой учебен предмет предпочиташ?“

Всички деца

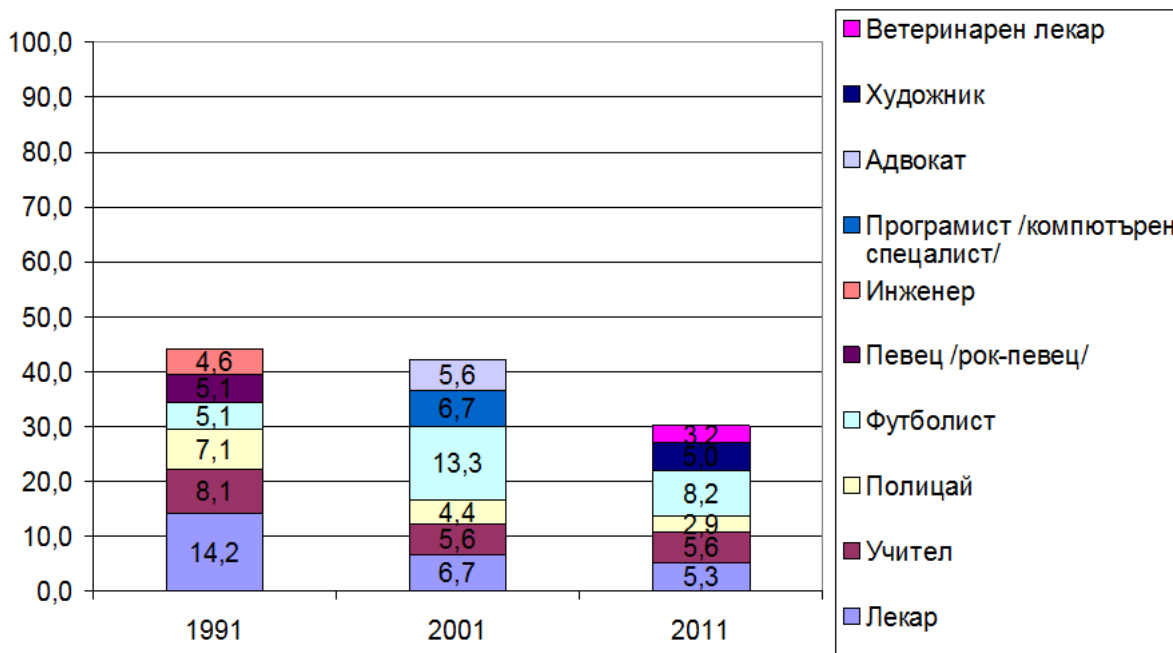


На въпрос № 8 – „Какъв искаш да станеш като пораснеш?“ съвременните деца от начална училищна възраст дават подобни на връстниците си от преди 10 и 20 години отговори. Те са изключително разнообразни. (Диаграма 22) Списъкът с посочените различни професии съдържа 90 професии. През 2001 г. те са едва 23.

Диаграма 22

Отговори на въпрос № 8 – „Какъв искаш да станеш като пораснеш?“

Всички деца



Забелязва се, както и при предходните изследвания, диференциация на отговорите в зависимост от пола на детето.

При момчетата на първо място е отговорът „футболист“, следван от „полицай“, „лекар“ и „художник“ с равен брой избори и „архитект“. При момичетата на първо място е отговорът „учителка“, следван от „лекарка“ и „художничка“. Други привлекателни про-

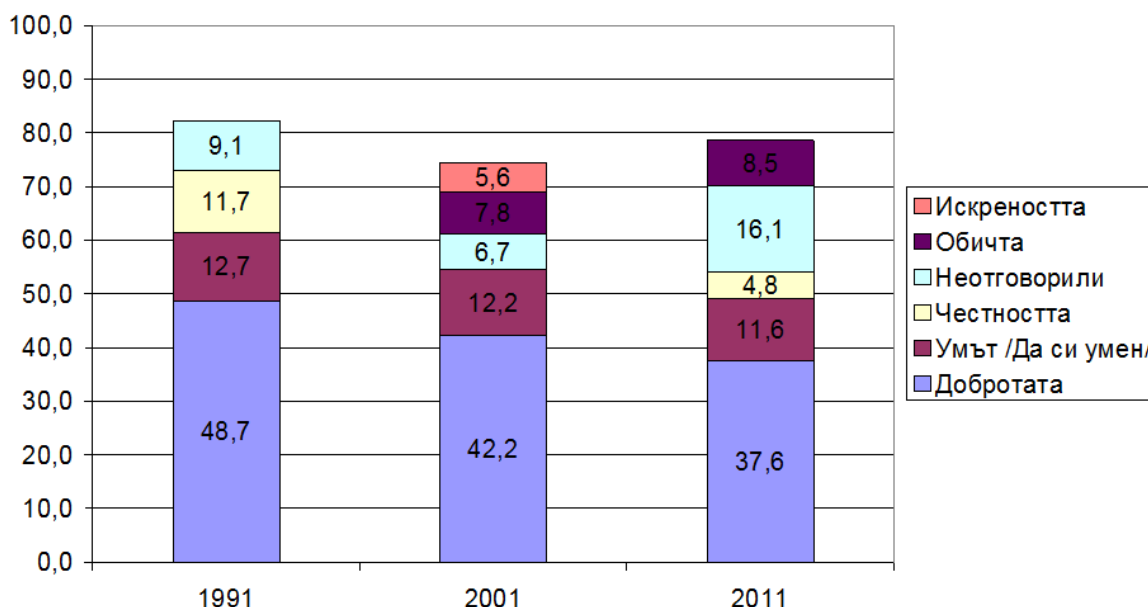
фесии за децата от различните класове (на различна възраст) са бизнесмен, танцьорка, дизайнерка, ветеринарен лекар. Още веднъж се налага изводът, че тематика за любимите, мечтани и предпочитани професии от учениците не присъства в сюжетите на текстовите задачи в учебниците по математика. Пълният списък на посочените разнородни професии дава идеи за съставяне на текстови задачи за представителите на някои от тези професии. Между отговорите има такива, повлияни от актуалните филми (палеонтолог) или от популярни в момента спортове (волейболист), както и някои оригинални като президент, милионер, принц и други подобни. Прави впечатление тенденцията за пренареждане на предпочитаните професии. Докато през 1991 година на върво място е „лекар“ следван от „учител“, „полицай“ и на четвърто място „футболист“. Тогава в челните места на отговорите (IV) е и отговорът „инженер“. Списъкът с всички посочени професии при същото изследване от преди 20 години съдържа 58 позиции. И тогава и днес част от четвъртокласниците посочват отговор „не съм решил още“. Учениците от четвърти клас проявяват зрелост като преценяват, че изборът на професия следва да се направи на по-късен етап и да е достатъчно аргументиран. През 2001 година на първо място от всички анкетирани се нарежда отговорът футболист (13,5 %), за момчетата на чело в тази класация е отговорът учителка (5,6 %). В общото класиране този отговор е на трето място. На второ място е отговорът лекар (6,7 %). Полицай е посочен от 4,5 % от момчетата. На челни места се появяват отговори като адвокат и компютърен специалист. При статистическата обработка на резултатите се получиха стойности на t-критерия, които показват отсъствие на статистически значимо различие през първия десет годишен период от 1991 до 2001 година за отговорите „учител“ и „полицай“, а за втория десет годишен период от 2001 до 2011 г. за професиите лекар и полицай. Последната е ранжирана и трайно заема трето място и при трите проучвания. Социално-икономическите условия и обективните обществени реалности рефлектират в изборите и очакванията на децата за собственото им бъдеще. Пълният списък с желани професии включва 44 различни отговора.

При въпрос № 9 респондентите дават своето мнение за най-хубавото човешко качество. (Диаграма 23) Въпреки малката си възраст, учениците се ориентират добре при отговора на въпроса. На първо място посочват „добротата“ (37,57 %). Няма статистически значимо различие при този отговор и при трите проучвания. Същият резултат показва статистическата обработка на резултатите и за втория отговор „умът“/„да си умен“. Има и процент неотговорили, който е различен при момчетата (21,13 %) и при момичетата (10,87 %). С голяма честота се среща отговорът „любовта“ или „да обичаш“ (8,47 %) – това е четвъртият посочен отговор, както от момчетата, така и от момичетата. Получената стойност на t-критерия на Студент показва отсъствие на значимо различие при ранжирането на този отговор за периода от 2001 до 2011 г. В подредбата на отговорите на същия въпрос при проучването през 2001 година има една особеност – на четвърто място след „добротата“ (41,8 %), „умът“ (12,1%) и „обичта“ (7,8 %) се нарежда отговор „искреността“ (5,6 %). През 1991 година на първо място е „добротата“ (48,7 %), на второ се нарежда „умът“/„да си умен“ (12,7 %) и на трето място е „честността“ с 11,7 %. Оказва се, че децата от начална училищна възраст имат трайна ориентация към стойностните човешки качества (инструментални ценности). Тя е формирана от семейното възпитание, формалното образование и моралните постулати на приказките, филмите и книгите които те познават и изучават. Списъкът с всички различни отговори, дадени при въпрос № 9 е от 18 (1991 г.), 15 (2001 г.) и 30 (2011) различни качества. Интерес представляват отговори, дадени при изследването 2011 година като „всички качества“ и „всички – всеки човек е неповторим“.

Диаграма 23

Отговори на въпрос № 9: „Кое е най-хубавото човешко качество?“

Всички деца



Въпрос № 10 от анкетата се отнася до най-уважаваната професия от учениците от I–IV клас. С този въпрос се търси корелация между лично желаната от учениците и високо ценената и с обществена значимост сфера на професионална реализация. (Диаграма 24) Учениците през 2011 година поставят на първо място хуманната лекарска професия (13,6 %). За момчетата на първо място е професията на учителя (21,20%), а на второ – лекарската (16,85%). На трето място от всички анкетирани деца е посочена професията полицаи (6,88 %). Следват неотговорилите (5,29 %), а на четвърто и пето място се появяват мечтаните от голяма част от учениците професии на инженер, футболист, художничка, адвокат. Списъкът с всички различни посочени отговори на този въпрос включва 70 позиции. Между тях и отговор „всички“.

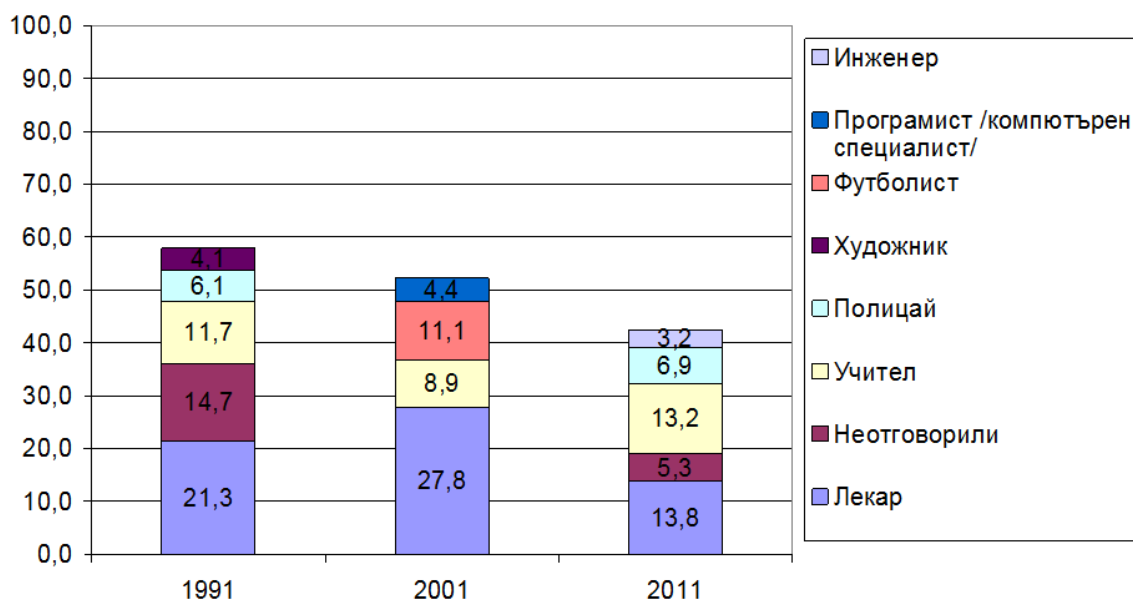
При изследването от 1991 година лекарската професия е класирана на първо място (21,3 %), следвана от „неотговорилите“ (18,8 %) и учителската (1,7 %) като за момчетата относителният дял на посочилите професията учител за най-уважавана е (20,9 %). За тях този отговор е на второ място. Професията на полицаи е най-уважавана за 11,1 % от момчетата. И при това изследване преди повече от 20 години на четвърто място се появяват отговорите с предпочитаните от учениците професии – футболист и художник. Също се запазва тенденцията децата от III (по-късно – от IV) клас в по-голяма степен да не отговарят на този въпрос. През 1991 година списъкът с различните посочени отговори на въпрос № 10 е от 46 позиции. Среща се отговор: „всяка“, но също така и „никоя“.

При изследването от 2001 година респондентите са посочили 33 различни професии, както и отговорът „много са“. На първо място е класирана професията на лекар (28,1 %). На второ място момчетата поставят професията футболист (11,2 %), а за момчетата това е учителската професия (7,9 %). Следващите класирани професии са на програмист, адвокат, дизайнер – мечтаните от учениците професии. Прави впечатление, че с изключение на второкласниците, анкетираните през 2001 година деца не поставят професията на полицаи сред уважаваните такива. Пълният списък с посочени професии е от 26 позиции. При статистическата обработка на резултатите липса на статистически значимо различие се установи само при ранжирането на отговора „учител“ при двете изследвания през 1991 и през 2001 година.

Диаграма 24

Отговори на въпрос № 10: „Коя професия уважаваш най-много?“

Всички деца

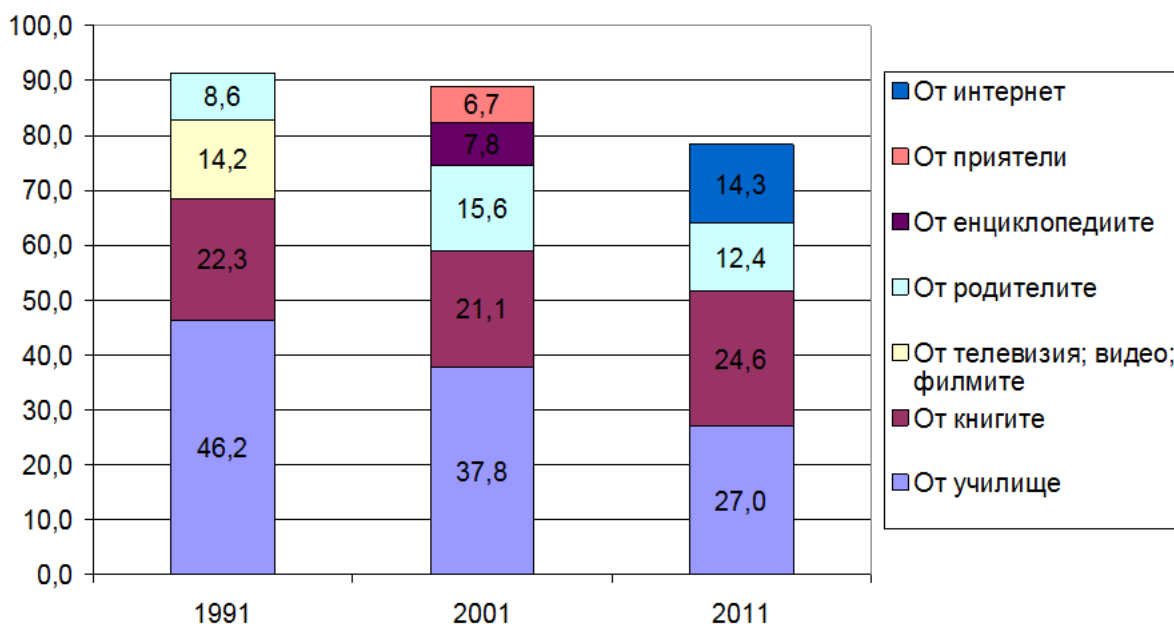


Въпрос № 11 проучва, от къде учениците научават най-интересните за тях неща. (Диаграма 25) През 2011 година все още училището е на първо място (26,98%). За почти една четвърт от учениците от началните класове такъв източник са книгите (24,60%), а на трето място е поставен отговор интернет (14,29%), което говори за тенденцията на отваряне на новото поколение към глобалната мрежа и интернет-ресурсите. За момичетата на трето място е отговорът от къщи (13,04 %), а след него е отговорът от интернет (10,33 %). Някои от анкетираните уточняват, че получават интересна информация от енциклопедиите. Посоченият на първо място отговор на въпрос № 11 доказва голямата значимост на формалното образование (в това число на учебното съдържание в учебните комплекти по всички предмети) като източник на ценна информация, удовлетворяваща потребностите на малките ученици от нови знания и нови впечатления.

Диаграма 25

Отговори на въпрос № 11: „От къде научаваш най-интересните за теб неща?“

Всички деца



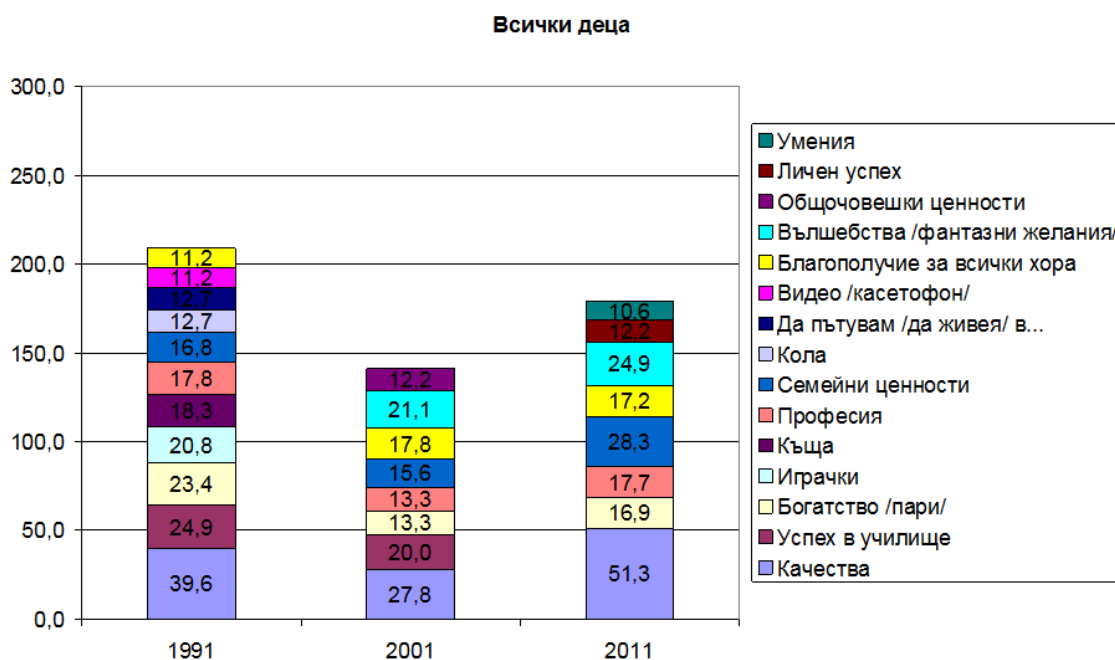
Преди 20 години, при изследването от 1991 година на същия въпрос отговорите са ранжирани така: от училище (46,2%), от книгите (22,3%) и от телевизията (14,2%). Другите посочени отговори са родителите и приятелите. При изследването през 2001 година на първо място е поставен отговорът от училището (37 %), на второ място са книгите (21,3 %), а на трето място са посочени родителите (16,8%). Другите посочени отговори са енциклопедиите и приятелите. Трайна тенденция се проявява при ранжирането на второ място отговор „от книгите“. Статистическата стойност за t-критерия показва липса на значимо различие през 20-годишния период. При отговора „от родителите“ класиран на четвърто място също няма значимо различие за последните десет години от 2001 до 2011 г. Забелязва се тенденция към относително намаляване ролята на училището като източник за задоволяване интересите и познавателните потребности на децата от начална училищна възраст. Това е тревожен, но обясним факт в епохата на интернет. Все още запазващо се значимо влияние на училището сред останалите източници следва да се използва оптимално чрез учебното съдържание, включено в учебните комплекти, в това число и по математика.

Въпрос № 12 „Ако имаш вълшебна пръчка и право на три желания, какво ще си пожелаеш?“ се отнася до ценностната система и най-значимите желания на изследваните деца. (Диаграма 26) При отговора на този въпрос учениците през 2011 година подреждат отговорите си по следния начин: над половината от запитаните деца биха си пожелали различни качества (51,32%), семейни ценности и благополучие (28,31), фантазни желания и вълшебства (24,87%), професия (17,72%) с почти същия относителен дял са пожелали благополучие за всички хора (17,20%). На шесто място от всички посочени желания е отговорът богатство (16,93%), следван от личен успех и желанието за притежаване на умения. Прави силно впечатление, че при изследването от 2011 година успехът в училище е едва на седмо място и то само сред отговорите на момичетата. През 1991 година този отговор е посочен от една пета от всички анкетираните и е на второ място (24,9%). При същото изследване (1991 г.) прави впечатление класирането на челни места на желания за материални ценности: богатство и пари (23,4%), играчки (20,8%), къща (18,3%), кола (12,7%), видео/касетофон (11,2). От духовните ценности, които учениците си пожелават отново напред са отговорите: качества (I място с 39,6%), професия (17,8%), семейни ценности (16,8%) и благополучие за всички хора (11,2 %).

При изследването от 2001 година на първо място от всички отговори е отговорът качества (28%), той е първи за момичетата и втори за момчетата (за тях на първо място са вълшебствата с 14,6%). Може да се каже, че има различие при ранжирането на отговорите на този въпрос между момичетата и момчетата. Духовните ценности в отговорите на момичетата преобладават, а за момчетата на IV място е отговорът богатство и пари. Материалните ценности са пожелани от децата от първи клас, докато с нарастване на възрастта се придвижват в първите места отговори като общочовешки и семейни ценности. Успехът в училище е желание на една пета от респондентите и е на трето място (20,2 %) при това повече този отговор се среща сред момчетата (трето място 11,2%), отколкото сред момичетата (четвърто място 8,9%). Списъкът с всички видове желания, посочени при изследването от 2011 година е от 32 различни по вид отговори. През 2001 година той е от 28 позиции, а през 1991 година – също от 32 позиции. Статистическата обработка на данните от отговорите на този въпрос показва, че няма отговор, чието ранжиране да е без съществено изменение за целия 20-годишен период. Стойностите, получени за t-критерия показват липса на значимо различие при ранжирането на три от отговорите за периода от 1991 до 2001 година: „успех в училище“ (II място), „професия“ (VI място) и „семейни ценности“ (VII място). Значимо различие няма и при следните отговори за следващия десет годишен период от 2001 до 2011 г.: „богатство/пари“ (III място), „благополучие за всички хора“ (XI място) и „вълшебства/фантазни желания“ (XII място).

Диаграма 26

Отговори на въпрос № 12: „Ако имаш вълшебна пръчка и право на три желания, какво ще си пожелаеш?“



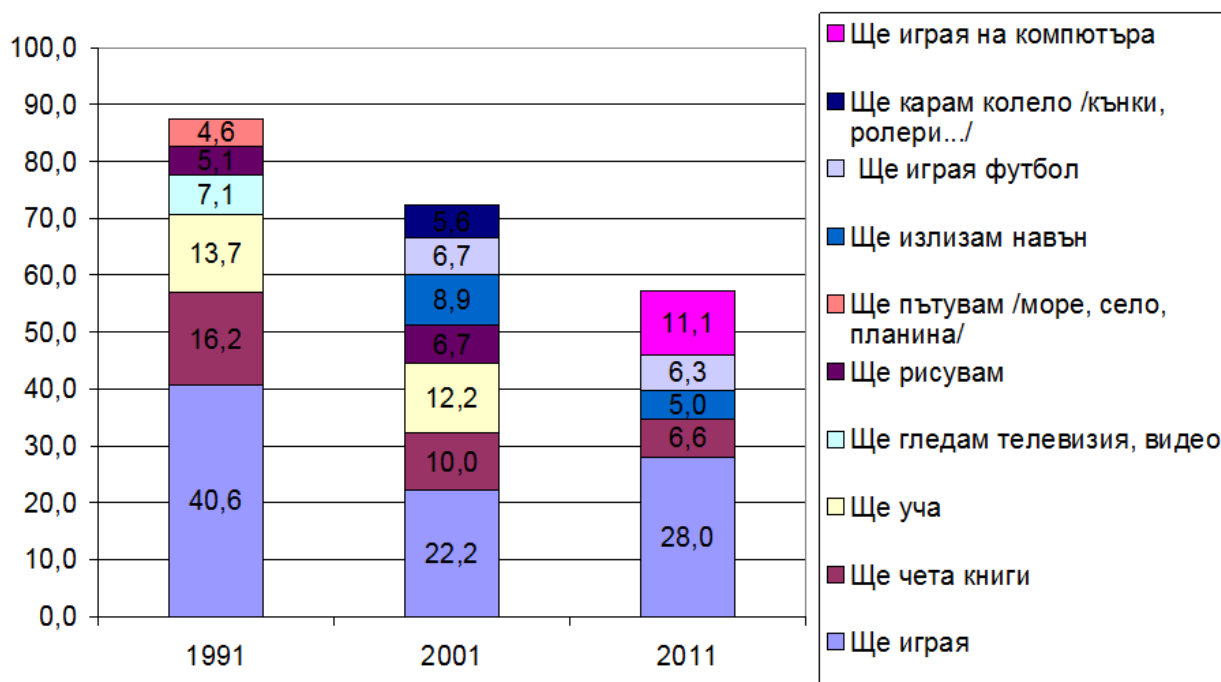
Въпрос № 13 е за желаните от учениците занимания при наличие на много свободно време. (Диаграма 27) При анкетното изследване от 2011 година на първо място е отговорът ще играя (28,04%), следван от ще играя на компютър (11,11%), ще чета (6,61%), ще играя футбол (6,35%) и ще изляза с приятели (5,03%). Желаните дейности за свободното време са диференцирани по пол. За момчетата четенето е на четвърто място след играта на футбол, а при момичетата четено предхожда желанието за игра на компютър и е на второ място (8,15%). При изследването през 1991 година ранжирането е : ще играя (първо място и за момчета и за момичета 40,6%). На второ място при момичетата е ще уча (почти една пета от тях 19,8%) и на трето – ще чета книги (17,6%). За момчетата след играта е четенето на книги (15,1%), гледане на телевизия/видео (11,3%) и ученето (8,5%). През 2001 година желанията са подредени така: ще играя (22,4%), ще уча (12,3%), ще чета (10,1%), ще излизам навън (8,9%), ще рисувам / ще играя футбол (6,7%). За момчетата на трето място е играта на футбол, а на четвърто – карането на колело. За момичетата на трето място е ще излизам навън, следва – ще рисувам и едва на пето място е ще уча. При отговорите на този въпрос се проявява една особеност на детското самосъзнание, което кара момчетата да отчитат, че не учат и не четат достатъчно, което биха правили, при „повече свободно време“. Тревожна е тенденцията ученето да не се среща сред отговорите на учениците , анкетирани през 2011 година, докато 10 години по-рано е било на второ място сред отговорите на този въпрос. Същевременно, четенето е посочено едва на пето място като желана дейност от момчетата.

Статистическата обработка на данните от отговорите на този въпрос показва липса на статистически значимо различие при ранжирането на отговорите „ще уча“ (III място) и „ще рисувам“ (V място) за периода 1991 г. – 2001 г. Стойността на t-критерият на Стюdent за отговора „ще играя футбол“ показва отсъствие на значимо различие при ранжирането на този отговор при двете проучвания през 2001 и 2011 година. Отговорите на въпрос № 13, както и на въпрос № 1 са добри ориентир за тематиката на текстовите задачи в учебниците по математика, за да бъдат те близки до света на детето. Предпочитаните детски занимания следва да са отразени в сюжетите на задачите.

Диаграма 27

Отговори на въпрос № 13: „Ако имаш много свободно време какво ще правиш?“

Всички деца



Може да се каже, че при проведеното лонгитюдно анкетно изследване за 20-годишен период с ученици от началните класове на едно и също училище се наблюдават някои трайни тенденции в интересите, нагласите, предпочитанията и ценностните ориентации на децата от начална училищна възраст. В трите изследвания е проучено мнението общо на почти 1000 деца (935 ученици).

Играта е водеща предпочитана дейност от учениците за свободното им време. Днес освен традиционната игра у дома, наред с играта навън се появяват и предпочитана игра на компютър и игра с домашния любимец. Гледането на телевизия остава на втори план. Спортуването и подвижните игри са все така привлекателни за малките ученици. Наред с тях излизат напред в отговорите разходките и общуването с приятели. Рисуването и конструирането са също все още сред водещите дейности.

Предпочитаните филми са все по-разнородни за отделните деца. Начело са актуалните за периода нашумели заглавия от големия екран, както и някои телевизионни филми. При първокласниците доминират анимационните филми и тези по популярни приказки. Приказната тематика е подходяща за сюжетните текстови задачи по математика за първокласници.

При любимите книги сред многобройните заглавия трайно присъстват световноизвестните „вечни“ романи и приказки за деца. Елементи от тяхната фабула или героите им са подходящи за текстови задачи, особено за учениците от първи и втори клас.

Учениците от началните класове имат подчертан афинитет към животните, особено домашните животни като куче, котка и зайче, но и към екзотични и хищни животни. Темата за домашните любимци следва да бъде застъпена в сюжетните текстови задачи в учебниците по математика за началните класове.

Любима държава за малките ученици е България, наред със САЩ и някои силно развити европейски страни. Добре е в тематиката на сюжетните текстови задачи да е отразено в по-голяма степен националното. Задачи, съдържащи информация за други известни страни – европейски, САЩ и други също биха отговорили на интересите на малките ученици.

Учениците имат интереси и колекционират различни предмети. Между тях има преходни „модни“ хобита, но и трайни такива като събирането на колички, списания,

монети и салфетки. Богатият спектър на детските колекции може да бъде отразен в текстовите задачи в учебниците.

Математиката е предпочитан учебен предмет, заедно с физическо възпитание и спорт и българския език. Това е основание да се подхожда още по-отговорно към учебното съдържание, включено в учебниците по математика, както и към цялостния учебно-възпитателен процес по този предмет.

Предпочитаните професии на учениците през този 20-годишен период са лекар, учител, полицаи, футболист, художник, адвокат. Те са с различен относителен дял, но неизменно оглавяват класирането при отговорите на този въпрос. Светът около детето би бил отразен по-пълно с включване в учебниците по математика на по-разнообразни по тематика текстови задачи, свързани с различни професии.

Запитани за най-уважаваната от тях професия, учениците се ориентират към социално значимите професии на лекар, учител и полицаи, но наред с тях посочват често и своите мечтани професии, както и тези, упражнявани от техните родители.

Относно ценността на човешките качества, учениците неизменно поставят на първо място добротата, следвана от ума и честността, както и способността да обичаш (все по-често). Това обуславя присъствието на универсалните ценности на хуманизма в контекста на сюжетните текстови задачи.

Макар и постепенно намаляващо за тези 20 години значението на училището като източник на информация за най-интересните за учениците неща се запазва и до днес. Същевременно е факт тенденцията за все по-широкото навлизане на интернет в живота на малките ученици.

Духовните потребности и терминалните ценности са доминиращи сред изконните желания на децата от I–IV клас. Те искат да притежават определени стойностни човешки качества, умения, семейно благополучие, лични успехи, общочовешки ценности, желана професия и определени професионални умения. Тревожи фактът, че успехът в училище (да съм добър ученик, да съм отличник, да имам шестици, да ми върви в училище) вече не е сред ценните за учениците неща през 2011 г. Прави впечатление, че съвременните деца имат и много фантазни желания (повлияни от доминиращите в последно време филми и книги с фантастична тематика) и желания за традиционни материални ценности като пари/богатство, като гаранция за лично благополучие и възможност за самореализация.

Светът на детето от начална училищна възраст трябва да е добре познат на всеки, който пише учебници и учебни помагала за тази възраст. Учебното съдържание (в това число сюжетните текстови задачи по математика) следва да е обвързано и да кореспондира с детските интереси и нагласи. Съчетаването на тематика от разнообразни сфери от реалността, заобикаляща децата гарантира многообразието, прави интригуващо и повишава потенциала на това учебно съдържание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бачийска, К. Ценности, ценностен стрес, ценностна криза. С., 1994.
2. Василева, Е. Модернизацията на началното училище – един неизвървян път. Начално образование, № 4, 2005.
3. Вичева, Й. Организация на междуличностните отношения в начална училищна възраст и личностна рефлексия. Начално образование, № 2, 2000.
4. Десев, Л. Педагогическа психология, С., 2003.
5. Димитрова, Г. Хуманизъм, общуване, възпитание. ВЕДА СЛОВЕНА-ЖГ, С., 2002.
6. Емануилова, С., Д. Милков, Г. Бижков. Диагностика на интересите на учениците. Проблеми на комунистическото възпитание. № 11, 1986.
7. Попков, Т. Ценности на родители и деца: приемственост и обновление. Начално образование, № 2, 2000.
8. Попова, Л., К. Симеонова, Мотивационна осигуреност на обучението в началния училищен етап. Педаго-

гика, № 9, 2007.

9. Созонов, В.П. Воспитание на основе потребностей человека. Педагогика, № 2, 1993.

10. Харалампиев, К. Въведение в основните статистически методи за анализ. Второ преработено и допълнено издание, ИК Балон, С., 2012.

11. Boiadjieva, N. The Alternativa Tendencies and the Quality of Education in Private Schools in Bulgaria. - In: International Conference of Balkan Society for Pedagogy and Education & National Institute of Education, Sofia "Quality in Education in the Balkans", Thessaloniki, 2006.

12. Daniels, T., B. Spiker, M. Papa. Perspectives on Organizational Communication. McGraw Hill, ISBN 0-697-28896-01, 2001.

13. Maslow, A.H. Motivation and Personality. Harper&Rov. 1970.

14. Murray, H.A. (and collaborators) Exporations in personality. Oxford, 1938.

15. Rokeach, M. The nature of human value. N.Y., 1973.

16.http://www.teprom.com/display.php?show_category=resources_2_2&sub_resources=38

Assistant Professor Gabriela Kirova, PhD

Sofia University „St. Kl. Ohridski“

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

1504 Sofia, Bulgaria

Tel. +359 898 585 967

gaby_kirova@abv.bg

ПРЕДНАЗНАЧЕНИЕ

Списание е орган на екипа от преподаватели и техните партньори при реализирането на образователната политика на ФНПП за подобряването на качеството на образование на студентите в различните специалности, осъществявани във ФНПП в съответствието с целите и мисията на СУ, като водещ университет в Р България.

Администриране на изданието.

4 раздела:

1. НАУКА с рубрики:

- Теория и опит
- Научни изследвания
- Мнения, позиции, дискусии

2. КУЛТУРА с рубрики:

- Изобразително изкуство
- Музика
- Литература

3. ОБРАЗОВАНИЕ с рубрики:

- Социално дело
- Специално образование
- История на образованието и педагогическите учения
- Нови книги

4. СТУДЕНТСКИ ФОРУМ с рубрики:

- Бъдеща реализация
- Предстоящи събития
- Изявени студенти
- Теми на студенти

Ключови думи:

- Иновации
- Добри практики
- Екипност
- Академичност
- Мобилност
- Интегралност
- Творчество
- Изкуство
- Образование

УКАЗАНИЯ ЗА АВТОРИТЕ

Редакционната колегия на списание „Електронно списание за наука, култура и образование“ разглежда само ръкописи, които са насочени единствено към него. Ръкописи, които вече са публикувани някъде, били са изпратени, или са под печат в друго списание, няма да бъдат публикувани. Изпратените статии трябва да съдържат оригинални научни резултати и идеи и това ще бъде проверявано чрез експертна оценка на двама анонимни и независими рецензенти.

Електронното изпращане на ръкописите е за предпочитане.

Адресът е: filchev@vip.bg

За оформяне на ръкописите, които се прилагат като приложение (attachment) към съпро-вождащото ги електронно писмо, трябва да се използва стандартна word програма. Изпраща-нето на ръкописа, записан на диск, също е допустимо.

Подготовка на ръкописа

Общи указания

Ръкописите могат да бъдат написани на български или на английски, съобразно желанието на автора.

Ръкописите трябва да бъдат структурирани по следния начин: заглавието на статията; имената на авторите без техните академични степени и длъжности (ако имат такива); превод на заглавието на английски език и транслитерация на името на автора също на английски; резюме, написано на български и на английски език; в резюмето ясно се представя същността на проведеното изследване с акцент върху получените нови научни резултати (не повече от 10 реда; Times New Roman 12 pt.); 3-5 ключови думи (само на английски), например: Keywords: education, key competencies, science...; пълен текст - не се препоръчва използване на съкраще-ния в текста, освен общоприетите; приложения (ако има такива); бележки; литература; пълни адреси на всички автори с техните академични позиции, месторабота, пощенски и електронни адреси, телефонни номера за връзка (на английски език).

Фигурите и техните надписи се представят отделно от основния текст в допълнителен файл, но мястото на тези фигури в текста трябва да бъде посочено - Фиг. 1, Фиг. 2 и т.н.

Таблиците и техните надписи се представят отделно от основния текст в допълнителен файл, но мястото на тези таблици в текста трябва да бъде посочено - Таблица 1, Таблица 2 и т.н. Таблично се представят числени данни, изразяващи функционални зависимости между някак-ви величини или променливи. Текстовите таблици затрудняват печата и четенето на статиите и затова тяхната употреба не се препоръчва.

Бележки и литература

Списъкът на използваната литература трябва да съдържа литературни източници, които са достъпни за проверка или справки. Маргинални източници, които нямат присъствие в световните научни масиви, нямат място в списъка на основната литература. Ако цитирането на такива източници все пак е необходимо, това може да стане в раздела „Бележки“, където могат да намерят място и допълнителни обяснения или сведения, за които е преценено, че присъствието им в основния текст на статията би го обременило излишно. Цитирането на интернет източници не се препоръчва, но ако това наистина е необходимо, мястото им не е в литературата, а в бележките, и то в предпочитания portable document format (pdf). Място-то на бележките се маркира в текста на статията с арабски цифри като горни индекси.

Представянето на литературните източници в списъка на литература става в APA - стил (вж. Publication Manual of the American Psychological Association), който се използва широко в обществените и хуманитарните науки, включително в науката за образованието.

Ето някои примери:

Списания:

Mochrie, S.G.J. (2011). The Boltzmann factor, DNA melting, and Brownian ratchets: topics in an introductory physics sequence for biology and premedical students. *American J. Physics*, 79, 1121-1126.

Каишев, Р. (1998). Автобиографични бележки. *Химия*, 7, 112-119.

Такива източници се цитират в основния текст като: Thompson (1986) или

(Thompson, 1986).

Missen, R.W. & Smith, W.R. (1989). A question of basic chemical literacy? *J. Chem. Educ.*, 66,217-218.

Този източник се цитира в основния текст като: Missen & Smith (1989) или (Missen & Smith, 1989).

Subramanian, R.M., Goh, K. & Chia, L.S. (1995). The relationship between the number of elements and the number of independent equations of elementary balance. *J. Chem. Educ.*, 72, 894-895.

Такива източници се цитират в основния текст като: Subramanian et al. (1995) или (Subramanian et al., 1995).

Ако трябва да се цитира списание, в което номерацията на всяка книжка от даден том започва със страница 1, тогава номерът на книжката също трябва да се посочи в библиографското описание на източника така:

Nichols, P., Twing, J., Mueller, C.D. & O'Malley, K. (2010). Standard-setting methods as measurement processes. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 29(1), 14-24.

Цанков, Н. (2009). Компетентност за познавателно моделиране - дидактическа онкрети-зация. *Педагогика*, 79(7-8), 82-105.

Коректури

Преди публикуването на приетите за печат ръкописи, авторите ще получат коректури на своите статии, които трябва да върнат в редакцията в срок от една седмица; големи промени в текста на този етап не се допускат.

Отпечатъци

Публикуването се обявява на авторите с писмо, което съдържа pdf на техните статии, с които авторите сами могат да подготвят неограничен брой отпечатъци на своите трудове, които да използват в кариерното си развитие или в комуникацията с други изследователи.

Илюстративни материали

- Материалите предоставени от авторите за включване към електронното издание, трябва да бъдат в един от следните файлови формати: DOC; DOCX; RTF.

- Всички илюстративни материали, таблици, диаграми, фигури, специфични символи и др., трябва да бъдат включени като статични изображения в упоменатите по-горе файлови формати. Освен вмъкнати в текста, всички илюстративни материали трябва да бъдат предоставени отделно в следните файлови формати:

Илюстрации – JPG / PNG (24 bit) / TIF (TIFF) / PSD (минимум 1000px по късата част на изображението);

Видео материали – MP4 H.264 AAC (640 x 480px - 1024 kbps)

Аудио материали – MP3 (минимум 128 kbps);

- Авторите носят пълна отговорност за предоставените от тях материали.

Последни думи

Публикуването на представените материали се определя от препоръките на рецензентите и не означава непременно съгласие на редакцията със застъпването от авторите гледища. Редакторите могат да редактират ръкописите, когато това е необходимо. Публикуването в това списание е безплатно както за авторите, така и за техните

научни или учебни организации.