

ГОДИШНИК

НА

СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ”

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА
И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 102

ANNUAIRE

DE

L'UNIVERSITE DE SOFIA
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTE DE FORMATION
D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 102

София, 2010, Sofia

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
PRESSES UNIVERSITAIRES “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Проф. д-р *Томислав Дяков* (отговорен редактор), проф. д-р *Стефан Алтъков*,
доц. д-р *Елена Русинова*, доц. д-р *Татяна Борисова*, доц. д-р *Катерина Караджова*

Редактор *Люба Коспартова*

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по начална и предучилищна педагогика
2010
ISSN 0861-8216

СЪДЪРЖАНИЕ

<i>Габриела Кирова</i> – Външно оценяване на математическите знания и умения в подготвителния и в началните класове и анализ на типичните грешки, допускани от учениците.	5
<i>Борис Минчев</i> – Смисълът в живота – теории, изследвания, перспективи.	19
<i>Цецка Коларова</i> – Гражданското образование – социокултурно явление, синтезиран поглед на развитие, аспекти.	35
<i>Орлин Дворянов</i> – Художествените инсталации като свързващо звено между модерната скулптура и мултимедийните форми. Проблеми при преподаването.	55
<i>Бисера Вълева</i> – Визуалният „фантазен образ“ – основа за композиционни задачи в дисциплината „Рисуване“ в „Педагогика на изобразителното изкуство“	73
<i>Мая Димчева</i> – За някои съвременни проблеми при възприемане на художествените произведения от християнското изкуство (възрастова и емоционална характеристика).	91
<i>Иван Ямалиев</i> – Основни характеристики на мултимедийните арт форми и тяхното приложение в образованието по изобразително изкуство	103
<i>Явор Грънчаров</i> – Съвременни тенденции и средства в графичния дизайн при създаване на фирмено лого	121

CONTENTS

<i>Gabriela Kirova</i> – External evaluation of mathematical knowledge and skills in the preparatory and elementary classes and analysis of typical errors of student.	5
<i>Boris Minchev</i> – Meaning in life – theories, investigations, perspectives.	19
<i>Tsetska Kolarova</i> – Civic education – social-cultural phenomena, synthetic review, aspects	35
<i>Orlin Dvorianov</i> – Art installations as connecting point between contemporary sculpture and some forms of multimedia. Teaching problems	55
<i>Bissera Valeva</i> – Visual fantastic image as a basis of compositions in Subject “Drawing” at “Pedagogy of arts”	73
<i>Maia Dimcheva</i> – About some contemporary problems concerning the perception of the christian art works of art (age and emotional characterization)	91
<i>Ivan Yamaliev</i> – Main characteristic of multimedia art forms and their use in the education on visual art	103
<i>Yavor Grancharov</i> – Current trends and means in the graphic design for a firm’s logo creation	121

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 102

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 102

ВЪНШНО ОЦЕНЯВАНЕ НА МАТЕМАТИЧЕСКИТЕ ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ В ПОДГОТВИТЕЛНИЯ И В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ И АНАЛИЗ НА ТИПИЧНИТЕ ГРЕШКИ, ДОПУСКАНИ ОТ УЧЕНИЦИТЕ

ГАБРИЕЛА КИРОВА

Катедра „Начална училищна педагогика“

*Габриела Кирова. ВНЕШНИЕ ОЦЕНКИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И НАВЫКОВ
В ПОДГОТВИТЕЛЬНЫМ И В ПЕРВЫЕ КЛАССЫ И АНАЛИЗ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК
СТУДЕНТОВ*

В данной работе мы представляем анализ типичных ошибок, сделанных студентами подготовительной группы/класса и первого, второго, третьего и четвертого классов в испытаниях, проведенных внешней оценке математических знаний и навыков, по состоянию на конец 2007/2008 учебного года и в конце первого срока 2008/2009 год. Предложено анализ некоторых причин для приема и конкретных методологических решений для преодоления наиболее распространенных ошибок. Исследование было сделано 318 студентов из Софии. Использован диагностический инструментарий в соответствии с существующими требованиями образовательных и учебных программ в области математики МОН (5, 6).

Gabriela Kirova. EXTERNAL EVALUATION OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE AND SKILLS IN THE PREPARATORY AND ELEMENTARY CLASSES AND ANALYSIS OF TYPICAL ERRORS OF STUDENTS

In this paper we present an analysis of typical errors made by students of the preparatory group/class and first, second, third and fourth grade in the tests conducted external evaluation of mathematical knowledge and skills at the end of the 2007/2008 school year and at the end of first term of the 2008/2009 year. Offer analysis of some of the reasons for typical errors and specific methodological solutions to overcome the most common errors. The survey was done by 318 students from Sofia. Author used diagnostic tool is made in accordance with the existing educational requirements and curricula in mathematics of Ministry of Education (5, 6).

Увод

Проблемът за оценяването на резултатите и постиженията на българските ученици от начална училищна възраст има своята актуалност. Учебно-възпитателната практика се нуждае от перманентна обективна обратна информация за проблемите в усвояването на базисни математически знания, за да се приложат адекватни и навременни мерки по преодоляването на тези проблеми. От друга страна, МОН реализира през последните две учебни години т.нар. външно оценяване в края на IV клас, в т. ч. и по математика. За съжаление и в двата теста (2007 и 2008) има недопустими грешки. В този от 2007 г. е включена задача за намиране обиколка на равнобедрен триъгълник по дадени дължини на основата и бедрото, но параметрите за дължини на страните показват, че такъв триъгълник не съществува ($a + b < c$). В теста от 2008 г. има задача, в дистракторите на която не фигурира верен отговор. Не са ясни и мотивите за включване и в двата теста на задачи за намиране на неизвестен компонент от учебното съдържание за трети клас и т.н.

Неотменна част от учебния процес (в това число по математика в началните класове) е системното проверяване и оценяване на знанията, уменията и качествата на отделните ученици. Със своя специфика се отличават проверката на входното ниво на знанията и уменията, текущата проверка и проверката на изходното ниво в края на учебната година (1, 2, 3). Съвременният начален учител е значително улеснен в това отношение от наличните на книжния пазар, одобрени от МОН, помагала и сборници с тестове и примерни самостоятелни работи. Сериозно постижение в това отношение е включването в новите учебници (респективно – книги за учителя) по математика на примерни тестове. Независимо от тези факти, съвременният начален учител трябва да има компетентността сам да обмисли и формулира показатели за оценяване по математика, както и да подбере най-подходящи задачи и упражнения, с които да провери знанията и уменията на своите възпитаници.

В работата ми по дисциплината „Практически упражнения по дидактика на математиката“ през последните учебни години се включва такава практическа задача – изготвяне от студентите на примерна самостоятелна работа по математика за края на учебната година (I–IV клас – по избор) с формулирани показатели за оценяване и във варианти за I и за II група (4). Смятам, че студентите от специалности ПНУП и НУПЧЕ – бъдещи начални учители – имат нужда от придобиване на такъв род компетентност. Голямото многообразие от готови тестове и примерни самостоятелни работи по математика за началните класове не гарантира тяхното качество.

В студията се презентират резултатите от разработване (2007) и апробиране (2008/2009) на диагностичен инструментариум за изследване постиженията в обучението по математика в подготвителен и в началните класове по линия на научно-изследователски проект на тема „Външно оценяване на ре-

зултатите от обучението по български език и литература и по математика от I до IV клас“ към СУ „Св. Кл. Охридски“.

В резултат на тази изследователска работа е създадена система от показатели за оценяване нивото на математически знания и умения в края на учебната година (изходно ниво) и след първия учебен срок (за I, II, III и IV клас). Разработени са тестове по математика за подготвителен, I, II, III и IV клас в два варианта (за I и II групи). Оценяването на тестовите задачи е в точки и проценти. Тестовете са апробирани с 318 ученици от г. София. На база на така извършеното външно оценяване на математическите знания и умения са анализирани типичните грешки за всеки клас, причините за тяхното допускане и са изведени методически препоръки за работа по преодоляването им.

1. Цели на изследването

Изследването е насочено към реализирането на няколко основни цели:

- да се анализират тестовете на МОН за външно оценяване по математика в края на IV клас от 2007 и 2008 г.;
- да се разработят системи от показатели за оценяване постиженията на учениците по математика, в съответствие с изискванията на ДООИ и Учебните програми по математика на МОН (5, 6);
- да се съставят тестове с адекватни на показателите математически задачи във варианти за I и II групи;
- да се разработи прецизна процедура по оценяване на резултатите по всяка тестова задача (в точки и проценти);
- да се апробират тестовете при външно оценяване в подготвителен (ПК), I, II, III и IV клас;
- да се обработят и обобщят резултатите от тестването;
- да се систематизират типичните грешки, които допускат учениците от ПК, I, II, III и IV клас;
- да се изведат методически насоки за работа по преодоляване на типичните грешки.

2. Процедурно-методическа характеристика на изследването

През 2008 и 2009 г. се проведе изследване на знанията и уменията по математика на деца от подготвителна група/клас и от първи, втори, трети и четвърти клас от три столични училища и едно ОДЗ. Общият брой обследвани ученици е 328 (161 момичета и 167 момчета). От тях 191 деца са от частно училище (91 момичета и 100 момчета) и 137 деца са от държавни училища и ОДЗ (70 момичета и 67 момчета). Съставът на тестваните ученици е: от подготвителна група/клас – 59 (28 момичета и 31 момчета), 76 деца от първи клас (36 момичета и 40 момчета), 73 деца от втори клас (35 момичета и 38 момчета), 58 деца от

трети клас (31 момичета и 27 момчета) и 62 деца от четвърти клас (31 момичета и 31 момчета). Разработени бяха показатели за проверка на математическите знания и умения на завършващите подготвителен, I, II и III клас, както и за проверка на математическите знания и умения на учениците от първи, втори, трети и четвърти клас в края на първия учебен срок. На тази основа беше изготвен и съответен диагностичен инструментариум – задачи за самостоятелна работа. С децата от подготвителна група/клас бе направено индивидуално обследване, а учениците от I–IV клас бяха тествани чрез писмена самостоятелна работа с времетраене един или два учебни часа. Учениците от изследваните паралелки показаха следните резултати: подготвителна група/клас – среден резултат 94,6%; първи клас – среден резултат 89,4%; втори клас – среден резултат 88,6%; трети клас – среден резултат 82% и четвърти клас – среден резултат 80%. При сравняване резултатите, показани от момичета и от момчета, бе установено, че няма статистически значимо различие при подготвителна група/клас, втори, трети и четвърти клас. Разлика в полза на момчетата има при резултатите на първокласниците (средно 95% срещу 84% при момичетата).

След обработване протоколите и самостоятелните работи на обследваните ученици и систематизиране на допуснатите от тях грешки, достигнахме до следните изводи за нивото на математическите им знания и умения. Типичните грешки, които децата от подготвителен, I, II, III и IV клас допускат, са представени по-долу, ранжирани според честотата им и придружени от методически насоки за преодоляването им.

Подготвителен клас

1. Грешат в определяне на сутрин – обед – вечер по серия картинки (да се ориентират по положението на слънцето за частите на денонощието) – 20%

Може да се говори за неразвито логическо мислене и липса на наблюдателност. По принцип времевите представи се формират най-трудно у децата и това става на един по-късен етап. Проблемът може да се преодолее с повече упражнения от този вид със серии картини. Така ще се развие по-голяма концентрация на вниманието и наблюдателност. Може специално да се наблегне на промяната в слънцестоенето.

2. Грешат в отброяване на геометрични фигури в картинна композиция – 20%

За преодоляване на този проблем се изисква повече концентрация и разпределеност на вниманието. Добре е на децата да се предлагат повече подобни задачи и композиции с различен, постепенно нарастващ брой участващи геометрични фигури, които да се усложняват.

3. Грешат в броенето и съотнасянето на число с множество и на множество с число, както и в отброяване на пореден предмет – 19%

Предимно при 8, 9 и 10 се наблюдава. Този вид упражнения са важна основа за изучаване на числата до 10 в първи клас. Изисква се наблюдателност и развито внимание. В много случаи грешките са от прибързване. Нужни са повече упражнения.

4. Грешат при определяне на годишните сезони по картини – 15%

Определено се очертават пропуски в това отношение. Нужно е да се работи повече с това учебно съдържание и да се развива наблюдателност у децата. Преобладаващото конкретно-образно мислене на децата в тази възраст обуславя необходимостта от използване на много нагледност.

5. Грешат при определяне на положение в пространството „над“ – 14%

Възможно е голяма част от тези грешки да се отдадат на фактора стрес, доколкото това е първият въпрос от теста. За съжаление, на сгрешилите деца не прави впечатление, че веднага следва задача, в която те определят с „под“ положението на същото животно в аналогичната картина. Това говори за липса на логическо критично мислене. Не се самокоригират.

6. Не асоциират решението на елементарни текстови задачи от събиране и изваждане с прибавяне и отнемане на до 2 елемента с адекватния им математически модел (запис) – 12%

За радост децата решават самите задачи вярно. Срещат затруднения със съотнасянето на извършените математически преобразувания в умствен план със записа на решението. Добре би било да им се предлагат такива упражнения. Не сами да записват решение, а да изберат чрез посочване или ограждане запис на сбор или разлика, адекватен на решената сюжетна задача.

7. Няколко деца грешат посоките ляво–дясно – 10%

Това е нормално. Би помогнало, ако в игровата дейност децата се тренират да определят положение на хора или предмети спрямо своето тяло, по-късно и на изобразени на картина предмети.

8. Не броят съзнателно в обратен ред – 7%

Характерно е за възрастта. „Броят“, речитирайки наизустени в последователен ред имена на числа, но не могат реално да броят. Може лесно да се установи, ако изискаме да броят от 7 до 3 или от 9 до 5.

9. Огледално писане на цифри – 7%

Нормално е в предучилищна възраст и се преодолява постепенно в първи клас. Повече упражнения с повтаряне на цифри върху образец с пунктир биха помогнали да се автоматизира. Не е водеща задача на етапа.

10. Не избират адекватна мярка за измерване на дължина на изобразен предмет (правоъгълник) – 5%

От предложени големи и малки кламери тези деца избират и големи, и малки или ги редят напречно, вместо последователно по дължина. Това говори за липса на логическо мислене у тези деца. Условието на задачата е да изберат такива кламери, с които най-лесно и най-бързо да измерят дължина-

та на книгата. Необходимо е да разбират смисъла на измерването на дължина чрез условна мярка.

Първи клас

1. Не именуваат отговорите на текстовите задачи – 51%

Пропускане на именуването на отговора при решаване на текстова задача се смята за съществена грешка. Нужно е да се работи специално в тази посока. Именуването става в скоби, след резултата или на нов ред. Само заради този пропуск няколко ученика от първите класове нямат максимален резултат от 100% на теста.

2. Не могат да представят 8 лв. като комбинация от различни банкноти и монети – 37%

Просто да разпознават българските банкноти те могат още от подготвителната група. Условието на задачата бе подкрепено с илюстрация, но и това не помогна учениците да се досетят по какъв начин може да върне ресто от 8 лева продавачът. Не посочването на верен отговор или посочването само на един такъв говори за липса на комбинативност на мисленето. Добре би било да се използват приложенията към учебниците по математика за занимателни задачи и игри за покупко-продажба.

3. Не знаят наименованията на компонентите и резултатите при аритметичните действия – 33%

Става дума предимно за действие изваждане. Нужно е в ежедневната работа да се оперира с наименованията, за да усвоят постепенно децата тази терминология.

4. Не могат да отброят всички геометрични фигури в картинна композиция – 29%

Проблемът е подобен като в подготвителна група. Да се предлагат на учениците повече подобни упражнения, тъй като се наблюдава липса на концентрираност и разпределеност на вниманието.

5. Не умеят да решават текстови задачи от сравняване по разлики – 24%

Това е сериозен проблем, който може да бъде решен чрез включване на повече такива задачи по време на годишния преговор в началото на втори клас.

6. Грешат при изваждане със заемане до 20 – 14%

Тук трябва да се причислят още: **грешки при изваждане от 20 на едноцифрено число, изваждане до 20 без заемане, изваждане до 10 (или общо 31%)**.

Наред със събирането и изваждането до 10, които трябва да се доведат до автоматизъм, събирането и изваждането до 20 с преминаване са важни базисни знания, основни за първи клас. Има възможност чрез повече ежедневни тренировъчни упражнения за устно смятане този проблем да се елиминира по време на годишния преговор във втори клас. В противен случай – той ще се мултиплицира и при действията с числата до 100.

7. Изчислителни грешки при решаване на текстови задачи – 12%

Най-често става дума за грешки при изваждането. В процеса на решаване на текстова задача, изчислителните грешки се приемат за несъществени, но заедно с отчетеното в т. 6 са сериозен индикатор за проблем в усвояването на изваждане до 20. Обикновено са същите деца.

8. Не знаят да правят проверка на изваждането чрез събиране – 12%

И да не се изисква изрично от тях, трябва да могат да си служат с нея. При това не да правят „механично“, „формално“ проверка, а действително да събират!

9. Не записват правилно число по дадено име – 11%

Тази грешка се допуска по невнимание или от прибързаност. Говори за проблем и с четенето. Четат само началото на думата.

10. Не знаят да решават задача с липсващо събираемо – 10%

Нужно е да решават повече такива задачи. Те са подготовка на въвежданиите във втори клас на задачи за намиране на неизвестно събираемо.

11. Проблеми с уменията за чертане и измерване: измерват грешно; не чертаят отсечка по дадена дължина в сантиметри – 8%

Измерват от делението 1 вместо от делението 0 на чертожната линия. Някои деца просто са пропуснали да изпълнят задачата за чертане.

12. Грешат при решаване на текстова задача от намиране разлика на 2 числа – 8%

Текстовите задачи и тяхното решаване са традиционен за начална училищна възраст проблем. Нужно е да се работи методически правилно и системно, за да се гарантира успешното усвояване на тези така важни за учениците умения.

13. Грешат при представянето на двуцифрено число като сбор от редни единици – 6%

$14 = \text{___ дес.} + \text{___ ед.}$ Най-често децата записват $10 \text{ дес.} + 4 \text{ ед.}$

Втори клас

1. Не именуваат отговорите на текстовите задачи – 37%

2. Допускат изчислителни грешки при решаването на текстовите задачи – 30%

Те са несъществени грешки, но са индикатор за липса на концентрация на вниманието и за неувоени изчислителни умения (+, -, . и :)

3. Грешат табличното умножение и деление – 27%

Табличното умножение и деление следва да се усвоят до автоматизъм в края на втори клас. 50% от паралелката допуска грешки, а това е проблем, доколкото през ваканцията децата забравят наученото. Има възможност да се преодолее с усилен ежедневни тренировъчни упражнения за устно смятане в годишния преговор в трети клас.

4. Не могат да правят проверка на деление с умножение – 23%

Ако можеха – вероятно щяха да си поправят грешките. Те не я правят съзнателно, а формално. Това не е поправка, а само още едно грешно записване, но с обратното действие.

5. Грешат изваждане със и без заемане до 100 – 27%

Важно учебно съдържание. Прави впечатление, че при всички случаи на допуснатата грешка при изваждане до 100 съответният ученик не е направил същинска проверка на изваждането със събиране. Може да се компенсира при годишния преговор, за да не се натрупват пропуски в III клас.

6. Грешат проверката на изваждане със събиране – 27%

Ако можеха да използват реално проверката, щяха да открият и вероятно да поправят грешките си. Не е късно и в следващата учебна година на децата да се даде това умение.

7. Грешки при именуваните числа и мерните единици – 23%

дм–м, дм–см, см–дм

Често при сравняване на именувани числа децата се ръководят от числото, а пренебрегват мярката, записана след него. Говори за невнимание!

8. Грешат съдружителното свойство на действие събиране. Не го използват за по-лесно извършване на пресмятанията – 23%

Задачата с изискване да се пресметне по най-бързия и лесен начин би следвало дори да се отчете с 0 точки, ако свойството не е приложено, независимо че е пресметната вярно. Тук, обаче, се отчита в два аспекта – 1 т. за вярно пресметнат сбор и 2 т. за използване на свойствата на събирането за рационално пресмятане.

9. Грешат наименованията на компонентите и резултатите при аритметичните операции – 20%

Да се компенсира с упражнения в годишния преговор в трети клас.

10. Не могат да решават съставна текстова задача:

- изпускат едното пресмятане – 20%;
- не могат да решават текстови задачи от сравняване по разлики – 13%;
- текстова задача, съдържаща отношението „с...повече“ и „...пъти повече“ – 13%.

Решаването на съставни текстови задачи е основно умение за втори клас. Проблемът може да се задълбочи в следващите години, ако не се работи усилено за преодоляването му. Нужно е да се прилага правилна методика при общокласна фронтална работа по анализ на текстовите задачи с две пресмятания..

11. Грешки при изваждане без заемане и събиране без преминаване до 100 – 20%

Макар и малко, грешките от този вид трябва да се отстраняват своевременно, да се помага на децата, за да не натрупват изоставане.

12. Не са съставили текстова задача по даден числен израз – 7%

Това е от т.нар. творчески упражнения. Показва по-високо ниво на овладяване на математическите знания. Реализира се преход модел – модел, който развива мисленето на децата. Необходимо е да се включват постепенно повече такива задачи.

Трети клас

1. Грешат делението на трицифрено число с едноцифрено със заемане (когато резултатът е двуцифрено число и когато има нула в средата на частното) – 41 %, и при деление без заемане – 12%

Доста деца грешат делението, което говори за неусвоен алгоритъм. Би било проблем в IV клас, където изчисленията се усложняват. Ако учениците са приучени да използват проверка на делението с умножение, то повечето от тези грешки щяха да бъдат открити и коригирани от самите деца.

2. Не именуват отговорите на текстовите задачи – 34%

Могат да бъдат обучени през следващата година. Съществена грешка е при решаването на текстови задачи.

3. Допускат изчислителни грешки при решаването на текстови задачи – 29%

Предимно при действие деление и при изваждане със заемане до 1000.

4. Не записват трицифрено число по даден сбор от редни единици – 29%

В задачата има „уловка“ и изисква мислене, внимание. Децата не са се справили. (26 дес. + 7 ед.=_____)

5. Не разпознават квадрата като вид правоъгълник – 29%

Сериозен дефект на структурирането на учебната програма I–IV клас. Да се уточнят родово-видовите понятия при годишния преговор в началото на IV клас. Не е късно децата да ги осмислят: четириъгълник–правоъгълник–квадрат (добре би било и успоредник и ромб да им се покажат).

6. Грешки в геометричните знания:

– не разпознават видовете ъгли – 10%;

– не могат да назоват видовете триъгълници според ъглите – 20%;

– не познават видове триъгълници според страните – 20%.

7. Не чертаят квадрат върху квадратна мрежа – 12%; не чертаят триъгълник върху мрежа – 7%

Това е нов материал в учебната програма, но използването на квадратна мрежа би следвало да улеснява децата в упражненията за чертане. Повече практически упражнения по чертане ще подобрят нивото на тези умения на учениците.

8. Не могат да намерят обиколка на правоъгълник – 5%

Това е базисно знание по геометрия. Би следвало ученикът да може да намери обиколката на правоъгълник поне чрез действие събиране.

Общо по т. 5, 6, 7 и 8 (геометрия) са допуснати значителен брой грешки.

Този резултат говори за необходимост от системни упражнения по геометрия за елиминиране на пропуските, натрупани до момента.

9. Не правят проверка на изваждането със събиране – 20%

Ако правеха, вероятно щяха да си открият грешките и да се самоконтролират.

10. Не записва число по дадено негово име – 20%

Не внимават и не четат думата докрай.

11. Не съставят текстова задача по даден числен израз – 17%

Това е от т.нар. творчески упражнения върху текстови задачи.

12. Не решават съставената текстова задача – 24%

Улеснени са значително, тъй като изразът е аналогичен на математическия модел на предходната решена задача от теста. Задачата се свежда до съставяне по аналогия.

13. Грешки при решаването на текстови задачи – 17%

Не се справят със задача от сравняване по разлики; съставна текстова задача; задача в косвена форма. Да се отдели внимание на задачите в косвена форма при годишния преговор в началото на IV клас.

14. Грешат събирането без (7%) и с (12%) и изваждането без (10%) и с (24%) преминаване

Говори за проблем в овладяване на изчислителните умения с числата до 1000.

15. Грешат умножение без (7%) , умножение с (17%) преминаване до 1000 и частните случаи (7%)

Да се обърне внимание на частните случаи при умножение и деление (с нула и с едно).

16. Отделни деца грешат при числени изрази от ред на действия без скоби (7%); задачи за намиране на неизвестно умаляемо (5 %) и неизвестно делимо (5 %)

Да се работи върху грешките при задачи с неизвестен компонент. В IV клас има още 2 нови вида. Не бива да остава пропуск у учениците, макар че алгебричната пропедевтика е силно negliжирана в новите учебни програми по математика. Също и задачи за изследване зависимостите между измененията в компонентите и резултатите може да се предлагат на децата за развиване на мисленето.

17. Грешки при именуваните числа и мерните единици (км – м; мм – м) – 7%

При сравняване на именувани числа учениците се ръководят понякога от количественото значение на числото, без да обърнат внимание на мярката. Така се получава, че те поставят неправилно знаците „по-голямо“ и „по-малко“.

Четвърти клас

През месец януари на учебната 2008/2009 г. бе проведено тестване по математика с 62 ученици от четвърти клас (31 момчета и 31 момичета). Об-

следването бе направено в три паралелки, както следва: ЕК (частно училище) – 15 ученици (9 момчета и 6 момичета), К1 – 25 ученици (11 момчета и 14 момичета) и К2 – 22 ученици (11 момчета и 11 момичета).

За отчитане на резултатите от обучението по математика бе разработена скала от 8 критерия и 28 подкритерия, изцяло съответстващи на Държавните образователни изисквания и Учебната програма по математика за IV клас.

Самостоятелната работа (съставена във варианти за две групи) съдържа 11 задачи. Максималният брой точки, които могат да се получат при вярно решаване на тези задачи, е 51, които съответстват на 100%.

След отчитане и обработване на данните от тази междинна проверка (обхващаща учебното съдържание от първия учебен срок), може да се формулират следните изводи:

– Показаните резултати от обследваните ученици са много добри.

– Средният резултат на ЕК е 84%, преизчислен по шестобална система е еквивалентен на успех много добър 5,33, а на К2 – 83% – мн. добър 5,13, на К1 – 74% – много добър 4,60.

– Грешките, които допускат изследваните ученици, в преобладаващата си част са направени по невнимание, поради бързване или заради невнимателно прочитане условията на задачите.

– По-съществените грешки, установени при проверката, могат да бъдат обобщени и ранжирани така:

1. Геометрични знания – 40%

– Не могат да определят вида на триъгълник според страните или според ъглите му. В много случаи – неправилно назовават вида на триъгълника според ъглите с името на ъгъла (Пример: определят триъгълника като „тъп“, вместо „тъпоъгълен“ и т. н.) Учениците бъркат видовете ъгли (остър, тъп, прав) с имената на видовете триъгълници, според ъглите (остроъгълен, тъпоъгълен и правоъгълен). Има ученици, които погрешно, „на око“ определят триъгълник, който прилича на правоъгълен, но е остроъгълен. Нужно е да свикнат да проверяват предположенията си чрез използване на чертожен триъгълник с прав ъгъл;

– Грешат при измерване на големината на ъгли с помощта на транспортир. Нужни са повече практически упражнения. Недопустимо е остър ъгъл да се „измерва“ и записва като 155 градуса. Грешката идва, поради наличието на 2 паралелни деления върху транспортира, но се предполага ученикът да има развито критично мислене и способност за самокоригиране.

– Не чертаят коректно и/или не означават радиуса на начертаната окръжност.

2. Решаване на текстови задачи

Съществена грешка:

– нерешени задачи или избран грешен подход за решаването им (респективно – неадекватни аритметични операции) – **20%**

– изчислителни грешки в хода на решението на двете текстови задачи – **24%**

Тези грешки се приемат за „несъществени“ при решаването на текстова задача, но се санкционират при националните проверки по математика, провеждани от МОН в края на IV клас. Добре е учениците да осъзнаят навреме, че допускането на изчислителна грешка (често по невнимание или от прибързване) не позволява да се достигне до верния краен резултат – отговор на задачата и така тя не може да се зачете за вярно решена. Това важи с особена сила за конкурсни и изпитни ситуации.

– неименуване на получените отговори – **18%**

Именуването на получените междинни и крайни отговори при решаване на текстова задача е прието да се санкционира като съществена грешка. Добре е у учениците да се затвърди навик да именуват, получените при решаване на текстова задача отговори.

3. Записване на числа с римски цифри (16%) – Това учебно съдържание не е от първостепенна важност. В теста умишлено са включени числа като 14., 17., 18., 19. (XIV, XVII, XVIII, XIX), с които се отбелязват вековете и се срещат често в текстове по история и в учебните помагала по Човек и общество. С включване на повече упражнения за записване на числа или дори числени изрази с римски цифри (защо не и игрови и състезателни задачи) този проблем може лесно да бъде преодолян.

4. Изваждане на многоцифрени числа със заемане (15%) – Това е базисно изчислително умение за IV клас. Учениците **не умеят да правят проверка (13%)** на изваждането със събиране, поради което не могат да се самокоригират. Все още, както и в края на трети клас, те само записват механично сбора на разликата и умалителя като равен на умаляемото, но това не е „проверка“, щом не пресмятат действително този сбор. Не записват задачите вертикално, а ги пресмятат по алгоритъма за писмено изваждане при хоризонтален запис, което е предпоставка за допускане на грешки.

5. Намиране на неизвестно умаляемо (11%) – Учениците са забравили правилото за намиране на неизвестно умаляемо, което се учи в трети клас. При намиране на неизвестен умалител допускат изчислителни грешки. В този тест те са санкционирани като „несъществени“, но при друг вид изпит задачата няма да бъде отчетена като решена. През началния курс на обучение по математика се изучават 6 вида задачи за намиране на неизвестно: събираемо и множител (II клас), умаляемо и делимо (III клас) и умалител и делител (IV клас). Това означава, че в края на IV клас учениците трябва да знаят шестте правила. В националните проверки по математика на МОН от 2007 и 2008 г. има включена по една задача за намиране на неизвестно и то от III клас. Това налага всички знания да се актуализират и да се включва решаване на задачи от съответните шест вида в IV клас.

6. Редицата на естествените числа и мястото на всяко число в тази редица (8 %) – Учениците се затрудняват да посочат кои числа следват след числа като 7 998 или 23 899. Изисква се внимание, броене и знания за записването на многоцифрените числа в десетичната позиционна система.

В заключение: Текущото външно оценяване по математика дава богата и изчерпателна информация за индивидуалните грешки на учениците. Професионалният анализ позволява да се детерминира техният генезис. Високите резултати, показани при това междинно обследване са отлична основа за по-нататъшно изучаване на математическото учебно съдържание през настоящата година. Установените грешки са напълно преодолими чрез периодично включване в урочната работа на подходящи упражнения за изграждане на съответните умения и навици у учениците.

Сравнението с резултатите, показани от същите ученици при обследването по математика в края на трети клас, показва прогрес в техните математически знания и умения.

Това са изводи на базата на допуснатите от учениците грешки. Нерешените задачи невинаги означават липса на знание, но няма как да бъдат отчетени, освен като грешка (0 т. – 0%). Има редица случаи, когато ученикът очевидно е подминал и пропуснал да реши няколко числени израза, а останалите е решил съвсем вярно. В други случаи, когато за четвърти клас част от тестовите задачи бяха предложени с избираем отговор от три дистрактора (по подобие на тестовите на МОН за IV клас), учениците извършват вярно пресмятанята на листа или в т. нар. „работно поле“, но впоследствие по невнимание заграждат буквата на грешен отговор. Доколкото по правило матрично се проверяват оградените отговори в теста, няма възможност задачата на това дете да се отчете като вярно решена. От друга страна, наличието в малочислени паралелки на деца с изяви обучителни трудности води до нисък общ резултат на тези паралелки. Така например в една паралелка има ученик с резултат на теста 4 точки (от 30 възможни) или 13%. Това понижава средния резултат на паралелката с цели 5%. Става въпрос за дете със сериозни обучителни трудности и нужда от специализирана помощ.

Като цяло нивото на математическите знания и умения на децата е много добро. Особено добри са резултатите в подготвителна група, което е предпоставка за успешно обучение на тези деца в началните класове.

Развитието на нестандартно и креативно мислене и творчество винаги се изгражда на основата на солидни знания и усвоени до автоматизъм умения за прилагане на алгоритмите за смятане. Няма творчество без рутина. Децата имат отделни пропуски, които могат да бъдат компенсирани чрез целенасочена ежедневна работа и включване на допълнителни упражнения във всеки урок. Специално внимание следва да се обърне на геометричното учебно съдържание и на овладяване начините на проверка при извършване на математическите операции изваждане и деление. Правилната методическа работа при

разбор и решаване на текстови задачи в часовете по математика ще спомогне учениците да не допускат грешки и да нямат негативно отношение към това учебно съдържание.

ЛИТЕРАТУРА

- Кирова, Г.* Изследване равнището на математическите знания и умения на деца, постъпващи в първи клас. – Начално образование, 1995, № 8, 46–55.
- Кирова, Г.* Изследване равнището на математическите знания и умения на първокласниците в края на първия учебен срок. – Начално образование, 1995, № 10, 16–21.
- Кирова, Г.* Изследване равнището на математическите знания и умения на учениците в края на първи клас. – Начално образование, 1996, № 4, 48–53.
- Кирова, Г.* Типични грешки при изготвянето на самостоятелни работи по математика за I–IV клас (изходно равнище) от студентите от специалности ПНУП и НУПЧЕ. – В: Осигуряване и оценяване качеството на обучение. С., Изд. ВЕДА СЛОВЕНА-ЖГ, 2005, 198–201.
- Учебни програми за задължителна подготовка I, II, III, IV клас.* С., МОН, 2004.
- Програма за подготвителна група в детската градина – образователно направление МАТЕМАТИКА, АЗ БУКИ, бр. 20, 2003.*

Студията е предадена за включване в Годишника през м. март 2009 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 102

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 102

СМИСЪЛЪТ В ЖИВОТА – ТЕОРИИ, ИЗСЛЕДВАНИЯ, ПЕРСПЕКТИВИ

БОРИС МИНЧЕВ

Катедра „Социална педагогика и социално дело“

***Борис Минчев.* СМЫСЛ В ЖИЗНИ – ТЕОРИЯ, ИССЛЕДОВАНИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Настоящая статья делает обзор исследований психологического конструкта „смысл в жизни“ за последние 50 лет. Предлагаются два противоположных понимания смыслов в индивидуальной жизни: объективистское, или спиритуалистичное и субъективистское, или конструктивистское. Составлен список 21 психометрических инструментов, исследующих смыслы в жизни и анализированны их свойства. Обсуждаются основания для приложения инструментов и принимается, что чаще всего смыслы в жизни провоцируются в пограничных ситуациях. В качестве отдельной проблемы рассматривается открытие функций смысла в повседневной жизни.

Автор описывает болгарскую адаптацию „Теста о смысле в ЖИЗНИ“ (PIL), сделанную в соавторстве. Как целое она показывает психометрические данные, которые близки к оригинальному PIL (Crumbaugh & Maholick, 1964). Исследователь приходит к заключению, что понимание болгарами смысла жизни очень схоже с таковым у североамериканских исследуемых лиц. Автор излагает и свою собственную концепцию о смысле жизни как *ритме исполняющихся позитивных ожиданий*. Этот ритм имплицитно присутствует во всех зрелых переживаниях. Повседневный смысл в жизни связан с ситуацией дела жизни.

Исследование предрекает стабильные перспективы исследований смысла жизни. В то же время необходимы и новые подходы к концептуализированию и эмпирическому исследованию смысла жизни.

***Boris Minchev.* MEANING IN LIFE – THEORIES, INVESTIGATIONS, PERSPECTIVES**

The present paper reviews the studies of the psychological construct “meaning in life” for about half a century. Two opposite understandings of individual life meanings are proposed: objective or spiritualistic, and subjective or constructionist. 21 psychometric instruments, exploring meaning in life, are listed and commented. The reasons for their application are discussed. It is assumed that meanings in life are provoked by boundary situations. The problem is to find the functions of life meanings in everyday life.

The author describes the Bulgarian adaptation of the Purpose in Life Test (PIL), made by him in collaboration. As a whole it exhibits psychometric data close to the original PIL (Crumbaugh & Maholick, 1964). It is concluded that the Bulgarians conceive meanings in life in a way quite similar to that of North-American subjects. The author comments on his situational concept of meaning in life as a *rhythm of fulfilled positive expectations*. The latter is implicitly present in all mature experience. Everyday meaning in life is tied to the situation of lifework.

The study predicts steady perspectives for the studies of meaning in life. New approaches to the conceptualization of meaning of life and to its the empirical studies are welcome.

„Смисъл в живота“ (meaning in life, purpose in life) е сравнително нов психологически конструкт. Въведен е през 1964 г. от американските клинични психолози Джеймс Крумбъг и Леонард Махолик заедно с едноименния тест „Цел (смисъл) в живота“ (Purpose in Life Test), или съкратено *PIL Test* (Crumbaugh & Maholick, 1964). Наскоро авторът на студията публикува българска адаптация на този тест (Минчев и Тодоров, 2008), където са приведени психометрични данни, но липсва разгърнато обсъждане на теоретичния контекст и аналогичните психометрични инструменти за изследване на конструкта „смисъл в живота“. Настоящата студия има следните задачи: да обсъди главните проблеми на изследователската проблематика „смисъл в живота“ – теоретически и методични, и да изложи собствената концепция на автора на студията.

Психологически теории и концепции за „смисъла в живота“

Първото уточнение, което бързам да направя, е, че традиционният термин „смисъл на живота“ следва да се замени със „смисъл *в* живота“. Животът като цяло няма друг смисъл извън него освен да се възпроизвежда. Отделните носители на живота на съзнателно равнище могат да преживяват смисъл или безсмислие на индивидуалния си живот. Така преживяването на смисленост става човешки проблем и се предполага това да води до обективни последствия.

Проблемът за смисъла *в* живота реално възниква в битието на уникални човешки индивиди и първоначално се е третирал в религиозна рамка. Едва в Новото време от Паскал и Монтен нататък смисълът в живота започва да схваща като предмет на философска рефлексия. Философската и религиозната рамки на проблема за смисъла остават активни и днес – философските и религиозните журнали, особено протестантските, редовно публикуват статии за предназначението и евентуалната значимост на човешкия живот. Главният дискуссионен пункт е дали смисълът на човешкия живот е зададен *обективно* или *субективно*, дали е предопределен и предстои да бъде намерен от индивида, или пък е чисто субективна инвенция и е произволен по съдържанието си. Тази теоретична дилема е далеч от убедително решение и се възпроизвежда непрекъснато, а смисълът се явява и в двете си ипостаси – *намерен* и *изобретен*.

мен. Всъщност тази дилема упорито присъства и в психологическите трактовки на проблема за смисъла дори и когато не се признава съществуването ѝ.

Първите големи психолози, които се опитват да разгледат смисъла в живота като психологическа реалност, са Карл Густав Юнг и Алфред Адлер. Пръв Юнг забелязва, че от 40-годишна възраст нататък се осъществява духовното развитие на индивида и тогава той започва да се терзае от въпроса какъв е смисълът (предназначението) на собствения му живот. Адлер пък написва книга със заглавие „Смисълът на живота“, в която се опитва да надхвърли индивидуалистичните предпоставки на психоаналитичния подход и да съзрее едно основание за смислен живот в човешките общности. И двамата психолози извеждат индивидуалния смисъл на живота от човешката природа и по-конкретно от начина, по който те я конституират.

Всъщност Адлеровата концепция за смисъла проправила пътя на най-авторитетната съвременна психологическа теория за смисъла – логотерапията на Виктор Франкъл (Франкъл, 2001, 2002). Тя възникнала във „време разделно“ – Втората световна война, когато търсенето и намирането на смисъл се оказало ресурс за оцеляване на самия Франкъл в страшната действителност на концентрационните лагери. Франкъл твърди, че потребността от (воля за) смисъл се изостря в погранични за всекидневието и екзистенциални ситуации – загубата на любим човек, тежка болест, неделна скука и пр. Самият смисъл се преживява като откриване на адекватно отношение към един свят на ценности, свързани с любовта, Бога, страданието, нравствеността и др. Така смисълът за Франкъл е обективно зададен и на индивида му предстои да го търси и намери. Централният проблем на човешкото битие според В. Франкъл не е какво искаш от живота, а какво можеш ти самият да дадеш на живота в уникалните ситуации, в които попадеш. Франкъл отбелязва, че съвременният човек е склонен да задава на лекаря и на психолога въпроси, които преди време е отправял към свещеника.

В проблематиката на психологията на смисъла логотерапията на В. Франкъл е централната система от идеи и практики, по отношение на която се самоопределят редица частни концепции. Първата операционализация на смисъла във вид на конструкта „смисъл (цел) на живота“ (purpose in life) възниква като усилие за превод на логотерапевтичния подход в емпирични термини и е направен от споменатите вече Дж. Крумбъг и Л. Махолик. В статията от 1964 г., цитирана накрая в литературата, те изтъкват с гордост, че тестът им е прегледан и одобрен от самия В. Франкъл. Всъщност от него момент нататък започва изследването на смисъла в живота посредством емпирични методики и смисълът става приложен психологически проблем.

Заслужава да се коментира един амбициозен опит за „единна общопсихологическа концепция за смисъла“ (Леонтьев, 2003, с. 6). Дмитрий А. Леонтьев твърди, че неговите опити за психологическо разбиране на смисъла попадат в пределите на „некласическата психология“ (пак там, с. 3). А всъщност това е

целенасочено усилие да бъде приложена към смисловите феномени дейността теория за психиката, развивана от десетилетия от руско-съветски автори (А. Н. Леонтиев, С. Л. Рубинщайн, А. Г. Асмолов, С. Д. Смирнов и др.). В обяснителния стил на тази теория влиза приемане на системни връзки и много равнища на регулация на човешката психика, което Д. А. Леонтиев пренася към т. нар. „личностни смисли“. Докато В. Франкъл приема една необходима ситуативност на смислите и ги съотнася с екзистенциалните ситуации, които не са всекидневие, Д. Леонтиев приема всеобщност на присъствието на смисъла във всички преживявания – от перцептивния образ, през смисловите установки и мотивите към собствено смислите във феномените на рефлексивното съзнание. Той се съгласява с дейността постановка, че смисълът е атрибут, т. е. неотменна характеристика на дейността у човека. Така смисловите преживявания губят специфика и стават равнозначни на човешко преживяване.

Следвайки дейността подход, Д. Леонтиев се оказва в невъзможност да операционализира смисъла, макар че е инициатор на руската адаптация на РП-теста на Дж. Крумбъг и Л. Махолик. Той анализира резултатите от руската адаптация само като илюстрация на концепцията си (Леонтьев, 2003, 301–310) и стига до извода, че рускоезичните изследвани лица дават доста близки резултати до тези на американските изследвания. Впрочем Д. Леонтиев дава оригинална трактовка на съдържанието на айтемите на теста, като отбелязва, че те са отнесени към трите сегмента на времевата перспектива и формират три фактора според отнесеността им към миналото, настоящето и бъдещето.

Теорията за смисъла и смислообразуването (смыслеобразование, по неговия израз) на Д. Леонтиев приема, че смислите се конструират от културата, в която е включен субекта и вторично от самия субект. Това е противоположно на теорията на Франкъл. В нея се допуска ценностна отнесеност и универсалност на смислите, които биват непрекъснато преоткривани от субектите, без необходима връзка с отделни култури.

Следва да се отбележи, че Д. Леонтиев е психолог с богата култура и той предлага задълбочени анализи на редица смислови преживявания. Книгата му е увлекателна за четене, защото е наситена с полемична страст. При това неговият интерпретационен подход се споделя не само от руски изследователи, а и от множество западни психолози, придържащи се към културна детерминация на психическите явления.

Дотук разгледах две противоположни теории за смисъла. Те очертават двата края на един континуум от психологически визии за смисъла. Повечето концепции, обсъждани в съвременната психология, се разполагат в пространството между двете теории, разгледани по-горе.

Главният критерий за собствено психологически подход е операционализиране на понятията и подлагането им на емпирична проверка. Това се отнася и до психологическото изследване на смисловите феномени. Операционализирането и емпиричното манипулиране на конструктите, свързано със смислите,

често не е самостоятелен психологичен проблем, а част от построяването на модел на друг психологически проблем, например оптималното функциониране на Аза (Csickzentmihalyi, 1990), субективното благосъстояние (Ryff, 1989; Adams et al. 2000), изчерпване на Аза (Baumeister, 1989), справяне с тежка болест (Jaarsma et al., 1006; Jim et al. 2006) и др. Тогава конструктът „смисъл в живота“ се дефинира инструментално по отношение на изследователската задача и не е достатъчно експлициран с богати връзки в специална концепция за смисъла. С такава задача обикновено се ангажират авторите на психометрични инструменти (въпросници) за измерване на „смисъла на живота“. Съдържанието на въпросниците съставлява работните (операционални) дефиниции на обсъждания конструкт и тяхното качество резонира в равнището на разбирането на смисловите феномени в психологията. Затова следващият раздел е посветен на кратко описание на психометричния инструментариум за измерване на смисъла в живота.

Психометрични методики за измерване на смисъла в живота

Смятам, че е полезно да бъдат систематизирани преобладаващата част от опитите за психометрична операционализация на разглеждания тук конструкт. Има един добър съпоставителен анализ на тестове и въпросници за смисъла в живота, но той се отнася до третирането на конструкта в рамката на лого-терапията (Melton & Schulenberg, 2008) и обсъжда само пет психометрични инструмента. А те, както се оказва, са много повече и възникват в други теоретични рамки.

В литературата по смисъла в живота са известни следните въпросници, цитирани в следващото изложение най-често по оригиналните източници, в които са въведени:

1. **Purpose in Life (PIL) Test** (Crumbaugh & Maholick, 1964; 1969; Hutzell, 1988). Най-широко използваният психометричен инструмент, свързан със смисъла в живота. Тестът се състои от 3 части: първата съдържа 20 айтема, на които се отговоря чрез 7-бална ликертова скала. Втората част съдържа 13 незавършени изречения, които се довършват от изследваните лица. Третата част е незадължителна и приканва индивида да напише случка, в която той преживява интензивен смисъл или безсмислица в своя живот. Използват се версии на редица езици – китайски, фински, руски, немски и др. Вече е в наличност и българска версия, адаптирана от Минчев и Тодоров (2008).

2. **The Seeking of Noetic Goals (SONG) Test** (Crumbaugh, 1977a; b; Reker & Cousins, 1979). Замислен е като допълнение към PIL теста. Също 20-айтемен тест, на който се отговаря чрез 7-бална скала от ликертов тип. Докато PIL измерва наличието на смисъл в преживяванията, SONG тестът е предназначен да измерва силата на мотивацията да се търси смисъл в живота.

3. **Sources of Meaning Profile (SOMP)** (Prager, 1996; 1998). В теста са зададени 16 източника на смисъл в живота и от изследваните лица се иска да оценят важността им в своя живот по 7-бална ликертова скала.

4. **Life Engagement Test (LET)** (Scheier, 2006). Тестът съдържа 6 айтеми и изследваните лица оценяват по 5-бална скала доколко дейностите им са ценни и важни за тях самите.

5. **Purpose in Life Scale** (Ryff, 1989). Това е една от 6-те субскали на Ryff's Well-Being Inventory.

6. **Sense of Coherence Scale (SOC)** (Antonovsky, 1983, 1985). Оригиналният тест съдържа 28 айтема, оценяващи 3-те измерения, описани по-горе в статията. Използват се също и две съкратени версии: **Short 9-item Version of the Sense of Coherence Scale** (Klepp et al., 2007), и **The Brief Assessment of Sense of Coherence (BASOC)** (Lundberg & Nystrom Peck, 1995; Schurman et al., 2003). Последната версия с 3 айтема се препоръчва да се включва като част от въпросници за душевно здраве и качество на живота, които обикновено съдържат десетки айтеми.

7. **Life Regard Index (LRI)** (Battista & Almond, 1973; Debats, 1990; Steger, 2007). Съставен е от 28 айтема, заимствани значително от PIL, SONG и няколко други тестове. Те оценяват живота с определени степени на позитивно приемане, безотносително към конкретни ценности. Оценките се дават по 5-бална скала. Съществува и преработена (revised) версия на теста – **LRI-R** (Debats, 1998; Mascaro & Rosen, 2006). Изготвени са версии на LRI и LRI-R на няколко езика.

8. **Meaning in Life Questionnaire (MLQ)** – (Steger et al., 2006). Тестът включва 10 айтема, измерващи присъствието и търсенето на смисъл в живота на индивида посредством 7-бална ликертова скала. Валидизиран е спрямо основните тестове за смисъл в живота, има и японска версия.

9. **Schedule for Meaning in Life Evaluation (SMiLE)** (Fegg et al., 2008; Krenz et al., 2008, френска версия на теста). Изследваните лица генерират самостоятелно названия на 3 до 7 области в живота, в които преживяват смисъл. След това правят рейтинги чрез 10-бални скали на важност и удовлетвореност, изпитвани във всяка от областите.

10. **Meaning in Life Depth (The MILD)** – (DeVogler & Ebersole, 1985; Ebersole & DePaola, 1989; Ebersole & Quiring, 1991). Оценяват се есета за смисъла в живота на пишещия есето по серия експлицитни критерии.

11. **Life Purpose Questionnaire (LPQ)** (Hablas & Hutzell, 1982; Hutzell, 1989). Предназначен да измерва смисъла в живота на възрастни индивиди. Затова са предложени 20 айтема, лесни за разбиране от изследваните лица. Отговорите се дават в двоична скала: „Съгласен съм/Не съм съгласен“.

12. **Meaning in Life Scale (for cancer patients) (MiLS)** (Jim et al., 2006). Тестът съдържа 21 айтема и всеки айтем започва с „В резултат на моята ракова диагноза и лечение ...“ и следва твърдение за смисъл, цел и пр. Предназначен е да установява как заболяването повлиява смисъла в живота на пациентите. Отговорите се дават по 6-бална ликертова скала.

13. **Meaning in Suffering Test (MIST)** (Starck, 1983; 1985; Schulenberg et al., 2006). Тестът е предназначен да установи доколко пациентите са намерили

смисъл в преживявания, свързани с болестта им. Тестът се състои от две части: първата съдържа 20 айтема, на които се отговаря чрез 7-бална ликертова скала. Втората съдържа 17 твърдения с множествени отговори и от пациентите се иска да изберат 1 от тях. Втората част не се точкува, а служи директно за терапевтични цели.

14. **Assumptive Worlds Scale** (нарича се още **The World Assumption Scale, WAS**) (Janoff-Bulman, 1989, 1991; Magwaza, 1999; Harris & Valantiner, 2002, Doron et al., 2007). Състои се от 36 айтема, които тестват 5 допускания за света и 3 за Аза на индивида. Изследва смислеността на света за Аза. Отговорите се дават чрез 6-бална скала от ликертов тип. WAS съществува и във версия за полу-структурирано интервю, което дава по-разнообразни отговори (Magwaza, 1999).

15. **Constructed Meaning Scale** (Fife, 1989, 1995, 2005; Bevvino & Sharkin, 2003).

16. **The Sense of Symbolic Immortality Scale (SSIS)** (Drolet, 1990). Състои се от 26 айтема, репрезентирани 5 субскали. Отговорите се дават в 7-бална ликертова скала. С него се изследва какъв статус отреждат на смъртта изследваните лица и как това се отразява на смисъла в живота им.

17. **The Life Attitude Profile (LAP)** (Reker & Peacock, 1981; Adams et al., 2000). Съществува и преработена (revised) версия на теста **LAP-R** (Reker, 1992, Dennis et al., 2005; Muller & Dennis, 2007; Thompson, 2007; Meraviglia, 2004). LAP-R е предназначен да измерва екзистенциален смисъл и цел в живота като мултидименсионално понятие посредством 48 айтема, организирани в 6 субскали с по 8 айтема всяка. За теоретична основа му служи теорията на В. Франкъл. Отговорите се дават по 7-бална ликертова скала. Точките се организират в две субскали – Personal Meaning Index и Existential Transcendence.

18. **Personal Meaning Profile (PMP)** (Wong, 1998). Състои се от 57 айтема (и 7 измерения), описващи характеристики на идеално осмислен живот. Тестът е предназначен да оценява доколко животът на индивида съвпада с прототипи на смислен живот.

19. **Spiritual Meaning Scale** (Mascaro et al., 2004; Mascaro & Rosen, 2006). Състои се от 14 айтема, измерващи в каква степен индивидът вярва в съществуването на духовна сила, която дава на живота цел, смисъл и воля и доколко индивидът се чувства съпричастен към нея. Отговорите са във формат ликертова скала. Тестът има добри психометрични показатели според Маскаро и Розен, автори на теста.

20. **Personal Meaning Index** (Reker, 2005; Jaarmaa et al., 2007). Всъщност този тест е обособена субскала на LAP-R, която се използва като самостоятелен психометричен инструмент. Включва две от 6-те измерения – Purpose и Coherence. Съдържа 16 айтема (по 8 айтема за всяко от двете измерения). Изследва цели, мисия и чувство за направление в живота (Muller & Dennis, 2007, p. 56).

21. **Тест смисложизненних ориентаций (СЖО)** – (Леонтьев, 1992, 2003, 305–309; Леонтьев, Калашников, Калашникова, 1993). Руска версия на PИL теста.

От списъка с тестове се вижда, че за един почти полувековен период са изобретени повече от 20 теста за изследване на смисъла в живота. Някои автори, например Джеймс Крумбъг и Гари Рийкър, са автори на повече от един тест.

Названията на психометричните инструменти подсказват, че те са инспирирани от различни, в някои случаи и противоположни теоретични възгледи. Например названията, съдържащи „духовен“ (spiritual), подсказват радикално обективистичен подход, докато названията с „конструктивен“ (constructed) са свързани със субективистки концепции за смисловите преживявания. В крайна сметка това са въпросници, приканващи изследваните лица да направят оценки и обобщения на непосредствените си смислови преживявания.

Изброените по-горе тестове формират едно голямо изследователско поле на емпирична проверка чрез крос-валидизация (паралелно използване на два или три теста при същата извадка от изследвани лица и анализ на приликите и различията в получените резултати) и приложение на тестовете при разнообразни групи лица – алкохолици, лица с дезадаптивни синдроми и други нарушения на душевното здраве, студенти от колежи, тийнейджъри, хора в напреднала възраст и др. Такъв подход създава богата мозайка от емпирични находки, подлежащи на интерпретация от множество теоретични позиции. Доминиращата интерпретативна рамка през годините е била и си остава логотерапията на В. Франкъл. По мои наблюдения най-използваните тестове са PИL Test и SOC тестът, заедно с кратките версии. Специално SOC тестът възпелства един терминологично различен конструкт – „чувство за съгласуваност“ (sense of coherence, съкратено SOC), което Аарон Антоновски схваща като състовено от 3 измерения – *разбираемост* (comprehensibility), *управляемост* (manageability) и *смисленост* (meaningfulness), които се тестват с отделни айтеми, но иначе се акцентира, че са неделими аспекти на динамичното чувство за предсказуемост и увереност в подредеността и контрола на стимулните или социалните ситуации. Чувството за съгласуваност работи много добре в моделите на индивида с пълноценно душевно здраве и се нарушава при стрес и неблагоприятни въздействия. В случая е важно, че смислеността се поражда в контекста на разбираемост и контрол на случващото се с индивида. Концепцията на Аарон Антоновски и инструментът за измерването ѝ – SOC тестът – са породили изследователска литература, съизмерима с тази, използваща PИL теста (Antonovsky, 1983, 1985; Klepp et al., 2007; Lundberg & Nystrom Peck, 1995; Schurman et al. 2003).

Разнообразието на тестовете възниква и поради адаптация на айтемите към специфични контингенти – болни от рак и други специфични болести (MIST), както и поради акцентирание на определено измерение на смисъла, например присъствие или търсене на смисъла (PIL и SONG).

От многообразието на психометричния инструментариум проличава различието в теоретичните визии, водещи до различен операционален конструкт във всеки отделен тест. Например Гари Рийкър е автор на три различни теста, мерещи смислови феномени. Това означава, че той не е удовлетворен от своите операционализации и търси следващи. Нещо подобно се усеща и в интерпретациите на Дмитрий Леонтиев. Въпреки че той активно работи за адаптирането и дори изобретяването на методики, проучващи смисъла, той си служи с емпиричните си находки по-скоро илюстративно и с уговорки и се отдава на спекулативно конструиране на всеобхватна теоретична рамка. Когато се прави така, негласно се приема, че изследователят е главният измервателен инструмент и методиките изпълняват помощна роля да усилят или отслабват интуицията му. От друга страна, изследователите, опиращи се на психометрични методики, се подчиняват на находките и ги приемат като предизвикателства, които имат собствена логика, непостижима чрез спекулативен подход. Всъщност вторият подход създава предпоставките за строга научност на изследването на феномените в смисловата сфера.

Съвременните психометрични подходи към смисъла на живота, макар и множество, водят бавно до конвергенцията на емпиричните данни. Това произвежда кумулативност на резултатите и ги прави съпоставими. Изследването на смисъла в емпиричен план прави възможна ефикасна интервенция в различни практически сфери – душевно здраве, социална работа, личностно израстване, оптимизация на социалната и трудова среда и пр.

Теоретични перспективи на психометрията на смисъла в живота

Въпреки напредъка в очертаната изследователска област редица теоретични проблеми (могат да се нарекат и „дилеми“) остава да се решават в бъдеще. На първо място никой тест не може да реши дилемата дали смисълът в живота се намира или конструира. Според мен, за да има автентична абсолютност, смисълът следва да се намира и светът да съдържа неговите обективни основания. Най-авторитетният изследовател на разглежданата проблематика Виктор Франкъл категорично смята, че смисълът на живота се определя от избрано от индивида отнасяне към ценности, съществуващи обективно. Смятам, че това е адекватната позиция. Повечето тестове за смисъл явно не изхождат от това допускане. Но, да речем, наративните подходи към смисъла изхождат от убеждението, че смислите се конструират в общност чрез процес на създаване на разкази за своя живот (напр. Singer, 2004). Ключовият термин (и понятие) в това направление е „смыслеобразуване“ (meaning making). В наративното изследване формата на възникване на смислите се приема за тяхно причиняване.

Втори проблем на изследването на смисъла в живота е изборът на адекватен контекст на пораждање на смисловите феномени. В. Франкъл твърди, че всеки смисъл е ситуиран по начина си на пораждање, но ако човек разгледа

тестовете, основани на неговата теория, ще види, че много от айтемите са абстрактни, неситуирани и звучат риторично. Такова задаване на айтемите усилюва социалната желателност на отговорите на изследваните лица и на нагласата към излагане на персонална или социална идеология, а не на съдържателни смисли. Това води до практически важния извод, че е подходящо айтемите да се задават в максимално ситуиран формат. Всъщност използването на ситуационния тестови формат е задача на една бъдеща тестология на смисъла.

Изглежда желанието да се търси практически смислов контекст кара А. Антоновски да формулира т. нар. „чувство за съгласуваност (кохерентност)“, което динамично се регулира от специфично чувство за ситуация. На това разчитат и тестовете, изявяващи смисъла по отношение на рейтинги на преживявания по отношение на „домени от жизнени събития“ – MILD и SMiLE. На сегашния етап проблематиката на смисъла в живота, изследвана психометрично, не е достатъчно адекватно ситуирана в жизнения свят на изследваните лица.

Няколко от тестовете, например PMP и LAP, третираат смисъла като съставен от компоненти, т.е. като адитивно преживяване, докато други, специално тези, замислени в рамката на логотерапията – като единно преживяване, което се характеризира с измерения, но няма компоненти, подлежащи на сумиране, т. е. не е адитивно преживяване. Смятам, че по-приемливо е второто становище.

Остава пренебрегнат и фундаменталният въпрос: Какво прави смисловите проблеми необходими за субекта? С други думи, какви са психологическите функции на смисловите феномени. Един от утвърдените отговори е, че те са защитни и компенсаторни реакции на безпомощността и ограничеността на субекта в реални ситуации – смърт, фундаментални загуби, остаряване и пр. В това психоаналитичната традиция има фундаментални приноси. Но какви са креативните функции на смисъла във всекидневния живот? Как той допринася за оптималното функциониране на индивида? Тук отговорите не са достатъчно убедителни. Често изследването на смисъла в живота е в контекста на субективното благосъстояние, щастието и други теми, свързани с високите предели на човешката реализация. Но тук аналитично отчленяваните феномени-индикатори, като позитивни емоции и черти на индивидуалността, показват устойчиви позитивни корелации, които водят до неубедителност на аналитичните категории на емпиричните изследвания. Впрочем това емпирично килване на данните е обусловено от това, че благоприятните преживявания са по-слабо диференцирани от негативните.

Иманентните недостатъци на съвременните подходи правят възможно и необходимо издигането на нетрадиционни хипотези за възникването и функционирането на смисъла в живота. В следващия раздел ще бъде представена една такава хипотеза.

Опит за нова концепция: ситуационни редове и смисъл в живота

Занимавал съм се със смислови феномени около две десетилетия. Резултатите от моите търсения са отразени в редица публикации (Минчев, 2007, 2006, 2004а, 2004б; Стаматов и Минчев, 2002). Първоначално съм смятал, че зрялата личност придобива смислова организация, подобна на тази, обсъждана от Д. А. Леонтиев. С времето се убедих, че смисловите преживявания са субективни реакции и интерпретации на определени типове ситуации. За ролята на екзистенциалните ситуации се знае добре, че те провокират екзистенциални емоции – надежда, отчаяние, трансцендентност, радост от битието и пр. По-интригуващи за мен са преживяванията на смисъл в рамката на най-регулираната част от човешкия живот – всекидневието. Убеден съм, че смислите, и специално смисълът в живота, имат непосредствени регулативни функции в нормалния човешки живот. Да се покаже това убедително с емпирични данни обаче е изключително трудно и е предизвикателство за психологията на смисъла.

Първото предположение, което съм развивал, е, че смисловата сфера на личността „обраства“ с личностни черти като обнадяденост (hopefulness), оптимизъм, упоритост (resilience), увереност в себе си (self-confidence) и пр. (Стаматов и Минчев, 2002; Минчев, 2004а; 2007). Чрез тях се извършва непряка (косвена) смислова регулация – смислите се опосредстват чрез набор от личностни черти, които имат непосредствена подбудителна сила. Всъщност такава е имплицитната позиция на преобладаващата част от психолозите – изследователи на смисловата сфера.

Второто предположение, свързано със ситуационната теория на опита, предполага директно действие на смислите в особени ситуации на осмисляне. Такъв тип ситуации са ситуацията на замисляне, реализация и оценка на жизнено дело (Минчев, 2004 б). В тях смисълът на живота се въплъщава в план, регулация и оценка на резултати от жизнената активност, които се преживяват във въображаема конструкция – жизнено дело. Смисълът на живота във всекидневието се „въплъщава“ в специфичната (интер)субективна реалност на жизненото дело, което е изпълнено с конкретика – събития, творби, живи индивиди – наситена с много емоции, очаквания и мотивация за действие. Предполага се, че тази особена ситуация възниква в късното тийнейджърство първоначално като мечти, а после като жизнен план, проект, който се трансформира в серия замисли за действия и съпровождащи ги делови емоции през зрелостта. През късната зрялост (след 50-годишна възраст в европейския тип култури), ситуацията на преживяване на реализирано жизнено дело може да носи значимост, изпълненост (fulfilment), удовлетвореност и други позитивни екзистенциални емоции. И обратното, спонтанното възникване на ситуацията на неуспехи в зрелия живот могат да провокират противоположни емоции – на отчаяние, скука, неудовлетвореност от себе си и живота като цяло, гняв и пр. Фундаменталната идея е, че съществуват такива ситуации

със задачи за осмисляне, които могат да мотивират или демотивират живота на зрелия възрастен субект. Тази идея е свързана и с предположението, че смислите, и в частност смисълът в живота, могат да имат мотивираща роля върху поведението и постъпките на индивида.

Идеята за мотивиращата роля на жизненото дело следва да се подкрепи с данни и факти. Имам събран архив от 700 разказа за жизнен път и жизнено дело на индивиди над 50-годишна възраст и разказите потвърждават факта, че жизненото дело присъства като рефлексивна тема и ситуация в живота на възрастните индивиди. В разказите се забелязват множество типологични моменти (присъствие на задължителни теми), изразяващи влиянието на социокултурния контекст, така и своеобразия, свързани с авторски замисли в живота. Много ме впечатли това, че за обикновения българин най-важната част на жизненото му дело (и съответно деловия смисъл в живота му) е изпълненият дълг към група хора в живота му – деца, съпрузи, родители и пр. Емпиричната обработка на разказите за жизнено дело предстои. Тази емпирична работа се вписва в контекста на наративния подход за изследване на смислообразуването (напр. Singer, 2004). Въпреки упорито възпроизвежданата находка в наративния подход (и в моето изследване в частност), че моделите на осмисляне са директно изводими от социокултурния контекст, не съм уверен, че културите конструират смислови схеми (ценности) произволно. И аз заедно с класици на психологията на смисъла (В. Франкъл, А. Адлер, К. Г. Юнг) съм убеден, че има абсолютно пространство на смислови прототипи, от които се прави избор, но самият акт на избиране създава илюзията за произволно конструиране. Ако няма абсолютни (обективни) основания за смисловите преживявания, те се превръщат в обикновени вярвания, само че по-обобщени. В този пункт пак се връщаме към класическата дилема на изследването на смисъла, която никакво емпирично изследване не може да разреши.

Имам и изследване на смисъла в живота, изпълнено в психометричната парадигма (Минчев и Тодоров, 2008). Това е българска адаптация на най-известния, може да се каже „прототипичен“ тест – PIL, извършена с 600 изследвани лица от 18 до 85 години. Резултатите ще бъдат публикувани в наръчник, след като обработя и данните от втората и третата част на теста. Публикуваните резултати за част I на теста възпроизвеждат удивително добре психометричните показатели на оригиналните изследвания на Дж. Крумбъг и Л. Махолик. Това означава, че българските изследвани лица преживяват смисловите феномени много подобно на североамериканските. Тъй като PIL е референтен тест за повечето измервателни инструменти за смисъл в живота, може да се очаква, че съвпадението на главните параметри на американската и българската версии прогнозира подобно съвпадение и при бъдещата адаптация на останалите тестове за смисъл при български условия. Може да се предположи, че смисловата система на българите не е много различна от тази на североамериканците.

Имам една идея за собствена психологическа тъкан на смисъла в живота, свободна от конкретно съдържание: в абстрактно-динамичен план смисълът в живота е *ритъм от позитивни очаквания* (Минчев, 2006, 213–214). Този ритъм се появява не в отделна ситуация, а в редуването на ситуации, т. е. ритъмът е по-скоро свойство на ситуационния ред. Иначе казано, първичното фоново преживяване на смисъл без активизиране на рефлексивна нагласа е един ритъм от очаквания за редуване на ситуации, който се сбъдва. В такъв вид смисълът в живота присъства латентно във всяко преживяване на зрелия индивид.

Понятието „ритъм на позитивни очаквания“ е аналогично на понятието на Аарон Антоновски „чувство за съгласуваност“ (sense of coherence), но при него то има известна неотстранима съдържателност, докато в моето схващане ритъмът от очаквания е изцяло динамичен. Понятието „ритъм от позитивни очаквания“ може да стане пълноценен психологически конструкт едва когато се операционализира сполучливо в психометричен инструмент.

Заклучителни думи

В настоящата студия бе направен критичен обзор на парадигмите на изследване на смисъла на живота в психологията за един полувековен период. Показано бе, че проблематиката е продуктивна и води до използването на множество изследователски инструменти – психометрични тестове. Въпреки напредъка и акумулирането на емпирични резултати, в изследванията на смисъла на живота са заложени дилеми, които никой емпиричен подход не може да разреши удовлетворително. Споделил съм собствените си находки и предположения, които се вписват в съществуващите парадигми на изследване на смисъла в живота. При определени обстоятелства смисълът в живота се превръща и в рефлексивна ситуация, която позволява емпирични проучвания. Като цяло проблематиката на смисъла в живота има потенциал за развитие на нова концептуализация и заедно с това и на нови инструменти за емпиричното им изследване.

ЛИТЕРАТУРА

- Леонтьев, Д. А. *Тест смысловжизненных ориентаций*. М., Смысл, 1992.
- Леонтьев, Д. А. *Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности*. Изд. 2-е исправленное. М., Смысл, 2003.
- Леонтьев, Д. А., Калашников, М. О., Калашникова, О. Э. *Факторная структура теста смысловжизненных ориентаций*. Психологический журнал, 1993, т. 14, № 1, 50–155.
- Минчев, Б. *Хипотези за оптимизма и смисъла на живота на индивида*. В Сб.: „Приложна психология и социална практика“. – В., Варненски свободен университет, 2007, 322–328.
- Минчев, Б. *Смисълът в живота на индивида*. – В: Б. Минчев. *Обща психология*. С., – Сиела, 2006, 211–219.

- Минчев, Б.** *Смисълът на живота и оптимизмът у съвременните българи*. Доклад, изнесен на Третата конференция по приложна психология. ВСУ, Варна, май 2004 г., публикуван в Сб. „Приложна психология и социална практика“. Издателство на ВСУ, Варна, 2004, 108–111. (а).
- Минчев, Б.** *Личност и жизнено дело*. – Психологически форум, кн. 4, 2004, 71–82. (б).
- Минчев, Б., В. Тодоров.** *Българска версия на Тест за смисъл в живота (PIL Test) на Дж. Крумбъг и Л. Махолик*. Доклад, изнесен на Научна конференция „Приложната психология в България – възможности и перспективи“. Варна, Варненски свободен университет, 27–29.VI.2008 г., предстои на излезе в сб. материали на конференцията.
- Стаматов, Р., Б. Минчев,** *Оптимизмът – феноменологични предизвикателства*. – В: Приложна психология и социална практика“. Издателство на Варненския свободен университет. В., 2002, 185–198.
- Франкъл, В.** *Лекарят и душата*. Плевен, Лече Артис, 2001.
- Франкъл, В.** *Смисълът в живота*. С., ИК „Отворено общество“, 2002.
- Adams, T. B., Bezner, J. R., Drabbs, M. E., Zambarano, R. J., Steinhart, M. A.** *Conceptualization and Measurement of the Spiritual and Psychological Dimensions of Wellness in a College Population*. J. of American College Health, 2000, 48, 165–173.
- Antonovsky, A.** *The Sense of Coherence: Development of a Research Instrument*. Newsletter and Research Reports. Tel Aviv University, Israel. W. S. Schwartz Research Center for Behavioral Medicine, 1983.
- Antonovsky, A.** *The Sense of Coherence Scale*. Unpublished Document. Ben-Gurion University, Israel, 1985.
- Battista, J. & Almond, R.** *The Development of Meaning in Life*. Psychiatry, 1973, 36, 409–427.
- Baumeister, R. F.** *The Problem of Life's Meaning*. In D. Buss & N. Cantor (Eds.) *Personality Psychology: Recent Trends & Emerging Directions* (pp. 138–148). N. Y., Springer-Verlag, 1989.
- Bevino, D. L. & Sharkin, B. S.** *Divorce Adjustment as a Function of Finding Meaning and Gender Differences*. J. of Divorce & Remarriage, 2003, 39(3/4), 81–97.
- Csickzentmihalyi, M.** *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. N. Y., Harper, 1990.
- Crumbaugh, J. C.** *The Seeking of Noetic Goals Test (SONG): A Complimentary to The Purpose in Life Test (PIL)*. J. of Clinical Psychology, 1977, 33 (3), 900–907 (а).
- Crumbaugh, J. C.** *Manual of Instructions: The Seeking of Noetic Goals Test (SONG)*. Abilene, TX, Viktor Frankl Institute of Logotherapy, 1977 (b).
- Crumbaugh, J. C. & Maholick, L. T.** *An Experimental Study of Existentialism: The Psychometric Approach to Frank's Concept of Noogenic Neurosis*. J. of Clinical Psychol., 1964, 20, 200–207.
- Crumbaugh, J. C. & Maholick, L. T.** *Manual of Instructions for the Purpose in Life Test*. Munster, IN, Psychometric Affiliates, 1969.
- Debats, D. L.** *The Life Regard Index Reliability and Validity*. Psychological Reports, 1990, 67, 27–34.
- Debats, D. L.** *Measurement of Personal Meaning: The Psychometric Properties of the Life Regard Index*. In: P. T. P. Wong & P. S. Fry (Eds.) *The Human Quest for Meaning. A Handbook of Psychological Research and Clinical Application*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 1998, pp. 237–260.
- Dennis, D. L., Hicks, T., Banerjee, P. & Dennis, B. G.** *Spirituality among a Predominantly African American College Student Population*. American J. of Health Studies, 2005, 20(3), 135–142.
- DeVogler, K. L. & Ebersole, P.** *Depth of Meaning in Life: Explicit Rating Criteria*. Psychological Reports, 1985, 56, 303–310.
- Doron, G., Kyrios, M., Moulding, R. Nedeljkovic, M., Bhar, S.** “We Do Not See Things as They Are, We See Them as We Are”: A Multidimensional Model of Obsessive-Compulsive Disorder. J. of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 2007, 21(3), 217–231.
- Drolet, J.-L.** *Transcending Death during Early Adulthood: Symbolic Immortality, Death Anxiety, and Purpose in Life*. J. of Clinical Psychology, 1990, 46(2), 148–160.

- Ebersole, P. & DePaola, S.** *Meaning in Life Depth in the Active Married Elderly.* J. of Psychology, 1989, 123(2), 171–178.
- Ebersole, P. & Quiring, G.** *Meaning in Life Depth: The MILD.* J. of Humanistic Psychology, 1991, 31(3), 113.
- Fegg, M. J., Kramer, M., L'hoste, S. and Borasio, G. D.** *The Schedule for Meaning in Life Evaluation. (SMiLE): Validation of a New Instrument for Meaning-in-Life Research.* J. of Pain & Symptom Management, 2008, 35(4), 356–364.
- Fife, B. L.** *The Measurement of Meaning in Illness.* Social Science & Medicine, 1989, 28, 239–247.
- Fife, B. L.** *The Measurement of Meaning in Illness.* Social Science & Medicine, 1995, 40, 1021–1028.
- Fife, B. L.** *The Role of Constructed Meaning in Adaptation to the Onset of Life-Threatening Illness,* Social Science & Medicine, 2005, 61(10), 2132–2143.
- Hablas, R. & Hutzell, R.** *The Life Purpose Questionnaire: An Alternative to the Purpose-in-Life Test for Geriatric, Nonpsychiatric Patients.* In: S. A. Wawrytko (Ed.). *Analecta Frankliana: The Proceedings of the First World Congress of Logotherapy.*, 1980. Berkeley, CA, Strawberry Hill, 1982, pp. 211–215.
- Harris, H. N. & Valantiner, D. P.** *World Assumptions, Sexual Assault, Depression and Fearful Attitudes toward Relationships.* J. of Interpersonal Violence, 2002, 17(3), 286–304.
- Hutzell, R. R.** *A Review of the Purpose in Life Test.* International Forum for Logotherapy, 1988, 11, 89–101.
- Hutzell, R. R.** *Life Purpose Questionnaire Overview Sheet.* Berkeley, Institute of Logotherapy Press, 1989.
- Jaarsma, T. A., Pool, G., Ranchor, A. V. and Sanderman, R.** *The Concept and Measurement of Meaning in Life in Dutch Cancer Patients.* Psycho-Oncology, 2007, 16, 241–248.
- Janoff-Bulman, R.** *Assumptive Worlds and the Stress of Traumatic Events: Application of the Schema Construct.* Social Cognition, 1989, 7, 113–136.
- Janoff-Bulman, R.** *Understanding People in Terms of Their Assumptive Worlds.* In: D. J. Ozer & J. M. Healey (Eds.) *Perspectives in Personality.* Vol. 3, Bristol, PA, Jessica Kingsley, pp. 99–116.
- Jim, H. S., Purnell, J. Q., Richardson, S. A., Golden-Kreutz, D. Andersen, B. L.** *Measuring Meaning in Life Following Cancer.* Quality of Life Research, 2006, 15, 1355–1371.
- Klepp, O. M., Mastekaasa, A., Sorensen, T., Sandanger, I., Kleiner, R.** *Structure Analysis of Antonovsky's Sense of Coherence from an Epidemiological Mental Health Survey with a Brief Nine-Item Sense of Coherence Scale.* International J. of Methods of Psychiatric Research, 2007, 16 (1), 11–22.
- Krenz, S., Zdrojewski, C., Stagno, D., Fernandez, M., Bauer, J., Fucina, N., Luthi, F., Leyvraz, S., Borasio, G., Fegg, M.** *Meaning in Life Assessed with the „Schedule for Meaning in Life Evaluation” (SMiLE): A Comparison between a Cancer Patient and Student Sample.* Supportive Care in Cancer, 2008, 16(10), 1151–1155.
- Lundberg, O. & Nystrom Peck, M.** *A Simplified Way of Measuring Sense of Coherence: Experiences from a Population Survey in Sweden.* European J. of Public Health, 1995, 5(1), 56–59.
- Magwaza, A. S.** *Assumptive World of Traumatized South African Adults.* J. of Psychology, 1999, 139(5), 622–630.
- Mascaro, N., Rosen, D. N., Morey, L. S.** *The Development, Construct Validity, and Clinical Utility of the Spiritual Meaning Scale.* Personality and Individual Differences, 2004, 37, 845–860.
- Mascaro, N. & Rosen, D. N.** *The Role of Existential Meaning as a Buffer against Stress.* J. of Humanistic Psychology, 2006, 46(2), 168–190.
- Melton, A. M. A. & Schulenberg, S. A.** *On the Measurement of Meaning: Logotherapy's Empirical Contributions to Humanistic Psychology.* Humanistic Psychologist, 2008, 36, 31–44.
- Meraviglia, M. G.** *The Effects of Spirituality on Well-Being of People with Lung Cancer.* Oncology Nursing Forum, 2004, 31(1), 89–94.

- Muller, S. M. & Dennis, D. L.** *Life Change and Spirituality among a College Student Cohort*. J. of American College Health, 2007, 56(1), 55–59.
- Prager, E.** *Exploring Personal Meaning in an Age-Differentiated Australian Sample: Another Look at the Sources of Meaning Profile (SOMP)*. J. of Aging Studies, 1996, 10(2).
- Prager, E.** *Observations of Meaning Sources for Israeli Age Cohorts*. Aging & Mental Health, 1998, 2(2), 128–136.
- Reker, G. T.** *Manual of the Life Attitude Profile-Revised*. Peterborough, Ontario, Student Psychologists Press, 1992.
- Reker, G. T.** *Theoretical Perspective, Dimensions and Measurement of Existential Meaning*. In: Reker, G. T. & Chamberlain, K. (Eds.). *Exploring Existential Meaning: Optimizing Human Development across the Life Span*. Thousand Oaks, CA, Sage, 2000, pp. 39–55.
- Reker, G. T.** *Meaning in Life of Young, Middle-Aged, and Older Adults: Factorial Validity and Gender Invariance of the Personal Meaning Index (PMI)*. Personality and Individual Differences, 2005, 38(1), 71–85.
- Reker, G. T. & Cousins, J. B.** *Factor Structure, Construct Validity and Reliability of the Seeking of Noetic Goals (SONG) and Purpose in Life (PIL) Tests*. J. of Clinical Psychology, 1979, 35(1), 85–91.
- Reker, G. T. & Peacock, E. J.** *The Life Attitude Profile (LAP): A Multi-Dimensional Instrument for Assessing Attitudes toward Life*. Canadian J. of Behavioural Science, 1981, 13, 264–273.
- Ryff, C. D.** *Happiness in Everything, or Is It? Explorations in the Meaning of Psychological Well-being*. J. Personality & Social Psychol., 1989, 57, 1069–1081.
- Scheier, M. F., Wrosch, C., Baum, A., Cohen, S., Martire, L. M., Matthews, K. A., Schulz, R., Zdaniuk, B.** *The Life Engagement Test: Assessing Purpose in Life*. J. of Behavioral Medicine, 2006, 29(3), 291–298.
- Schulenberg, S. E., Gohm, C. L. & Anderson, C.** *The Meaning of Suffering Test (MIST): A Unitary or Multidimensional Measure?* International Forum for Logotherapy, 2006, 29, 103–106.
- Schurman, A., Hapke, U., Meyer, C., Rumpf, H.-J. and John, U.** *Measuring Sense of Coherence with only Three Items: A Useful Tool for Population Surveys*. British J. of Health Psychology, 2003, 8, 409–421.
- Singer, J. A.** (Ed.). *Narrative Identity and Meaning Making across the Adult Lifespan*. Special Issue of J. of Personality, 2004, 72(3), pp. 439–667.
- Starck, P. L.** *Patients' Perceptions of the Meaning of Suffering*. International Forum for Logotherapy, 1983, 6, 110–116.
- Starck, P. L.** *Guidelines – Meaning in Suffering Test*. Abilene, TX, Viktor Frankl Institute of Logotherapy, 1985.
- Steger, M. F.** *Structural Validity of the Life Regard Index*. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 2007, 40, 97–109.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S. and Kaler, M.** *The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the Presence and Search for Meaning in Life*. J. of Counseling Psychology, 2006, 53(1), 80–93.
- Thompson, P.** *The Relationship of Fatigue and Meaning in Life in Breast Cancer Survivors*. Oncology Nursing Forum, 2007, 34(3), 653–660.
- Wong, P. T. E.** *Implicit Theories of Meaningful Life and the Development of the Personal Meaning Profile*. In: Wong, P. & Fry, P. S. (Eds.). *The Human Quest for Meaning. A Handbook of Psychological Research and Clinical Application*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 1998, pp. 237–259.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 102

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 102

ГРАЖДАНСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ – СОЦИОКУЛТУРНО ЯВЛЕНИЕ, СИНТЕЗИРАН ПОГЛЕД НА РАЗВИТИЕ, АСПЕКТИ

ЦЕЦКА КОЛАРОВА

Катедра „Социална педагогика и социално дело“

Цецка Коларова. ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – СОЦИОКУЛТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ, СИНТЕТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД, АСПЕКТЫ

Основная тема этой студии – некоторые проблемы сущности гражданского образования. Материал имеет введение, три частей, заключение и множество интерпретированной литературы. Главные вопросы этого материала включают: 1. Гражданское образование как социально-культурный феномен; 2. Синтетический взгляд на развития идеи Гражданского образования; 3. Существующие аспекты о сути Гражданского образования. Были увидены множество противоречивые дискурсы о ядре Гражданского образования. Разработка представляет их как позиции различных авторов. Гражданское образование является актуальном и необходимым в контексте мировой и болгарской социальной действительности, потому что оно играет большую роль для развития правового государства и гражданского общества.

Tsetska Kolarova. CIVIC EDUCATION – SOCIAL-CULTURAL PHENOMENA, SYNTHETIC REVIEW, ASPECTS

Some problems of the essence of civic education are the main topic of the paper. It has introduction, three parts, conclusion and a lot of interpretive literary resources. The main themes for this article are: 1. Civic education as a social-cultural phenomena of democracy; 2. Synthesis review of development of the idea for civic education; 3. Existing aspects for the essence of civic education. There have been found many controversial discourses for the core of civic education. The elaboration represents them as positions of different authors. The civic education is very actual and necessary one in the context of the world and Bulgarian social reality, because it has a specific role to development of the legal country and the civil society.

Увод

Съвременното осмисляне на Гражданското образование се обуславя от равнището на развитие на социума и актуалните трансформации на публичното пространство, съпроводжани от сложни и нерядко противоречиви обществени тенденции. Неговата философска и същевременно практико-ориентирана концепция обслужва обективната реалност на изграждане на демократично, гражданско общество и правова държава, в които първостепенна роля се отглежда на правата на човека и гражданина. Днес Гражданското образование не само е значим фактор от просветната сфера на демократичния свят, но е и един от социалните инструменти за осигуряване на духовно и нравствено развитие на обучаваните на базата на гражданските приоритети при формиране на ценностната им система. Само по себе си Гражданското образование кумулира свой потенциал за консолидиране на обществото, за преодоляване на напреженията, конфликтите и колизиите в него, за съхраняване на постиженията на социокултурното пространство. Причините за наличието на собствена енергия се намират в същностното ядро на обучението в името на демократично гражданство, на глобална общност, плурализъм на идеи, права и отговорности на човека, ненасилие, толерантност или поне търпимост, уважение към различието.

Разбирано в този контекст, Гражданското образование е социокултурно явление, което е актуално днес и значимо за бъдещето, не само поради причини от обществен порядък, но и поради въпросите на собственото си развитие, на динамиката и статиката в собствената си философска концепция. Съвременното Гражданско образование не е екстраполация на философски идеи в сферата на образованието, а е философска рефлексия в образованието на категории, понятия, идеи и тези, които раждат социална реалност, сама по себе си експлицираща иновационно съдържание на философските категории.

Видян през една такава призма, анализът на развитието и на настоящето на Гражданското образование позволява да се намират единни основания, общи структури и взаимовръзки в прилагането му в националните образователни системи.

I. Гражданското образование като социокултурно явление на демокрацията

Гражданското образование е генерализираща образователна ценност на демокрацията, защото култивира, възобновява и усъвършенства нейните ценности за всяко ново поколение. То има качеството да възпроизвежда демокрацията така, както самата демокрация конструира качествено ново равнище на образование, видяно през призмата на вземането на решения, носенето на отговорност, правенето на собствен избор.

Не може да не се отбележи фактът, че в преходния период след падането на Берлинската стена за посткомунистическите страни се създаде практика да изграждат преустройствената си дейност въз основа на утвърдени западни модели – в това число и за просветните обществени отношения, и за Гражданското образование в частност. За западните страни обаче съвременната специфика на проявление на Гражданското образование е повече свързана с преосмисляне на демократичните ценности в новата за тях реалност на постиндустриално, информационно общество.

Образователните системи (и Гражданското образование като част от тях) в страните от Източна Европа (включително и в нашата страна) все още установяват социалните фактори, детерминиращи образователните ценности; все още търсят мястото и спецификата си в контекста на преломното състояние на обществото; все още проучват рефлексията на отхвърляне на класически непреходните ценности и обявяване псевдовалидността на старите-нови меркантилни значимости на бита. Така у нас, в контекста на гражданската образованост, често публично се утвърждават брутални неистини. Например, като гражданска ценност сред личните качества скромността се обявява за знак за „скромни възможности“ (дори с препращане към Оскар Уайлд!), добротата – за глупост, страданието – за слабост, грубостта – за сила, нахалството – за успех, виталната борбеност и дългът – за ... „социалистически категории“ (O, sancta simplicitas!), и т. н., и т. н. По този начин в нашата съвременна социална реалност се създават циклични моди на неформалната мътва, които се обвързват със съответно прогласяване на обучителни и възпитателни парадигми, а те от своя страна сами произвеждат поляризация в родната научна мисъл в рамките на „нашия“ и „чуждия“ опит. А класическите ценности на духа заради това са „класически“ – те са верни за всички човешки същества, за всички исторически времена и не отмират с поредната обществена мода. Резултатът за съвременната българска действителност се вижда в тоталната разделеност на обществото, в наличието не на един национален преход към демократичните ценности, а на седем и половина индивидуални прехода. Респективно се отчита срыв за образователната система, а Гражданското образование, вместо да интегрира общността и нацията, се обезпредметява по смисъла на социалните си функции...

Как днес у нас да се намерят ориентири за същността на Гражданското образование? Един от успешните начини да се потърси отговор на този въпрос е да се погледне по-широко и то да бъде видяно като съставна част на системата на образованието, която от своя страна се вписва в съществуващите в света общи социокултурни парадигми.

В резултат на такова осмисляне на действителността се отчита, че съвременните образователни политики на демократичния свят се обособяват в два големи модела – англо-саксонски модел (англо-американски) и континентален модел (западноевропейски и руски в цялото му разнообразие). Същес-

твуват множество прилики и разлики между тях, но най-важното, което ги разграничава, е следното:

Първият модел разглежда образованието като лично дело на всеки човек, а самата образователна система – като индустрия за образователни услуги. Затова всеки полага усилия, а успешно справилите се е продукт на вложения, поради което задължително е обект на употреба от системата. Резултатът е – има много усилия, но и много високо качество във всяко отношение. Вторият модел се основава на разбирането, че държавата носи отговорност за образователната сфера: най-често държавата дава финансите за издръжка и почти винаги гарантира развитието на предопределените от системата. Резултатът е – не се полагат много усилия, но пък и във всяко отношение съществува своеобразна предопределена егалитарност.

Ако се направи разграничение между всички влияещи фактори върху двата модела образователни системи, може да се обобщи, че философско-концептуалният фактор е сред най-силно определящите тяхното различие. В него се включват елементи като нагласи и ориентации на общественото съзнание, които от своя страна влияят не само върху съдържанието на Гражданското образование, но и върху избора на решения за образователните политики и приоритетните направления на националните образователни стратегии в контекста на устойчиво развитие на гражданското общество.

На фона на цялата тази палитра от общественно-политически характеристики, не е възможно да се negliжира социализиращото въздействие на Гражданското образование за личността – особено в съвременния период на перманентно преустройство на общественото съзнание и уморително лутане сред социалните настроения [19; 7; 38; 40 и др.]. Погледнато от този ъгъл, Гражданското образование притежава същност на социокултурна ценност като елемент от социалната роля на образователните институции в цялостния процес на формиране на гражданското общество във всички страни.

Гражданското образование като социокултурно явление на демокрацията не само дава училищната мяра на социалната, правната, политически-управленската и нравствено-духовната съпричастност на човека към държавата, обществото и локалната общност. То възпроизвежда определен тип социалност. Освен това Гражданското образование развива и интегративните качества на личността, изразени в нейната нравствена и правна култура, чувство за достойнство, дисциплина, уважение и доверие към другите, към държавната власт, хармонично съчетани и с националните, и с глобалните ценности, идеи и чувства [14; 47; 53 и др.]. Гражданското образование е платформа за индивидуализиране и прагматизиране на личността, при това – не като субективно изключение, а като социално желан модел за развитие на подрастващите.

II. Синтезиран поглед върху развитието на идеята за гражданско образование

Погрешно е да се счита, че Гражданското образование е продукт на съвременното демократично общество. Идеята за него може да се види още в разбирането на древните за държавността, за правото, за античната демокрация [29, 37–65]. Ако се потърсят по-дълбоки интерпретативни пластове, смисълът ѝ се открива в първичния стремеж на човека към свобода и справедливост. В такъв контекст идеята за Гражданско образование присъства по косвен начин в развитието на политическата, правната и обществената мисъл за различните типове и форми на управление на държавата. Нещо повече – в историческия развой при всяка следваща промяна на политическите отношения винаги се дава нов тласък на развитието на идеята за Гражданско образование поради появата на нови теории и концепции както за устройството и управлението на обществото, така и за правата и свободите на човека.

Гражданското образование в теоретичен план съпътства цялата история на педагогическата мисъл и общественото образование. Идеята за него по един или друг начин може да се срещне в тезите на редица мислители от световна величина като Сократ, Платон, Аристотел, Цицерон, Сенека, Джон Лок, Емануел Кант, Георг Хегел, Жан-Жак Русо, Шарл Монтескьо, Томас Джеферсън, Едуард Клапаред, Джон Дюи, Георг Кершенщайнер и др. [2; 5; 18; 29]. Смисълът на Гражданското образование за тези мислители се открива преди всичко в целта на образованието, в зависимото положение на човека от държавата, във формирането на качества на добър гражданин, подчинен на съответната държава и нейната управленска власт.

От съвременна гледна точка за ролята на закона в образователния процес могат да се интерпретират различни идеи, които са възникнали още през V в. пр. н. е. Като основна характеристика на демокрацията Платон посочва свободата, а Аристотел определя още едно нейно достойнство – равенството. Тези идеи се основават върху мисленето за справедливостта и са отразени в произведенията на Платон („Законите“, „Държавата“) [24 и 25; 29] и Аристотел („Метафизика“) [1; 29].

В разбиранията на Аристотел свободата на индивида се вписва в целта на образованието, което от своя страна има значимо отношение към управлението на античния полис. Учителят на Александър Македонски обвързва етиката на личността с политиката на града-държава. Именно Аристотел посочва, че не може да съществува щастие без свобода за човека. На това човек трябва да бъде научен в процеса на образование, като същевременно образованието трябва да притежава и политически измерения – то трябва да създава условията за стабилността и функционирането на „благодетелния полис“ [1; 29], осигуряващ сам по себе си щастие на свободните елини. За прецизност – Аристотел отстоява своето време, а античната демокрация съществено се

различава от съвременната демокрация: например в разбиранията на древните, че трябва да има роби; че робът е вещ, предмет (τοῦ) [1; 29], а само свободният е човек.

Видяна вече през призмата на правото, античната теза за статуса на свободния гражданин, за силата на държавата, за смисъла на образованието, съществува по различен начин и в Древния Рим. В Рим вече се създава юриспруденцията, дефинира се понятието „гражданин“, детерминират се права и задължения, създава се първообразът на учебния план в Trivium и Quadrivium като стройна система на образование, но за роба всичко това не съществува, защото той все така се възприема като предмет.

По-съществено идеите за ролята на закона в образователния процес се развиват след настъпването на Новото време и утвърждаването на просвещенския абсолютизъм през XVII–XVIII в.

През епохата на Ренесанса антропоцентричната теза по нов начин развива концепцията за гражданина и Гражданското образование. Името на Жан-Жак Русо най-силно демонстрира и почти символно експонира идеите на Просвещението. За философията на XVIII в. образованието на младия човек трябва да включва смисъла на такива понятия като „член на държавата“, „човешки задължения“, „граждански задължения“, „управление, закон, отечество“ и др. Убеждение на Русо е, че образованият младеж трябва да знае какво „е позволено“ и „за кого трябва да умре“ [2, 17]. Мислителят говори за хората като за поданици на държавата, които трябва да познават гражданския живот, да осъзнаят гражданското си състояние, да имат гражданско съзнание за дълг, да се стремят да заслужат „нравствено достойнство“. Според Русо гражданското образование трябва да се извършва на „национална основа“. Малките деца трябва да усвояват гражданските си задължения чрез „вдъхване на любов към тях“ и „изграждане на навик за тяхното изпълнение“ [2, 18; 28]. Още от своето раждане детето трябва да чувства богатата на гражданския живот, за да иска в зряла възраст да му служи. Русо подчертава значението на хората, които учат подрастващите на граждански добродетели. Той говори за начини на практикуване на граждански умения и за участие на децата в сдружения, „наредени по образеца на държавата“ с цел формиране на гражданско поведение още от ранна възраст. В подкрепа на изграждането на качествата на гражданина философът препоръчва използване на народните обичаи и нрави, както и на общественото богослужение. Разбирането на Русо за подготовката на личността като гражданин носи статичните идеи на ренесансовото създаване на европейската национална държава, в която личността има и изпълнява зависима и подчинена роля спрямо държавата [29, 82–90; 2, 18]. Оттук произтича и целта на Гражданското образование, която според него трябва да подготвя младите хора да изпълняват задълженията си към държавата и обществото, да бъдат достойни за своята родина (държава).

Просвещението е епохата, която дарява хората с множество базисни идеи за гражданския живот – класическия либерализъм, естествените права, обществения договор, разделението на властите, политическата икономия, политическия плурализъм, либералната демокрация [15, 46 и сл.], изборност и сменяемост на органите на властта, парламентаризъм [15, 49–50] и др.

Сериозното развитие на идеите както за ролята на закона в учебно-възпитателния процес, така и на самото Гражданско образование, се прави през ХХ в.

В началото на миналото столетие, през 1914 г., Георг Кершенщайнер публикува своето „Схващане за гражданското образование“ [2, 18]. Според него Гражданското образование предоставя знания за устройството на държавата и обществото, но то притежава и по-значимата функция да формира политически „манталитет и култура“ още в училищната среда, която от своя страна е „микрокосмос на държавата“ [2, 19]. За да се формира правилно като гражданин, още в училищна възраст на детето трябва да се възлагат разнообразни обществени задачи, отговорности и задължения. Кершенщайнер препоръчва установяване на йерархични взаимоотношения между учениците и училищната власт. Посланието на общественика е насочено към формирането на „здрава национална почва“, за да няма стремеж към космополитен живот у младите хора. Според него космополитизмът може да съществува само върху основата на първоначално изградените качества на гражданина на своята държава. Целта на гражданското образование е да смекчава конфликтите между хората и народите. Кершенщайнер говори за нови функции на обучението по история – да сближава, а не да противопоставя народите един срещу друг. Хуманитарните учебни предмети съдействат за постигане на основната цел на Гражданското образование – да формира граждани. Понятието „гражданин“ означава служба на висок идеал. Най-висша цел на човешката дейност е създаване на културна и правова държава.

В разбирането на Кершенщайнер ясно се разграничават понятията „гражданско обучение“ и „гражданско възпитание“ [ibid.]. Самите знания са второстепенни, истинското съдържание и обществената цел на Гражданското образование е гражданското възпитание. Той казва, че „получението не е обучение в гражданско учене, в законоведение“, то е в по-значима степен „етично обучение“ [ibid.]. Очевидно е, че Кершенщайнер вижда приоритет в постигането на гражданска възпитаност и гражданско поведение чрез гражданското възпитание като доминираща и лидираща част на Гражданското образование. Не може тезата на Кершенщайнер просто да се възприема като потребност от „социална етика и известни познания за организацията на общината и държавата“ [ibid.].

Под въздействието на заложените още през Възраждането възпитателни традиции „во имени и за ползу роду“, както и в резултат на следосвобожденската европейска университетска подготовка, българската педагогическа мисъл не е чужда на идеята за Гражданско образование. Самата конституция на

третата българска държава отразява едни от най-модерните политически идеи на Европа в самия край на XIX в., което създава обективни предпоставки за утвърждаване на демократични обществени порядки. Именно в края на XIX в. се поставя началото на институционално организирано провеждане на Гражданско образование в българското училище чрез задължително изучаваната учебна дисциплина „Гражданско учение“ [2, 21]. В първата половина на XX в. значително се разширяват формите на Гражданското образование. Излизат многобройни публикации в специализирания и в общия печат. Сп. „Училищен преглед“ и сп. „Свободно възпитание“ предлагат множество емпирични изследвания, теоретични разработки и споделени практики в областта на Гражданското образование. Водещите имена на дейността по утвърждаване и разпространение на идеята за Гражданско образование са Петър Нойков, Димитър Кацаров, Михаил Герасков [2, 20] и др. За период, по-голям от половин век, в българските училищни програми, основани на законови разпоредби, широко са застъпени проблемите на релацията „морал и право“, въпросите на национализма и патриотизма, разбирането за Родината, правата и задълженията на гражданите, познаването на закона, управлението на Отечеството и редица други. Програмите са диференцирани в кратък и разширен вариант, по видове училища и степени на образование, поради което материята на Гражданското образование може да се срещне и в учебни предмети с различно наименование, като например „Обществознание и гражданско учение“, „Социална етика“, „Политическа икономия и гражданско учение“, „Нравоучение с гражданско учение“, „Отечествознание с гражданско учение“ и др. [2, 22].

След преживяното през Втората световна война международната общност издига за най-висша ценност правото на мирно съществуване между народите, правото на живот, правата на човека. Продукт и гарант на тази нова по духа си световна политическа философия е Международната харта за правата на човека, която включва Всеобщата декларация на правата на човека от 1948 г., Международният пакт за гражданските и политическите права от 1966 г., Международният пакт за икономическите, социалните и културните права от 1966 г., както и двата факултативни протокола към тях – Първият от 1966 г. и Вторият от 1989 г. В Международната харта се утвърждава потребността от формирането на правна култура и от подготвеност на подрастващите в областта преди всичко на правата на човека. В семейната и училищната среда се предписва да се създават условия за формиране на поведение, което е основано върху знания за породените от нравствеността правни норми за човешкото поведение.

През втората половина на XX в. концепцията за правата на човека има динамично развитие и постепенно се налага като основен компонент в Гражданското образование [18, 21 и 61]. За да бъде успешна доктрината за правата на човека в действителността, всяка генерация е необходимо да бъде системно, планирано и целенасочено образована (обучавана и възпитавана) в демократичните ценности до степен на интериоризиране на теоретичните им основи,

изграждане на неотменна житейска философия за личността и за обществото като цяло и формиране на концептуална рутина. Прилагането на човешките права и правовия ред зависят от множество фактори, сред които правното възпитание и обучение има базисна функция. Само когато е добре известна и правилно разбрана, само тогава доктрината на правовата държава може да бъде зачитана, защото винаги формирането на идеали, дори само на умения и навици, се гради върху широката платформа на първоначално натрупани знания в резултат на целенасочен образователно-възпитателен процес.

След падането на Берлинската стена в самото начало на последното десетилетие на XX в. с още по-голяма сила международната общност утвърждава акцент върху идеалите за правова държава и гражданско общество, които обективно и пълноценно могат да се изпълнят със съдържание само при наличие на развито правно съзнание и правна култура в стила на социалния живот, в поведението на отделния човек, във възпитанието и образованието на подрастващите. Процесите на формирането им все по-ясно се означават с понятията „Гражданско образование“, „Правно възпитание“ и „Социално-правно образование“.

През 1989 г. се приема Конвенцията на ООН за правата на детето и се конституира световният Комитет по правата на детето. През 90-те години на XX в. се активизират действията на вече съществуващи международни институции за повишаване на правната култура и социално-правната образованост по целия свят.

Идеята за „Гражданското образование“ се утвърждава в процеса на развитие на демократичните социални постижения. Реализацията ѝ включва създаване в учебните програми и планове на специално направление по „Social sciences“ (за англо-саксонския образователен модел) и „Гражданско образование“ (за континенталния образователен модел). И в двата модела концепцията е разгърната в редица учебни дисциплини като „Социални науки и география“, „Социални науки и икономика“, „Общество и право“ и респективно – „Гражданско образование (респ. възпитание)“, „Граждановедение“, „Обществознание“, „Човекознание“, „Обществено възпитание“ и др. Освен това философията на образователното направление изисква и включване на задачите на Гражданското образование в учебното съдържание на стандартно утвърдените учебни курсове по история, литература, география и др.

По волята на международната общност на границата между първото и второто хилядолетие (1994–2004 г.) ООН обявява декада за правата на детето, разпространяват се в Интернет-пространството изискванията на ООН за преподаване на проблемите, свързани с правата на човека, широко известни стават насоките на ЮНЕСКО и Съвета на Европа чрез настолното ръководство за обучение по правата на човека за млади хора „Компас“ [4] и т.н. Този методически документ от 2003 г. е елемент от цялостна програма за подкрепа на проекти, курсове и дейности, свързани с обучението по правата на човека

и е адресиран до учители, фасилитатори, обучители, лидери и всички, които се занимават с млади хора [4]. Ръководството включва раздели с приоритетно социално-правно-образователно съдържание и има за предмет обучението по правата на човека и разбирането на правата на човека по посока на социално-правната им същност. В него за водещи са посочени следните компоненти: Обучение по гражданственост (т. е. – Гражданско образование); Лично и социално образование; Глобално образование; Межкултурно образование; Обучение по проблемите на развитието; Екологическо образование; Обучение в култура на мира; Социално-правно образование [4, 5 и сл.].

В насоките на ЕС и ЮНЕСКО са разработени множество методики и практически упражнения за социално-правно образование [4].

В изискванията на ООН за преподаване на проблемите на правата на човека [26] се съдържа тематична селекция на общите въпроси за осмисляне и опознаване на правата на човека. Те се предлагат в помощ на учителите от средните училища и се основават предимно върху интерактивните методи на педагогическо въздействие. В този документ се включват следните гражданско-образователни теми: Защита на живота и личността в обществото; Мирът и правото на живот; Развитие и опазване на околната среда; Правителство и законност; Свободата на мисълта, съвестта, религията, мнението и словото; Икономическо развитие и благосъстояние; Проблеми на дискриминацията по раса, пол и др. [26].

Само по себе си всичко това говори, че на правата на човека като основен компонент на Гражданското образование се отрежда едно от приоритетните места във водещите документи на съвременната световна политика, като за целта в централите на световните организации се разработват примерни изисквания и ръководства за провеждане на възпитателно-образователен процес за правата на човека, правата на детето, правното възпитание, гражданското образование въобще.

В резултат на предприетите политически действия за правата на човека в световен план, на организационните интернационални дейности като декади, семинари, конференции и др., както и на методическите продукти на международните организации, във водещите страни по света се дава изключително сериозен тласък на развитието на съвременната педагогическа теория по посока на Гражданското образование и на Социално-правното образование.

III. Аспекти за същността на гражданското образование

При определяне на методологическите основи на Гражданското образование е целесъобразно преди всичко да се даде представа за същността на разглежданата проблематика. На практика това означава да се разграничат аспектите за същността, гледните точки към материята, различните подходи на интерпретиране на ядрото, разбирането на смисъла на Гражданското об-

разование. (За прецизност в тази част на студията се приема идентичност на термините:

1. „аспекти за“ – „гледни точки към“ – „подходи на интерпретиране на“ – „разбиране за“;

2. „същност“ – „материя“ – „ядро“ – „смисъл“ /на Гражданското образование/).

Тръгвайки от Образованието по правата на човека, в разработките, свързани с Гражданското образование, се натрупват множество близки, но не синонимни понятия – понятия, които отразяват само нюанси и акценти на образователно-възпитателното въздействие. Нещо повече (и по-смущаващо!) – на тази основа се създават собствени методики за развитие, преподаване и овладяване на конкретната материя: „Интегриращо образование“, „Мултикултурно образование“, „Интеркултурно образование“, „Межкултурно образование“, „Лично-социално образование“, „Глобално образование“, „Образование по проблемите на развитието“, „Екологическо образование“, „Обучение в култура на мира“, „Правно възпитание“, „Социално-правно образование“ и др.

Въпреки мултиплицирането на толкова различни на пръв поглед „видове образования“ (бих добавила и съответстващите им „култури“), трябва да се внесе яснотата, че всички те имат еднакъв заряд – правата на човека в демократичния свят и неговата гражданска образованост.

Цялото това разрозяване се дължи на факта, че съществува изключително голямо многообразие на авторови позиции по въпроса за същността на Гражданското образование. Избраният метод при определяне на аспектите за същността на това сложно социокултурно явление е анализ на авторовите концепции.

В източниците по проблема съществуват около дузина гледни точки за същността на Гражданското образование.

С оглед преодоляване бариерата на огромното количество различни мнения по въпроса е по-удобно да се приеме за техен кардинален класификационен критерий разграничението на абстрактното (теоретичното) от деятелното (праксиологичното) равнище в човешката дейност и търсенето на взаимодействието между образованието и обществото. По този начин се обособят две големи групи аспекти за същността на Гражданското образование – 1. Теоретически и 2. Праксиологически.

В първата група на теоретическите гледни точки за Гражданското образование се съотнасят онтологическият, гносеологическият, аксиологическият и системният аспект.

Най-често срещаният аспект на Гражданското образование е онтологическият. Той детерминира постановката на въпросите за функциите и строежа на учебната материя. От такава гледна точка разглеждат Гражданското образование автори като Дж. Дюи [6], Р. Питърс [17], А. Субето [31] и др.

Втори начин за интерпретиране на същността на Гражданското образование е гносеологическият. В разработките на Б. Битинас [3], С. Еремин [6] и

др. се акцентира върху философската концептуация на познанието, което тази учебна сфера третира и респективно – дава на обучаваните.

Аксиологическият аспект на Гражданското образование се свързва с обосноваването на приоритетните ценностно-целеве ориентири на образователната дейност в разработките на М. Рокич [6], Н. Нил [23] и др. Обосноваването на природата на ценностите като основен предмет на аксиологията определя мястото им в реалността, търси взаимовръзките им с другите социокултурни, икономически и политически фактори в обществения живот.

В тази група се класифицира и системният аспект. Защитници на този подход към Гражданското образование са Т. Шингерей [39], И. Фрумин [34; 35], Т. Болотина [32] и др. Тяхното разбиране се свързва с постановката, че други образователни области, в това число и обществоведението, могат, но Гражданското образование не може да бъде неутрално към процесите на възприятие у обучаваните, дори напротив – то задължително трябва активно и целенасочено да въздейства върху съзнанието на личността, върху уменията за критично мислене, творчество и оценка като висши когнитивни качества и респективно – висши таксономични равнища в дидактико-образователните процеси.

Във втората група на праксиологическите гледни точки за Гражданското образование, като конкретна реализация в широкопознатата просветна практика, се вместили възпитателният, правният, правно-възпитателният, социално-правно-образователният, психологическият, хуманитарният, кроскултурният и глобализационният аспект.

Възпитателният аспект на същността на Гражданското образование цели формиране на нравствени и граждански качества у обучаваните. Тази концепция се среща в произведенията на У. Бенет [6], У. Килпатрик [16], К. Райън [11], Т. Ликона и др. Макар и вероятно да е най-широко разпространената гледна точка в педагогическите среди, не може да не се отчете обстоятелството, че тя вероятно е и най-рано възникналата визия. Лесно би било именно тя да бъде въздигната като единствено вярна, ако светът не беше извървял сериозен път на развитие по посока на човешките права – особено след Втората световна война и падането на Берлинската стена. В съвременните демократични условия на подчертано динамични информационни потоци, възпитателните въздействия влияят върху обучаваните, ако са подкрепени от конкретни социално-правни знания, които се практикуват в действителността. Само декларирането на педагогическия постамент никак не е достатъчен за информираните и рано пораснали деца на нашето съвремие.

Правният, правно-възпитателният и социално-правно-образователният аспект за същността на Гражданското образование имат общата прилика, че справедливо се разбират като средство за решаване на редица проблеми в обществения живот. Как да се направят разграниченията, какви са отликите помежду им?

Правният аспект се обособява в разработките на В. Пронкин [7, 8, 27], Н. И. Елиасберг [12; 13; 14], А. Гутников [7, 8], С. А. Морозова [21], М. Н. Марченко [20], Я. Соколов [30], К. Черненко [36, 37], Л. Арбетман [42], Б. Чорак [43], Г. Джонсън [49], Р. Хънтър [49], К. О'Шеъ [51], В. С. Несесянц [22] и др. Тяхното разбиране обобщено може да се представи като изискване за законодателна релевантност и валидност, за юридическа пунктуалност и законова еднозначност на учебния материал по Гражданско образование. Правният аспект естествено се основава върху закона и правото, а те от своя страна се интерпретират като исторически обусловена, установена мяра за свободата на човека, която поддържа динамичното равновесие между интересите на личността и на обществото. Обществото изработва система от правила и критерии за необходимото, възможното и желаното социално поведение. Сблъсъкът между интересите на личността и обществото се преодолява и хармонизира със средствата на нормативно закрепена справедливост, която посредством нравствеността с времето установява общоприети правила и дори може да се превръща в традиция. Като установява и гарантира социално оправданите човешки свободи сред всички останали нормативно уредени ценности на културата и духовността, правото придобива значителна, при това собствена ценност в обществото. Фактът на съществуване на формалната справедливост е най-общото изискване за приближаване към идеала на гражданското общество и правовата държава, а повишаването на правната култура на хората със средствата на правно възпитание е един от основните начини за извървяване на пътя към тези съвременни социални идеали. Изначалният стремеж на хората към такъв живот, в който вроденото достойнство и ценността на всяка отделна личност да получават уважение и защита най-лесно обяснява дълбочината на същността и потребността от правно възпитание, правно съзнание и правна култура на гражданите и на обществото.

Тезата за правно-възпитателното разбиране на същността на Гражданското образование се възприема от В. Берман [11], Г. Давидов, Я. Соколова [30], Н. А. Чечина [38] и др. Тяхната теза третира Гражданското образование като елемент от цялостния процес на правно възпитание на гражданите. Концепцията не би могла да се смята за правилна, защото игнорира утвърждаването от редица автори съображение, че Гражданското образование е по-широката категория от правното възпитание – няма как по-широкото понятие да е само средство за постигане на по-тесната категория. Понятието за правно възпитание се разбира като процес на въздействие върху подрастващата личност за формиране на правно съзнание и поведение. Правното възпитание е „организирано, системно, целенасочено въздействие върху личността, формиращо правно съзнание, правни ориентации, навици и привички за активно правомерно поведение“ [9, 325 и сл.].

Правното възпитание по своята главна цел е насочено преди всичко към осъзнаване на възприятието на законите, нормите, правата и задълженията

като юридически основи на функционирането на държавата и индивида като социална единица. В. Гюрова прецизно определя целта на правното възпитание като „формиране на уважение към правото и закона, което да се превърне в лично убеждение“ [9, 89]. В тази цел се включва и „формирането на гражданина на демократичното общество“ [ibid.].

Правното възпитание е важен социален път, който предоставя възможност да се внедряват правни знания у гражданите. Изработването на тези знания в правосъзнанието на хората е дълъг, труден и мъчителен процес, който протича не само в организирана специална възпитателна дейност, а е продукт и на различни обективно съществуващи фактори в действителността. Поради това дори може да се направи разграничение между понятието за „правното възпитание“ на личността и понятието за нейното „правно формиране“. Докато под първия термин се разбира целенасочен, организиран, управляем и преднамерен процес на педагогическо въздействие върху съзнанието на индивидите или социалните групи, осъществяван с помощта на специално създадени правовъзпитателни форми и средства, то под втория термин се разбира нещо по-широко и обемно. Така е, защото правното формиране освен процеса на правно възпитание включва и процесите на често неуправляеми, неорганизирани, дори непреднамерени въздействия върху правосъзнанието на индивида, които идват от страна на обективно съществуващите социални фактори във всички сфери на обществения живот. В случай, че тези понятия се възприемат като еднопорядкови, вече не е възможно да се види разлика между тях, но тогава възпитателното въздействие се отъждествява с правното регулиране [38, 43]. Едно такова разбиране не е прецизно от гледна точка на теорията на възпитанието, защото правното регулиране засяга само волевите актове от човешкото поведение, но не и неговите мисли, представи и чувства.

Самата идея за правно възпитание се появява едва през XX век. През отминалите векове под различни форми могат да се открият утвърждаващи философски позиции на взаимовръзките между законите и възпитанието. В ретроспективно-исторически план обаче е трудно да се разграничи кога става въпрос за „Правно възпитание“ и кога – за „Гражданско образование“.

Социално-правно-образователният аспект за същността на Гражданското образование е най-широко възприетият и утвърден в западната философска и педагогическа литература. От 60-те години насам съществуват различни моменти на подем и отмиране на идеята, но към настоящия момента концепцията за Law Related Education широко се разработва в сферата на социалните науки и се прилага в училищния живот на англо-говорящите страни.

Тезата за Law Related Education днес напълно съвпада с философията на правната държава и гражданското общество. Всеки гражданин трябва да притежава социално-правна образованост (разбирана като знания, умения, качества и убеденост), за да бъде пълноценен гражданин на страните с демократичен правен ред, в които доминира върховенството на закона. Такъв тип дъ-

ржавност не се създава и функционира само с усилията на органите на реда и на правосъдната система, а с подготовката и участието на всеки неин гражданин за спазването на правовия ред. Философията на правовата държава изисква всеки да има социално-правни базисни знания на училищно ниво, за да се вписва като пълноценен гражданин в ритъма на обществения живот. Това не е достатъчно, за да се изкаже накратко, но пълно, концепцията на Law Related Education – за да е изяснена нейната рамка, още се изисква всеки гражданин да има и знания за правния фундамент на своята професионална област като специалист.

Принос за това разбиране на Гражданското образование имат редица изследователи – Дж. Зевин [58], Т. Патерсън [52], У. Меруин, Д. Шнайдер, А. Сингър [55], Р. Шеърман, У. Клейнот [35], Е. Бойър, С. Шехтър [17], А. Елис [45] и мн. др.

Релацията „Социално-правно образование – Гражданско образование“ (Law Related Education – Civil Education/ Education for Democratic Citizenship) е разграничимо определена като отношение на частното към общото: „разбиране на правото, конституцията (на САЩ) и човешките права“ [58, 21].

В името на справедливостта – самите американски автори невинаги ясно правят това разграничение. Така например автори като Б. Милър [6] и С. Сингълтън приемат двете понятия за синоними – при това до такава степен, че посочват това не просто в уточнение в текста, а в самото заглавие на трудовете си [50]. В контекста на Социално-правното образование днес в САЩ дори се говори за т. нар. „Улично право“ (Street Law) [42; 43 и др.], което предоставя знания за „правото, демокрацията и човешките права“ и превръща „демократичните идеали в гражданска активност“ [42, 18].

Може да се обобщи, че социално-правно-образователният аспект за същността на Гражданското образование поставя акцент върху: 1. необходимия минимум знания и 2. дължимото поведение като краен резултат.

Психологическият аспект при интерпретирането на Гражданското образование засяга теорията за осъзнаване от личността на целесъобразността и обществената потребност от нормативната регулация на човешкото поведение като условие за формиране на гражданственост, което се среща у Якобсон, П. М. [40], Б. Милър [6]. Тук могат да бъдат съотнесени различни психологически теории, които водят до този краен резултат, като например психологическият модел на самоактуализиращата се личност на А. Маслоу [11], идеята за „обучението-ценностен процес“ като похват за формиране на граждански навици на Л. Ратс и М. Харли [17], концепцията на Р. Пек и Р. Хевигхерст [ibid.] за психологическите механизми при формирането на характера и др.

Хуманитарната гледна точка на разбиране на същността на Гражданското образование се отразява в личностно ориентирания подход на възпитание по посока на хуманистични и духовно-нравствени приоритети, патриотично съзнание и други национални ценности в процеса на формиране на гражданина. Този подход е характерен за част от руските педагогически школи и може

да се срещне във вижданията на В. Колесников, Р. Михайлова, О. Олейникова, В. Турченко [17; 32] и други представители на руската педагогическа мисъл.

Кроскултурната перспектива на развитие на Гражданското образование пък може да се намери най-често в разработките по повод демократизацията на посткомунистическото пространство. Сред авторите на тази концепция за Гражданското образование са И. Джонсън [49], М. Уотър [57], Р. Реми [53], И. Фруммин [35], М. Якобсон [40], Т. Болотина [32] и др. Акцентът на техните търсения е предимно сравнителен за различни социуми по посока на толерантност към различните, на уважение към чуждите традиции и спазване на човешките права.

Глобализационният аспект на виждането за Гражданско образование надскача националните черти на педагогическия процес. Тук има преди всичко ориентация към абсолютните демократични ценности, но приложени в нова ситуация – ситуация на нов процес на световни трансформации за унифицирането им при зачитане на интеркултурността и малцинствата, за устойчиво развитие на обществата, за транспарентност, толерантност и едновременно с това – осигуряване и гарантиране на обществения ред и сигурност. В тази връзка неминуемо следва да се посочат имената на едни от най-видните политически стратегии на нашето съвремие: М. Алброу [41], Фр. Елбърз [44], Р. Джаксън [48], М. Шоу [56], А. И. Уткин [33], М. Уотърс [57], Р. Робъртсън [54], А. Гутман [47] и др. По един или по друг начин всички те засягат ценностите на личността в глоболизиращото се общество и начините, по които те могат да бъдат успешно формирани. Гражданинът на глобалния свят следва да е овладял в поведението си постаментата на демокрацията, да притежава космополитни качества, които ще му позволят навсякъде да се чувства комфортно, на място и житейски смислено.

От направения обзор на гледните точки, на аспектите за същността на Гражданското образование е видно едно – толкова са големи различията между авторите, че самата неяснота (и понякога дори противоречивост) на концепциите реално не позволява на този етап по идентичен начин в света да се дефинира неговата цел, да се определят задачите и съдържанието му. Още по-малко е възможно да се дадат еднакви изисквания за организационните форми и за методите на въздействие при неговото прилагане. Гражданското образование е многоизмерно в нашето съвремие и това дава основания както за множественост на интерпретирането, така и за многостранност на прилагането му на различните места по света. Очевидно социално-философското познание не е достатъчно, необходима е и социалнополитическа намеса, за да може по-бързо да се постигне уеднаквяване на световни стандарти в тази толкова значима за обществения живот област на образованието.

Очевидно целият свят не може да съгласува учебните си програми по Гражданско образование (!) – особено при наличието на толкова много други нерешени проблеми. Но е съвсем постижимо всяка държава да прецизира учебните си програми по Гражданско образование спрямо кой аспект за него-

вата същност ще бъдат осъществявани. Вътрешнонационалната подреденост на визията за типа гражданин, от който страната се нуждае, ще подпомогне и последващия процес на унифициране на регионалните програми на страните, които участват в общи политически обединения. Разбира се, процесът може да не се насочва от политиките на държавата – това може да се случи в дело на самото гражданско общество, но тогава той ще се осъществи по-трудно и по-мъчително за хората.

Независимо от старанието на отделните страни, общата световна политика е заложена в редица документи на различни по предмета си на дейност, но мощни с влиянието, което притежават, световни организации от ранга на ООН [26], ЦРУ [46], Съвета на Европа и др. Това вдъхва надежда, че пътят на човечеството към бъдещето е сигурен, защото хората искат да го извървят по гарантиран начин – остава и политическите воли на отделните държави да се вслушат в техния глас.

Заклучение

Студията разглежда проблеми за социокултурната принадлежност на Гражданското образование към философията на съвременната демокрация, отправя кратък исторически поглед върху развитието на идеята за такъв вид образование в хода на самото обществено развитие, проучва въпроси за съществуващите днес различия относно гледните точки към същността на интерпретираната част от системата на образованието. Стремещт е само да се повдигне още веднъж актуализиращ дискурс към първенстващите устои, към най-изначалните методологически характеристики на тази учебна материя, за да се разискват след това и проблемите на съдържанието, на техниките, методите, похватите и т.н. Това е необходимо, защото Гражданското образование е изключително динамична материя, която се развива с темпото на самия социум. От тази гледна точка направеното изложение би могло да бъде общественоползено.

Поради изключителното си значение за развитието и утвърждаването на международната идеологическа доктрина за правовата държава и гражданското общество, Гражданското образование има специално място в настоящото и бъдещото развитие на педагогическата мисъл и търсения. По социалното значение на своите цели то вече регистрира своето задължително присъствие в развитието на съвременната Теория на възпитанието. Вписването на Гражданското образование в контекста на реалностите на световните ценности на XXI в. предоставя нова гледна точка и към сродните проблеми за целепологане на формиране на позитивно гражданско съзнание както сред подрастващите, така и сред зрелите хора. Социално-педагогическата работа за постигане на гражданска правна култура както за отделния индивид, така и за целия социум, е желано усилие и предварителна гаранция за по-благоприятно и успешно общество.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Аристотел.** Метафизика. СОНМ, С., 2000.
2. **Балкански, П.** Въведение в Гражданското образование. Ласка, С., 1998.
3. **Битинас, Б.** Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. НИИШМП Литовской ССР, 1971.
4. **Брандън, П. и др.** Компас – ръководство за обучение по правата на човека за млади хора. Култур Контакт, С., 2003.
5. **Вълчев, Р. и др.** Гражданско образование: Книга за учителя. Център „Отворено образование“, С., 1994.
6. **Гражданское образование.** Материалы международного семинара. СПб., 1997.
7. **Гутников, А. Б., В. Н. Пронькин.** Живое право. Занимательная энциклопедия практического права. Методические материалы для преподавателя. Том 1. Учебно-методические пособия. СПб., 2001.
8. **Гутников, А. Б., В. Н. Пронькин, Н. И. Элиасберг.** Живое право: Занимательная энциклопедия практического права: Книга для преподавателя. Ин-т права им. Принца П. Г. Ольденбургского, СПб., 2001.
9. **Гюрова, В.** Правно възпитание и възпитание в демократизъм. – Теория на възпитанието. Аскони-издат. С., 1994.
10. **Днепров Э. Д.** Три источника и три составные части нынешнего школьного кризиса. М., 1999.
11. **Джуринский А. Н.** Развитие образования в современном мире. М., 1999.
12. **Элиасберг, Н. И.** Живое право. Интерактивный курс практического права: Учебная программа к тому 1. Программа курса „Введение в право. Государство и право“. Ин-т права им. Принца П. Г. Ольденбургского, СПб., 2002.
13. **Элиасберг, Н. И.** Права ребенка - это ваши права! (для детей 7–10 лет). Папирус, СПб., 1997.
14. **Элиасберг, Н. И.** Система правового образования в школе и воспитание гражданина России: 10–11 классы: Учебник. Спец. лит., СПб., 2000.
15. **Захариев, З. и др.** Гражданско образование: Книга за учителя. Под ред. З. Захариев. НИО, С., 2001.
16. **Килпатрик, У.** Воспитание в условиях меняющейся цивилизации. М., 1930.
17. **Кларин, М. В.** Инновации в обучении: Метафоры и модели. – Анализ зарубежного опыта. Наука, М., 1997.
18. **Коларова, Ц.** Правата на детето (Социално-педагогически измерения). С., 2004.
19. **Лазарев, В. В.** Общая теория государства и права. Юрист, Москва, 1999.
20. **Марченко, М. Н.** Теория государства и права в вопросах и ответах. Проспект, Москва, 2000.
21. **Морозова, С. А.** Методика преподавания права в школе: методические рекомендации, (Проект „Правовое образование в школе“). Новый учебник, М., 2002.
22. **Нерсесянц, В. С.** Философия права. М., 1997.
23. **Нилл, А.** Саммерхилл: Воспитание свободой. Педагогика-Пресс, М., 2000.
24. **Платон.** Държавата. Наука и изкуство, С., 1974.
25. **Платон.** Законы (пер. А. Н. Егунова). Мысль, Москва, 1999.
26. **Преподаване на проблемите на правата на човека.** Представителство на ООН в България. С., 1998.
27. **Пронькин, В. Н., Гутников, А. Б.** Живое право. Интерактивный курс практического права: Материалы к семинарам. Ин-т права им. Принца П. Г. Ольденбургского, СПб., 2002.
28. **Русо, Ж. -Ж.** Емил или за възпитанието. – Избрани педагогически произведения. С., 1976.

29. **Сартори, Дж.** Теория на демокрацията, кн.2. Център за изследване на демокрацията. С., 1992.
30. **Соколов, Н. Я.** Профессиональное правосознание юристов. Наука, М., 1988.
31. **Субетто А. И.** Россия и человечество на перевале истории в предверии третьего тысячелетия. Часть 1, „Академия Тринитаризма“, М., 2005.
32. **Теоретические и методические основы преподавания права в школе: курс лекций.** (Проект „Правовое образование в школе“). Под ред. В. В. Спасская. Новый учебник, М., 2002.
33. **Уткин, А. И.** Мировой порядок XXI века. М., 2001.
34. **Фруммин, И.** Демократизация школы как основное направление ее обновления. – Инновационное движение в российском школьном образовании. М., 1997.
35. **Фруммин, И. Д.** Введение в теорию и практику демократического образования. Красноярск, 1998.
36. **Черненко, А. К.** Общая теория прав человека. М., 1996.
37. **Черненко, А. К.** Философия права. Новосибирск, 1997.
38. **Чечина, Н. А.** Воспитательная функция права. Л, 1972.
39. **Шингерей, Т. А.** Профессиональная подготовка учителя в условиях педагогической практики. Бел. гос. пед. ун-т, 2003.
40. **Якобсон, П. М.** Психология чувств и мотивации: избранные психологические труды. Под ред. Е. М. Борисовой. Акад.пед.и соц.наук. Моск.психолого-соц.ин-т, М., 1998.
41. **Albrow, M.** The Global Age. Cambridge, 1996.
42. **Arbetman, L.** Street Law: A Course in Practical Law. Ed. 8, Silver Spring, Maryland, 2008
43. **Chorak, B.** Street Law for Juvenile Justice Programs. Ed.2, 2006.
44. **Elbers, Fr.** The Global Human Rights Education Network. Montreal, 2004.
45. **Ellis, Arthur K.** Teaching and Learning Elementary Social Studies. Ed.5, Prentice Hall/Allyn & Bacon, NJ, 1995.
46. **Global Trends 2015: A Dialogue About the Future With Nongovernment Experts.** – <http://infowar.net/cia/publications/globaltrends2015/>
47. **Gutmann A.** Civic Education and Social Diversity. U Chicago Press., 1995.
48. **Jackson, R.** The Global Covenant: Human Conduct in a World of States. Oxford, 2000.
49. **Johnson, G., R. Hunter.** Law-Related Education as a Delinquency Prevention Strategy – A Three-Year Evaluation of the Impact of LRE on Students. US Dept of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, NC, 1985.
50. **Miller, B.; L. Singleton.** Preparing Citizens: Linking Authentic Assessment and Instruction in Civic/Law-Related Education. Boulder, CO, 1997.
51. **O’Shea, K.** Education for democratic Citizenship. Strasbourg, 2003.
52. **Patterson, Th.** American Democracy. Ed.9, Harvard University, 2008.
53. **Remy, R., J. Strzemieczny.** Civic Education for Democracy: Lessons from Poland. NCSS Press. Washington, DC, 1996.
54. **Robertson, R.** Globalization: Social Theory and Global Culture. London, 1995.
55. **Singer, A.** Social Studies for Secondary Schools: Teaching to Learn, Learning to Teach. Hofstra New Teachers Network, Hofstra Social Studies Educators, 2003.
56. **Show, M.** Theory of the Global State: Globality as an Unfinished Revolution. Cambridge, 2000.
57. **Waters, M.** Globalization. London, NY, 1995.
58. **Zevin, J.** Social studies for the twenty-first century: methods and materials for teaching in middle and secondary schools. Ed.2, Lawrence Erlbaum Associates, NJ, 1999.

Студията е предадена за печат през м. март 2009 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 102

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 102

ХУДОЖЕСТВЕНИТЕ ИНСТАЛАЦИИ КАТО СВЪРЗВАЩО ЗВЕНО МЕЖДУ МОДЕРНАТА СКУЛПТУРА И МУЛТИМЕДИЙНИТЕ ФОРМИ. ПРОБЛЕМИ ПРИ ПРЕПОДАВАНЕТО

ОРЛИН ДВОРЯНОВ

Катедра „Изобразително изкуство“

Орлин Дворянов. ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ИНСТАЛЯЦИИ КАК СВЯЗЫВАЮЩЕЕ ЗВЕНО МЕЖДУ МОДЕРНОЙ СКУЛПТУРОЙ И МУЛЬТИМЕДИЙНЫМИ ФОРМАМИ. ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

Студия разглежда мястото, което заемат художествените инсталации в развитието на съвременното изкуство. Многообразието на формите и използваните материали е подчинено на концептуалните връзки, които съществуват между компонентите на всяка инсталация. Разкритие и анализ на тези връзки може да доведе до по-добро разбиране на смисъла, вложен в тези форми на авторско изражение. Смятаме, че именно това е правилният подход в процеса на обучение по художествените дисциплини, свързани с изкуството на инсталацията.

Orlin Dvorianov. ART INSTALLATIONS AS CONNECTING POINT BETWEEN CONTEMPORARY SCULPTURE AND SOME FORMS OF MULTIMEDIA. TEACHING PROBLEMS.

The article examines the place which the installation art takes in the development of contemporary art. The diversity of forms and used materials is based on the conceptual connection between components and every specific installation. The analysis of this connection is leading to understanding the meaning put into these forms of expression. This is the right approach to art disciplines teaching which is connected with art installation.

Понятието „художествени инсталации“ включва в себе си твърде широк кръг от произведения на съвременното изкуство. Тъй като те са свързани с различните етапи в развитието на постмодернизма, можем веднага да ги опре-

делим като „еклектични“¹ по своя характер. Това означава, че те имат връзки както с модерното изкуство, така и със спецификата на една част от художествените творби от „електронната ера“. Именно тази липса на ясни граници на диапазона, в който се разпростират инсталациите, създава проблеми за тяхното дефиниране, класифициране и преподаване. Често те са отъждествявани с модерната скулптура или с дадаистичните обекти. А с активното навлизане на новите технологии на инсталационните форми започва да се отрежда значително място и в диапазона на мултимедийното изкуство на ХХІ в.

Веднага трябва да подчертаем, че е погрешно инсталациите да се свързват, в чисто формален план, изцяло със скулптурата или с електронно-технологичните аспекти на съвременното изкуство. И в двата случая са налице важни различия в концептуално отношение, пред които формалните прилики избледняват и се оказват несъществени. Често пъти определянето на конкретни, художествени творби като „инсталации“ се дължи повече на една инерция. Тя увелича някои критичи да поставят под този общ знаменател по-голямата част от съвременните произведения на изкуството разположени в пространствената среда. Но ако скулптурите и декоративните пластики са ясно ситуирани в конкретното галерийно или градско пространство, то трябва ли да се прави прибързана аналогия с физически присъстващите в подобни пространства предмети като телевизори, луминисцентни тръби, видеокамери и т. н. Ако същността на първите се обуславя от материала (камък, метал, дърво, керамика и др.), то онова, което характеризира основно вторите се съдържа в електронния образ-послание, а не в материалите, от които са изградени носителите.

Като предшественици на инсталациите се сочат, от една страна, модерната скулптура, а от друга, първите асамблажи и обекти. Всъщност, ако разлистим някой от албумите, посветени на скулптурата от началото на ХХ в., ще установим, че тези доста различни форми и техните разновидности са представяни твърде често заедно. Класифицирането им не се прави толкова на базата на различието в материала или характера на формата, а според спецификата на художествените течения, в рамките на които са включени техните автори. Проблемът, с който ще се сблъскваме обаче непрекъснато в тази студия, е времето преплитане на датите на създаване на различните произведения. Нищо например не възпира автор като Пабло Пикасо да се връща през 50-те и 60-те към формални подходи и експерименти, които отдавна е осъществил още по време на първото и второто десетилетие на века и да ги преосмисля по нов начин. А какво да кажем за различните влияния, които много от авторите изпитват непрекъснато един от друг? Именно тази липса на историческа последователност създава ситуацията на известна обърканост и неяснота в отношенията скулптура – инсталация.

Разликите във формално отношение обаче са достатъчно видими и заслужават внимание. Макар и с известни резерви може да се очертае следният диапазон:

¹ *Мише, К.* Съвременното изкуство във Франция. УИ „Св. Кл. Охридски“, С., 1993.

А) Скулптурата е експонирана като обект в пространството.

– скулптурна форма, изградена като цялостен обем;

– скулптурна форма, в която е заложена идея за първоначално възникване на процес на деконструкция, като се акцентира основно върху динамиката и деформацията на формата;

– скулптурна форма, при която се е случил „разпад“ на целостта и са налице най-малко две отделни, близки по структура и материал части;

– скулптурна форма, в която две или повече, различаващи се като структура и материал части са в ясна композиционна връзка;

Б) Обектът е експониран като скулптура.

– реди мейд – един случайно намерен обект, който е част от цяла, мултиплицирана серия;

– случаен обект – природен или създаден от човешка ръка, но уникален сам по себе си;

– конструкция – комбинация (монтаж) от подобни/еднакви детайли (конструктивистки принцип);

– асамбляж – комбинация от различни обекти (колажен принцип).

Така очертаният диапазон се нуждае от пояснения, подкрепени с конкретни примери². Веднага се набива в очи двойното противопоставяне: „скулптурата експонирана като обект“ и „обектът експониран като скулптура“. Според нас това е една от фундаменталните опозиции в съвременното изкуство, която се появява още в началото на ХХ в. В единия край на диапазона можем да поставим цялостната, монолитна, затворена в себе си художествена форма, която се поставя в пространството с цел да го организира около себе си и да въздейства естетически на зрителите. В другия край изненадващо обаче се появява дадаистичната провокация към публиката – познатата форма на утилитарния предмет. „Каква е и в какво се крие разликата?“ е същността на така поставения въпрос. Нима и двете форми не са плод на човешката мисъл и ръка? Нима и двете, поставени в пространството, не го организират около себе си? Какво превръща униката във високохудожествен продукт и го дистанцира от занаятчийските произведения? С какво той е по-ценен от серийно произведения предмет? Защо трябва да определяме единия като „изкуство“, а другия – не? Класическата представа за изкуството е поставена под съмнение. За много кратко време разглеждания диапазон се изпълва с експерименти и художествени търсения както в едната, така и в другата посока.

Противопоставянето между модерното виждане за изкуството и класическото довежда до вътрешни напрежения при изграждането на цялостната, скулптурна форма, които я тласкат към „разпад“. Идеите на кубистите и футуристите за съвременния поглед на художника, насочван към изобразявания

² Липсата на възможност за прилагане на фотографии на произведенията, за съжаление, изисква по-подробното им описание. (бел. О. Д.)

обект от няколко, различни гледни точки едновременно, в началото се реализират като опити да се представи човешката фигура, или част от нея, в движение. Още по-точно ще бъде, ако се каже, че това са опити да се анализира движението, като се загатнат или дори разграничат отделните му фази. А ако формата не е статична и се представя в движение, то е логично да настъпят определени визуални деформации като разтегляне, скъсяване, размазване, кадриране и т. н. Като примери могат да се посочат „Глава на жена“ (1909 г.) на Пабло Пикасо, „Седяща жена“ (1911 г.) на Александър Архипенко, „Бутилка в пространството“ (1912 г.) на Умберто Бочони и пак неговата, твърде известна, крачеща фигура от 1913 г. Каквито спорове и отрицателни критики да са предизвиквали подобни произведения в началото на ХХ в., поради заложения в тях принцип на деформация, днес за нас те изглеждат като съвсем нормални стъпки в развитието на историята на скулптурата. Към това ни подтиква компактната форма и нейната макар и относителна връзка с натурата. Всеки съвременен зрител може да идентифицира с лекота бутилката, главата, фигурата въпреки опитите на авторите да разчленят формата. Но, разбира се, само запознатите с търсенията на модерното изкуство знаят, че целта на деформациите е да се представи и анализира движението на художника около обекта, или на обекта в пространството.

Тази вътрешна динамика се проявява и в разчленяване на цялото, без това да променя общото усещане за единство на форма и материал. Не съществува съмнение, че това са скулптури, но се появява и някакво колебание относно намеренията на авторите. Отделя ли се едната форма от другата? Опит за повторение или допълнение е? Или се цели да се подсказе развитието ѝ? Разпадът ѝ?

Композицията на Курт Швитерс, наречена „Есенен минзухар“ (1926 г.) се състои от два каменни паралелепипеда, които са „огънати“ така в пространството, че единият сякаш се надвесва над другия, подтиска го и е причина за огъването му. Те са стъпили здраво на един общ постамент. В долната си част са долепени един до друг, и едва в горната леко се раздалечават, за да осъществят предполагаемото взаимодействие. Тази композиция е много добър пример за това, как единната на пръв поглед форма е изградена от два подобни елемента, които постепенно се отделят един от друг. Те влизат в някакви отношения помежду си за характера, на които можем само да гадаем.

Друг подобен пример е скулптурата на Макс Ернст „Едип“ (1935 г.). Тя се състои от две основни части, като едната е стъпила върху кръгъл постамент, а пък другата върху нея, едва запазвайки баланс. И двете са изградени на принципа на пресечените конуси, наредени като кула от чаши, които стъпват една върху друга, или основа към основа, или отвор към отвор. Двете основни форми са всъщност абстрактни глави с подчертани уста и загатнати очи. Вицовият момент е, че долната глава е с рога – намек за Минотавърта и критомикенската епоха. Единият рог пробожда горната, като по този начин не само не ѝ позволява да падне, но се явява и като неин фалос. В случая отново е налице обща форма, изградена от две основни, твърде подобни части. Но връзката между

тях изглежда толкова несигурна, че зрителят има усещането за неминуемия, скорошен разпад.

Ако от тези два примера добиваме впечатление за преднамерено заложен в общата форма напрежение и противоречие, без това да я разкъсва на части, то скулптурата на Ханс Арп „Конкретно човешко“ (1935 г.) вече се състои от две отделни форми. Те са изпълнени от бронз и са пределно заоблени като речни камъни, със едва загатнат антропоморфен характер. По-малката е ситуирана върху по-голямата. Асоциацията, която се натрапва, е за дете, „полегнало“ върху тялото на майката. Но и тук, както в предишните две, се налага усещането за крехко равновесие, което всеки момент ще бъде изгубено и двете части на цялото окончателно ще се разделят.

Конкретни примери за съжителството на различни материали, организирани в различни структури, в рамките на една обща в композиционно отношение форма, могат да бъдат открити както в началото на ХХ в., така и след средата му. Не можем да твърдим със сигурност, че те са достатъчно популярни през 20-те и 30-те, тъй като по това време преобладават по-скоро конструктивистките решения с подобен характер. За сметка на това през 60-те, благоденствие на възприеманото вече като естествено нарушаване на класическите правила, се наблюдава и по-честото смесване на различни принципи за структуриране и преплитане на разнородни материали в скулптурата. Например скулптурата на Джеймс Уайн „Корона-1“ (1962 г.) е изградена структурно от няколко сегмента. Малките, цилиндрични форми от бронз са обгърнати от циментова, полукръгла форма. Други два циментови многоъгълника в основата притискат „изтичащите“ бронзови цилиндърчета и не им „позволяват“ да напуснат общата композиция.

Преди да преминем в нашите разсъждения към противоположния край на диапазона, трябва да отбележим, че връзката между модерната скулптура и инсталациите може да бъде лесно открита точно в тази последователна линия на „разпад“ на монолитната форма. Последната не само става все по-абстрактна, но е подложена и на силни, вътрешни напрежения. Отделните ѝ компоненти все по-активно започват да влизат в отношения по между си, да си кореспондират по начини, които изискват от зрителя не само да съзерцава, но и да анализира и да си задава въпроси.

Факт е, че най-известните художници, представители на модерните течения, не ограничават своите търсения единствено в рамките на живописата, графиката или скулптурата, а експериментират в максимално широк план, т. е. в целия споменат по-горе диапазон. Характерните подходи в съвременното изкуство като *колажиране* и *мултиплициране* са предпочитани и често използвани от тях. Точно колажният принцип ги тласка да противопоставят отделните части в цялостната форма и по този начин да създават споменатите по-горе вътрешни напрежения, които предвещават появата на нови, още по-динамични, изразни форми.

Пътищата, по които тръгва тази промяна, се оказват няколко. Началото обаче е едно и е свързано с дадаистичните провокации на Марсел Дюшам. Революционният момент е неговата концепция за изваждането на един утилитарен предмет от специфичния му контекст и поставянето му в друг, напълно несъответстващ за него. Това е институционалният контекст на галерията. Така велосипедното колело, монтирано върху табуретка (1912 г.), сушилнята за бутилки (1914 г.), лопатата за ринене на сняг (1915 г.) и писоарът (1917 г.) заемат мястото, което е принципно отредено за скулптурата. Те са *обекти, изложени като скулптура*, като ясно се подчертава, че всъщност изобщо не са такава, а са ready made (намерен предмет). Под последното Дюшам разбира „един, кой и да е отделен предмет от цялата фабрична серия“. Идеята е, че тези машинно произведени предмети са по-съвършени (по-прецизно изработени) в сравнение с ръчно създадения уникат. Тогава, ако майсторлъкът, проявен при направата, е критерий, защо да не могат и те да заемат място в галерията? По този начин са постигнати поне четири важни отправни и същевременно повратни точки в съвременното изкуство:

- изчезват ограниченията по отношение на това от какви материали трябва да бъде изработено произведението на изкуството;
- вниманието се насочва към естетиката на утилитарния предмет, или действие (баналната действителност, ежедневието, репродукцията);
- поставят се под съмнение класическите представи за това, кое е изкуство и кое не;
- предлага се на публиката да направи своя избор – дали да приеме предизвикателството, отправено ѝ от автора и да се впусне в разсъждения относно същността на изкуството, или да прекъсне комуникацията, да обърне гръб на възможността за дискусия и отстояване на собствено мнение.

Естественото продължение е, че освен поставянето на фабрично (серийно) произведените предмети в ролята на *посредници*³, всички останали възможни обекти (природни или ръчно произведени) биха могли да играят същата роля.

Що се касае до пътищата на концептуалната промяна във виждането, в тази част на диапазона, то те все още са само два през първата половина на ХХ в. Всъщност става въпрос за различни подходи, обединявани често от критиката под общото наименование „колаж-монтаж“⁴. Нашето мнение обаче е, че става по-скоро дума за два, твърде различни принципа, които по никакъв начин не трябва да бъдат отъждествявани или обединявани.

Монтажът е действие, което има за цел да събере отделните конструктивни елементи в единна композиционна форма – конструкция. Той принадлежи към линията, очертана от конструктивизма и абстракционизма. За нас представлява особен интерес връзката му с инсталациите, понеже самото по-

³ Вж. Дворянов, О. Концептуалната тенденция в съвременното изкуство. (3. 2. Външни посредници на концептуалната тенденция) С., 2003.

⁴ Das XX. Jahrhundert ein jahr hundert kunst in Deutschland (каталог към едноименната изложба) ISBN der Buchhandelsausgabe 3-87584-869-1 (С)1999.

няние *конструкция* вече предполага самостоятелни части, които трябва чрез техническа намеса да бъдат свързани. Конструктивизмът предлага най-интересните решения в този аспект, като въобще не се ограничава по отношение на използваните материали и композиционни решения. Една част от художествените конструкции залагат на строгите отношения между вертикални и хоризонтални елементи, както и на използването на един материал, което ги доближава плътно до скулптурата. Други обаче са изградени на гореспоменатите принципи за вътрешни напрежения, динамика и неравностепенност. Абстрактната им форма, по-скоро очертаваща, а не затваряща в себе си пространството и липсата на плътни обеми, им придават вид на механизми с непозната функция или модели на движение по определени траектории.

„Абстрактна скулптура. Конструкция № 557“ (1919 г.) на Казимир Медунецки, се състои от четири различни части – огъната тръба, колело от лагер, плоска, триъгълна ламарина и метална, s-образна лента. Тези четири елемента се преплитат в пространството и същевременно са свързани (запоеени) помежду си и към постаментата в няколко опорни точки. Композицията е пределно абстрактна, а отделните ѝ части са „разпиляни“ в общи положения в пространството, без да има някаква логика в подреждането им. Единствената връзка между тях е, че са монтирани в обща конструкция. Важното в случая е вътрешната ѝ динамика, която предизвиква усещане за нестабилност, сякаш в следващия момент отделните елементи ще се разлетят в различни посоки.

Подобно е усещането и когато наблюдаваме „Висяща конструкция“ (1920 г.) на Александър Родченко. Тя се състои от множество, различни по големина метални кръгове, също разположени един в друг без видима, композиционна организация, но свързани с монтажни връзки. В този случай прави впечатление, че всички елементи са с еднаква форма, като различието е единствено в диаметъра им.

Третият пример се различава от предишните по това, че два коренно различни материала са вплетени в обща конструкция. Това е „Скулптура от плексиглас и хромирана тръба“ (1946) на Ласло Мохоли-Наги. Тръбата е произволно нагъната няколко пъти в пространството, като на моменти пробожда две прозрачни плексигласови форми. По този начин те я задържат в едно положение и не ѝ позволяват да промени линията на извивките си.

Характерно за *колажния принцип* е също събирането на различни парчета, части, отломки в една обща композиция. Идеята, още на кубистите, е, че нашите представи за света се изграждат от случайното комбиниране на „късове действителност“. *Асамбляжите*, които те създават, са опит този принцип да бъде изведен в пространството. По същество това също са конструкции, в които отделните елементи са свързани чрез някакво техническо действие – лепене, заковаване, завързване. Разликата обаче с конструктивизма и респективно с монтажа, както вече бе отбелязано, е значителна. При конструкциите (обявявани за скулптури) съвсем целенасочено се търсят логичните, конструктивни връзки и цялостната

форма се изгражда от отделните елементи, свързани един с друг на принципа на техническия монтаж. Обратното се случва при колажа. Частите се събират до голяма степен на случаен принцип. Монтират се по същият начин, без конкретна, конструктивна логика. Търсят се най-вече статични, визуални внушения, а не композиционни такива, свързани с динамиката на формата.

Нека се спрем на един пример от творчеството на Пабло Пикасо – „Мандолина“ (1914 г.). От пръв поглед става ясно, че тази творба напълно отразява търсенията на кубизма. „Късовете действителност“ в случая са по-скоро отпадъци от някакви дърводелски дейности, комбинирани от автора така, че да напомнят очертанията на споменатия в заглавието музикален инструмент, наблюдаван едновременно от различни гледни точки. Асамбляжът е изграден основно от дъски с различни размери, някои от които са небрежно оцветени в бяло, зелено и черно, а други са с естествения си цвят. По-важното обаче е, че те, макар и заковани в обща композиция, се намират под различен ъгъл една спрямо друга. Въпреки че повечето са разположени в обща плоскост, някои все пак излизат по-активно в пространството. Впечатление прави и това, че са ползвани както правоъгълни летви и дъски, така и полукръгли изрезки, а също и кръгове от напречно прерязано дърво.

Друга емблематична творба от това време е „Плод на дълги експерименти“ (1919 г.) на Макс Ернст. Разликите с „Мандолина“ са очевидни. Веднага се налага претенцията за „картинно“ въздействие, тъй като общата, колажна композиция е не само прецизно балансирана, но и поместена в рамка. Последната, както и всички останали елементи, свързани с общия фон чрез винтове, са оцветени в кафяво, оксидно зелено, жълто и червеникаво. Излизането в пространството на някои детайли не е натрапчиво, а добре премерено. Фонът и почти всички композиционни елементи са от дърво. Изключение прави един малък акцент в десния, долен ъгъл – монтирана метална пластинка (навярно от контакт), от която излизат две жици и се оплитат в един от централните елементи. Вероятно Ернст търси дадаистичното въздействие на „неочакваната среща“ на компонентите и едва ли предполага, че след около двадесет, тридесет години електричеството ще се окаже важен фактор във функционирането на светлинните и кинетичните инсталации.

Някои по-късни творби на сюрреалистите определено навеждат на мисълта, че отделните обекти биха могли да се разполагат в пространството така, че да провокират странни, асоциативни връзки. Например „Поетически обект“ (1936 г.) на Хуан Миро е изграден от мека шапка с периферия, която служи за постамент и дънер с изрязан в него широк отвор, в който виси крак от кукла. На дънера е подпряна географска карта, а в горната му част е закрепена поставка, върху която е качнал препариран папагал. Трябва да се отбележи, че въпреки заглавието, веднага се вижда, че става дума за няколко съвсем различни обекта, свързани помежду си в обща пространствена композиция. Какво би било внушението, ако те просто бяха разпръснати на известно неоглямо разстояние един от друг?

Отговорът на този въпрос предполага приемането на един формален подход за разграничаването на инсталациите от модерната скулптура и дадаистските обекти. Ако се съгласим, че през първата половина на XX в. цялостната форма на споменатите по-горе варианти на тримерни произведения се запазва въпреки вътрешните напрежения и динамика, заложи в композицията, то не е трудно веднага да обясним, че разпадането ѝ на самостоятелни части води до появата на „новия жанр“ – инсталациите. Но ситуацията в съвременното изкуство, в края на 50-те се усложнява значително и през 60-те и 70-те се появяват твърде много нови вариации в описания вече диапазон. Естеството на тази студия обаче не позволява да се навлиза по-подробно в проблематиката на отделните периоди, характеризиращи изкуството на целия XX в. Затова тук ще се ограничим, като само маркираме отделните направления и дадем малък брой примери, които пряко очертават засегнатата тема.

Две са свързващите звена между първата и втората половина на миналия век. Това са движението „Флукус“ , което възниква през 50-те в САЩ и приобщава също артисти от Европа и Азия, и европейската група „Зеро“, обединяваща основно немски, френски, и италиански художници. Представителите на „Флукус“ (неслучайно определяно и като „неодада“) продължават експериментите и провокацията насочвани към включване на публиката, чрез действия и обекти. Такава е една от посоките за работа и на художниците (английски и американски), свързани с „Поп арта“, също възникнал през втората половина на 50-те.

След разделянето на групата „Зеро“, една част от авторите, т. нар. „нови реалисти“, също се ориентира към използване на различни обекти (предмети, вещи и др.). Другата част от „Зеро“ се насочва към експерименти със светлината и движението и не след дълго, заедно с много други художници, причислявани към „оп арта“, е поставена от критиката „под общия знаменател“ назоваван „Нова тенденция“.

В тази ситуация абстракционизмът и конструктивизмът намират своето продължение в „минимал арта“ – течение, залагащо на „простите структури“ и „хладната естетика“. Появяват се и нови възгледи за работата на художника с категориите „пространство“ и „време“, които се реализират в рамките на течения като „ленд арт“, „арте е повера“, „видео арт“ и др.

Това многообразие би останало твърде заплетено и объркващо за хората, които не са навлезли достатъчно дълбоко в проблематиката на съвременното изкуство. За това на този етап, преди да преминем по-нататък, ще са необходими няколко поясняващи примера.

Роберт Раушенберг е един от първите, които се опитват да нарушат границата между живопис и скулптура. Той създава немалко творби, общата композиция на които все още напомня по-скоро сюрреалистичен асамбляж или театрален декор. Те представляват живописни или колажирани платна в рамка, играещи почти ролята на фон, защото пред тях, органично и композиционно свързани, са изнесени различни обекти.

Поп артът се насочва към известно критично пародизиране на масовата култура и рекламата като вид комуникация с консумативна цел. През 1962 г. Клас Олденбърг излага в галерия „Грийн“ (Ню Йорк) „Витрина със сладкиши“. Творбата изглежда като неразделен декор в някоя кафе-сладкарница, само че изложените торти, мелби, пайове са бутафорни и въобще не стават за ядене. „Флукусус“ – концепцията е насочена към премахване на границите между живота (ежедневието) и изкуството. Един от често използваните способи за въвличане на публиката в действията на художника е поставянето на някакви игрови условия и задачи за изпълнение, по отношение на които всеки зрител би могъл да реагира и се намеси по свой начин. В началото на 60-те сред флукусус-артистите е популярно използването на намагнетизирани повърхности, върху които се хвърлят от разстояние пирони, игли и др., които се фиксират произволно в различни положения. Такако Саито предлага вариант: три намагнетизирани плочи, висящи като картини на стената, под които са закрепени дървени кутии, пълни с метални предмети (консервени кутии, пирони и др.). Публиката при желание, би могла да ги прилепва и размества, като създава собствени композиции.

Представителят на „Новите реалисти“ Арман въвежда термина „акумулация“, с който определя плътното струпване на множество бройки от един конкретен предмет, произведен серийно. Например капачки от бутилки, затворени в плексигласов куб. Малко по различен е подходът на Даниел Споери, автор на термина „Eat art“ (хранително изкуство). Той използва „случването“, по-точно обема или вечерята с приятели в ресторант, за да „регистра“ резултата от протеклия процес. След приключването на храненето остатъците по масата се залепят за покривката и се излагат като картина (колаж). Безспорно стремежът е да се заеме критична позиция спрямо консумативното общество.

Минималистите залагат основно на максимално простата геометрична форма, или на многократното ѝ повторение. Карл Андре излага на пода на галерията тридесет и шест плочи от стомана и магнезий, подредени шахматно и образуващи общ квадрат. Доналд Джъд експонира шест кутии от стомана, наредени една над друга, през равни интервали, върху стената.

„Идеалистите“ от „Зеро“ тръгват по друг път в търсене на оптичката илюзорност в своите произведения. Творбата на Хайнц Мак „Светлинен, степен релеф“ (1960 г.) се състои от над двадесет правоъгълни форми, висящи на стената, или в пространството, поставени на бели постаменти и метални стойки. Всичките са изградени от стъкло, или отражателни метални пластини, подредени в прости геометрични композиции. Зад някои от тях има светлинни източници, а други просто имат функцията да отразяват. Показателно обаче е, че всяка отделна форма може да се представи като самостоятелно произведение, но в случая се търси общото взаимодействие и внушение.

И в края на тази поредица от примери можем да поставим „Дзен за ТВ“ (1963 г.) на Нам Джун Пайк. Определената като „видеоскулптура“ творба представява обърнат на една страна телевизор „Telefunken“, през екрана на който

минава светеща линия. При всички положения можем да сме сигурни, че, от една страна, е налице „обект“ (телевизор), но от друга, съществува още един важен компонент – телевизионният образ (излъчваната, светеща линия).

Ако се върнем към дадените примери от първата половина на XX в., ще установим, че макар и със заложиени вътрешни, разкъсващи напрежения в цялостната форма, произведенията стоят компактно в пространството. Макар че инсталационните принципи вече „сигнализират“ за себе си, те все още функционират прикрито, в рамките на установените представи за скулптурата. От втората поредица примери, свързани с 60-те години, можем да установим, че процесът на разпадане на общата форма на отделни, самостоятелни части вече е набрал скорост. Компонентите на посочените творби хем се отдалечават един от друг, хем влизат в някакъв по-особен вид взаимоотношения. Могат дори да се различат три основни направления, които условно да се разделят на „струпвания“ (на обекти, материали), „повторения“ (на повече от една конкретна форма или предмет) и „електронни“ (функциониращи чрез електрическо захранване). Въпреки това повечето все още се определят от критиката, а често и от художниците като скулптурни творби.

Какви са тогава най-съществените черти на инсталациите, които ги отличават от съвременната скулптура, декоративните пластички и мултимедийните произведения? Ако се плъзнем по анализа на външните, материални и формални особености, няма да стигнем до никъде. Класическите (природни) и неklasическите (изкуствени) материали съжителстват и се подкрепят отдавна. До голяма степен те са се интегрирали в контекста на съвременното, масово производство и се допълват при изграждането на материалната форма на различни битови и художествени продукти. Също така констатацията, че инсталациите се разполагат във и се осъществяват чрез конкретно пространство, не помага с нищо, защото отново попадаме в познатия диапазон на скулптурата. По-детайлното навлизане в проблема, чрез което достигаме до идеята, че характерното при инсталациите е наличието на най-малко два отделни компонента, които ги изграждат, също не би допринесло много за откриване на съществени различия. Важното уточнение обаче, че *отделните компоненти на една инсталация трябва преди всичко да са свързани на концептуално, а не толкова на формално ниво*, вече ни доближава до отговора на зададения по-горе въпрос.

Тази концептуална връзка се определя най-малко от пет фактора:

1. Пространство и творба

Този фактор може да се разглежда в няколко аспекта. Единият е свързан с мястото, в което се разполага инсталацията. То може да бъде интериорно (галерия, музей, културен център, бизнес сграда, бившо заводско хале, с алтернативен характер и др.) или екстериорно (различни природни или открити градски пространства). В случая става въпрос за пространствените параметри на мястото като големина, височина, ширина, проходимост, дистанция, релеф

на терена и как инсталацията се разполага и въздейства в техните рамки.

Другият аспект е пространството на самата инсталация, т. е. мястото, което тя заема. То се очертава (включва, затваря) между отделните ѝ компоненти. Визуалното ѝ въздействие често се определя от разстоянията и мащабните съотношения между тях.

Веднага прави впечатление, че изброените дотук положения се покриват напълно с това, което ни предлагат всички скулптурни, декоративно-монументални, или приложни пространствени композиции, състоящи се от повече от един компонент.

Има обаче и една, макар и трудно доловима, но съществена разлика.

Класическите произведения имат за цел да се интегрират в средата, да заемат централна, балансирана позиция, или да се впишат, приспособят в някаква степен към даденостите на мястото, т. е. да осъществят естетически и формален синтез с него.

За разлика от тях инсталациите ползват пространството като още един, свой, макар и допълващ компонент. В този смисъл целта е те да го „интегрират в себе си“ и по този начин да засилят концептуалното си въздействие. Зрителят е насочван, когато гледа инсталацията, да мисли пространството като част от нея. А не обратното, с което по принцип е свикнал.

От множеството примери, които могат да бъдат дадени, се спираме на инсталацията на Ребека Хорн „Концерт за Бухенвалд – част 2“ (1999 г.). Компонентите, от които е съставена са висящи от тавана големи, тръстикови кошове, изпълняващи ролята на абажури, разпръснати по пода парчета стъкла и кръгли огледала, ориентирани спрямо светлината под различен ъгъл. Лампите, поставени в кошовете, хвърлят кръгли светлинни петна върху пода. Светлинните лъчи се отразяват от стъклата и огледалата и се проектират върху стените на залата. А всъщност последната е т. нар. „Бял салон“ на замъка „Етерсбург“ във Ваймар (Германия). Именно противопоставянето между инсталацията и интериора, богато украсен с гипсови орнаменти, създава неповторимо внушение. Отломките по пода и кръглите петна светлина, напомнящи за прожектори, влизат в конфликт с претенцията за културна изисканост на салона. Ако за миг си представим, че инсталацията се намираще в обикновено галерийно пространство с бели празни стени, ще усетим, че асоциациите и психологическото въздействие изобщо няма да са същите.

2. Пространство и зрител

Неподготвеният зрител обикновено възприема инсталациите подобно на скулптури и докато обикаля около тях (или между компонентите им), едва ли успява да почувства като концептуална част „вътрешното“ им пространство, или това в което те са разположени.

Основната идея, която лансират концептуалистите, е, че зрителят трябва да обитава творбата така, както тя обитава света. Това е така наречената от

К. Мийе „стратегия на обкръжаването“, която предполага зрителят да „влезе в творбата“, да я обживее, да стане част от нея, и дори нейн център⁵. По всичко личи, че в този случай се визира теорията на М. Маклуън за „акустичното пространство“⁶. Разбира се, не всички инсталации успяват да предизвикат подобен ефект, още повече, че авторите залагат понякога като приоритетни и други цели. Сигурно е обаче, че времето на спокойното и продължително съзерцание на художествената творба от зрител, застанал в статично положение, е вече отминало. Съвременното изкуство изисква мимолетен, „фотографски“ поглед, повишено внимание, бързи мисловни реакции и подчертана нагласа за съучастие в предложения диалог. Този, който навлиза в пространството около, или на творбата, трябва да бъде готов да посрещне различни изненади и провокации. Авторът му е подготвил нещо подобно на лабиринт, често пъти мисловен, а понякога дори и физически. Зрителят, вече веднъж въвлечен в „съвместното създаване на концептуалната творба“⁷, е подтикван да обхожда инсталацията, да прави метафорични връзки и аналогии между компонентите ѝ, да предизвиква, чрез натискане на копчета, или пресичане на невидими лъчи задвижване, прожекция, или звуков сигнал, да участва физически или като медиен образ в част от случването. Едновременно заблуждаван, провокиран и насочван, той попада в пространството на 4 капана на диалога“ и се оказва главното действащо лице. Разбира се, съвместно с автора.

По време на фестивала „Ostrale-08“, който се провежда в гр. Дрезден, художникът Норберт Любкер представя инсталацията си „Олтар“. Тя обхваща изцяло неголямо помещение, в което едва ли могат да се съберат повече от десетина човека едновременно. Премайнавайки през вратата, обкована със змиеподобни жезла, зрителят попада в полутъмно пространство, изпълнено с всевъзможни предмети. Вляво и дясно, се издигат метални стелажи, отрупани с документи. Оскъдното неоновото осветление въздейства мистично, звучи детски плач, мучене на крава, женски стенания, църковен орган. Във въздуха се въртят глави на кукли, а на пода в дъното е разположен малък басейн, в който плуват златни рибки. Над него се издига олтар, на който се мъдри голяма фигура на Санта Клаус, заобиколен от демонично изглеждащи детски играчки. Атмосферата напомня за филм на ужасите и препраща към идеята, че страховете, с които живее съвременния човек, се залагат в съзнанието му още по време на детството. Попадналият в този абсурдно кошмарен свят, се сблъсква не само със своите детски спомени, но и неволно поглежда от друг ъгъл към символката на предметите, заобикалящи детето от най-ранната му възраст.

В пряка връзка с инсталацията е и автомобилът на автора, паркиран отвън, изцяло покрит с налепени пластмасови фигурки на жаби, еленчета, барбита,

⁵ Мийе, К. Съвременното изкуство във Франция. УИ „Св. Кл. Охридски“, С., 1993.

⁶ Маклуън, М., Маклуън, Е. Закони на медийте. УИ „Св. Кл. Охридски“, С., 1995.

⁷ Вж. Дворянов О. Концептуалната тенденция в съвременното изкуство. С. 2003.

патета, извънземни и т. н. Зрителите се спират и разглеждат, без да подозират, че в колата е монтирана скрита камера, която заснема техните реакции.⁸

3. Процеси, протичащи във времето

Веднага е необходимо да се направи уточнението, че времето е категорията, към която концептуалистите имат особено предпочитание. Те непрекъснато търсят подходящите форми, чрез които да изследват и анализират протичането му. То, както и пространството, се оказва един от съществените компоненти на творбата от инсталационен тип. Процесите на изграждане, съществуване и разпадане на определена инсталация бележат нейното времетраене, но също така и това на досега ни с нея. Лети ли времето и с каква скорост? Изтича ли мудно и каква е неговата протяжност? Възможно ли е да го забавяме, или забързваме? Как може да го проследим, разчленим, остойностим? Това са само част от въпросите, които биха могли да се зададат чрез една инсталация. Разбира се, когато авторът поставя акцента върху времевия компонент, е от голямо значение какви концептуални връзки ще се изградят между него и останалите. Защото в крайна сметка се разчита, че именно те ще го изявят по очакван, или неочакван начин. В това отношение художниците, които работят в областта на *ленд арта*, обикновено използват природните феномени като сняг, слънчева светлина или топлина, вода, вятър, огън и др., за да могат, чрез протичането на специфичните за тях процеси, да регистрират каква роля играе времето.

Творбата „Годишни кръгове“ (1968 г.) на Денис Опенхайм представлява очертани в снега концентрични окръжности, най-външната от които е с диаметър 200 м. Какво ще се случи по-нататък с тях? Ще бъдат ли затрупани от следващия сняг, или ще се разтопят и изчезнат? Колко време и по какъв начин ще протекат процесите, от които ще зависи продължителността на съществуването на творба?

4. Контекст (исторически, географски, социален)

Историята на инсталациите като форма за художествен изказ не е никак дълга, но въпреки това могат да се разграничат отделните периоди, в които те са имали специфичен тип присъствие. Контекстът, в който функционира една инсталация, е съществен като компонент, защото предлага възможни ъгли за различен прочит. В исторически план инсталационното изкуство реагира в резултат на различни обществено-политически събития, като оголва причините за тях, възникналите проблеми и прави критико-философски коментар. Това се случва, както чрез директно използване на документални материали, така и индиректно посредством препратки и метафори. При всички положения се търси „поглед отвътре“, сякаш авторът и зрителят се намират в „центъра на събитието. По същия начин се процедира и със социалните проблеми. Стре-

⁸ Вж. Дворянов, О. „За ролята на културния контекст“, статия във в. „Култура“, бр. 36 от 24.10.2008, с. 7.

межът е насочен към постигане в някаква степен на идентификация с обекта, а не аналитичен поглед от дистанция. Разполагане на една инсталация в определена местност, град, държава или континент също води към задвижване на концептуалните връзки между компонентите.

Добър пример за последното е инсталацията на Кристо, състояща се от сини и жълти чадъри, разположени съответно на тихоокеанските брегове на САЩ и Япония.

Многозначният контекст, в който се ситуира тази съвременна творба, праща към няколко идеи. Едната е, че изкуството може да преодолее огромната водна преграда, каквато се явява най-големият световен океан. Същевременно то може да свърже две твърде различни култури и две могъщи държави, които са били политически противници по времето на Втората световна война. Тук идва и заключението, че това е възможно да се случи, когато са налице две силни и партниращи си икономики. А пък, ако се задълбочим в символиката на чадъра като вещ, служеща за защита на човешкото тяло от природните феномени, можем да стигнем още по-далеч.

5. Мисловна провокация

Каквито и да са като форма и материал отделните компоненти на една инсталация, както и факторите, чрез които се реализира концептуалната връзка между тях, трябва да се има предвид, че основната цел в крайна сметка е осъществяването на мисловна провокация. Всички средства са впрегнати, за да стане възможно въвличането на зрителя било в някакво специфично пространство, било, за да усети протичането на времето, или за да почувства влиянията на определен контекст. Но най-вече, за да изгради, като свърже компонентите, своята част от мисловната конструкция.

Осмислянето на тези връзки се осъществява на базата на принципа на изненадата и провокацията, предложен още от Дюшам. Два предмета, които нямат нищо общо, а са поставени на това отгоре и в неприсъщ за тях контекст. „Неочакваната среща на чадъра и пишещата машина върху масата за дисекция“⁹ провокира зрителя да си задава въпроси, защо са те там, каква е тайнствената връзка помежду им, какво ще произтече от това... Голяма част от съвременните автори използват подобни похвати в инсталациите си, като новото е, че акцентите се поставят основно върху описаните по-горе свързващи елементи. Това ясно проличава и във всеки от дадените примери.

С активното използване на новите технологии от художниците през последните тридесет години се отваря и нова страница в историята на инсталациите. Понятия като „кинетична скулптура“, „видеоскулптура“, „видеоинсталация“,

⁹ Тази фраза е преписвана на Марсел Дюшан, но се употребява често както във връзка с творчеството на сюрреалистите, така и по отношение на голяма част от произведенията на изкуството на XX век. (бел. О. Д.).

„светлинна инсталация“, „звукова инсталация“, „мултимедийна инсталация“ не само започват да изместват центъра на вниманието, но и поставят нови въпроси във връзка с мястото на инсталациите днес. Ако допуснем, че се очертава за в бъдеще една мощна тенденция, свързана с използването на новите технологии като художествено, изразно средство, то става ясно, че създаваните през втората половина на XX в. инсталации, в исторически план, са просто едно междинно звено. Това, че то не може да се разграничи рязко от предхождащата го модерна скулптура и последните мултимедийни варианти, се дължи на многопластовостта в протичането на процесите в съвременното изкуство. Може също да се говори и за развитието на един общ, водещ „инсталационен принцип“, базиращ се на специфичните за XX в. колажност и повтораемост. При представянето на идеите се търсят повече от един дискурс, създаване на дискуссионно и провокативно пространство за общуване между автор и публика.

При така очертанятия сложен диапазон на присъствие на инсталациите в съвременното изкуство възникват и въпроси, свързани с включването на тази тема в учебния процес. В теоретичен план едва ли би съществувал особен проблем, ако предположим, че лекциите ще бъдат съпроводени с богат илюстративен материал. Степента на разбиране на спецификата на тази съвременна, художествена форма от страна на студентите зависи от културните им натрупвания, предпочитания и нагласи за изучаване на съвременното изкуство. Разбира се, важна е както теоретичната подготовка на съответния преподавател в областта, така и практическият му опит по отношение на инсталационните форми. Възможно е центърът на тежестта в лекционния курс да се измества повече към историческите процеси и факти, ако лекторът е теоретик, или към концепциите и композиционните подробности, ако е активно действащ художник. Компенсация винаги е възможно да се постигне чрез семинарни занятия и упражнения.

Според нас, в българската ситуация, проблемите, свързани с преподаването възникват най-вече в практически план. Базирайки се на петнадесет годишния ни опит в специалността „Педагогика на обучението по изобразително изкуство“ (ФНПП), като основна трудност можем да посочим невъзможността, в учебни условия, инсталациите да изпълнят концептуалните си функции. Конкретно се има предвид естествената липса на публика, която да бъде „въвлечена“ и „провокирана“. Без зрителско присъствие учебната работа по инсталациите се свежда предимно до изготвянето на теоретичен, концептуален проект, като следствие от който се акцентира върху конкретно практико-техническо изпълнение.

Не може да се каже, че през петнадесетте години функционирането на раздела „Неконвенционални форми“ в рамките на учебната програма протича гладко. Особено що се касае до инсталациите, той често се спъва от промени в хорариума, от липсата на материални условия, от известна неяснота у студентите относно крайната цел на реализацията на учебно-художествен продукт. Все пак още в началото се възприема известна последователност при протичането на учебния процес през семестъра. Започва се или на базата на възникнали конкретни, лични

идеи, или с предварителна задача, провокираща мисленето в тази насока. Тя се състои, най-общо казано, от предлагането на случаен избор на три компонента: кратък, философски текст, три геометрични фигури и конкретни материали за работа. След кратък етап на размисъл и консултации с преподавателя се преминава към нахвърляне на свободни скици. Паралелно със скицирането може да се започне теоретично изследване на проблема, което да доведе до формиране на достатъчно ясна философско-художествена концепция. Следва направата на чертеж на мястото, в което ще се разположи инсталацията. Изпълняват се две (три) прецизни рисунъчни, или колажни изображения на инсталацията погледната от две (три) различни гледни точки. При необходимост се изпълнява макет на детайл. Като краен резултат се приема осъществяването на макет в мащаб и/или адаптация на рисунката (колажа) по фотопът (ксерокопиране) към фотография на конкретно вътрешно или външно пространство. Проблемът при този продължителен процес е свързан по-скоро с разнообразните му етапи. Често пъти студентите не успяват да спазят последователността, пропускат важни моменти от нея, забавят се твърде дълго в решаването на задача, свързана с конкретен етап. Този подход за проектиране на инсталация се практикува до скоро, но вече е на път да бъде изместен от проектиране с помощта на компютърни програми.

При практическата реализация в материал, основната спънка се явява малката площ на ателиетата, в които се работи. Група от десет, петнадесет човека се смества в пространство, в което нормално биха работили двама. Трябва да се има предвид, че спецификата на този вид монтажни, работни процеси изисква използването на инструменти както ръчни, така и захранвани с електрически ток, дърво, метал, пластмаси, бои, лакове, лепила и др. Не по-малък проблем е и съхраняването на творбите както по време на отделните работни етапи (залепване, боядисване, съхнене), така и след завършването им, преди поставянето на семестриалните оценки. В крайна сметка самото представяне в края на учебната година се превръща в изключително трудна задача за преподаватели и студенти поради липса на подходящи пространства, в които инсталациите да се експонират по достатъчно подходящ начин. През годините това доведе до търсене на различни компромисни варианти. Откроиха се около четири, пет такива, съответстващи по-скоро на спецификата на различните видове инсталации. При т. нар. „струпвания“ (колажен тип) и „повторения“ (мултипликационен тип) се прие изпълнението да е в минимализирани размери от 30 до 70 кв. см (в краен случай до 1 кв. м.) обща площ. След завършване инсталацията се фотографира, с цел запазване на документация и после се унищожават поради липса на място за съхранение. Творбите, свързани с ленд арт, се реализират в открити пространства по време на учебни екскурзии или лятна практика, като също се документират преди да се изоставят, или унищожат. Що се касае до мултимедийните инсталации, то при тях материалния проблем се свързва с липсата на достатъчно количество технически единици (видеоплеъри, видеопроектори, камери, озвучителна и осветителна техника и др.). Затова този недостиг се компенсира, като се разработва

подробен, идеен проект, при който реализацията се свежда до изработването на конкретен детайл (дигитален принт, видеоклип, анимация и др.).

Така представените проблеми могат да се решат, ако не с цялостно разширяване и обновяване на съществуващата база, то поне със създаването на постоянно функционираща учебна галерия, каквато съществува в повечето европейски, висши учебни заведения по изкуствата. Но предвид цялостната икономическа ситуация в страната и това изглежда достатъчно невъзможно. Все пак, със съвместните усилия на преподаватели и студенти, се намират частични решения по отношение на представянето пред публика на студентските инсталации. Един добър пример е изложбата, посветена на десетгодишнината на специалността, проведена в залата на третия етаж на СБХ (ул. „Шипка“ № 6). Трябва обаче да признаем, че 90% от публичните представяния на студентски инсталации се случват по инициатива на самите студенти извън рамките на учебната програма. По-рядко тези изяви се осъществяват, чрез проекти, подавани през различни НПО към някои европейски програми, които частично ги финансират. Такива са изложбите „Моето тяло“ (Плевен), „Байпас“ (Кюстендил), и „Реалност и фантазия“ (Казанлък), организирани по проект „Такъв какъвто съм“ (2002 г.). Повече обаче са случаите, в които студентите сами организират и финансират изложбите си. Тук списъкът е дълъг, затова ще се ограничим да споменем само няколко от по-представителните. Това са „Неконвенционалното – първи семестър“ (София, 1994 г.), „Автобиография“ (Плевен, 1999 г.), „Днес с пари – утре без“ (Варна, 1999 г.), „Направление Y“ (Велико Търново, 1999 г.), „Дарение“ (София, 2001 г.), „1/3“ (София, 2001 г.).

От видеодокументацията на тези изяви и от днешна гледна точка може да се добие представа за техния значителен мащаб, професионалните качества на творбите и интереса на една многобройна, младежка публика. За изминалите петнадесет години се натрупват множество факти, които доказват, че преподаването на раздела, свързан с инсталациите, въпреки големите материални трудности, е довел до сериозни учебни резултати. С увереност можем да твърдим, че последните многократно надхвърлят направеното в тази сфера от другите висши учебни заведения по изкуствата в страната.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Дворянов, О.* Концептуалната тенденция в съвременното изкуство. „Веда словена“ – ЖГ, С, 2003.
2. *Марцона, Д.* Минималистично изкуство. „Билд-кунст“, Бон, 2004.
3. *Мийе, К.* Съвременното изкуство във Франция. УИ „Св. Кл. Охридски“, С., 1993.
4. Модернизъм. Анализ и критика основных направлений. Сборник. „Искусство“, 1980.
5. *Хонев, К.* Попарт. „Билд-Кунст“, Бон, 2004.
6. *Read, H.* Modern sculpture a concise history. ISBN 0-500-20014-9 © 1964.
7. Das NN. Jahrhundert ein jahr hundert kunst in Deutschland. (catalog) ISBN der Bichhandelsausgabe 3-87584-869-1 © 1999.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 102

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 102

ВИЗУАЛНИЯТ „ФАНТАЗЕН ОБРАЗ“ – ОСНОВА ЗА КОМПОЗИЦИОННИ ЗАДАЧИ В ДИСЦИПЛИНАТА „РИСУВАНЕ“ В „ПЕДАГОГИКА НА ИЗОБРАЗИТЕЛНОТО ИЗКУСТВО“

БИСЕРА ВЪЛЛЕВА

Катедра „Изобразително изкуство“

Бисера Въллева. ВИЗУАЛНИЯТ „ФАНТАЗЕН ОБРАЗ“ – ОСНОВА ЗА КОМПОЗИЦИОННИ ЗАДАЧИ В ДИСЦИПЛИНАТА „РИСУВАНЕ“ В СПЕЦИАЛНОСТИ „ПЕДАГОГИКА НА ИЗОБРАЗИТЕЛНОТО ИЗКУСТВО“

Студия представя серия композиционни задачи, обединени в учебна програма дисциплини „рисуване“ специалност „Педагогика изобразително изкуство“. В этих задачах сочетаются проблематика классического рисунка, овладение формой посредством графических средств рисования с постмодерным пластическим образом проистекающим из структуры текста. Учебные задачи являются частью авторской разработки (программы) связанной со стимулированием творческой активности студентов и целой учебной дисциплиной – создание художественных произведений на основе конкретной проблематики рисунка.

Bissera Valeva. VISUAL FANTASTIC IMAGE AS A BASIS OF COMPOSITIONS IN SUBJECT "DRAWING" AT "PEDAGOGY OF ARTS"

The study is about series of composing items, united in a program concerning subject „Drawing” at “Pedagogy of arts” in Sofia University “St. Kliment Ohridsky”. These compositions combine the plastic problem of a classical drawing, the master of a form through graphic media with a post-modern image as a text structure. The educational tasks are part of an author’s syllabus connected with the creative student’s activity subordinate to the main aim - creation of art work using the concrete drawing details.

Тази студия представлява продължение на творческото търсене в методиката на преподаване на основни дисциплини в специалност „Педагогика на изобразителното изкуство“. В предишните издания на годишника на ФНПП бяха публикувани няколко студии върху проблема текст – образ, базисен за дисциплината „Теория на художествения образ“. Академичното рисуване, в основата си, е спомагателна и твърде „консервативна“ дисциплина. Азбучна истина е, че учебната рисунка подпомага творческата изява на студента, улеснява в технически аспект пластичния му изказ. В настоящата студия се представя опитът на автора да „раздвижи“ и осъвремени виждането за обучението по рисуване – изграждане на самостоятелни творчески композиции след всяка учебна задача на базата на традиционна учебна постановка. В тези творчески задачи основно място заема „фантазията“.

В общата психология въображението се свързва предимно със създаване на образи на изобщо несъществуващи или поне несъществуващи в обкръжението на субекта, предмети и събития. Основните свойства на образите на въображението са създаваните *фантазни образи*. Още в началото на ХХ в. тази важна страна на въображението (фантазията) е сред основните за С. Л. Рубинщайн психологически проблеми, очертаващи параметрите на творческото мислене въобще. Тази насока в психологията той задълбочава в своя труд „Основи на общата психология“, като споменава за способностите на психиката в създаването на несъществуващи реално образи като част от творческия процес и обобщава проблематиката като теория – принос за дарованията.

С най-голям принос за изясняване на същественото значение на фантазните образи като неотменна част на въображението и по-специално на творческата фантазия (въображение) безспорно има Л. С. Виготски. В основния си труд „Въображение и творчество на детето“ той използва пример от приказния свят на Пушкин, за да докаже комбиниращата възможност на въображението, благодарение на която се създават вербалните фантазни образи, споменати в текста – на русалката, горския дух и т. н.

Върху основата на тези принципи на въображението или творческата фантазия, отнесени към пластичните изкуства, създават визуални „фантазни образи“, които органично заемат мястото си в изобразителната знакова система, изграждат визуалното изображение или участват във визуален продукт – произведение на изкуството. Както естетиката заема термини от психологията, като реципиент например, така и теорията на изкуството заема цитирания психологически термин, за да изрази или по-скоро да означи материализираната комбинираща възможност на въображението. Терминът е приоритет на западноевропейската теория и методика на преподаване на изобразително изкуство.

В практиката на нашето художествено образование терминът е заимстван и се използва от немската методика по изобразително изкуство. Буквалният превод на термина – „фантазен образ“ (*phantastischen Gebilden*), е въведен от Д. Немцов в началото на осемдесетте години в книгите за учителя по изобра-

зително изкуство, като изразява материализираното действие на творческото мислене (въображение) при създаване на нови самостоятелни пластични образи или на визуални продукти, участващи в дадено художествено произведение.

В този смисъл терминът се употребява и в студията. Като израз на творческа креация в работите на студентите от специалност Педагогика на изобразителното изкуство „фантазните образи“ са освен материален художествен продукт, и *начин* на педагогическа принуда от страна на преподавателя, насочена към стимулиране и развитие на пластично мислене на бъдещите педагози. Твърде широките рамки на това понятие налагат най-обща систематизация по дадени параметри. Тези визуални параметри, според теорията и методиката на изобразителното изкуство, се самоопределят от различния изходен материал, послужил за основа за създаване на образа. Най-общо визуалните „фантазните образи“ се характеризират като: *запазващи целостта образи* (тип „Гещалт“); *комбинация от две различни реално съществуващи същества и създаващи нереален визуален образ* (тип „Кентавър“); *комбинация от повече от две различни, реално съществуващи същества* (тип „Грифон“);

Освен посоченото семантично структуриране, получените графични образи могат да бъдат класифицирани и по преимуществените пластични елементи на създаването на съответния „фантазен образ“:

- антропоморфна;
- зооморфна;
- геометризирано-утилитарна.

Пластиката на визуалните образи, които имат за основа човешката фигура – антропоморфна основа – определя, може би, преобладаващата група пластични решения. От Древността до съвременното изкуство, в развитието на цялото световно изобразително изкуство има ярки примери на подобна образност. Част от тях са боговете на Древния свят, ангелите и дяволите в романското и готическото християнско изкуство, ортодоксалната версия на Демона на Врубел, пластичната образност на сюрреализма, новата фигуративност и т. н.

Антропоморфността като израз на пластична философия предопределя дидактичния проблем в преподаването на рисуване в специалност „Педагогика на изобразителното изкуство“, така че той да бъде съсредоточен върху изучаването и визуалния анализ на структурата на човешката фигура. Независимо от пластичния приоритет и философия на изкуството на различните епохи, рядко авторите художници могат да бъдат убедителни в елементи – образи, изграждащи творчеството им без предшестващо съвместно изучаване на човешка фигура. Затова през вековете, в повечето художествени школи, обучението по рисуване е регламентирано като основно. Митологизираната история за Зевксис, който успял да заблуди птиците с майсторството си, изразява философията на древногръцкото изкуство за постижимата илюзорност като крайна цел и висше рисуваческо умение.

Известни са школите на Възраждането (Академия по рисуване – Флоренция, 1563, Академия „Св. Лука“ – Рим 1577, Академията на братя Карачи – Болоня, 1585), които посредством рисунката изразяват идеала на епохата – *човека*. От периода на зрелия Ренесанс, заедно с виртуозните рисунки на тела и драперии, са запазени и опитите на Леонардо за съставяне на „фантазни образи“ от имагинерното съчленяване на елементи – антропоморфни и зооморфни.

В развитието на изкуството и методиката на художественото образование от Ренесанса до Романтизма такова съзнателно търсене на образна деформация е рядко явление. Изключението обаче, в тази художествена тенденция, е творчеството на такъв значим художник като Йеронимус Бош, както и в края на XVI в., визуалната стилистика на Джудзепе Арчимболдо.

Невъзможно е да не се отбележи творчеството на Дж. Арчимболдо като пластичен факт. Образността, която той създава, изцяло защитава същността на понятието „фантазен образ“ – заместването на антропоморфни с различни природни и утилитарни форми и получаване на различен от реалния образ. Неговият метод на работа и естетика на крайния художествен продукт дори са включени в действащите учебници по изобразително изкуство за начален курс на общообразователното училище. На начините му на изграждане на хуманната структура (глава от натура) са посветени и част от задачите по „рисуване“ за I курс на специалност „Педагогика на изобразителното изкуство“, насочени и към експеримент с техники и пластика на изграждането на формата.

Течението „сюрреализъм“ и възможностите, които то дава на пластичния изказ, изкушава в известна степен много и различни като естетичен светоглед художници. Творческата фантазия и визуалните образи, в които тя се овеществява, Андре Брьотон „узаконавява“ в своя първи сюрреалистичен манифест.

Рисунката във визуалното изображение като начин на овеществяване на артистичната идея продължава и в този „изъм“ да е водеща и активно да участва в морфологията на създаваните „фантаните образи“. В картините на сюрреалистите новосъздадената образност не произлиза само от една вещественост, а съчетава и обогатява изходната основа – например антропоморфна и зооморфна при Магрит, предметна и флорална при Макс Ернст. Изображенията „фантазни образи“, която създават автори като Де Кирико, Дали, Шагал, Миро, са ярък пример на действието на творческото въображение, което използва езикът на живописата за създаването на нов и различен от познатите до този момент пластичен код. Упражнения за промяна на пластичния език присъстват в представяната в студията програма за дисциплината „рисуване“ в специалност „Педагогика на изобразителното изкуство“. Тези изобразителни задачи осъществяват връзката с пластичните упражнения в часовете по „Теория на художествения образ“ (ТХО) за интерпретация на текст във визия.

Има примери на световното изкуство, в които цели школи – например графичните школи на Чехия и Словакия – поднасят различни съвременни интерпретации на споменатите вече течения от началото на века, определяйки по

този начин направление и дори нова постмодерна художествена тенденция. Тези пластично-изобразителни факти доказват тезата, че новосъздадените визуални елементи допълват произведението и участват в първия етап на прочитана на „картинния“ език – фигуративния код. Вторият етап на “прочитана” на една картина, или самостоятелно визуално изображение, според Юлия Кръстева е реалното, към което образът отпраща, а третият е дискурсът, с който се изразяват фигуративният код и реалното. Така според нея продуктът, който художникът създава, или кодът на картината и създаденият (в семиотичен аспект) текст се артикулират върху историята, която я обгражда и произвежда. Това е насоката на творческата активност на студентите от специалност „Педагогика на изобразителното изкуство“, която е заложена в програмата за стимулиране и развитие на творческата им фантазия в дисциплината „рисуване“.

В себеизразяването художникът се опира върху миналите си знания и трансформирайки ги през душевността си, създава ново произведение, адекватно на емоционалното му състояние и естетико-пластичната му философия. Предлаганите пластични упражнения са необходими на бъдещите педагози по изобразително изкуство освен като запознаване с част от световния визуален опит, и като възможност за провокиране на нетрадиционно образното мислене върху конкретна задача, т. е. към активиране на творческото въображение и креативен потенциал на всеки студент от специалността.

Както вече беше споменато, XVI век е забележителен с любопитното творчество на Джузепе Арчимболдо. Присъствието му в двора на император Максимилиан II го обвързва със задължението му да забавлява покровителите му и той превръща изображението на човешката глава в повод за развлечение на царските особи. Художник с очевидни качества, Арчимболдо обогатява морфологията на „фантазияния образ“ с нов принцип – *аналогия на форми*. Подобни принципи на конструкция на нов образ, пряко повлиян от италианския художник, се използват в обучението по изобразително изкуство в общообразователното училище – в начален курс. Поради тази причина предлаганите упражнения за студентите от I курс „Педагогика на изобразителното изкуство“ (ПИИ) са предвидени в дисциплината „рисуване“, а и немалка част от тях и в „Теория на художествения образ“ (ТХО).

В прочутата си серия „Сезони“ Дж. Арчимболдо създава четири портрета на базата на флорални форми, характерни за съответния сезон. Независимо от натрупването на цветя в „Пролетта“ или изкривеното старо дърво в „Зимата“, в тези портрети има опит за психологическа характеристика. Символен е изборът на профила за представянето на работите. Лицето се отъждествява със самата личност, то е носител на най-характерното за съответния човек. Изображението „анфас“ изразява цялостност и духовна завършеност. Профилът е половината лице, в който често се откриват неподозирани и неоткрити в духовен аспект качества. В него най-ясно се проследява движението, структурата на носа. С тази категорична, любима на римските скулптури форма, най-лесно

се демонстрира характерът на личността. Подобна аналогия е предвидена в извънаудиторните творчески задачи по рисуване. В ритъма на профилите, които Арчимболдо създава, се открива послание към зрителя, надхвърлящо на пръв поглед любопитното и донякъде самоцелно подреждане на формите и търсене на предметна еквивалентност.

Целта в предлаганите на бъдещите педагози пластични упражнения те да успеят да вложат и разчетат във формата на композираното изображение повече смисли, които излизат извън привидно очертаните визуални граници, т. е. да успеят да вникнат в семиотичния аспект на създадения естетичен продукт.

Като отношение към проблематика на генезиса и употребата на „фантазните образи“ в методиката на обучение по „рисуване“ и „Теория на художествения образ“ в „Педагогика на изобразителното изкуство“ е представена съществена част от изкуството на ранния романтизъм чрез творчеството на Франсиско Гоя. На границата на два века, в края на XVIII в., той създава графичната серия „Капричос“ или капризи, фантазии. Анализирайки композиционните персонажи – „фантазни образи“ в офортите, Н. Дмитриева ги описва така: „Пируват вещици, кълчат се полумъртъвци, магарета яздят хора, папагал държи проповед, призраци плашат деца. Тук има много недомлъвки, намеци, а и самите текстове под офортите звучат загадъчно.“ Тази графична серия е чудесен пример за демонстрация на студентите на връзката между слово и образ – обект на преподаване в ТХО, която е съзнателно търсена от един голям художник.

Както отбелязва Е. Гомбрих, най-забележителното в графиките на Гоя е, че те не са илюстрации на известни сюжети – библейски, исторически или жанрови. Някои са замислени като обвинение срещу силите на глупостта и реакцията, жестокостта и потисничеството, на които Гоя е бил свидетел в Испания, други, според него, са само видим образ на кошмарите на художника. Това е другата, преднамерено търсена, страна – демонстрация на свойството на „фантазния образ“, освен като визия да служи и като картинно послание. Офортната серия „Капричос“ нагледно показва как често „фантазните образи“ са изобразителното средство, което помага на художника да изяви съкровенията си мисли, да осъществи по-пълно контакта си с публиката. Така за Гоя предизвикателствата на реалността синтезират образност, асоциираща объркаността и себеиронията със странни зловещи същества. Той е пряка илюстрация на едно от най-поразителните следствия от разрива с традицията, както казва Е. Гомбрих, художниците да се чувстват вече така свободни, че като поетите да записват съкровенията си виедния върху хартия.

Пример за присъствие на „фантазна образност“ в монументално произведение са стенописите в къщата на Гоя, където той пребивава в последните си години. В типично испански маниер, който съчетава мистиката с реалността, и като начин да изрази изолацията си и кошмарите, които докарва самотата, са

пластичните транскрипции на вербални образи – Сатурн, който изяжда децата си, и на летящите върху прилепи хора. Те влизат в контекста и затвърждават ролята на „фантазния образ“ като:

– начин, пластичен език в творчеството на определен художник;

Представяните упражнения, които дефинират терминологията на „фантазните образи“ и провокират студентите освен към създаването им, и към прякото свързване на теоретизирането с практиката. Тъй като всяко придобиване на образование минава през формирането на теоретически интереси, то подборът на темите за визуализация има няколко основни направления. Дисциплината „рисуване“ предполага освен запознаване и разглеждане в теоретичен план на определени стилове и течения, за които беше отбелязано използването на „фантазни образи“, и пластична интерпретация върху тема, съдържаща се в разглежданата материя.

Акцентът върху определен пластичен проблем като *интерпретация на текст във визия*, е проблемът за връзката на словото и образността, който е приоритетен освен в дисциплината „Теория на художествения образ“ (ТХО), така и в дисциплината „рисуване“. Предложените варианти за пластични упражнения, представяни в студията, са насочени към стимулиране и обогатяване на потенциала на студентите за творческо визуално фантазиране. Взаимозависимостта на философията на текста и вербалната символика като проблем са достатъчен стимул дори и за доказани професионалисти и на пръв поглед изглеждат трудно препятствие за студентите. Обект на интерес за бъдещите педагози обаче представлява езикът като система, с която те ще работят в предстоящата си професия. В семиотичен аспект тази система от знаци би могла да бъде трансформирана чрез други знаци – пластични и да запази въздействието на непосредственото внушение – една от целите на програмата по рисуване. В професионалното изграждане на художника и на учителя по изобразително изкуство неминуемо присъстват и двете системи, които се взаимопроникват и присъстват както в обучението по изкуство, така и в артистичното изграждане на художника.

Упражненията по рисуване, които са в пряка връзка с упражненията в „Теория на художествения образ“ (ТХО), се опират, от една страна, на традициите в семиотична теория, при която знакът е *израз* на някакво *съдържание* външно спрямо самия знак, както и на модерната теория (Сосюр, Вайсгербер), която схваща знака като едно цяло, образувано от израз и съдържание. Тези, на пръв поглед противоположни съждения, са двете страни от работата на художника и на преподавателя по изобразително изкуство.

В този смислов контекст се представят пластичните задачи – упражнения в дисциплината „рисуване“, базиращи се на примери от развитието на световното изкуство, в които текстът предполага създаване на визуални „фантазни образи“. Такъв типичен „израз на съдържание“ в трансформация на текст (по-

вод за асоциации) във визуалност е сюрреализмът, който обогатява философията на символизма, като я поглежда от „дадаистичен“ ъгъл. Течението, институционализирано с манифеста на Брьотон, всъщност равнопоставя текста и изображението, като размива границите на взаимодействие на знаковите системи. При сюрреалистите знакът буква участва в организацията на изображението и създава същите асоциации, които носят визуалните „фантазни образи“. В книгата си „История на сюрреализма“ Морис Надо определя като предмет на течението *човека*, който „не бе креатурата, оформена след цял век позитивизъм, асоциационизъм и сциентизъм, а същество с желания, инстинкти и сънища, такъв, какъвто го разкри психоанализата“. Позоваването на фройдиизма в материализирането на желанията и сънищата се превръща в основата за създаване на пластични „фантазни образи“. В тази образна концепция работят художници като Рене Магрит, Макс Ернст, Пикабия, Дюшан, Дали. Всички споменати автори използват различни като конструкция „фантазни образи“. Ернст създава микс от нежива природа и флорални форми; Магрит използва всякакви съчетания между зооморфни, антропоморфни форми и „невъзможни“ перспективни изменения; образността на Дали е съсредоточена изключително върху човешката фигура като повод за различни пластични деформации. Споменатите сюрреалисти се придържат към концепцията, формулирана от А. Брьотон за *чудноватото*, което е „винаги красиво, независимо кое чудноватото е красиво; дори само чудноватото е красиво“.

Отдавайки дължимото на хронологията в развитието на изкуството и свързвайки теоретично авторите с визуалните упражнения, стимулиращи творческата фантазия, в представяната в студията програма по рисуване е демонстрираният, успоредно със сюрреалистите, холандски художник Маурициус Ешер. В средата на 60-те той обогатява представата за „фантазен образ“ с реални демонстрации на пластични метаморфози. За съвременното възприятие неговите опити са заложили в няколко мултимедийни програми, но за конкретната времева ситуация пластиката му е уникална. Упражнения за създаване на „фантазни образи“ чрез метаморфоза се предвиждат както в часовете по „рисуване“ за I курс, така и в „Теория на художествения образ“ (ТХО) поради включването на подобни упражнения в средния курс на общообразователното училище и в курса на обучение в средното специално училище.

В най-ново време съществуват доста графични школи, включващи в стилистиката си „фантазни образи“, а в областта на живописата и скулптурата е особено значима така наречената „нова/свободна *фигуративност*“. Акцентът във фантазната образност с елементи от сюрреалистични традиции отличава чешката и словашка графични школи с изявени представители като Албин Бруновски и Душан Калай. Много подходящи за демонстрация в учебния процес по „рисуване“ за студентите от „Педагогика на изобразителното изкуство“ са работите на носителя на Grand Prix за `87 г. от биеналето на графиката в град Варна Иржи Андерле. В българската графична школа от 80-те години

досега различен тип конструкции „фантазни образи“ присъстват в творчеството на Л. Йорданов, Б. Филчев, Д. Колибаров, Р. Баръмов и др. Поради насочеността на работата в дисциплините „рисуване“ и „Теория на художествения образ“ (ТХО) към изобразяване на хартия представянето на автори и течения е съсредоточено върху произведения, неизлизащи извън границите на двуизмерността. Тези произведения, съдържащи „фантазни образи“, помагат на студентите да се запознават и с реално протичащи пластични процеси, базирани върху въображението, които реално създават определени художествени продукти, защитени от съответна авторова концепция.

Подтикът за създаване на „фантазни образи“ в часовете по „рисуване“ е насочен към творческото интерпретиране на натурата. Пластичните интерпретации върху изградени вербални образи представляват творческа провокация за артисти от всички поколения. Приложени в учебния процес в дисциплината ТХО на специалност „Педагогика на изобразителното изкуство“, такива творчески тълкувания стават повод за развитие на художествено-визуална фантазия у студентите. Очевидно проблемът за творческата фантазия в обучението е актуален в световен мащаб. В процеса на събиране на материал за представяната програма отношение към подобни педагогически подходи за стимулиране на творческата фантазия се откри в канадска програма за творческо развитие в обществените училища в Саскечуан и Нова Англия.

Според Джани Родари, върху чиято теза за „фантазирането“ се базират примерите в настоящата студия, а и в голяма част от методологията в дисциплината „рисуване“, „творчеството“ е синоним на „дивергентното мислене“ – способно е да разкъсва схемите на рутината. За писателя творчески е един интелект, който е способен на самостоятелно и независимо творчество, който е в състояние от „податки“ да изгради оригинално произведение.

Представяните пластични упражнения, които се базират основно върху изучаване на натурата, са проведени в продължение на четири семестъра и в тях участват около 60 студенти. Те имат за цел да използват изучаваната в часовете по рисуване натура при създаването на нова образност, организирана в картинно решение. В средата на миналия век големият художник и педагог И. Бешков изказва съждение за творческия характер на произведение, произтичащо в основата си от учебната рисунка. Той казва, че в новосъздадената работа видимият образ загубва своите физически свойства и действителни измерения, като запазва своето подобие – приликата, но преосмислена творчески.

Композиционните задачи на студентите пряко произтичат от проблематиката на рисунката и овладяването на формата с графични рисунъчни средства. В случая така наричаната „композиционна задача“ има значението на творчески осмислена натура, която се открива в други формообразуващи детайли на работата. Цел на този тип изследване е:

– студентите да достигнат до творческо, художествено произведение, използвайки конкретна рисунъчна проблематика.

Структурирани по този начин, учебните задачи са отражение на идентичните и адаптирани упражнения, които участват в процеса на обучение в началния и средния курс на общообразователното и в целия курс на обучение (VIII–XII клас) на специализираното художествено училище.

Първата представяна в студията задача е интерпретация върху *темата* „натюрморт“. Във визуално семиотичен аспект пластичните упражнения разчитат на стимулиране на творческата фантазия чрез изграждане на структурно-семантични опозиции. Като дидактичен принцип при тези задачи – „натюрморт“, „глава“ – е отнесенят към спецификата на изобразителното изкуство общ принцип за активността на обучаващите се. Същността му засяга отразително-преобразуващото отношение на студента към обекта на познание, в случая интерпретация на популярно произведение от утвърден световноизвестен художник, и прилагане на подобен принцип на изграждане върху собствена предметна композиция.

Една такава задача, която стимулира креативния потенциал на бъдещите педагози, е реплика върху натюрморт на Сезан, изпълнена чрез колаж. В този случай медията е средството стимул, въздействащо върху творческото пластично мислене на студентите. В реализацията на тази задача участват 40 души, като успешните варианти са преобладаващи (70%).

Би могло да се каже, че в поставената задача се съдържа дори концептуален момент, породен от дълго битуващата методическа практика при овладяването на изобразителното изкуство – *прерисуване на майсторски образци*. Това е основният принцип на преподаване и през епохата на Ренесанса, и през Барока, и в постакадемичните школи, първообраз и на висшето художествено образование у нас. Целта е очевиден прагматична – чрез техническите умения на майстора на ателието да бъде овладяна пластиката на формата и като цяло занаятът. Разбира се, това е доста хипотетична цел, тъй като техниката на даден голям автор е само видимото овеществяване на творческата същина на работата.

Получената от студентите реплика видимо запазва композицията на предложения натюрморт. Както беше споменато, въвеждането на различна медия променя първообраза на картината и представлява своеобразна провокация в посоката на изразяване на творческа позиция. Подобни изобразителни задачи са застъпени в държавните образователни изисквания за начален курс. Упражненията са предвидени за втори/трети клас, като с тях се цели създаване на интерес у малките ученици към вариативност. Демонстрира се възможността на различните материали да променят въздействието на една и съща композиция.

Като продължение – разновидност на упражнението се изпълнява извънаудиторно изобразителна задача, близка като тематика със споменатото предходно упражнение. Студентите сами подбират предмети и композират натюрморт. Целта на тази задача е:

– *студентите самостоятелно да развият етико-композиционното си чувство.*

Качество, което е изключително важно за работата на бъдещите художници и преподаватели. Запазвайки структурната организация на получения натюрморт, студентите от специалност „Педагогика на изобразителното изкуство“ (ПИИ) прилагат демонстрираната в ателието техника. Задачите произтичат от рисунъчно-графичното изучаване на натурата, но производните от тези творчески задачи не се свеждат само и изключително до същите средства. В случая употребата на колажа бива ограничена до цветно петно, а растерът на буквите се включва не като вербален знаков носител, а само като визуален знак – петно. В пластиката на репликата могат да участват като обогатяващи живописния език темперът или тушът, които допълват и доизграждат колажа там, където е необходимо.

Такава е представената работа на студентката Г. Д. от първи курс ПИИ (фиг. 1). Тя композира натюрморт, съзнателно напомнящ композициите на Сезан – аранжира портокали, ябълки, драперии. Съгласно поставените изобразителни изисквания Г. Д. употребява колажа предимно като цветно петно. В изграждането на чайника обаче студентката прави и опит да предаде с формообразуващите елементи известна семантична принадлежност на предмета. Той е изграден от колаж на различни реклами за домакински съдове, с което бъдещият педагог още веднъж подчертава утилитарната принадлежност на формата. Творческо постижение е колажирането на хартиите така, че да изградят рефлексите и отраженията върху хромираната повърхност. Пластично попадение представлява и структурирането на драперията – растерът на буквите подсказва движението на гънките на плата. Останалите колажирани елементи са употребени като цветни петна. Така организираната работа на Г. Д. е успешна и с връзката, която интерпретацията прави в междудисциплинарните връзки, заложили в идеята на специалност „Педагогика на изобразителното изкуство“. Задачите в отделните дисциплини преливат една в друга – задача по рисуване, естествено, преминава в живописна реализация.

Върху подобен тип проблематика с известно усложнение на пластичното решение се базира следващата предложена учебна задача за изграждане на глава в черно/бял колаж, като растерът на буквите се използва вместо полутон. От конкретна учебна постановка – етюд на глава, се запазва идентичната композиция, а конструкцията и светлосянката на формата се постигат чрез ритъма на колажа на различни букви – шрифтови знаци и черна темпера.

В тази постановка участват пак същият брой студенти – 40, а успешните реализации са около 80%. От постигнатата в ателието на специалността „картинна“ постановка, като домашна задача е произтичащата от нея пластична проблематика отново на границата между графичната рисунка и живописиста. Студентите въвеждат в изображението на глава не само ритъма на полиграфическия набор, а и цвета. За тях е важно да проверят собственото си усещане за движение на формата чрез буквите – растер, и умението си за организиране на картинната пластика. Такъв тип задача е подходяща предимно за целите на

специализираното училище и намира място в обучението в училище с разширено изучаване на изобразително изкуство „Елисавета Багряна“ – София.

В случая тази употреба на колажа е близка до пластичната философия на Курт Швитерс, който се опитва „от най-посредствената проза да направи да разцъфти богата, неизчерпаема поезия на формата и цвета, да създаде от отпадъци на всекидневния живот изкуство във висша степен драгоценно“. Тази задача, освен че запознава студентите с творчеството на един значим автор от началото на XX в., осъществява основен дидактически принцип на цикличност на представяната материя с постепенно усложняване на проблематиката.

На базата на този стилистичен принцип е изградена работата на студентката М. Т. (фиг. 2). Тя запазва основната композиция на първоначалната етюдна рисунка на глава на възрастен модел. Творческа находка в работата е употребата на различен шрифтов растер в конструктивните елементи на главата. М. Т. се опитва дори да покаже движението на челната кост, обръщачите, формата на косата. За по-голяма детайлност студентката използва смесената техника на колажа и молива. Принципът на проследяване на формата се забелязва и в дрехите на модела – там графичният растер е най-едър и на неговия силен черно/бял контраст са противопоставени ярки червени декоративни петна. Определено творческо постижение на работата е изграждането на формата на шапката. Студентката подбира съответните колажни елементи, близки до елипса, като формообразува периферията и същинската част дори, загатвайки за различната им светлосила. Като цяло работата на М. Т. е добър пример за демонстрация как материалът може да стимулира творческата фантазия.

Етюдите на изображение на глава предполагат още пластични упражнения от същата изходна позиция – конструктивна учебна рисунка. Така върху този учебен материал се осъществява основната цел на изследването – подтик към творческо мислене. В двете следващи интерпретации участват около 30 студенти като успешните решения преобладават (55%).

Предлаганите пластични задачи предполагат, като преднамерено стимулиране на въображението, упражнение върху изображение на глава, изградена чрез морски форми – фауна и флора *а ла Арчимболдо*. Тук дидактическата провокация е в насочването на студентите към търсене и употреба в композицията на максимално адекватна на елемент от главата природна форма. В психологически аспект този тип опериране със субективността на въображението е близък до концепцията за сближаване на въображение и мислене. След Аристотел, който пръв я обосновава, в съвременната психология този възглед се отстоява от Ф. Бартлет и Ж. Пиаже. Тази концепция не предполага рязък преход от въображение към мислене. Според нея те образуват континиум и непрекъснато преминават едно в друго, т. е. „мисленето е дисциплинирано въображение, а въображението е свободно рещцо се мислене“. Подобни упражнения са предвидени в програмата по изобразително изкуство в начална училищна възраст на общообразователното училище – III/IV клас.

Другото упражнение върху етюдно изучаване на глава е в стилистиката на Павел Филонов (фиг. 3). При него студентите съчетават изобразителните елементи – формата на изображението на главата с кристална структура и различни геометрични елементи. Анализирайки филоновата живописна система и стиловете, с които тя се родее, според критиката може със сигурност да се посочи едно русло, минаващо между експресионизма и кубофуторизма, където „неравната оголеност и живописната многобагреност на първото течение са ограничавани от конструктивната строгост на второто“. В реализацията на композицията се разчита на активиране на креативния потенциал на студентите откъм формалния аспект на пластиката, който да ги подпомогне в създаването на естетически осъзнат художествен продукт. Самият Филонов изгражда платната си по думите на Е. Блажевски според природния принцип – като че ли от атоми, превръщащи се в по-големи образувания. Художникът постига поразителен ефект, преобразувайки всяка, дори най-незначителната точка в центъра на микросвета, прерастващ в макросвят.

Тези задачи помагат на студентите от „Педагогика на изобразителното изкуство“ (ПИИ) да се запознаят с творчеството на такъв значителен автор като Филонов и нагледно да разберат един от принципите за създаване на „геометризиран фантазен образ“.

В структурата на усложняване на възможностите на творческото въображение, отразени в крайния визуален продукт, са темите, следствие от проблематиката в учебната дисциплина „рисуване“ – „*Няма такава гора*“ и „*Хищна градина*“.

Цел на качествено изследване в тази му част е, споменатото вече, развие и на семиотично отношение в знаковите трансформации и аналози в работите на студентите от „Педагогика на изобразителното изкуство“ (ПИИ). Търсенето на надсмисловост на създаваната форма, базирана на реалността, обвързва получените студентски композиции с отношението и разбирането на едно художествено произведение като текст. Суховатата учебна материя, трансформирана чрез творческата фантазия, става повод за създаване на неочаквани „фантазни образи“, които участват в *структурната сложност* на картинното пространство, „която трудно се поддава на анализ, но не му убягва“.

В първата задача участват 40 души и успешните реализации са около 70%. Конкретната цел на пластичното упражнение е:

– създаване на „фантазни образи“ от невъзможни за съчетаване като обекти стимул за творческо мислене;

– стремеж към символно и картинно въздействие на получения визуален продукт;

Като конкретни пластични форми, стимулиращи визуалната фантазия на студентите от специалността, са етюд на драперия и горски елементи, интерпретирани в композиция. Първоначално първокурсниците самостоятелно композират и рисуват драперия като домашна задача.

Както и във вече представената задача „натюрморт“, темата освен като учебно-изследователска, съдържа и известна естетическа провокация. Студентите трябва да успеят в общата форма и гънките на плата да включат в композицията и другите изобразителни елементи – атрибутите на гората (дървета, скали, ниски храсти), които заедно със структурата на драперията да образуват цялостната графична композиция „*Няма такава гора*“. Идеята за това упражнение формално е заимствана от работите на А. Бруновски, представени в каталог и изложба в залите на СБХ.

Като стилистика това упражнение е с близка до сюрреализма семантика, но няма предварително ограничаване на предпочитаните като средство за възплъщаване на идеята художествени стилове. Медията, като следствие от дисциплината, е ограничена до рисунъчни графични материали – молив, туш, перо. Форматът също не е голям – 35/50 см, за да успеят бъдещите педагози да се съсредоточат върху детайла.

Семиотичният аспект на композицията се изразява в обединяването в единна композиция на противоположна символика – на гората и на драперията. Поливалентна е символиката на гората. Най-често употребяваното значение е в контекста на *гората – символ на живота*, тъй като тя притежава двузначна тайнственост, която едновременно поражда тревога и ведрост, униние и влечение, т. е. всички допустими направления на живота. Заедно с това обаче, с мрака и дълбоките си корени гората символизира в модерния анализ безсъзнателното.

Драперията – платът, основата на дрехата има различна семантика. Това е непостоянството, привидното, евфимерността, от една страна, но също така би могла да се отъждестви със савана – крайт, завършекът. Двата символа дават възможност да бъдат обединени в картинното пространство не само по линия на опозициите, но и по идентични функции, което засилва символното въздействие на работата. Тези възможности и варианти на интерпретиране представляват стимул за развитие на творческия потенциал на бъдещите артпедагози – основна цел на изследването.

Подобни композиции са предвидени като учебен проблем предимно в средните художествени училища. Например в част от специализираните училища (VIII и IX кл.) в София (ХГ, 51 СОУ, 16 ОУ, 105 СОУ), Пловдив, Сливен – те са неотменна част от учебните задачи по композиция. В общообразователното училище на подобен учебен проблем са отделени часове предимно в средния курс (VI–VII клас).

Първата анализирана работа е на първокурсника С. П. и е добър пример за стимулирането на творческата фантазия чрез заявените композиционни опозиции.

В рисунката на драперия (фиг. 4) той съзнателно подбира мека материя, която да структурира гънки, доближаващи се като визия до нагъването на планински масив. Видът на рисунката – конструктивен ескиз, е подходящ като изходна база за основната композиционна организация. Както вече беше спо-

менато, в дисциплината „рисуване“ на специалност ПИИ, поради ограниченото време, се залага на по-кратките пространствено-конструктивни задачи. Ескизът на бъдещия педагог носи свежестта на скицата и същевременно, във водещите детайли, се доближава до етюдното изучаване на формата.

Творческото постижение на студента е в следващия, същински етап от учебната задача. За композицията си, като медия, С. П. използва туш – перо и лави. Във формален аспект прецизността на перото е допълнена и подкрепена от цялостното и прозрачно петно на размития туш. Той запазва основния силует на изходния елемент – драперията, като го превръща в ствол – дърво, чиито елементи – клони, биха могли едновременно да бъдат и клони, и корени. Този семантичен прочит е безспорно едно от творческите попадения на студента. Той прави изчистен като форма и сложен като послание символ – цел на конкретното изследване. Като популярна символика клонът е отъждествяван с инструмент на божествена музика, тъй като общува с небето, а позицията на корените да потъват дълбоко в земята, ги отправя като принадлежност към хтоническия свят.

Решението на С. П. е интересно и провокативно. Той променя символното послание. Ситуира силуета на дървото във въздуха и превръща клоните в „корени към небето“. Тази препратка към Р. Гари е и формална връзка със следващите задачи, които провокират създаването на „фантазни образи“ чрез текст-стимул. Композицията на бъдещия педагог печели и с въвеждането на универсална гледна точка. Концентричните окръжности на елемента слънце организират така композицията, че нуждата от детерминиране на „горе/долу“ отпада – безспорно качество на изображението.

Като цяло интерпретацията на С. П. е добър пример за нагледна демонстрация на целите на качествено изследване.

Следващата представена работа е на студентката П. Т. в двете ѝ части (фиг. 5, фиг. 6). Първокурсничката дава по-особено тълкувание на идеята си, което е определено качество на работата и показва възможните различни посоки на търсене, стимулирани от конкретната изобразителна задача.

В първата част на работата, ескиз на драперия, П. Т. демонстрира оригинална визуална мисъл с избора си на гледна точка. Тя избира висок хоризонт и показва добри рисувачески качества в изучаването на пластиката.

В следващата част от задачата-композицията „Няма такава гора“ – студентката превръща плата в части от дървета. Бъдещият арт-педагог придава на твърдата форма на ствола особена безплътност, с което подчертава своеобразно „сюрреалистично“ отношение към картинната организация. „Безплътните“ дървета са едновременно вкоренени и летящи стволове, които напомнят листа. Първокурсничката всъщност подчинява общото внушение на обратната символност на листата. Едно от неговите популярни символни значения е щастieto и успехът. Друго символно значение е колективна общност, обединена от единни действия. Студентката обръща символиката, като създава у зрителя чувство на песимизъм, необратимост и общо отмиране.

И в тази работа, независимо от известна техническа плахост във втория вариант, обединяването на пръв поглед на несъчетаеми изобразителни елементи стимулира творческото въображение на П. Т., отразено в крайния визуален продукт – основна цел на изследването.

Представените композиционни задачи осъществяват, отнесени към спецификата на изобразителното изкуство, една от основните дидактични функции – *разбиране на учебното съдържание и съчетаването му със самостоятелна дейност*. Студентите осъществяват реализация на натрупани в художествената практика познания, които осъществяват връзката на конкретното с абстрактното или на изучената натура, интерпретирана в картинното пространство.

Подобна на представената интерпретация, като начин на конструиране на фантазната образност и предполагаща още по-категорични опозиции е другата тема, произхождаща от проблематиката на дисциплината „рисуване“ – *„Хищна градина“*. Целта на композиционната задача е:

– *създаване на „фантазен образ“ от елементи с абсолютно противоположна символика и визуална структура;*

– *организиране на получените „фантазни образи“ в малкоформатна композиция.*

Това творческо-композиционно упражнение е своеобразен завършващ етап от задачите за стимулиране на креативните възможности на студентите, базирани на изучаваната натура. При конкретното упражнение студентите правят пленерни рисунки на градина/парк. В следващия етап от развитието на задачата, върху малкоформатна основа – 35/50, и с графичен рисунъчен материал, бъдещите педагози използват композицията на рисунката си и съставят „фантазни образи“ от флорални елементи и части от оръжия или предмети, създаващи впечатление за агресивност. Противоположна е символиката на елементите в композицията. Универсалното символно тълкувание на градината е райската градина, а на оръжията – власт, защита, но и унищожение.

Първата анализирана работа е на студентката М. М. (фиг. 7). Композицията е изпълнена с туш – перо и четка, и темата на пластичната задача е успяла да провокира творческата мисъл на бъдещата преподавателка по изобразително изкуство. Интерпретацията ѝ има определени качества и визуални попадения. Като основа на композицията тя използва цветна леа, която само формално запазва впечатлението за част от градина. Цветовете на имажинерните растения формообразуват капани – триони, а листата и неразцъфналите пъпки преминават в извити пикси и боздугани. Внушението, което работата създава, е на неподозираната заплаха, отключваща стаена агресия.

Интерпретацията на М. М. печели и от емоционалното използване на пластичната техника – на прецизността на щрихите на перцето са противопоставени плътните линии на четката, които създават динамика на композиционния ритъм. Силните и плътни графични акценти подчертават ритъма и акцентират върху смислово-пластичния акцент на работата. Работата оп-

ределено има творчески достойнства, които са стимулирани от поставената пластична задача.

Друга работа с определени артистични достойнства и проява на нужната творческа мисъл е композицията на първокурсничката Г. Л. (фиг. 8). Заявка за различност в подхода към темата прави дори изборът ѝ на цветна основа. Техниката – бял молив – е също от достойнствата на работата. Прецизността, с която бъдещият педагог по изобразително изкуство изгражда интерпретацията си, помага и настройва зрителя за иреалното внушение на „Шицната градина“. Студентката определено е повлияна от образната стилистика на работите на Бош при изграждането на фантазната си образност. В, на пръв поглед, спокойната атмосфера на композицията се откриват зловещи конфигурации от растения, шипове, боздугани, части от рицарски брони. Творческото въображение на студентката разширява изискванията на пластичното условие и населява хипотетичната градина с насекоми. Около странните цветя-агресори летят пчели, подчинени на изискванията на пластиката. Първокурсничката съзнателно обръща символиката на пчелата – трудолюбие и душевна чистота – като я превръща в киборгизиран нападател.

Като цяло композиционното решение на Г. Л. е добра илюстрация на действието на творческото въображение, стимулирано от учебните изисквания. Така практически се реализират целите на изследването.

Като стремеж за създаване на необичайна „фантазна образност“ може да се определи и работата на първокурсничката от „Педагогика на изобразителното изкуство“ (ПИИ) Л. Т. (фиг. 9). В сравнение с вече представените композиции интерпретацията отстъпва като оригиналност на организацията на картинното пространство и на прецизността на техническото изпълнение. Творческо попадение обаче представляват получените многобройни „фантазни образи“. Те са производни на растения, градинарски инструменти и всякакви помощни средства за работа в градината. Освен внушението за заплаха в работата присъства и едно друго внушение, което е и сред основните достойнства на работата – иронично, гротесково отношение към темата. За Л. Т. е предизвикателство и дори житейско обобщение стремежът да превърне средствата за благоустройството на градината в нейна заплаха. При нейната работа най-силно се усеща един от принципите на Дж. Родари, формулиран в „Граматика на фантазията“ и наречен от него техника на „фантастичните хипотези“. Тя, според писателя, се гради във форма на въпрос: „Какво би станало ако...“ и всяка ситуация, следствие на този въпрос, създава напълно фантастична хипотеза. Вътре в тази хипотеза, казва Дж. Родари, всичко става логично и разбираемо, изпълва се със смисъл и всяка символика заживява свой живот, пригоден към множество реални ситуации. Във визуално отношение подобна е представената композиция на студентката, която представлява пряк пластичен резултат от стимулирането на творческото въображение в процеса на реализиране на поставената учебна задача.

Представените в студията визуални примери на студенти от „Педагогика на изобразителното изкуство“ в СУ са малка част от получените интересни пластични резултати вследствие на приложената програма в дисциплината „рисуване“. Базирайки се не само на традицията в методика на обучението по изобразително изкуство, така структурираната програма съчетава академичното рисуване със семиотична функция. В постмодерната културна ситуация традицията в обучението във визуалните изкуства може да бъде осъществена само чрез развитие и обогатяване със съвременни теории и практики. Анализирайки текстовете-стимули, представяната програма развива творческото артистично себеусещане у студентите, дава им възможност да овладеят академичната рисунка и да я интерпретират в композиции, представящи ги като мислещи и търсещи млади автори.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов, М. История на изкуството. Изкуството на Възраждането и Барока, том III, С., 1977.
2. Алпатов, М. История на изкуството. Изкуството на Новото време, том IV, С., 1977.
3. Андерле, И. Каталог. В., 1989.
4. Андреев, М. Процесът на обучение. Дидактика. С., 1995.
5. Аполнер, Г. За живописца, естетически медитации. В., 1995.
6. Арнхейм, Р. Искусство и визуално възприятие. М., 1970.
7. Барт, Р. Въображението на знака. С., 1991.
8. Бижков, Г. Методология и методи на педагогическите изследвания. С., 1995.
9. Бижков, Г. Педагогическа диагностика. С., 1999.
10. Бруновски, А. Каталог. С., 1986.
11. Виготски, Л. Въображение и творчество на детето. С., 1982.
12. Виготски, Л. Психология на изкуството. С., 1978.
13. Дворянов, О. Концептуалната тенденция в съвременното изкуство, С., 2003.
14. Димитров, Д. Изкуството на XX век – съдбата на авангарда. С., 2001.
15. Димчев, В. Методика на изобразителното изкуство. С., 1993.
16. Надо, М. История на сюрреализма. С., 1993.
17. Родари, Дж. Граматика на фантазията. С., 1981.
18. Ростовцев, Н. Академическия рисунок. М., 1984.
19. Ростовцев, Н. Очерки по истории методов преподавания рисунка. М., 1983.
20. Чуховски, П. Рисунката – същност, проблематика, достижения на съвременните български художници. С., 1976.
21. Шапиро, М. Художник, общество, стил. С., 1992.
22. Шевалие, Ж., А. Геербрант. Речник на символите. I том, С., 1995.
23. Шевалие, Ж., А. Геербрант. Речник на символите. II том, С., 1996.
24. Bammes, G. Der Nakte Mensch. Hand und Lehrbuch der Anatomie für Künstler. Dresden, 1970.
25. Baque M., Dumas, M. Initiation aux arts plastiques. La Decoration. Paris, 1978.

Студията е предадена за включване в Годишника през м. март 2009 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 102

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 102

ЗА НЯКОИ СЪВРЕМЕННИ ПРОБЛЕМИ
ПРИ ВЪЗПРИЕМАНЕ НА ХУДОЖЕСТВЕНИТЕ
ПРОИЗВЕДЕНИЯ ОТ ХРИСТИЯНСКОТО ИЗКУСТВО
(ВЪЗРАСТОВА И ЕМОЦИОНАЛНА ХАРАКТЕРИСТИКА)

МАЯ ДИМЧЕВА

Катедра „Изобразително изкуство“

Мая Димчева. О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ВОЗНИКАЮЩИХ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИИ ХРИСТИАНСКОГО ИСКУССТВА (ВОЗРАСТНАЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА)

Данная студия обращает наше внимание на проблемы, касающие более подробного изучения и прослеживания возрастных различий учеников и их художественных восприятий изобразительного процесса. Определены методы, средства и подходы учебной и воспитательной работы, что является по своему существу новым подходом в методике обучения изобразительного искусства (с расширенным преподаванием христианского искусства), учитывая эмоциональные, интеллектуальные и возрастные различия учеников.

По этой причине, мы обратили наше внимание и на психологию религиозного развития, а имея ввиду и возрастные периоды, этот процесс может послужить основой для разработки целостной концепции и приложения к программам (обучения) изобразительного искусства с расширенным преподаванием христианского искусства.

Maia Dimcheva. ABOUT SOME CONTEMPORARY PROBLEMS CONCERNING THE PERCEPTION OF THE CHRISTIAN ART WORKS OF ART (AGE AND EMOTIONAL CHARACTERIZATION).

The proposed study directs our attention towards the problems connected with the more detailed examination and tracing out of the students' age differences and their art perceptions during the pictorial process. The methods, the instruments and the approaches in the educative work are determined, which on its part is a new approach in the Fine Arts educational methods (including expanded teach-

ing of Christian Art), and which is conformable to the students' emotional, age and intellectual differences.

For that reason we drew the attention to the psychology of the religious development, and when it is correlatable to the age periods, that process can be used as a foundation for development of a whole conception and application of the programs in Fine Arts, including expanded teaching of Christian Art.

В развитието на творческия процес няма убедителни данни за това, как той се заражда в подсъзнанието, как се изграждат взаимовръзките при възникването на определени идеи и творчески импулси. Невинаги те могат да се вместиат в рамките на рационалната схема, да се систематизират и обосноват. Тези психологични процеси по принцип не се отъждествяват с обикновени материални явления, трудно е да се анализират и представят нагледно, а проявата и значението им в творческия процес понякога е незакономерно и непоследователно.

Разрешаването на изобразителния проблем е резултат от редица емпирични, различно насочени търсения и в най-обобщен вид е свързан с отделните елементи на замисъла в единно художествено цяло. Тази сложна гама, която съставя субективния вътрешен свят на личността, предопределя творческите резултати в изобразителната дейност. Ето защо е напълно естествено проблемите на художественото възпитание да се свържат с проблемите на отношението между обективността и субективността в изобразителния процес. С тези проблеми пряко или косвено се сблъсква обучението по изобразително изкуство, при което една от задачите е да се установят определени стойности на отношението обект – субект, без да се противопоставят помежду си.

Дидактическият подход и методическата организация на художественото образование като цяло изискват да се разкриват и изясняват различията между реалното като по-тясна категория и образно метафоричното като по-широка. Ето защо специфичният процес на учебно-възпитателната работа по изобразително изкуство определя отделните методи и средства да се подбират съобразно природата (емоционалните различия) и възможностите на учащите се (спрямо възрастовите особености), както и съобразно целта на възпитанието.

В последните години от нашата съвременност се наблюдава все по-голяма ориентация към проблемите на художественото възприемане на произведения от изобразителното изкуство. В недалечно минало естетическото възприятие е осъществявано главно чрез непосредствено изобразителна дейност, но все повече се осъзнава фактът, че това не е достатъчно, а в съчетание с възприемането на произведения от изкуството тя става по-ефективна за цялостното художествено развитие и възпитание на подрастващите.

В съвременните теоретични изследвания се акцентира върху връзката между художественото възприемане и индивидуалното художествено творчество. Възприемането на произведения от изобразителното изкуство е сложен

психологически процес. Да се разбира, да се открива тяхното съдържание, не е вродена способност и следва да бъде възпитавана потребност от по-задълбочено общуване с тях. Задачата на художника-педагог е многостранна, тя е ориентирана към правилното естетическо отношение и опознаване на действителността, възпитаване на умения да се възприемат и оценяват произведенията на изкуството. Ето защо е необходимо стимулиране на познавателния опит, обогатяване на зрително-образните представи още от предучилищна възраст, което да бъде основа за развитие на творческото начало.

Това ни провокира да очертаем по-ясни ориентири към разгръщане на цялостния психичен, интелектуален и духовен потенциал на индивида, обърнати към неговите лични преживявания, потребности и интереси. Християнското възпитание със средствата на изкуството способства за многостранното развитие на личността, разширява и задълбочава познанията в духовната сфера, формира критерии за художествено-естетическа оценка на произведения от архитектура, живопис, графика, народно творчество, възпитава качества, необходими на бъдещата творческа личност. В сложния процес на емоционалното развитие и възпитание не трябва да се пропуска най-важният факт, че промяната трябва да започне от най-малките – децата, с оглед бъдещата правилна ориентация на личността.

Тези качества обединяват един различен модел в житейски план – ценностен, възпитателен, образователен, културен, социален и т. н. Те са свързани с изразяване на определени чувства, контролиране на настроенията, проява на съчувствие, независимост, приспособимост, способност да се решават междуличностни проблеми, дружелюбност, любезност с чувство на уважение и т. н. По-късно правилното възпитание и ориентация в тази посока, което започва още в семейната среда, дава възможност на детето да разгърне по-пълно творческите си възможности, както и професионалната си насоченост.

Психофизическото развитие на децата започва с интуитивното възприемане на заобикалящия ги свят, върви към фрагментарното възприемане, преминава към разкриване на функционалните връзки, за да стигне до по-дълбоки отношения между предметите и явленията: причини, взаимообусловеност, обстоятелства, цел. Децата и по-малките ученици са емоционално отзивчиви, чувствителни, способни са да одухотворят всеки предмет от заобикалящия ги свят, притежават изключително остра наблюдателност, понякога дори в по-голяма степен, отколкото възрастните.

За приемствеността на сетивното и абстрактното в процеса на мисленето е възможно да се потърси и мястото на емоцията и чувството в него. Затова и съществува известна зависимост на емоционалните процеси с интелектуалната дейност на човека, а тяхното познаване и правилно развитие може да бъде от полза в педагогическата работа на учителя по изобразително изкуство. Това означава, че детето се научава още от ранна възраст да усеща своята съпричастност към действителността, научава се да оценява неповторимостта на всички явления в своето битие.

Ето защо се разкриват необятни възможности за творческо интерпретиране, които могат да бъдат базис за прилагането на разнообразни методики за работа с децата в предучилищния и в училищния период на обучение. Това насочва вниманието ни към проблемите, свързани с по-подробното изучаване и проследяване на възрастовите различия на учениците и техните художествени възприятия в изобразителния процес. Това дава възможност съответно да се определят методите, средствата и подходите в учебно-възпитателната работа, налага и нов подход в методиката на обучението по изобразително изкуство (с разширено преподаване на християнско изкуство), съобразен с емоционалните, възрастовите и интелектуалните различия на учениците.

По тази причина необходимо е да обърнем внимание и на психологията на религиозното развитие, т. е. да се проследи по какъв начин в човешкия живот се поражда, развива и създава религиозната вяра като динамична величина. Съотнесен към възрастовите периоди този сложен и недостатъчно проучен процес може да послужи като отправна точка за разработване на цялостна концепция и апробиране към програмите по изобразително изкуство с разширено преподаване на християнско изкуство.

Развитието на религиозните преживявания може да определи отношението на личността към различните аспекти на религиозното изкуство, традициите и културата в различните исторически периоди. В този контекст бихме могли да използваме опита на различни автори в областта на психологията, които доказват, че при достигането на определена степен на психична зрелост, религиозното чувство се изгражда на базата на конкретни знания, свързани както с натрупания индивидуален житейски опит, така и с личното отношение към определена религиозна тематика.

Ерих Фром описва като признаци на зрялата личност чувството за принадлежност, любов, самоценност, проява на творчество, независимост и себеидентичност. Това е периодът на самоосъзнаването, себеприемането, реалистичните възгледи и наличието на интегрираща жизнена философия.

В. Франкъл също така определя зрелостта като придобиване смисъл на съществуването, а динамиката на личностното израстване – като приемането на свободата и отговорността.

К. Г. Юнг разкрива дълбокото раздвоение в човешката душа в резултат от бездуховността и засиленото потребителско отношение към живота. Той преоткрива значението на религиозната символика и утвърждава положителното влияние на религиозния, духовния и мистическия опит за пълноценното развитие на личността. Той приема религиозните твърдения като душевни истини, които не могат нито да се обяснят, нито да се оспорят от физическа гледна точка. Те се предават от човешкото съзнание и приемат нагледни форми, които от своя страна са изложени на множество влияния от външно и вътрешно естество. Затова, когато се опитваме да осмислим религиозните съдържания, ние се движим в свят на образи, в които се загатва за нещо неизказано и неописуемо.

Религиозното преживяване, основано на духовния опит, е базисна категория; то присъства структурно и функционално в развитието на личността, което го прави и обект на системни проучвания.

Р. Голдман свързва етапите на религиозната вяра в ранните възрастови групи предимно с когнитивните процеси. Той различава три фази в религиозното развитие на детето, от което можем да направим връзка съответно и с възприемане на художествените произведения от религиозното изкуство:

- Предучилищна възраст, в която се установява интуитивен стадий на религиозното мислене;
- Деца от 5 до 9 години – при тях са налице физиологични или антропоморфни представи;
- Деца от 9 до 13 години, които вече търсят смисъла на религиозната вяра по конкретен, логичен начин.

Възприятията при 3–4-годишните деца са все още неясни и преминават през сложен преход; те са непълни и ограничени. За предучилищната възраст е характерен интуитивният стадий на религиозното мислене, оттам се определят и представите за действителността. Наблюдава се необикновена острота на сетивата, като интуицията предхожда недостатъчния опит и ограниченото знание на децата, отделните представи нямат определена форма, цвят, знак и са свързани изцяло с чувствеността и интуицията.

При 5- докъм 9-годишните деца започват да се оформят физиологични или антропоморфни представи (т. е. в съзнанието на детето присъства определен образ от създадените вече представи за заобикалящия го свят).

Децата от 9 до 13 години търсят обяснение за религиозното преживяване по конкретен, логичен начин. С придобиването на знания и опит у детето се извършват чувствителни промени – вниманието става целенасочено, волево, по-съзнателно. Представите са по-конкретни и нагледни. В този период детето трудно запомня абстрактни понятия. Точно затова паметта за предмети и конкретни обекти много по-бързо се развива – оттам и изграждането на определени и ясни образи в съзнанието, свързани с непосредствените възприятия и наблюдения. Представите на детското съзнание са толкова силно предметни, че дори въображаемите образи се възприемат като действителни.

Дж. Фаулър също разработва подобна научна теория за възрастовите етапи в развитието на религиозния опит. В нея той разглежда начина, по който възникват религиозните представи, а не самия предмет на вярата и обръща по-специално внимание на религиозния опит, като способ за самопознание и опознаване на света, като основа за осмисляне на човешкото битие. Той различава няколко етапа, въз основа на които можем да определим степените на развитието на изобразителната дейност, както и значението им при възприемането на произведения от християнското изкуство.

Първи стадий. Това е възрастта от 3 до 7 години. Този период е характерен с проявата на фантазията, въображението и образите. До 5–6 години

детето изживява своето осъзнаване и идентификация, свързани със себеутвърждаването.

След 5–6-годишна възраст започва утвърждаването на аз-а и детето формира относителна устойчива представа за своята същност, започва да се изживява като отделна личност със собствени представи, потребности и интереси. Границите на познанието, свързано с религията, са единствено в семейството, но на интуитивно ниво.

Втори стадий. Това са децата от 7 до 12 години, когато границите на социалното познание се увеличават в по-широкия кръг на контактите със семейство, училище, връстници. Детето пред прага на зрелостта вече е способно да осъзнава основни нравствени потребности и чувства, както и ролята на религиозните нравствени ценности, формиращи се от традициите, обичаите, културата на конкретната семейна и училищна среда, в която се развива. Ето защо този период е благоприятен за по-нататъшното обогатяване и развиване на религиозното възпитание като елемент от цялостното възпитание на детето.

Трети стадий. Това е периодът след 13 години, когато настъпват съществени промени в психиката, начина на мислене и поведението на младия човек. В процеса към усвояване на социалния опит и поведение подрастващите юноша вече съвсем съзнателно търси доказателство за своята собствена стойност и значимост в обкръжаващата среда. Доразвиват се редица морални ориентации, формират се стратегии и модели на по-пълноценно общуване и поведение. В резултат на натрупания опит, подрастващите започват да проявяват повече критичност в убежденията си. Наличието на оценъчния елемент съответно ориентира младежите в тази възраст към повече анализ, стимулиране и коригиране на конкретни нравствени чувства, подпомага самооценката, формира по-ясна представа за човешките взаимоотношения.

Четвърти стадий. Периода след 15 до 20-годишна възраст е свързан със стремежа за отделяне от влиянието на родителите, формиране на собствен мироглед, посредством който се определя личната реализация. Подлагат се на съмнение и отрицание традиционните убеждения, започва да се засилва убедеността по отношение истините на религиозната вяра. Открива се богатството на религиозната символика и тайнства, с което се преминава към следващия стадий.

Пети стадий. Засилват се междуличностните отношения, зачитат се потребностите в обществото, повишава се отговорността. Религиозното чувство е изградено на базата на конкретни знания, свързани с по-богатия индивидуален житейски опит. Устойчивата вяра помага да се преодолее егоцентризмът, поражда се потребност от самореализация и творчество.

Шести стадий. Този най-висш стадий, както се възприема и формулира от Дж. Фаулър, е свързан с много по-дълбоко преосмисляне, разбиране и осъзнаване на религиозната вяра. С настъпването на зрелостта човек е склонен все повече да превъзмогва противоречието между начина на живот и традициите. Той все по-устойчиво утвърждава принципите на вярата си, а него-

вите убеждения изпълват целия му живот. Към такова разбиране според Дж. Фаулър, с друго отношение и отговорност, човек може да стигне не по-рано в периода между 35–45 години.

Религиозното чувство се изгражда на базата на конкретни знания, свързани както с натрупания индивидуален житейски опит, така и с личното отношение и заинтересованост към определена религиозна тематика.

В процеса на формирането на личността е необходимо да се знае типичното за всеки възрастов период, а тяхната значимост може да послужи като отправна точка и при определянето на възрастовите характеристики в развитието на изобразителната дейност, а в конкретния случай – и при възприемането на произведения от християнското изкуство.

Повечето съвременни концепции за природата на възприятието отричат, че у човека то се конструира от отделни предхождащи го усещания. Според А. Н. Леонтиев възприятията се преживяват в специфична сензорна тъкан, но далеч не се свеждат до нея.

Съществуват многобройни теории за възприятието като процес, но ако ги погледнем в по-широк план, ще открием почти едни и същи закономерности, напр.: *„Възприятието се схваща като процес, зависим от миналия опит. Накратко – възприятие – усещания + памет. Усещанията се организират във възприятия чрез миналия опит посредством различни асоциации“* (Минчев, Б. *Проблеми на общата психология*, С., 1998, с. 21).

„Образът на възприятието е произведен от специфична познавателна дейност, опира се върху образа на света и е негова актуализирана част.“ (А. Н. Леонтиев, В. В. Петухов)

Процесът на художественото възприятие е свързан с усвояването на определени изобразителни знания, умения и навици, които са възрастово обусловени. Не са без значение социалната среда, емоционалният микроклимат в семейството и училището, както и личностните качества (наблюдателност, активност, емоционално-естетическа възприемчивост и пр.)

Усещанията, които художествените обекти произвеждат, се преосмислят и преживяват едновременно. В повечето случаи те могат да бъдат от минал опит, концентрирани в съзнанието като представи и понятия. Сетивните впечатления от дадено произведение на изкуството са също така в голяма зависимост от насочеността на съзнанието, т. е. от вниманието.

Въображението е друга страна на художествено-възприемателния процес. От една страна, трябва да се прави разлика между въображението на твореца и въображението на наблюдаващия, на този, който възприема творбата. В първия случай става дума за творческо въображение, във втория – за репродуктивно въображение, което се основава на впечатления, почерпени от произведението или взети от жизнения опит. Връзката между въображението на художника и наблюдаващия все пак е неразривна. Изкуство, в което способността на художника да внушава и загатва, трябва да съответства на спо-

собността у зрителя да приема тези внушения, послания, които наблюдаваме особено при възприемането на произведения от християнското изкуство.

При възприемането на произведения от изкуството най-общо различаваме няколко степени на „общуване“ с творбата. Те са следните:

Първата степен на общуване е най-простото визуално въздействие (колорит, светлосянка, обем и т. н.). Тя протича на равнището на усещанията и възприятията. Проявява се още при децата от предучилищна възраст.

Втората степен се характеризира с определянето на по-сложни понятия като сюжет, тема, идея, съставляващи основните елементи на съдържанието на художествената творба. Тук вземат участие представите и паметта, въображението и най-вече цялостният минал познавателен опит. Това се отнася до един по-зрял възрастов период на учениците (след 10–12 години).

На равнището на **третата степен** на общуване с творбата следва едно по-задълбочено вникване в особеностите на творческия процес. Това е етапът на запознаване със знаците и символите, с които си служи изкуството. В този аспект опознаването на сложната символика, заложена в християнското изкуство, изисква по-специални познания, а това е възможно едва след 13–15-годишна възраст, тъй като тази проблематика изисква по-задълбочено разбиране. Познаването също така на изобразителните изразни средства – линия, петно, цвят, колорит, ритъм, обем – способстват за още по-добро изясняване на художественото съдържание в конкретната творба.

И четвъртата степен е развиването на критико-оценъчна дейност. Например критиката в по-низшия стадий („харесвам“ и „не харесвам“) е характерна за по-малките деца, но тя може да бъде по-обективно осмислена на базата на познавателния опит в една по-зряла възраст.

Споменатите равнища на възприемане не следва да се разглеждат само на базата на възрастовите различия. В трите равнища – *стадият на възприемане на творбата, стадият на описанието или действието и стадият на тълкуването* – на най-високо равнище децата възприемат, като използват своя опит и своите разсъждения за онова, което е изобразено. Те разкриват вътрешните връзки между предметите по пътя на осмислянето на цялата ситуация, но в основата им стои личният познавателен опит (дори и в различни възрасти), както и правилността на педагогическата намеса, равнището на интелектуално ниво, индивидуалността и пр.

За да бъде по-силно и по-пълно въздействието на художественото произведение, творбата трябва да влезе в контакт с вътрешното „аз“ на участника, с неговия личен познавателен опит, да възбуди у него чувство на жизненост и съпричастност. По този начин наблюдаващият чувства интуитивно и разбира условността на художествения образ. Творбата е познание за действителността, предметите и явленията, тяхното взаимодействие и взаимоотношеност. Отношението към едновременността, от една страна, на правдивостта, а от друга – условността в художественото възприемане, е условие за правилното

разбиране на художествения образ. Това важи в голяма степен за изясняване например на понятията „образ–първообраз“, „условност–реалност“ в православната икона.

Посоката, която се дава на съзнателните процеси, зависи от посоката на несъзнателните и е свързана със създаването на определена нагласа за възприемане на изображения, надхвърлящи натуралистичното подобие и притежаващи друг вид естетическо въздействие, друга образност. (*Виготски, Лев. Психология на изкуството, С., 1978, с. 34*) Отказът от подражание и наподобяване е стремежът да се освободи духът на по различна емоционална нагласа. Това по-различно „виждане“ е цялостна, неизолирана духовна реакция, тълкуване, влияещо се от предварителна, по-специална нагласа. Овлаждането на способността за тълкуване на художествени произведения от християнското изкуство зависи от запознаването със същността на изобразителния език на това изкуство, с изразните му средства и не на последно място – възможно и необходимо е целенасочено да се стимулира и приложи в процеса на обучение.

Създадената от художника реалност е плод на въображението му, на границата между условно и реално, на субективното звучене на цветовете и форми. Създадената от иконописеца икона не е плод на въображението, а установена канонична даденост, но общото тук е, че и в двата случая не се търси пълно съответствие с външната видимост, надхвърля се видимото пространство. При модерното изкуство сугестивността на художествената творба не зависи непременно от подобие (при иконата образът е тъждествен с първообраза); свободно се избират средствата (средствата са строго определени в иконните изображения) и целта е да се придобие впечатление като внушение и виждане, а не като „запознаване с реалността“. Тези въпроси са подходящи за разглеждане в една по-късна възрастова група (след VI клас на общообразователното училище).

Възприемащият се учи да разбира езика на изкуството чрез вникване във всяка същност на структурата на произведението, свързана с материал, форма, съдържание, да се приближи до чувствителността на художника, от друга страна. Възприемането на творбата е процес на познаване не само на обекта на изображение, но и познаване на начина на неговото изобразяване, вникване в „духа“ на твореца, в неговите идеи, чувства и мисли. Това е сложен процес и неговото осъзнаване е възможно при по-продължително наблюдение на произведенията на изкуството, възможно е при претворяването им, т. е. създаването напр. на копия от тях – изработване копие на икона. Така по-тясно се осъществява връзката наблюдател – творец, образ – възприемател (реципиент), което е възможно да се осъществи в една по-зряла възраст.

Така възприятието в по-широк смисъл, в хода на възприемане на предметите и явленията, предполага по-задълбочено запознаване със свойствата им и откриване на връзките и взаимоотношенията между тях. Процесът на художественото възприемане от децата невинаги е аналогичен с този при възраст-

ните. Практиката показва, че съвременните деца съществено се различават от децата от миналото, те са обогатили своя гносеологически опит, своите предпостави за предметите и явленията от заобикалящата ги действителност. От познаването на отделни предмети и фрагменти от художественото произведение те стигат до разкриване на тяхната функционална зависимост и обусловеност, а по-нататък – към разкриване на по-сложните връзки (пространствено-конструктивни, сюжетно-смислови и причинно-следствени).

Съвременната педагогическа практика показва, че детето със своите специфични възрастови особености, със своя жизнен и познавателен опит и заедно с това, със своите детски потребности и интереси много по-бързо се приближава до възможностите за възприятие от възрастните.

За изясняването на този проблем е необходимо да се проучат по-задълбочено възможностите на децата при възприемане произведенията на изкуството, съобразени с техните възрастови особености, както и да се установят елементите на механизма на тяхното възприемане. Като всяка друга способност, така и способността за сетивното възприемане на изкуството трябва да се възпитава. Това е и едно от основните задължения на учителя по изобразително изкуство.

В този смисъл въпросът за художественото възприятие е колкото въпрос на лично усилие, толкова и на социокултурно равнище, зависи също така от интелектуалното и емоционално ниво, на което се намират учащите се. За това развитие изключително необходима е ролята на професионалния педагог, както и активността и правилността на неговата намеса.

Съвременните ученици показват интерес към по-голяма физическа активност, лично участие и изява в процеса на обучение, към обучение чрез опит и преживяване, повече спонтанност и стимулация в различни форми на групова работа. Необходимо е да се осмисли системата на учебно-възпитателния процес, която да постави в центъра на възпитанието личността на ученика, да се преосмисли ролята на българския учител и неговата професионална идентификация.

Засега практиката показва, че голяма част от учителите и възпитателите проявяват склонност към контролиране, както и решаване на проблемите по обективен път, на базата на логиката и анализа, а това предполага недостатъчно внимание към човешкия фактор, което намира непосредствен израз в доминиращите модели на общуване и преподаване в българското училище.

Първите стъпки в тази насока вече се правят – преподавателите се стимулират да опознават потребностите на съвременните ученици, да се съобразяват повече с тях, да вникват и разбират техните чувства и емоционални преживявания на едно по-дълбоко ниво. Това предполага промяна на консервативния, централизиран и авторитарен модел на българската образователна система, както и на взаимодействията между учител и ученик в посока на взаимно уважение и по-тясно сътрудничество.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексиева, Е.* Рисунките в психологическото изследване на личността. С., 2000.
2. *Андреев, М.* Предметна или комплексна система на обучение. – В: Народна просвета, кн. 10, 1980.
3. *Василева, Е.* Религиозното възпитание на децата от предучилищна възраст. С., 2001.
4. *Виготски, Л.* Психология на изкуството. С., 1978.
5. *Грегори, Р.* Психология зрительного восприятия. М., 1974.
6. *Димитрова, Г.* Хуманизъм. Общуване. Възпитание. С., 2002.
7. *Димитрова, Г.* Хуманистични измерения на социално- педагогическата дейност – В: Сб. Статии на СУ „Св. Климент Охридски“. С., 2005.
8. *Димчев, В.* Изобразително изкуство. Методика. С., 1995.
9. *Кирова, Д.* Психо-физиологични аспекти в особеностите на детското зрительно възприятие – В: Психология, октомври, 2007.
10. *Легкоступ, П.* Изобразително изкуство (възпитателни, терапевтични и корекционни аспекти). С., 2006.
11. *Легкоступ, П.* Детето и творбата. Изобразителното изкуство и детските изобразителни способности. ВТ., 1996.
12. *Минчев, Б.* Проблеми на общата психология. С., 1998.
13. *Хубанчев, А.* Стадии на религиозната вяра и формиране на личността (психосоциални измерения) – В: Сборник от доклади на международна конференция в Кърджали, 2003.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 102

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 102

ОСНОВНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА МУЛТИМЕДИЙНИТЕ АРТ ФОРМИ И ТЯХНОТО ПРИЛОЖЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО

ИВАН ЯМАЛИЕВ

Катедра „Изобразително изкуство“

Иван Ямалиев. ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ АРТ ФОРМ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУСТВУ

В настоящих студиях рассмотрены некоторые мультимедийных арт формы, которые предоставляют художникам широкий спектр возможностей для интерпретации окружающей нас действительности, их коммуникативные особенности основываются на экранах, электронные технологии. А так же представлены элементы, создающие мультимедийные приложения и разные функции, которые они выполняют как посредники идеи. И не на последнем месте рассмотрен аспект присутствия мультимедийных арт форм в болгарском высшем образовании по изобразительному искусству.

Ivan Yamaliev. MAIN CHARACTERISTIC OF MULTIMEDIA ART FORMS AND THEIR USE IN THE EDUCATION ON VISUAL ART

The present studia examines some multimedia art forms, that provide artists with a wide range of opportunities to interpret the world. The art forms' communicative features are based on the display electronic technology. The studia presents also the elements that form multimedia applications and the different functions as a mediator of ideas. Last but not least the paper puts an accent on the role and the presence of the multimedia art forms in the Bulgarian University education of visual Arts.

За да изясним и разберем в пълна степен формите на мултимедийното изкуство и тяхното присъствие в българското образование, първо ще разгледаме предпоставките за появата им и необходимостта от тяхната употреба в един

по-обширен световен мащаб. Разбира се, възникването им се свързва с развитието на електронните информационни технологии, чийто произход можем да отнесем към сложната взаимовръзка между осъзнати потребности, социални и технологични нововъведения.

Техническият фактор, базиран на електронните технологии, формира мощна техническа сфера, която има проявления в почти всички области на човешките взаимодействия. Информационните технологии организират, рационализират и механизират живота, улеснявайки по този начин съществуването ни. Важна роля в този процес имат телекомуникационните системи, но основна роля играят компютърните технологии и по-специално персоналният компютър. Освен като изчислителна среда, в която информацията се преобразява и представя под формата на електронни сигнали, измерими в битове, компютърът представлява фундаментално техническо средство, на чиято основа се извършват медийна конвергенция, позволяваща съвкупността на различни медии в едно цяло и трансформация в социо-културен план. На въпросната компютърна основа възниква интернет, представляващ информационна, динамична, интерактивна, мрежова, мултимедийна система, функционираща в световен мащаб, предоставяща обширна свобода за общуване, чрез обмен на данни и получаване на информация за натрупване на знания, превръщайки потребителите в граждани на света и също така отваряйки възможност за достигане до нови оптични и ментални хоризонти. Но все пак нека изясним кое е основното и така специфичното, което осезателно въздейства и има трайни последици с емоционалната обвързаност върху ресипиентите на тези така наречени електронни информационни технологии. Изключвайки Радиото като такъв компонент, който присъства във всички тях и е резултат на техниките им възможности, най-общо можем да определим синтетичната визуалност, представяна ни под формата на екранна действителност, запленаваща ни със сетивна симултантност, посредством случването на нематериални образи, символи и знаци, които имат за отправна точка действителността. Подвижните картини и сцени от различни събития, достигащи до нас благодарение на неоновия RGB цветови светлинен поток, осигуряван от катодно-лъчевите флуори на кинескопите, мониторите, дву- или триизмерните дисплеи и всякакъв друг вид емисионно излъчващи устройства на телекомуникационен аналогов или цифров сигнал, завладяват съзнанието ни, пораждайки психологически ефект на присъствие в изливащата се пред нас електронна реалност. Информационните технологии, освен че ни предлагат двуизмерна илюзия за обекти с три измерения, ни пренасят в едно перманентно настояще време, наречено още време-мигновение, в което разгръщащото се пред нас събитие се случва точно сега, в този момент. Разбира се, това време може условно да се разграничи на начално време, от мига на включването на комуникативното поле, изпълнено с текуща информация и продължително-измеримо време на периода, в който информационният поток протича, от неговото стартиране до прекратяването

му. Общуването с мигновеността на случващото се в екранната действителност е линейно или паралелно, в зависимост от спецификата на комуникативната среда, предполагаща пасивен или активен подход от страна на потребителя. Електронните технологии изграждат илюзия за присъствие в друго време и пространство, предлагайки ни достъп до всички времена, като ни се представят визуални внушения на реалности, протекли в миналото, в настоящето и хипотетични проекции, свързани с прогнози за случване в бъдещето. В този смисъл възприемащият на предоставената от тях екранна действителност може да се пренесе навсякъде от мястото, където се намира в момента. Създавайки различни светове, електронните медии премахват пространствено-времевите ограничения, като въвличат възприемащия, предоставяйки му нива на преживяване, различни от тези в обикновеното ни по-високо технологично ежедневие. Това означава, че те поднасят втора реалност или още можем да я наречем съдействителност, съставена от електронни образи, която конкурира и дори измества „първата“ реалност на същинския ни живот, отнасяща се до материалното ни съществуване и произтичащите от това различни взаимовръзки, представяйки ни се по този начин като по-достоверна. От друга страна, непрекъснатият поток от информация, който бълват информационните технологии, и невъзможността тя напълно да бъде обхваната и подредена в ясна структура, допринася за осъществяването на социо-динамична трансформация, изразяваща се в конструирането на една накъсана, фрагментарна представа за заобикалящия ни свят, което впоследствие води до промяна на начина ни на живот. В този смисъл, както споделя М. Маклуън „Типът на медиите определя тип на културата и цивилизацията“, спокойно можем да говорим за „технологична култура“, „медийна култура“ или „медиаморфоза на култура“. Разбира се, тук изхождаме от твърденията на специалистите в тази област, тъй като с употребата на електронните технологии, представляващи достижения на цивилизацията ни, се предоставя възможността да преработваме действителността за целите на нашето съществуване, което от своя страна спомага за развитието на човека, съдействайки за промяната на неговия светоглед. И най-важното, нахлувайки в ежедневието ни, съществено се изменят средствата и формите на комуникация помежду ни, характерни за предходните практики на общуване. Електронните технологии, явяващи се техническа екстензия на човешките възможности, облагодетелстват изкуството, дарявайки го с по-динамични, по-вълнуващи и по-ефектни изразни средства, позволяващи по-въздействащо и вариативно интерпретиране на заобикалящата ни действителност. Под горе споменатите технологии визирам тези, при които съществува визуална контактна зона и особено онези, които в основата им стои двоичният код, дефинирани като дигитални, но общо взето можем да ги наречем още мултимедийни технологии. Те улесняват процеса на приемственост и хибридизация на безбройни комбинации на текст, образ, звук и изобилието от знаци, генерирайки поликомуникативни, мултимедийни продукти. Тези приложения

интегрират множество художествени форми и изразно-изобразителни средства, характерни за похватите на различните видове изкуства. Но преди да разгледаме принципните им характеристики, областите на тяхното приложение и най-важното, по какъв начин те спомагат за интерпретиране на всекидневието ни, нека първо изясним що е това мултимедия.

За първи път терминът мултимедия се употребява някъде към 1965 г. на XX в., като чрез него се цели да се обясни комплексното съчетание на форми, характерни за различните видове изкуства – музика, танц, кино и т. н. При по-късната му артикулация, някъде към началото на 70-те години на миналия век, се има в предвид различните проекторни презентации, появили се по това време като slide show. Но с напредъка на електронните технологии, визирайки най-вече компютъра, който се явява своеобразен компилатор на предходните, печатни и аналогови медии, под мултимедия се разбира електронно доставяната информационна среда върху различните екранни повърхности, обединяваща многообразието от медии като текст, говор, статични изображения, видео, звук, графика и анимация. Казано другояче, мултимедията е диалогов посредник, съвместяващ комплекс от съдържателни форми, които по своята същност са нематериални. Сами по себе си, различните мултимедийни обекти представляват информационни среди, които ни въздействат по различен начин, предвид особеностите на техните комуникативни характеристики.

„Статичните среди, наречени още неподвижни медии, представят информацията в постоянна форма, независеща от времето“¹. Това са текст, графики и статични изображения като фотографията и илюстрацията.

„Динамичните среди, наречени още време-базирани медии, представят информацията в течение на времето. Това са анимация, звук и видео.“²

Текстът – представлява графично представяне на фонетичните характеристики на речта и нейните структурни елементи за предаване на послания, т. е. той е визуално превъплъщение на езика, чрез който мислим за заобикалящата ни среда. Тъй като се разгръща пред нас в линейна последователност, неговата четливостта е от съществено значение за възприемането на смисловите му стойности, които имат пряка връзка с неговата типография. Текстовете обикновено се създават чрез софтуерни програми, наречени текстови редактори, които освен това предоставят възможност за неговото съхранение, форматиране и редактиране. Елементите му могат да бъдат премествани и прегрупирани, за да се достигне до желанния резултат на баланс с други медии.

Статичните изображения – фотографии и илюстрации, представляват фиксирани моментни проекции, възпроизвеждащи различни обекти от заобикалящата ни действителност, които с различните имиджообработващи, компютърни програми могат да бъдат променени до неузнаваемост и довеждани до абстракция. Чрез тях се осъществява невербална комуникация и като застина-

¹ Тодорова, М. Х. Монева, Мултимедийни технологии. С., 2006.

² Пак там.

ли реалности продължават да живеят собствен живот, свързан с афективните нива на възприемащия ги.

Графиките – представляват компютърно генерирани или интегрирани чрез периферните цифровизиращи устройства схеми, диаграми, карти и икони, обозначаващи предмети, явления и места.

Видеото – представя сцени в движение, чрез последователни динамични образи, репрезентирани действия, случили се в миналото, разгръщащи се пред нас в настоящия момент. Днес, след като видеото се осъществява в дигитална среда, терминът често се използва и за описание на регистрираните видеоформати, които същевременно поддържат синхронно и звук.

Анимацията – представлява компютърно създадени движения на фотографии и рисувани графични обекти. С помощта на специални софтуерни програми отстоянието от точка до точка на гореспоменатите медийни елементи се запълва с автоматично генерирани междинни кадри, които изграждат тяхната динамична симулация.

Звукът като информационна среда се осъществява в три форми: шумове, говор и музика. Тази среда придава емоционален отгънък при взаимодействието на потребителя с мултимедията. По този начин звуковите ефекти служат за насочване на вниманието към смислово важни моменти и за отбелязване на потребителските действия. С вложеното чувство при говора може да се промени значението на заложеното в съдържанието съобщение. Музиката, представляваща хармония от звуци в определена тоналност, се използва за подсилване и обогатяване на информационните среди, т. е. да служи като фон, но също така би могла да бъде цел и предмет на цялото мултимедийно приложение.

Всички тези комуникативни елементи, синтезирани в една обща диалогова среда, са неоспоримо потвърждение за богатите информационни възможности на мултимедията, силно рефлектиращи върху сетивата ни. Мултимедията в зависимост от технологичната специфика на електронните устройства за нейното представяне, може да се реализира както в материалното пространство под формата на емисии на нематериална действителност, предавани чрез екраните, така и в световната електронна мрежа. Според нейното разгръщане във времето и според различните възможности за контакт с потребителя се различават три основни групи на приложения – „линейни, интерактивни и хипремедийни“³. Линейните се осъществяват в непрекъснато, последователно време, в което респондентът няма възможност да се намеси в процеса на тяхното случване. Мултимедията е интерактивна, когато потребителят има възможността да контролира и упражнява елементите на съдържанието ѝ, т. е. да взаимодейства с нея, задавайки посоката на нейното протичане. Създавайки структура от свързани компоненти и множество нива на преходи между тях, съгласно инфраструктурата и организацията на информационните технологии, позво-

³ Пак там.

ляващи на ресипиента навигационна система, чрез която да управлява диалоговата среда на интерактивната мултимедия, осигурявана от архивирани в интернет база данни, можем да говорим за хипермедия. „Хипермедията е нелинейна организация на елементите на отделните медии, осигуряваща същите възможности на ползвателя, както при хипертекста“⁴⁴. Целта на хипермедията е потребителят да се потопи в богатата и разнообразна комуникативна среда, в която видео, анимация, текст и звук са свързани по различен начин, за да предложат определена информация и до известна степен да доставят удоволствие при взаимодействието с тях.

Мултимедията навлиза в почти всички области на човешката дейност като например бизнеса, който има пряка връзка с маркетинга и рекламата, осигуряващи му необходимия потребителския интерес, и впоследствие очакваните финансови печалби. Най-популярни в тези области са електронните каталози. В образованието също навлизат различни мултимедийни приложения като презентации, тренинг тестови програми, електронни игри, предназначени да спомагат за овладяването на определени знания от различните учебни дисциплини. Също така се предлагат електронни образователни помагала, географски карти и енциклопедии. Мултимедията осезателно навлиза и в сферата на услугите, предлагани от различни обществени учреждения като гари, летища, хотели, търговски центрове, супермаркети, за които е характерно масово стълкновение на хора, където с помощ на сензорни информационни панели човек може да се запознае с техните оферти. В науката мултимедийни приложения се използват за визуализиране на различни структури, механизми, процеси и явления, както и за изготвяне на системни модели и компютърни симулации. Публикуват се и в пространството на интернет, където служат за предоставяне на разнообразна информация и за забавление като игри, уеб сайтове и блогове.

За създаването на мултимедийен продукт трябва да се съобразяваме освен с поставената цел, но също така е добре да се вземат под внимание както особеностите на областта, в която ще се прилага, така и когнитивните и комуникативни възможности на ресипиента. От съществено значение е изготвянето на план или „storyboard“, по който да се изведе последователността на различните конфигурации от информационни обекти и същевременно с това да се определи подходящият тип навигационна система. В този смисъл въпросните обекти трябва да бъдат разграничени йерархично, в предвид приоритетите, определящи смисловите акценти на съдържанието и знаковите натрупвания. Софтуерните програми, достъпни по презумпция на всеки човек и поддържащи различни цифрови формати, предоставят богат арсенал от действия за манипулация като смесване, трансформиране, прибавяне на ефекти, поставяне на контролери за управление. Осигурявайки ни споменатите оперативни

⁴ Пак там.

възможности, те се явяват мощен инструментариум за създаване на мултимедийни приложения, но тук съществено значение имат отговорите на следните въпроси – каква функция ще изпълняват те в качеството си на посредници на идеи и как биха рефлектирали върху възприемащите ги.

Позовавайки се на мултимедията като посредник за осъществяване на различни намерения, някои артисти се възползват от вече установени художествени практики, масово разпространили се с времето и доказали успешното си въздействие върху голяма част от ресипиентите. Разбира се, тези културни практики, използвани при изграждането на мултимедийни приложения са съобразени с вкусовете, потребностите, очакванията и желанията на широк кръг потребители, т. е. с това, което те искат да видят. Въпросните желания можем да отнесем към формиралата се масова култура, породила се в резултат на интензивно разпространяването от масмедияте мисловни модели, които рефлектират на представата за заобикалящата ни действителност, а оттам и върху начина на живот. В този смисъл масовата култура се явява полето, в което се разгръща система от значения, символи и ценности, споделяни от повечето хора, като ролята на средствата за масова информации в нейното изграждане е съществена, тъй като представяйки ни различните социални взаимовръзки по един елементарен и банален начин, спомагат за формирането на масов вкус. От шаблонното и еднообразно излагане на информационното съдържание под формата на екранни симулации на реалността се възползват голяма част от правещите мултимедийни продукти. Тривиалността в техните подходи, свързана с различни конвенции, отговарящи на нечий желания, имат пряка връзка с комерсиалните пазарни механизми, в които са въплътени динамичните взаимовръзки на триадата създател-продукт-потребител. Друга група, като художниците, употребяват спектъра от комуникативните възможности на електронните технологии за увеличаване на ефективността на изказа си, стремейки се към достигане на нови умствени полета. Те се възползват от технологичните достижения, за да могат адекватно да отговорят на съвременния културен контекст на заобикалящия ни свят, тъй като изкуството, явяващо се негова алтернатива, чрез трансляцията на идеи е способно да го преמודелира, предизвиквайки по този начин различни обществени реакции. Така то неминуемо е в отношение с процесите в обкръжаващата ни среда, която намира отражение в съдържанието на разнообразните мултимедийни форми. Разбира се, за изграждането на артистична мултимедийна продукция се изисква познаване на знаковите взаимовръзки, езиковите средства и конвенции, както и кодовете на комуникативните ситуации, като поставяйки ги в различен смислов контекст, могат да се предлагат нови значения. Степента на ефективност на предложените идеи се определя от обективните предпоставки на поставения проблем, включени във формалните характеристики на предоставената информация. Това се осъществява посредством смесването на документални и художествени дискурси, където действителността се предлага в трансформиран вид, съз-

давайки по този начин контекст, различен от този предлаган от масмедииите. В този смисъл, като резултат от своите семантични игри, артистите ни представят нестандартно решени информационни среди, които, при възприемането на тяхната очевидност, предизвикват асоциативни рефлексии. По този начин, за разлика от превъплъщенията на масовата култура под формата на сетивни симулации на реалността, изискващи минимални мисловни усилия за възприемането им, художниците чрез своите интерпретации, в които променят отношенията между знаците и това към което те препращат в заобикалящия ни свят, те изграждат мисловна конструкция, предизвикваща активното участие от страна на наблюдаващите ги. Представяйки своите концепции по един нестандартен и иновативен подход чрез употребата електронните технологии, артистите се противопоставят на константното и повърхностното, конвенционалното и традиционното в знак на своето несъгласие спрямо унификацията в мисленето и пасивната, подчинена роля в социалното общуване на обикновения човек, оформили се в резултат на засиленото присъствие на масмедииите в неговото ежедневие. Разбира се, за това е необходимо игрова нагласа на индивидуалността за търсене на разнообразното, на новото в онтологичното ни битие, което е в пряка връзка със системата на идеите, конструираща се според чувствата ни и собствената ни идентичност. В този смисъл тя представлява отправна точка за формирането на светогледа, начина ни на живот и произтичащите от това рефлексии, от които зависят личната ни позиция и отношение към социо-културните проблеми.

Чрез своите експерименти художниците се опитват да артикулират духа на времето, в което живеят, и да го провокират по деликатен начин. В тях се извършват теоретично безброй изменения на времевата структура и пространството, представени в следните мултимедийни форми: холограф арт, видео арт, компютър арт, софтуер арт, комуникационно изкуство. Те по своята същност се припокриват, което означава че са хибридни, тъй като в основата на повечето от тях стои компютърът.

Холограф арт

За холограф арта като мултимедийна форма можем да говорим в по-късен етап, тъй като в неговото първоначално проявление, свързано с появата на лазера и двойствена лъчева концентрация, събираща се върху специална стереоскопична плака, можем да говорим за холограма на статични изображения. С развитието на триизмерно сканиращите лазерни устройства и специална стереоскопична камера записите на формалните характеристика на отразените обекти се изпращат към компютърна среда, където с помощта на различни 3D приложни програми се обработват, сместват и трансформират. Полученият резултат е мултимедия, в която са интегрирани различните информационни среди като текст, компютърно генерирани графики, статични и видеообрази, представени под формата на динамична холограма, проектирана в линейна

последователност, посредством лазер върху фиброоптична мрежа или три-измерен дисплей, за възприемането на които не е необходимо да се ползват специални защитни очила. Разбира се, с включването на компютъра при създаването на визуални холографски внушения, станаха възможни различните холографски пространства, съставени от натуро-наподобяващи и абстрактни образи. Нерядко тези холографски визии са направлявани от ритъма на звук, като с различните темпорални преходи се сменят и самите среди, разбира се, конфигурациите на симултативните обекти и техните възможни комбинации в тях са предварително зададени, чрез компютър. Художниците, използващи комплексните и полиморфни илюминации на холографията, целят освен създаването на нови оптични внушения и ефекти върху ресипиента, свързани с физиологичните процеси на визуалното възприятие, също така и провокация спрямо мисловната му активност, осъществявана посредством промяната на смисловите взаимовръзки при съчетанието на холографските обекти.

Абсолютно реален факт е, че днес с развитието на електронните технологии, може да се представя холографска художествена продукция на далечни разстояния. Това се осъществява чрез така наречената „холографическа телепортация“, която е разработена от компанията „Телепортек“. Нейното основно предназначение е осъществяването на комуникация между членове на заможни финансови корпорации, като в процеса на общуване физическото им присъствие е заменено с примерни копия на тяхната външност. Това става възможно чрез холографските проекции на формалните характеристики, описващи даден обект, като въпросните нематериални подобия, наречени от мнозина аватари, могат да съществуват с първообраза си не само в реално време, но и да бъдат възпроизведени, т. е. да водят самостоятелен живот. От гледна точка на физиката, някои учени като Алан Аспект обясняват този процес по следният начин: „при определени обстоятелства, субатомни частици, като електроните, могат да комуникират един с друг в реално време, независимо от разстоянието между тях“⁵. Разбира се, верността на това твърдение и по-задълбоченото разглеждане на този феномен, не са сред приоритетите на настоящата студия, затова ще споменем, че подобни технологични достижения само биха допринесли на ползващите ги художници за обогатяване и разширяване на техния изказ при представяне на идеите си. Предвид високата парична стойност на необходимото техническо оборудване и началният стадий на неговото приложение, за реализацията на различни холографски арт произведения от тази величина сме наясно, че те са на разположение на малцина, но с напредъка на въпросните технологии, да се надяваме, че достъпът до тях ще се увеличи и употребата им ще придобие по-масово измерение, за което обаче ще е нужно повече време.

⁵ <http://www.fenomenibg.com/modules/news/article.php?storyid=126> „Холограми, вселената... и човешкият мозък“

Видео арт

С появата на широкия пазар през 60-те година на миналия век на портативната видеоапаратура – видеокамери, видеорекордъри и различните лентови носители, върху които се запечатват видимите и звукови характеристики на обекти от заобикалящата ни действителност, редица художници се възползват от техните комуникативни възможности за предаване на своите идеи. Чрез споменатите електронни съоръжения за създаване на визуална симулация от динамични триизмерни образи, представящи реални или въображаеми ситуации, видеоартистите се противопоставят на спекулативното поведение на масмедията и по-специално на телевизията. И двете форми на екранна действителност използват едни и същи изразни средства, но пораждат противоположни смисли, тъй като са подчинени на различни цели и комуникативни кодове.

В първоначалното си технологично битие, съставено от електронни схеми за аналогово предаване на информация, видеотворбите разглеждани като мултимедия, предвид наличието на комуникационни елементи – образ, звук, текст, са резултат или на предварителна подготовка за синтезиране на различните медии в едно, или вторична обработка, т. е. на презаписи, чрез които те поотделно се добавят. Всичко това, освен че изисква предварителен план, по който да се изгради мултимедийното съдържание също така е доста трудоемко и повечето пъти допълнителните операции водят до загуба на качеството на видео продукцията. Интерактивността в тях е сведена само до възможността за стартиране, прехвърляне на бързи обороти на складираната върху магнитната лента информация и до нейното прекратяване. С развитието на дигиталните аудио-визуални технологии и най-вече на компютъра, се осъществява промяна в подхода на видеообработването и вече тук можем да говорим за цифрово видео като на тази основа диапазонът за изграждане, обогатяване и навигиране на мултимедийни приложения се разширява. В този смисъл с помощта на различни софтуерни програми, позволяващи конструирането на мултимедийно съдържание по един мозаечен начин, чрез съчетаването на фрагменти от различни реалности, се предоставя възможността за изменение на времевата структура и пространството по теоретично безброй варианти. Тъй като въпросните категории предполагат по необходимост социален произход, обуславящ обществената организация и колективното участие в нея, те предпоставят изграждането на поддържаща конструкция от представи, за да може човек да координира и реализира своите действия в различните информационно изпълнени полета. В това отношение видеоартистите, чрез генерираните движения, образи и среди в своите творби, нарушават логическата последователност на разгръщащите се процеси във времето и пространството, като по този начин се опитват да провокират мисълта, насочвайки ни към причините, които я предизвикват. В интерпретациите си художниците деформират добре познатите ни от векове форми на социално взаимодействие, установени от конвенции и правила, поставяйки под съмнение тяхното конструиране, като същевременно отправят

критичното си отношение към всякакви стереотипи, клишета и конформистки нагласи, задаващи унифицираща колективната представа за заобикалящата ни действителност. Това ни отвежда към същността на видеоарта, който се състои в експеримента, осъществяван чрез представените образи и ситуации, които въздействат на възприятията и мисленето ни, а оттам и върху нашите реакции. Разбира се, експериментът се основава на синтеза между художествените идеи и предоставените от електронните технологии възможности за изразяване. В този смисъл видеоарт може да бъде всеки експеримент, поставен в контекста на артистична продукция, което зависи от начина на неговото представяне и съответното му легитимиране като такъв. Тъй като няма универсални правила и категории, с които да се преценява експерименталното непознато, качеството на съответната творба е трудно да се определи, като в редица случаи тук въпросът опира да различни PR-стратегии. Но все пак като един от основните критерии бихме посочили актуалността на творбите, която е в пряко отношение с ефективността на използваните средства, социалната проекция на поставената проблематика и породените смисли и значения, които пропорционално определят степента на осъществената провокация. Чрез изопачаване на фактите и дозирането между изненадващото и добре познатото, в своите работи художниците изследват различни процеси, обществени конфликти, като по този начин заемат позиция по множество социални въпроси и се опитват да инициират ответните отговори и реакции.

Съществуват няколко разновидности на видеоарт, като при едната артистите използват аудио-визуалните устройства, за да отразяват своите интимни и често пъти ритуализирани действия. В този случай, те представят различни психически състояния и разгръщащи се случки във всевъзможни пространствено-времеви среди под формата на видеодокументация. Някои манипулират техническите компоненти на електронните технологии с цел получаване на случайни и дефектни образи. Друга разновидност са видеосредите, наречени още видеоинсталации, при които множество монитори са групирани в определени конфигурации, като някой излъчват едновременно различни събития, разделяйки екрана на няколко информационни площи. Често пъти при тях присъстват интерактивни елементи, които са свързани с разнообразни сензори и датчици, реагиращи на движенията, звуците, допира и натиска, извършвани от страна на публиката, като по този начин се влияе на образите и техния ред на представяне от мониторите. Получават се и игрови моменти, като чрез многобройните възможности на контакт с интерфейса се влияе на посоката и крайната цел на потоците информация. В този случай публиката, освен че участва в изграждането на произведението, се приема и като част от него. Видеотворбите не изпълняват определени утилитарни функции, тъй като чрез тях не се цели да задоволяват нечий очаквания. Те по-скоро ни представят по необичаен начин случващото се в заобикалящата ни действителност, предизвиквайки дисонанс в представите ни по отношение на конструиращите я

процеси. Художниците съзнателно използват подходи, различни от клишетата и стереотипите, с които хората са свикнали с течение на времето. Също така от съществена важност е мястото, в което се излагат видеотворбите, с оглед на търсената от автора комуникативна връзка и предлагането на смисли. По презумпция според необятността на художествените идеи тези места могат да бъдат почти навсякъде, при условие че е в наличност подходящата апаратура, съобразена с конкретните условия.

Софтуер арт

С възникването на езика за програмиране, чрез който се създават инструкции за изпълнение на различни команди от компютъра, основаващи се на кодови алгоритми, се появяват операционните системи, предоставящи платформа, на която функционират различните приложни програми, наречени още софтуерни. Вторите представляват интерактивна среда, в която е заложен определен начин на организиране на работния процес за постигане на конкретни резултати, т. е. те са разнообразни типове инструментариум. Тъй като за изготвянето на въпросните технологични разработки са необходими сериозни капиталови вложения, тяхното производство се извършва от няколко корпорации, превърнали се с времето в монополисти в областта. Те предлагат богат арсенал от приложни програми за задоволяване на нуждите на потребителите, развиващи своите дейности в различни сфери. В този смисъл, предлаганите на широкия пазар компютърни програми са принципно базирани на определени логически „рамки“, фиксиращи начините на опериране с предоставения инструментариум при създаването на различни продукти, като това води до унификация в подходите при взаимодействие с тях. Ползвателите, всеки път при осъществяване на своите идеи, извършват сходни манипулации и повтарящи се действия, следвайки заложения в тях модел на функциониране.

С усъвършенстването на компютърните системи става възможна появата на световната електронна мрежа, в която чрез конвенции и универсални протоколи могат да се транслират данни. И тук комуникацията се осъществява по стандартизиран начин посредством наложилите се в световен мащаб мрежови браузъри като Explorer, Mozilla firefox, Opera и т. н., притежавани от големи компании. Тъй като някои художници боравят с предоставените им компютърни работни среди, но не са съгласни със зададените им формули на управление при създаването, обработването и експортирането на информационните продукти, генерират свои приложни програми, в които схемите на опериране и подходите на манипулиране на различните цифрови обекти се развиват в различна логическа конструкция. Тези програми, явяващи се алтернативни мрежови браузъри и софтуер със свободен достъп, представляват мултимедийни приложения под формата на компютърни игри, браузър базирани игри и разнороден, комплексен инструментариум, чрез който да се създават или променят различни информационни дигитални елементи. Взаимодействието с

тях се случва по един нестандартен и алогичен начин в сравнение с масово разпространените в тази сфера компютърни решения. Художниците, играейки си с кодовите алгоритми и HTML, генерират естетичен интерфейс, интерактивни обекти, преpraщащи ни към неочаквани резултати, компютърни игри, включващи образите на публично известни личности, изкуствени вируси и пародии на широко употребявани програми. Чрез тях те се стремят да въздействат на възприятията, а оттам и на представата относно начина на работа с компютърните приложения, като основната им цел е осъществяване на социална интервенция в полето на компютърно създадените пространства, имащи своите културни основания. В този смисъл, художниците чрез работите си, явяващи се форма на социална критика, се противопоставят на фиксираните начини на взаимодействие с повечето софтуерни решения и на различните ограничения в интернет. Това означава, че освен артисти те трябва да са и програмисти или най-малкото да ползват услугите на такива специалисти. Често пъти, освен в ролята на градивни хакери, извършвайки различни реконструкции на кодовете и HTML на вече добре познати и дори патентовани компютърни приложения, в израз на протест срещу предлаганите в тях мисловни модели, те се превръщат в кракери, което в известна степен крие своите рискове от подвеждане под съдебна отговорност. Затова Матю Филър в една от своите книги посочва няколко типа софтуер арт – „критичен, социален и спекулативен“. Софтуерното изкуство има пряка връзка с концептуалните стратегии, чиито идеи се основават на безграничността в средствата и в начините на изразяване.

Компютър арт

Корените на компютърното изкуство датират от средата на 60-те години на XX в., когато в Алслебен (Германия) са представени първите компютърни графики. Под компютър арт се разбира всяка артистична продукция, създадена чрез компютър. Това означава, че разглежданите по-горе форми, свързани с електронно генерираните екранни среди, представляващи също така и направления в изобразителното изкуството, почти изцяло спадат към въпросната категория. В този смисъл видеообразите, двуизмерните и триизмерни пространства, кибернетичните изображения, оптичните ефекти, софтуерните работни среди и осъществяването на телекомуникационните събития могат да се определят като компютър арт. Разбира се, в компютърните произведения интерактивността е неизменна част от разгръщането на вложеното в тях информационно съдържание. В наши дни все повече навлизат компютърни арт приложения, при които с помощта на различни прикрепени към тялото или инсталирани в пространството сензори се извършва взаимодействие с тях. Но съществува и друг аспект на въпросното изкуство, което се свързва със същността на компютъра, разглеждан не само като средство, но и от гледна точка на функционирането му като изкуствен интелект да създава електронни, комуникативни среди. Появяват се програми, в които са заложили множество

композиции, цветове, спектър от абстрактни или фигуративни форми, чрез които компютърът може да извърши многобройни вариации и съчетания, без хората да знаят какво точно ще произведе като краен резултат. По този начин компютърът създава фантазни визии и виртуални пространства, като често пъти образите, включени в тях, нямат никаква връзка със заобикалящата ни материална действителност.

Художниците, използващи компютъра за представяне на своите идеи, целят три основни аспекта на алтернатива:

- „да се разшири обхвата на безкрайните редове на форми и цветове, особено след развитието на виртуалните пространства;
- да се удовлетворят желанията за художествени иновации;
- да се отхвърли бремето на традиционните културни форми;
- да се ускори процеса на менталните способности към нови умствени полета“⁶.

Комуникационно изкуство

За комуникационно изкуство за първи път започва се говори в началото на 60-те година на миналия век, когато редица художници се обръщат към електронните технологии, за осъществяване на своите публични акции в телекомуникационните пространства. Разбира се, то може да се отнесе още към появата на пещерните рисунки от времето на първобитния строй или от възникването на клиновидното писмо, но днес по-скоро под названието се има предвид художествените интервенции, осъществени посредством информационните среди, генерирани чрез компютър. Това е продиктувано от феномена на третата медиаморфоза, възникнала вследствие създаването на компютърните мрежи и развитието на процесорните програми, спомагащи за комбинирането на различни комуникативни елементи. Чрез тяхното нахлуване в човешкото ежедневие се извършва радикална промяна в кохерентните модели на общуване. По този начин мисловните конструкции по отношение на време-пространството стават далеч по-фини, циркулацията на потоците информация се умножава многократно и възможностите за изразяване и участие в социо-културните процеси драстично се увеличават, като всичко това води до изменение на традиционната представа за заобикалящия ни свят. Това означава, че комуникационното изкуство включва в себе си споменатите дотук мултимедийни арт форми.

Цифровата основа на компютъра позволява допълнителна обработка на информацията, което означава, че тя може съществено да бъде преобразена и също така, с помощта на електронната мрежа, почти мигновено да бъде споделена на хиляди километри. Някои художници изпращат по интернет части от своите произведения като предоставят възможността по всяко време да бъдат

⁶ *Popper, F. Art of the electronic age. C., 1997.*

доразвити от други лица. Също така, техните действия, извършвани в материалната реалност, могат едновременно с това да се излъчват в пространството на реалната виртуалност или още повече да бъдат онлайн съчетани с изпълненията на други артисти.

Употребата на периферните компютърни устройства като видеокамери, скенери, лазерни принтери, сензорни екрани допринасят за обогатяването на информационния капацитет в комуникационните полета и възможностите за представянето на данни на различни места. Освен компютърните системи, художниците в реализирането на своите произведения използват и телекомуникационните технологии като факс и телетекст, които спомагат за комуникативната изразителност и разширяването на обсега на художествените интервенции.

Комуникационното изкуство предполага висока степен на интерактивност при взаимодействието с информационното съдържание като в отговор на принципните му основания за осъществяването на процес, в който се транслират смисли, обменят се идеи и се провокират реакции. Основните цели, върху които са съсредоточени усилията на художниците, използващи въпросната форма на изразяване, са свързани с изследването на отношенията и езиците, породени от възникналите вследствие на електронните технологии нематериални полета на общуване. Също така по такъв начин тези полета се отразяват върху човешката психика и възможността чрез тяхната употреба да се противопоставят на манипулативното въздействие на масмедията.

След като разгледахме комуникативните характеристики на представените мултимедийни арт форми, свързани с особеностите на електронните технологии, става ясно, че те се разгръщат в полето на концептуалната парадигма, коренно противоположна на масовата култура. Общото между всички мултимедийни арт форми е, че чрез тях могат да се извършват трансформации на времето и пространството, като по този начин да се въздейства върху възприятията и менталните представи за заобикалящия ни свят. Посредством комуникативните им възможности, художествените идеи се осъществяват в настоящето, но представените в тях знакови системи ни отправят в различни времена. Според Руен Руенов към техните особености може да се прибави и „релативно електрическо време“, което се свързва с процесуалната специфика на всяка електронно базирана технология, опосредстваща по определен начин разгръщането на произведението, създавайки в този смисъл свой собствен контекст. Разбира се, той се позовава на Едуард Лоренц и неговата теория за преобразуването, в която се твърди, че „съобразно инерционната система на отчитане съществуват безброй физически време-пространствени модели, за разлика от това, което ние смятаме за абсолютно“⁷. В този смисъл, позова-

⁷ Руенов, Р. Електрически екстензии на акцията и новото пространство, лекция, четена на 5 февруари 2009 в Центъра за култура и дебат „Червената къща“.

вайки се на възможностите на електронните технологии, художниците създават нематериално изкуство, което съществува единствено във времето под формата на информация. Също така, генерирайки различни мултимедийни приложения в подход на себеизразяването си, те се опитват да се измъкнат от господството на езиковата култура, която структурира мисленето и определя характера на човешкото познание.

Чрез мултимедийните арт форми художниците се стремят да отговорят на предизвикателствата на бързо променящия се свят, породени вследствие влиянието на масмедията, нахлули в ежедневието ни, да изследват развитието на технологичното общество и да ни насочват към проблема за масовата култура.

Присъствието на мултимедийните арт форми в българското образование по изобразително изкуство, според аспекта, който споменахме, за съжаление е твърде незначително. Това, разбира се, не е случайно и е в пряка зависимост от редица взаимосвързани и социално обосновани фактора.

Първо, употребата на електронните технологии в подход на изразяване на различни художествени идеи в българското арт пространство се случва доста по-късно във времето в сравнение с повечето европейски страни, т. е. в средата на 90-те години на миналия век. Предвид техните комуникативни особености, присъствието им в редките и епизодични прояви, реализирани в тази посока, спокойно можем да заявим, че разглежданите форми все още не са се развили в своята пълнота и вариетивност. Това е продиктувано от политическата ситуация на дълго задържаните демократични промени в страната и последвалото нестабилно икономическо състояние.

Второ, художествената критика не влага много усилия за популяризирането на макар и малкото събития от този род, а предпочитат да се занимават с добре отгъпаната проблематика на конвенционалните форми, следвайки наложената от миналото доктрина.

И не на последно място, съществена роля има консервативния подход при изготвянето на учебните програми по изобразително изкуство, които се основават до известна степен на една поостаряла академична система. Голяма част от преподавателските колективи не допускат, че въпросните мултимедийни арт форми подлежат на преподаване, невиджайки практическа полза, която биха имали студентите от тяхното изучаване, преценявайки, че не са съизмерими с онтологичното битие и културният контекст в страната. Това донякъде има пряка връзка с липсата на конкретни форуми в българското арт пространство, които да предоставят арена за разгръщане на мултимедийни експерименти, въпреки че в международен план съществуват немалко фестивали като Electronic Language International festival, Prix Arts Electronica, Transmediale, Redme и т. н. От друга страна, в образователната концепция на ВУЗ-те в България, предлагащи обучение по изобразително изкуство, изучаването на мултимедийни технологии най-общо е сведено до

нуждите на кинопродукцията, сферите на маркетинга и рекламата, отнасящи се до графичния и web дизайн, и не на последно място, за обслужване на сценичните изкуства в допълнение на различните сценографски решения. Има и изключения като магистърската програма „Дигитални изкуства“ към НХА и изучаващата се в специалността „Педагогика на изобразителното изкуство“ дисциплина „N-форми“, които до известна степен успяват да запознаят обучаващите се в практическо и теоретично отношение с принципните характеристики на някои мултимедийни арт форми. Други важни предпоставки за незначителното присъствие на мултимедийните арт форми в образованието по изобразително изкуство са както оскъдната наличност на необходимото техническо оборудване, така и малкото на брой преподаватели, които биха могли адекватно да предоставят информация от всякакъв характер относно материята на тяхната специфика. Разбира се, преподаването на въпросните форми е в пряка зависимост от опита в областта на обучаващите, визирайки най-вече творческата им реализация в разглежданата плоскост. Като съпоставка тук можем да споменем честването преди няколко години на първото десетилетие от появата на българския видеоарт, който по отношение на съществуването си в международен план има твърде кратка история.

Отчитайки аспектите на изучаване на електронните технологии в българското висше образование по изобразително изкуство, спокойно можем да кажем, че с навлизането на разглежданите мултимедийни арт форми би се запълнило едно липсващо, по-концептуално звено, което в процеса на обучение да спомага за формирането на критически настроено обществено съзнание у студентите. В този смисъл практическите занимания за овладяване на мултимедийните арт форми би допринесло както за обогатяване на изразните възможности на бъдещите автори и арт педагози, така и за разширяване представата им за същността на съвременното изкуство.

ЛИТЕРАТУРА

- Годорова, М., Х. Монева*, Мултимедийни технологии. С., 2006.
Стайков, Л. Култура и медии. С., 2006.
Фидлър, Р. Медиаморфоза. С., 2005.
Годоров, Ю. Аудиовизуални и информационни технологии в образованието. С., 2004.
Иларионов, Р. Мултимедиа и web дизайн. С., (година на издаване не е посочена).
Маклуън, М., Е. Маклуън. Закони на медиите. С., 1995.
Божидар, М. Дигиталната стихия. С., 2003.
Дворянов, О. Концептуалните тенденции в съвременното изкуство. С., 2003.
Дворянов, О. Опорни точки при преподаването на пърформанс – арт. Годишник ФННП. С., 2005.

Руенов, Р. Електрически екстензии на акцията и новото пространство, лекция, четена на 5 февруари 2009 г. в Центъра за култура и дебат “Червената къща”.

Popper, F. Art of the electronic age. С., 1997.

Filler, M. Behind the Blip, Software as Culture. С., 2002.

<http://www.fenomenibg.com/modules/news/article.php?storyid=126> “Холограми, вселената... и човешкият мозък”

Студията е предадена за включване в Годишника през м. март 2009 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 102

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 102

СЪВРЕМЕННИ ТЕНДЕНЦИИ И СРЕДСТВА В ГРАФИЧНИЯ ДИЗАЙН ПРИ СЪЗДАВАНЕ НА ФИРМЕНО ЛОГО

ЯВОР ГРЪНЧАРОВ

Катедра „Педагогика на изкуствата“

*Явор Грънчаров. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И СПОСОБЫ В ГРАФИЧЕСКОМ
ДИЗАЙНЕ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФИРМЕННОГО ЛОГА*

В настоящей студии обсуждаются современные тенденции и основные приложения графического дизайна для проектирования логга. Указаны особенности разных видов логга, обусловлены их специфические применения в бизнесе. Рассматриваются главные правила и этапы для осуществления логга-дизайна. Отмечена существенная роль формы, размера, цвета и шрифта, необходимые для проектирования успешного логга. Охарактеризованы особенности вектор-базированных компьютерных программ – Adobe Illustrator, CorelDRAW и Macromedia FreeHand, а также способы их применения в современном логга-дизайне. В данной студии подчёркивается роль логга как важный и постоянный компонент „фирменного стиля“, который характеризует визуальной корпоративной идентичности в рекламе.

*Yavor Grancharov. CURRENT TRENDS AND MEANS IN THE GRAPHIC DESIGN FOR A
FIRM'S LOGO CREATION*

In the present study the current trends and major applications of the graphic design for logo creation are discussed. The peculiarities of different kind logotypes (logo) according to their specific use in the business area are revealed. Major rules and steps of a logo design realization are shown. An essential role of the shape, size, color and type for the creation of a successful logo is emphasized. The features of vector-based computer programs, namely Adobe Illustrator, CorelDRAW and Macromedia FreeHand as well as their using in the modern logo design are characterized. In the present paper the role of a logo as an important constant component of the “firm style” for characterization of the visual corporate identity in the advertisement is substantiated.

Една от най-старите и най-разпространени днес области на дизайнерска дейност е графичният дизайн. Графичният дизайн е само едно от многото средства, чрез които могат да се решат проблеми, свързани с ориентацията, идентификацията и информацията. Това е процес на създаване на продукт, използвайки изкуство и шрифт, чрез който се предава едно съобщение, за да се репродуцира посредством телевизия, печат или други медии на визуална комуникация. Визуалната комуникация е навсякъде около нас, а графичният дизайн е нейна неразделна част, нейното „лице“.

Напоследък е изключително трудно дадена фирма, компания или отделен човек да бъдат представени уникално и убедително поради простата причина, че на „пазара“ конкуренцията е изключително голяма. Дизайнът в рекламата донася със себе си в проектно-художествената култура редица нови понятия, едно от които е „фирмен стил“. Под „фирмен стил“ се разбира стилово единство на съдържателните форми на всички елементи на фирмата – от средата до продукцията. Единният фирмен стил е съвкупност от графични, цвятостилистични и композиционни похвати и елементи, специално и комплексно проектирани за фирмата, с цел създаване на определен и запомнящ се зрителен образ на всичко онова, което е свързано с предприятието, неговата дейност и продукция. Основните корпоративни/фирмени константи са:

– *логотип, лого* (търговски, графичен знак) – фирмено име или официално регистриран и закрилян от закона елемент от фирмения стил, който се използва обикновено в съчетание с наименованието ѝ, показвайки, че стоките или предоставянето на услуги се осъществява от фирмата, носеща този знак;

– *слоган* (словесен търговски знак, рекламен лозунг) – рекламно послание, което се употребява самостоятелно или в съчетание с други рекламни средства;

– *търговска марка* – в тесен смисъл, това понятие представлява знак, символ, име, дума или тяхното съчетание, които се използват от производителите, за да обозначат собствената си продукция. В широк смисъл обаче „търговската марка“ (trademarke, brand) се състои от множество фактори. Това са текстови или графични символи за стоката или група от стоки, произведени от един и същи производител, които посочват принадлежността им към определена фирма.

В маркетинга фирменият стил е „имиджът“ на компанията или фирмата, който съдейства за постигане на деловите цели и обикновено се проявява чрез брендинга и използването на търговския знак. Важно е да се знае, че корпоративната индивидуалност, така както и личната – това е образът, с който трябва да се асоциира дадена организация, компания или фирма. Корпоративната индивидуалност – това е и набор от мнения, аспекти, идеи, методи и техники, позволяващи на даден „бренд“ да бъде познаваем. Брендът се определя като „название, подпис, символ, проект или тяхната комбинация, предназначена да идентифицира стоката/продукта или услугата и да я разграничи от

тази на конкурентите“. Това определение, дадено от Американската асоциация по маркетинг за понятието „бренд“, е и най-употребяваното. Значимостта на бренда е най-вече в това, че той обезпечава процеса на първичното диференциране между конкурентноспособни корпорации или фирми. Затова, ако при бренда се спазват някои правила, това ще доведе до успех на дадената стока на пазара, а те са: лесно произношение и запомняне; индивидуалност; да говори ясно за качеството и предназначението на стоката; да съответства на изискванията за юридическа защита. За създаването на рекламния образ (*brand image*) се грижи т. нар. *брендинг*. Според едни това е дейност, а според други наука, която чрез креативни, маркетингови и социални изследвания се занимава с въпросите за създаване и придвижване на стоката на пазара. При създаването на рекламния образ се отчитат физическите свойства на продукта, чувствата, които той предизвиква у потребителя, и апелира не само към неговото съзнание, но и към емоциите му, въздействайки на подсъзнанието. Образът трябва да бъде ясен, да носи максимум информация, да бъде запомнящ се. Дали това е постигнато, вече е друг въпрос. При създаването на рекламния образ често се използват един или няколко похвата (различни визуални стилови фигури, рекламни изображения, типография и др.). Главното е, че нашето съзнание е способно много бързо да възприеме създадения образ и да го запомни, а следователно и тази стока, заради която е бил създаден точно този образ. Рекламният образ трябва да бъде такъв, че да не предизвиква у потребителя негативни асоциации, тъй като, ако на него му е неприятен даден рекламен образ, то той няма да приеме положително и рекламиралия обект.

Корпоративната индивидуалност – това е стратегически път за създаване на образа, отразяващ тези черти, които компанията би искала да вложи в него. Визуалното изображение е едно от главните средства, които постоянно се използват в бизнес структурите за демонстрация на индивидуалността на всяка компания. Корпоративната индивидуалност – това е комуникационна система, която е включена в цялостната система на компанията и присъства във всички нейни прояви, продукция, собственост и видове дейност. Визуалната корпоративна идентичност играе съществена роля с начина, по който дадена компания/фирма представя себе си на външния свят и съдейства за имиджа и репутацията ѝ пред заинтересованите страни (Balmer J.M.T., E.R. Gray 2000; Schultz M., M.J. Hatch, M. Larsen 2000). Olins W. (1989) подчертава, че същността на корпоративната идентичност се заключава в създаването на видима бизнес стратегия посредством дизайн. Napoles V. (1988) посочва разликата между корпоративния образ и корпоративната идентичност и изказва мнение, че *корпоративен образ* е това, как компанията действително се възприема от обществото, а *корпоративна идентичност* – как компанията иска да бъде представена. Тя показва че съществуващата празнина между тях може да се запълни, като се включат елементи на поведенческата психология в процеса на дизайн. Преди да предприеме първите стъпки в дейността си, всяка корпо-

рация, организация или фирма задължително трябва да е завършила процеса по изграждане на своя публичен образ. Затова, всеки бизнес се нуждае от добро представяне, а това се постига най-вече с атрактивно лого.

Същност на понятието „лого“

„Лого“ е съкращение на понятието логотип (logotype), което се отнася до печатния символ или търговска марка (фирмен знак) на дадена компания и произлиза от гръцката дума „logos“ (дума, символ). Това е фирмено име или официално регистриран и закрилян от закона елемент от фирмения стил, използван обикновено в съчетание с наименованието ѝ, който показва, че стоките или услугите се реализират от фирмата, носеща този знак. То е графично представеното обозначение на фирма или продукт, максимално стилизирано до символ и адаптирано към средата на използване, съгласно принципите на разумното проектиране. Във всяка реклама това, което се вижда най-напред, е образът на логото и той най-малко се забравя.

Едва ли някой може да каже точният брой на търговските знаци, използвани днес в различни отрасли на производството в целия свят. При това, някои от тях са валидни дълги години и се отнасят за успешно продавани стоки в течение даже на столетия, възрастта на други е само няколко десетилетия, а най-голямият брой търговски знаци са регистрирани неотдавна. Важно е да се отбележи, че на много търговски знаци от последната група им предстои да се утвърждават на пазара. За да стане това, е необходимо те да преодолеем много препятствия, жестока конкуренция, за да може в края на краищата да се запечатат в съзнанието на потребителите като символ на определено предприятие, стока или услуга. В последно време, в условията на глобализация и ускорен научно-технически прогрес, се създава ситуация, когато в калейдоскопа на техническите новини интензивно нараства количеството на предлаганите за масовия потребител стоки или услуги. Потребителите често безуспешно се опитват да изберат сред тях нещо по-надеждно, по-трайно, притежаващо полезни качества и заедно с това способно да удовлетворява техните индивидуални потребности по задоволителен начин.

В условията на все по-динамичен живот болшинството хора искат стабилност. Този стремеж се изразява в подсъзнателно желание да се следва определен стил и начин на живот, което на свой ред се асоциира с някои стоки и услуги, и то само от определени производители. Всеки потребител има свои предпочитания, но и те не заемат веднага стабилна позиция в неговото съзнание – винаги съществува проблем за избор на съответни стоки или услуги.

В дадена ситуация на човек постоянно му се налага да взема решения за това, какво да избере от многото различни варианти. Затова, с каквато и дейност да се занимава компанията, за нейното успешно развитие е необходимо тя винаги ясно да се отличава от други производители на сходни стоки и услуги.

За достигането на най-добри резултати е необходимо нещо, позволяващо лесно да се идентифицира дадена фирма, а това именно е асоцииращият се с нея символ – търговският знак.

Една от основните особености на търговските знаци е тази, че те непрекъснато се намират пред очите на потребителите. Те със своя опит, като оценяват резултатите от дейността на различни фирми, избират едни или други стоки или услуги, способстват за повишаване или понижаване рейтинга на предприятията и на конкретните търговски знаци.

С всяка година изискванията към търговския знак както от страна на клиента, така и от страна на органите, които ги регистрират, стават все по-строги. Въпреки постоянно нарастващото количество на нови търговски знаци, производителите на стоки се стремят те да се запазят в паметта на потребителите колкото се може по-дълго. На пръв поглед ни се струва, че търговските знаци не разполагат с достатъчен набор от средства, които да им гарантират по-сигурно и по-дълготрайно запаметяване от страна на потребителите. Имайки предвид, че търговският знак може да включва думи, изображения и даже комбинация от звуци, става ясно, че възможностите за реализация на разнообразни художествени дизайнерски решения на практика са безгранични.

Логото може да разкаже много не само за даденото предприятие и неговата продукция, но и за времето на неговото създаване, за модните направления в изкуството и дизайна в периода на неговата разработка, за териториалното разположение на предприятието и т. н.

И ако до неотдавна дизайнерите, на първо място, са се ръководили от информацията за насоките на дейност на фирмата, нейното географско разположение, то в последно време на първо място излизат въпросите за психологията на потребителя на стоките или услугите, които даденият търговски знак представя.

Логото става задължителен елемент и участник в процеса на формиране у потребителя на новите представи за стоките и услугите. Още повече, днес под действието на предаваните посредством него идеи на потребителя се налагат новите представи за богатство, успех, щастие, т. е. за самия живот. Затова, на първо място, при създаването на търговските знаци се използват най-новите технологии, основани на теорията на мотивацията. Съвременните търговски знаци ориентират своите акценти към социалните ценности и потребности на потенциалните клиенти, рекламирайки освен собствената стока или услуга, също така социалните и емоционални ползи, получавани от тяхното притежаване. Може даже да се каже, че под тяхно въздействие може да настъпи постепенна промяна на нравствените и морални норми на хората.

Логата са „графични стенограми“, които представят една компания или продукт. Тъй като графично представената търговска марка (лого) се явява един от основните стилообразуващи елементи, на нейната разработка и използване в системата на фирмения стил трябва да се отделя особено внимание. Тя трябва да отговаря на високите естетични изисквания и ниво на съвременния графичен

дизайн, да бъде проста за възприемане, а също в изобразяването и употребата, т. е. да се свързва лесно с текста и другите елементи на оформлението.

Логотипът осъществява важни функции в дейността на компанията, а именно:

Отличителна функция – С помощта на логото една компания може да се разграничи от друга, а също и да съпостави стоката с нейния производител. Тази функция помага да се защити производителят от фалшификация, тъй като всяко лого е собственост на определена компания и неговото използване от други предприятия се явява незаконно.

Гаранционна функция – Логото гарантира определено качество на продукцията на даден производител. Тъй като на некачествена продукция никоя компания няма да постави своя логотип, естествено е човек да предпочете да придобие стока с логотип, отколкото без него, ако е преминала процедурата за неговата регистрация.

Естетическа функция – Привлекателността на стоката би се повишила, ако върху нея има естетически атрактивен логотип. Преди всичко това е актуално най-вече за стоките за широка употреба. Понякога логото се използва и като елемент за оформяне на изделието или опаковката.

Рекламна функция – Тази функция на логото е неотделима от естетическата му функция. Тя се нарича още психологическа или информационна, позволяваща да се създаде образът на компанията в очите на потребителя. Все пак обаче това са съставните елементи на рекламната функция на дизайна на логотипа или и на други функции. Така например под информационна функция се разбира, че логотипът носи информация за производителя на стоката или услугата, за страната в която тя е произведена, а също така разказва и за потребителските свойства на стоката или услугата. Психологическата функция на логотипа се осъществява благодарение на повишеното доверие към продукцията на компанията, на формирането на положително отношение към нея, тъй като, както вече беше споменато, логотипът в съзнанието на потребителите се явява гаранция за качеството на продукцията.

В крайна сметка задачите на логотипа в областта на рекламата на дадена стока или услуга са важни и многообразни и тези задачи най-често съвпадат с общите функции и задачи на фирмения стил, при това в сравнение с другите му константи, логото играе най-важна роля.

Лого-дизайнът е важна област на графичния дизайн и една от най-трудните за изпълнение. Видният американски графичен дизайнер Пол Ренд (1914–1996) пише: „Ако в бизнеса на комуникациите „изображението е краля“, същността на това изображение – логото, е перлата в неговата корона“. (Rand 1991 – http://www.graphicdesignforum.com/articles/logos_rand.htm). Негово величество логотипът може да ви каже много повече, отколкото е нужно. Сполучливо разработеното лого може да стане уникален символ на дадена компания и няма да изгуби актуалността си в течение на много години.

Основни етапи при създаването на лого

Създаването на лого е процес, в който различни дизайнери използват свои специфични методи за изпълнението му. Започвайки да проектират лого, дизайнерите експериментират с шрифт, размери, външен вид (изглед), опитвайки се да намерят интересен подход, за да представят по запомнящ се начин корпоративната идентичност. Най-решаващият аспект обаче при проектирането на лого е изборът на концепция за неговия дизайн, т. е. начинът за реализация на идеята за това как трябва да изглежда логото. Днес рекламата е преди всичко идея и вече около тази идея трябва да се приспособят технологии, т. е. не рекламата трябва да се подчинява на изготвеното лого, а то трябва да съдейства за рекламния имидж. За да бъде една реклама успешна, действително е нужна ИДЕЯ, и то не като приложение към рекламираната стока, а като неотменна част от нея. Добрите идеи понякога е трудно да различиш изведнъж, но това съвсем не означава, че тях ги няма. Рекламата, в която има идея, е винаги много по-успешна.

Не всички дейности могат лесно да се асоциират с някакво изображение. Например с една фирма за програмиране могат да се асоциират малък брой изображения (например компютър). В тази ситуация би могло да се препоръча дизайнерът да се съсредоточи върху един абстрактен образ и да представи по-скоро усещането за бизнеса на компанията, отколкото да направи специфично, но неподходящо изображение. Компаниите, които са свързани с повече от един бизнес, би трябвало да се представят с по-обобщаващо изображение, но логото все пак може да бъде направено да изглежда технологично, чрез използването на прави линии в комбинация с криви, или по-корпоративно с по-пропорционален, симетричен, геометричен изглед.

Процесът на лого-дизайна може условно да се поделени на няколко етапа, като избор на концепция, цветови съчетания, пропорции, шрифтове, стилистика. Създаването на лого зависи от редица особености и задачи, степен на сложност, визуалност и др. Към този процес фирмата клиент и изпълнителят-дизайнер, трябва да се отнасят максимално отговорно и разумно, тъй като логото е най-важният елемент, който визуално характеризира корпоративната идентичност.

Логото винаги трябва да съответства на бизнеса и характера на дадена фирма или компания и затова при създаването му дизайнерът трябва да следва една нормална логика и определена идея, а не да се плъзга в порива на „творческия си екстаз“. За да се създаде успешно лого, графичният дизайнер трябва добре да познава своя клиент. Дизайнерът първо трябва да разбере какво представлява тази фирма-клиент, да проучи всички нейни специфични особености и това как тя решава проблемите на своите потребители, и какъв е нейният целеви пазар. Много клиенти могат да дойдат при него и да го помолят да създаде за тяхната фирма определен стил на лого или да използва конкретен символ.

Ефектът на логото е то да бъде веднага разпознато при неговото прилагане. Всичко това е много хубаво, но не ни помага особено, когато се появи клиент, който иска от дизайнера да му направи уникално лого, чиято форма, цветове, шрифт и образ да са различни от тези на конкурентите в даден бизнес отрасъл. За да може логото наистина да отговаря на тези условия, дизайнерът трябва най-напред да събере информация за клиента или фирмата, която може да се сведе до следните въпроси:

- Защо Ви е необходимо лого?
- Какво искате да покажете с него?
- Коя е целевата Ви аудитория?
- Как си представяте Вашето лого?
- Кои цветове и форма предпочитате за него и защо точно тях?
- Бихте ли променили мнението си, ако Ви посъветваме да ги смените?

Някои от основните стъпки, които трябва да се следват в разработването на фирмено лого, са следните:

Описание на дадената фирма – Съставяне на списък от думи, които по мнението на дизайнера характеризират фирмата. В частност, трябва да се вземе решение, какво бихме искали за това, как клиентите да си представят дадена компания, ако говорят за бизнеса и продуктите ѝ. Трябва да се внимава представеният образ да съответства изцяло на това, което фирмата предлага. Например плод на шипка, олицетворяващ младост, няма да помогне с нищо, ако даден бизнес е свързан с продажба на лекарствени продукти за възрастни хора.

Оценка на конкуренцията – За да се направи добро лого, трябва да се състави представа за конкурентната ситуация на пазара. В тази връзка например справочникът „Жълти страници“ може да стане добра отправна точка. Списанията, посветени на даден отрасъл от бизнеса на клиента, също така могат да бъдат полезни. Извън всякакво съмнение е това, че търсенето в Интернет предоставя голямо разнообразие от логота на определени фирми. Ако например открием, че всички медицински компании използват изображение на „кръст“, то можем да решим да не използваме този образ в логото на нашия клиент. Затова дизайнерът трябва да отдели време за изучаване на логото на конкурентни фирми по отношение на това как те го използват, за да опишат бизнеса си и какви общи елементи има то с логото на фирми със сходна дейност. Смисълът е в това, да се разработи лого, което да отдели дадената фирма от други със сходна дейност и в същото време да поддържа основната идея, а именно това, което е общо с конкурентите.

Избягване на „капризите“ – Логото трябва да бъде такова, че дълго да остава актуално. Ако ние не можем да си представим едно лого след 10 години, трябва да се върнем още в началото на проектирането му, докато не намерим онези негови елементи, които биха били актуални по-дълго време и едва тогава да се пристъпи към дизайна му.

Избор на професионален графичен дизайнер за създаване на лого

– При методиката на „мозъчната атака“, или с други думи работата в екип, идеите често се явяват ключ към създаване на добро лого. След като дизайнерът детайлно е изучил фирмата-клиент и нейния целеви пазар, той трябва да състави списък от думи, които се асоциират с нея. В действителност тази стъпка трябва да бъде направена заедно с клиента. Ако клиентът не иска да загуби време за формална „мозъчна атака“, то в крайна сметка той трябва да представи списък от думи, описващи неговата фирма. Друг метод подобен на „мозъчната атака“, се явява създаването на диаграма, която графично изразява идеята и този метод прекрасно подхожда за генериране на творчески идеи в областта на графиката. Така например, ако се завърти лист хартия хоризонтално в албумен вид и в центъра му се напише някаква дума, то като правило това е името на фирмата. След това се записват основните асоциативни образи – думи, които ни идват наум, и тези думи трябва да се съединят със централната „мисъл“. Продължаваме да съставяме подобни разклонения от всяка от написаните думи, използвайки отново дума или образ, в зависимост от обстоятелствата. По същество, съставянето на диаграма, която графично изрязва идеята, се явява визуална разновидност на „мозъчната атака“ и както в методиката на „мозъчната атака“, така и тук няма нищо толкова нелепо или глупаво. Просто дизайнерът позволява на своите идеи да текат свободно. И ако една идея е трудна за разбиране, тя трябва да се поясни с дизайна, а ако едно послание е сложно, то може да се опрости чрез средствата на дизайна. В подкрепа на това Джон Макуейт (2006) пише: „Най-добрият начин за дизайн е този, който съдържа трите елемента: красотата, простота и яснота.“

Видове лого

Само по себе си логото представлява рисунки на най-различни теми, като това могат да бъдат: орнаменти, символи и изображения на животни, птици, стилизирани изображения на най-различни предмети. То може да включва в себе си не само изображения на предмети, но и букви или кратък текст с особена форма, като понякога е много трудно да се направи ясно разграничаване между буквените и изобразителните знаци. Търговският знак не съдържа хералдически знаци, географски названия, тъй като те не могат да бъдат изключителна собственост на дадено юридическо лице.

Днес има много корпорации, агенции, фирми и др., за чиито продукти или услуги се използват идеограми (знаци, икони), емблема (символ) или комбинация от знак и емблема, като лого. В резултат на това хората могат да оценят само малък брой от хиляди идеограми, ако няма някакво наименование. Всеки човек е чувствителен към използването на една идеограма като лого, даже и да има название, ако не би могъл да я идентифицира.

Понастоящем използването и на идеограми, и на названието на компанията (логотип), за да се подчертае името, в замяна на доза поддържаща графика, прави логото уникално чрез буквите в него, цвета и допълнителните графични елементи. Съществуват няколко типа лого, като всеки от тях има своя собствена, уникална цел. Макар че има много варианти, основните типове лого могат да бъдат сведени до два, а именно: разработени в шрифт и в шрифт, смесен с изображение (образ).

Шрифтово разработеното лого е съставено изцяло от текст. Такова лого може да бъде ефективно и разпознаваемо, ако концепцията, която стои зад него е достатъчно ясна. В допълнение, то обикновено включва в себе си по-малко цветове и ефекти. Шрифтовото лого работи добре за името на компания или бизнес, които не се занимават с банално производство. Шрифтът е важен, защото чрез него се въздейства на подсъзнанието. Той привлича вниманието, подсказва стила и „тона“ на логото, разнообразява начините, по които читателите осмислят думите и определят усещането, което предизвиква дадено лого, като това обикновено се случва без читателят да знае кой шрифт е използван.

Логото, съдържащо шрифт и изображение, използва иконка или графика, заедно с текст. Този тип лого понякога започва от шрифта и преминава към изображението. Когато логото преминава към изображение, това обикновено означава, че компанията е утвърдена и има ясно присъствие на пазара. Това обаче не означава, че този тип лого не може да бъде ефективно за отделни лица или компании, които нямат дълга история зад себе си. Най-общо, този тип лого помага да се разграничи една компания или бизнес, където името на компанията може да бъде фамилно или да бъде подобно на друга компания в същия производствен отрасъл. Логото, разработено с шрифт и образ, се отличава с креативност и атрактивност.

Използването на едно лого за целите на уеб-сайт има почти идентични резултати, както това, което обикновено се използва за печат. Затова дизайнерът трябва да е обмислил добре идеята за лого, така че то да може да се използва и върху екран, и върху лист хартия. Ако се очаква логото да се използва по двата начина, идеята трябва да се проектира най-напред на компютър (тя може трудно да се репродуцира върху екрана, ако е направена много детайлно и ако не се знае предварително размера на файла). Идеята за дизайн на лого има същата логика, както и преди да са добавени ограниченията наложени от компютъра, а именно:

- Логото трябва да се ограничи до малък размер на файла, по-малък от 10kb, тъй като по-големият файл води до по-бавното му сваляне от някоя уеб-страница.
- Ако се добави анимация към логото, тя трябва да е позиционирана далече от друга анимация, за да се избегне отвличане на вниманието. Общо взето обаче, не е добра практика логото да се анимира.

- Да се използват малко цветове, тъй като е възможно допълнително да се минимизира размерът на файла.

- Да се използват цветове, които са „уеб надеждни“ (да не са смесени). Така логото ще бъде поддържано посредством всички браузъри, а като резултат, всеки ще го види такава, каквото иска то да бъде.

- Ако имате идеи за лого, не се опитвайте да търсите такива в Интернет, за да намерите друго решение. Това само ще покаже, че вие не може да мислите самостоятелно и че нямате оригинална идея.

С появата на Уеб, стана обичайно да се видят логата, които съдържат градиенти, 3D ефекти, анимация и други визуални ефекти. Ако обаче логото не може да бъде редуцирано само до една цветова версия, за да се използва за факс, за етикети или фотодокументи, то е функционално безполезно. Опитвайки се да създаде едно силно въздействащо лого, дизайнерът винаги трябва да се съобразява с това то да изразява и да не пренебрегва по никакъв начин корпоративната идентичност. Ако едно лого е изпълнено успешно, дизайнерът може по-късно да го оживи за целите на Уеб.

Logo Ease е безплатен он-лайн конструктор за лого, чрез който създаването му се осъществява в три прости стъпки. За да направим едно лого да изглежда професионално, трябва да отидем на адрес <http://www.logoease.com/> и да изберем „start your logo“ (започни твоето лого). След това избираме каква категория изображения искаме да използваме и добавяме текст, като имаме на разположение основни средства за редактиране, каквито са линия, мащаб, цветове. Възможна е и промяна на цвета и размера на надписите и графичните елементи. Ако сме регистрирани на сайта, натискаме „save“, за да съхраним логото си и ще го получим във формат EPS, JPG, TIFF, PNG. На пръв поглед този он-лайн инструмент може да ни се стори елементарен, но все пак предоставя известна възможност за разгръщане на творческия замисъл. Поради тази причина това е една он-лайн услуга, с добри възможности.

Днес, все по-често в дизайнерските среди, се чуват термините „web 2.0“ или „web 3.0“ лого и все повече клиенти проявяват интерес към тези специфични видове лого. **Web 2.0** е синоним на модерно лого и всъщност се отнася до някои технологии като Ajax, Ruby и др. Какви са основните характеристики на подобен вид лого? То има ярки, светли, ефектни цветове, икони, 3D ефекти, лъскава повърхност, сенки и отражения. Формата му е проста, често закръглена. В някои случаи, при web 2.0 логата, цветовете тонове, блясъкът и 3D ефектите се използват също и за шрифта. Те могат успешно да се прилагат, защото има много случаи, в които дизайнерът използва тези елементи, за да направи така, че логото да изглежда добре. Лого **Web 2.0** обикновено веднага привлича окото и внушава чувство за изтънченост и брилянтна техника на изработка.

Web 3.0 лого става действителност с появата на практичните приложения на т. нар. „*Semantic Web*“, при което визуализацията на графиките е в мрежа. В тези случаи не трябва да се счита, че се подценява високо креативното из-

ползване на точката върху буквата *i* например, но дизайнерите, които държат на ефекта, най-вероятно ще използват буквата *o*, а така също оранжев и син цвят, т. е. те все пак ще отидат до различно решение. Ако обаче се върнем към същността на Web 3.0, то ние ще участваме в дизайна на триерархично лого за семантични уеб-приложения и, разбира се, не в Microsoft Word., не в Powerpoint, не в Paint, не в ASCII (American Standard Code for Information Interchange – Американски стандартен код за обмяна на информация), а ще се опитаме да вземем едно значително по-добро решение. Днес логата web 2.0 и web 3.0 стават все по-обикновени. Затова с основание можем да си зададем следния въпрос: дали тези типове лого ще допринесат за еволюцията на лого-дизайна или ще останат само една отминала тенденция в него?

Основни принципи и средства при дизайн на лого

Napoles V. (1988), обръща специално внимание на видовете символи и подходи при изготвянето на добро лого, като пише: „Днес ние трябва да създаваме не само лого, но трябва също така да разбираме работата на компанията, пазарната и финансова стратегии и трябва тя самата също да търси стратегическо представяне.“

Работата над проекта за лого обикновено започва без помощта на компютър. Скиците се явяват визуален еквивалент на „мозъчната атака“, като в хода на рисуването трябва да се правят и кратки бележки, коментиращи скиците, за да не се забравя посоката на мисълта. Необходимо е да се направят толкова скици, колкото ние считаме за достатъчни. След това трябва да ги прегледаме и да изберем най-добрите, които по-нататък да разработим на компютър. Ние можем да разработим десетки варианти на дизайн за определени минути на компютъра, даже такива, които не биха ни дошли наум, без да го използваме. В тази връзка, компютърът може да бъде добър инструмент за проектиране на бъдещата работа и за рисуване. В началото обаче е по-добре разработката на логото да започне без помощта на компютър.

Създавайки лого, един дизайнер или дизайнерски екип не трябва да забравя, че завършеният му вид трябва да е достатъчно удобен и функционален, така че да не създава проблеми при ежедневната му употреба от страна на клиента. Затова трябва да се съблюдават някои принципи, а именно:

- Векторите са задължителни: Логото трябва да се създава във векторна програма като например Adobe Illustrator, а не в растерна (Adobe Photoshop), понеже то ще се използва в много размери и за различни цели (печатни или други медии) и не бива да се губи от качеството му при евентуално уголемяване (например за билборд).

- Версията трябва да е черно-бяла. Дизайнерът трябва да бъде сигурен, че логото може да бъде пресъздадено и само в един цвят, защото не във всички случаи то ще бъде използвано като цветно, например при факс или други документи.

- Употребата на криви и на малки елементи трябва да е умерена. Понякога се налага размерът на логото да бъде силно намален, така че дизайнерът не трябва да прекалява с елементите и украсата. Всички елементи на логото трябва да бъдат лесни за разчитане и възприемане дори и при малки размери.

- Дизайнерът трябва да се ограничи до използването само на един цветови модел – например СМΥК (Cyan, Magenta, Yellow и black). Ако се придържа към това правило при проектирането на логото, то ще се принтира по начина, по който се визуализира на монитора, което е изключително важно. Цветовият модел СМΥК е известен като „subtractive“. Това означава, че когато смесваме или добавяме различни цветове, рано или късно ще стигнем до черно или ако отнемеме – до бяло.

Едно по-детайлно изброяване на принципите за проектиране на лого може да доведе не само до гореспоменатите четири, а до 45 на брой, както това прави Christensen T. (2008) в публикацията си „Четиридесет и пет правила за създаване на добър лого-дизайн“ (http://www.logodesign.com/logo_design/2008).

При проектирането на лого е особено важно да се спазва принципът „простота“ (KISS). Абревиатурата KISS (“*Keep It Simple, Stupid!*“), в превод от английски означава „*Направи го простичко, глупако!*“). KISS е принцип в проектирането и дизайна, който изисква придържане към прости решения и избягване на излишно усложняване на проектите. Той се основава на следните две наблюдения:

- Потребителите като цяло предпочитат продукти и услуги, които са лесни за разбиране, усвояване и употреба.

- Фирмите, които произвеждат тези продукти или доставят тези услуги, могат да открият и за себе си преимуществата на простите решения: намаляване на разходите и времето за производство. Понякога началният етап на проектиране и разработка на по-прости решения може да отнеме повече време, но дългосрочният ефект да се изразява в по-лесни и евтини за производство продукти, повече и по-верни клиенти и по-дълъг пазарен живот на продукта (<http://whatis.techtarget.com/>).

Добрите логa обикновено се отличават именно със своята простота, например тези на компаниите IBM, AT & T, Apple. В тази връзка бихме могли да си зададем редица въпроси, като: ако сме използвали две изображения в логото, можем ли да получим същия ефект само с една рисунка? И изобщо, нужна ли ни е графика или е възможно простият текст да е достатъчен, за да привлече вниманието? Трябва също така да помислим за това, дали е по-добре да се използва един тип шрифт, отколкото два, и кои точно шрифтове да се използват. Във връзка с простотата на логото, в началото на процеса на създаването му трябва да се работи с вектор-базирана илюстрационна програма (например Adobe Illustrator, CorelDRAW или Macromedia FreeHand), позволяваща дигитална гъвкавост и лесна приспособимост за всички области на приложения, които клиентът може да изисква.

Векторните приложения създават художествен продукт, основан на математически уравнения, докато растерно-базираните, разчитат на съществуващите пиксели на документа. Chris Spooner – американски график и веб-дизайнер на свободна практика, в своята публикация – “How to Design a Logotype from Conception to Completion“ (Как да се проектира един логотип от концепцията до изпълнението) пише следното, за необходимостта от използването на векторна графика в лого-дизайна: „Винаги проектирайте вашето лого във векторно приложение, такова като Adobe Illustrator, а не в растерно приложение, такова като Photoshop. Причината за това е, че логото трябва да може да променя размерите си, без да загуби качеството си и необходимостта да се проявява ясно, когато се печати, както на която и да е бизнес карта, така и на билборд, който е с размери до 20ft“ (1 фут=30.48 см) (<http://www.vector.tetspuls.com/artides/web-roundups>).

Adobe Illustrator е векторно-базирана графична програма, разработена от Adobe Systems и нейна запазена марка. Последната ѝ версия, Illustrator CS4 е 14-то поколение в тази продуктова линия. Многобройни нови характеристики включват многобройни елементи в единствен документ и една „капкова четчица“ „blob brush“, подобна на четчицата в Adobe Flash, която поддържа прозрачността в градиентите сред другите детайли. Adobe Illustrator се приема за промишлено-стандартен редактор. Форматът AI файл е обичаен векторен формат за обмен на информация. Той има дълга история и неговата особена среда разрешава създаване на комплекс векторни изображения. Постоянно усъвършенстване с други Adobe продукти му осигурява един почти задължителен избор на векторно базиран редакторски софтуер за професионалния дизайнер и по-специално, откакто той е интегриран с пакета Adobe Creative Suite в последните години. Adobe Illustrator е важен за повече от 20 формата (включително PSD, PDF, SVG). Illustrator може да изнася следните формати: AI, PDF, SVG, SVGZ, GIF, JPG, PNG, WBMP и SWF. Наред с Adobe Illustrator, при създаване на дизайн за лого се използват и програмите CorelDRAW и Macromedia FreeHand.

CorelDRAW е софтуерна програма, предназначена за обработка на векторна графика. Програмата създава и редактира векторни цифрови изображения с илюстративен характер, предназначени за печат, веб и други медии. Последната версия на системата X4 (версия 14) излиза през 2008 г. Програмата CorelDRAW е двуизмерно равнинна (2D), защото координатната ѝ система е двuosна, а обектите, размерите и разстоянията се описват с 2 координати за позиция (x, y) и 2 параметра за широчина и височина (W, H). Тя е обектно ориентирана, защото всичко, което създава, разпознава и обработва са обекти, векторна и обектно рисуваща, защото инструментите за рисуване създават обекти, дефинирани с векторна и „илюстрационна“ математика. Поради това програмата CorelDRAW е особено подходяща за създаване на художествени, учебни и технически илюстрации. Тя предлага собствен файлов фор-

мат (CDR), който запазва всички атрибути, използвани по време на работа. CorelDRAW има много общо с Adobe Illustrator и FreeHand и се разглежда от много професионалисти, като друг промишлено-стандартен векторен редактор, широко използван в графичния дизайн, в създаването на лого и в модния дизайн. CorelDRAW и Illustrator могат да разпознават един друг файловете си формати. Основните разлики между тези два редактора е, че CorelDRAW включва повече от над 50 импортни и експортни филтри и способност да създава обемни документи с голям брой страници. Също така, той може да създава TrueType и Type1 шрифтове, и въпреки че усъвършенства типографския контрол, е подходящ и за по-специфични приложения.

Macromedia FreeHand е компютърно приложение за създаване на двуизмерни векторни графики (използването на точки, линии, криви и многоъгълници за представяне на изображения също са познати като геометрично моделиране). Програмата е ориентирана главно към пазара за печатни издания и е валидна във версии за Microsoft Windows и Mac OS X. Macromedia FreeHand е много подобна по възможности, пазарно предназначение и функционалност до Adobe Illustrator. Едно нейно гъвкаво приложение е използвано за работното поле в страницата (специално версия 4, която е основана на Altsys Virtuoso за NeXTstep и има многостранни потенциални възможности), както и за създаване и редактиране на векторно-графични файлове за печат и Уеб. Последната ѝ версия FreeHand 11, се означава като FreeHand MX и това показва нейната интеграция с линията от продукти Macromedia MX, която също включва Macromedia Flash, Macromedia Dreamweaver и Macromedia Fireworks.

Досега векторният редактор FreeHand, въпреки известността на бранда Macromedia, не се ползваше с особена популярност сред дизайнерите, които предпочитат продуктите на Corel и Adobe Systems. С появата обаче на поредната версия FreeHand MX това положение започна да се променя. Нововъведенията в MX са много. Macromedia посочва 10 концептуални особености на тази нова версия, но тук се изтъкват само възможностите на тези редактори, които се използват за решаване на основни задачи на дизайна. Визитната картичка на FreeHand MX са простота и икономичност. Възможностите и функциите на редактора FreeHand MX обаче не трябва да се считат за уникални. В други програми от този клас също има подобни инструменти, позволяващи да се постигнат близки ефекти, но въпреки това преобладаващото мнение е, че FreeHand MX, има напълно реални преимущества. На първо място, редакторът е непретенциозен към ресурсите, като за задоволителна работа е достатъчно 64 Mb оперативна памет и 70–100 Mb на хард-диска. FreeHand MX работи в Windows 98, за разлика от последните версии на CorelDRAW и Adobe Illustrator, които изискват нови версии на тази операционна система.

При работа с FreeHand се използват три набора от свойства – контур (Stroke), попълване (Fill) и ефекти (Effects), при което броят на свойствата на всеки набор е неограничен. Ползвателят може произволно да добавя, да пре-

мества и настройва дадено свойство, получавайки по такъв начин необичайни ефекти на оформлението. При това изходният обект ще остане непроменен, така че при отстраняване на външната декорация той ще е представен в предишния си вид. Важно качество на FreeHand е ориентацията на този редактор към Уеб-приложения, което по принцип е обща тенденция в развитието на почти всички дизайнерски решения. Разбира се, Macromedia, като признат лидер за приложение в дизайна и WWW, в това отношение не изостава от конкурентите.

Adobe FreeHand (в миналото продукт на Macromedia) е един непоследователен съперник (конкурент) на Illustrator, широко използван от професионалните графични дизайнери преди Macromedia да стане собственост на Adobe. Макар че този редактор е функционално почти идентичен на Illustrator, той съдържа различни специфични предимства, като негов конкурент, във връзка с гъвкавостта на неговото приложение в по-обширен ареал на дизайна, когато се касае за необходимост от съчетаване на методи за традиционна репродукция на изображение и съвременни печатни и дигитални медии. Още едно важно преимущество на MX се явява простотата на използването му. Днес работната среда на FreeHand MX е една от най-ергономичните.

В процеса на създаване на лого винаги трябва да се отчита сферата на неговото използване. Тоест, къде ще се използва то – в печата или мрежата, като трябва да се знае със сигурност, че логото ще се използва именно в тези области. Затова е необходимо да се подберат такива цветове, които да не се променят при представянето им както в печата, така и в Интернет. Освен това трябва да знаем дали клиентът ще използва логото в различни размери. Даже ако той твърди, че ще го използва само в Интернет, трябва да бъдем сигурни, че дизайнът ще бъде приложим и за печатни издания. Трябва да предположим, че е възможно, дори в най-близко бъдеще, клиентът да поиска и версия за печат. Затова трябва да сме сигурни, че създаваме лого с подходяща за печат резолюция (обикновено 300 dpi/inch). Дизайнът на логото трябва да бъде създаден с размерите на визитна картичка, която като правило има най-голям приоритет за фирмата. Именно поради това логото трябва да бъде проектирано в такъв размер. Тогава и дизайнерът, и клиентът ще останат доволни.

При създаване на лого то може да се записва във формат EPS, тъй като с него изображенията могат да бъдат леко увеличени или намалени по размер, без загуба на качеството. Размерът на логото често се пропуска от дизайнерите, които представят своите проекти обикновено на лист с големи размери. Затова е важно да се знае, че лого, което изглежда впечатляващо върху билборд, може да не изглежда така върху визитна картичка.

Определянето на размера на логото е критичен момент в лого-дизайна. Едно добро лого е това, което е с размер на бизнес картичка (визитка) и може добре да се репродуцира в други размери. Важно е да сме сигурни, че логото трябва в окончателния си вид да изглежда задоволително върху лист хартия (в печат-

ни материали) и в различни размери. Уеб и печатните издания са две напълно различни медии. Затова е наложително лого-дизайнът да бъде, на първо място, подходящ за печат и, на второ, за целите на Уеб. Ако едно лого изглежда великолепно он-лайн, разчитайки на графичните приложения на вектор-базираните съвременни компютърни програми, то трябва най-напред да е създадено по такъв начин, че да може лесно да се увеличава или намалява в печатна версия.

Формата на логото може също така да повлияе на образа на компанията. По-долу са изброени някои характерни асоциации с най-разпространените фигури, използвани при създаване на лого, а именно: **кръг** – връзка, общност, движение, безопасност; **правоъгълник** – надеждност, безопасност; **триъгълник** – мощ, агресия, раздразнение. По повод използването на геометрични фигури за дизайн на лого Макуейд Д. (2006) споделя, че „Правоъгълникът с острите си ръбове и върхове казва нещо, което окръжността – заоблена и мека, не може да изрази“. Окръжността обаче е силно въздействащ елемент в дизайна на лого, тъй като тя се разпознава от погледа с по-малко усилие, което в голяма степен важи и за елипсата. Техните меки контури са винаги по-приятни от „ъгловатите“ правоъгълници, квадрати и триъгълници. Силно деформираното лого често се вписва трудно във визитни картички, рекламни материали и др. и обикновено не е приятно за гледане. Една препоръчителна пропорция за лого е три единици широчина към две единици височина, каквото е приблизителното съотношение на страните на телевизионния екран. Едно добро лого въздейства и когато е с най-проста форма. Веднъж определена формата на логото, е необходимо да се избере цветът, но и той трябва да остане естествен и ясен.

Лесно е да се създаде монохромно лого в черно-бели цветове, но да се получи от него цветно, невинаги е така просто. Освен това, болшинството фирми искат именно черно-бяла версия на своето лого за препращане на файлове или при тиражиране. Затова е по-рационално да се започне с проектиране на лого в черно-бял вариант, което означава черно и бяло, без никакви оттенъци на сивото и никакви преливания. Сивите тонове и градиентите не се проявяват много добре при факс и ксерокс. При окончателната версия на логото обаче могат да се използват сенки или градиенти, тъй като сянката често може да му предаде известен обем. Ако логото изглежда добре в черно-бял вариант, то така ще изглежда и в съчетание с градиенти. В същото време обаче лого с градиенти невинаги ще е подходящо в черно-бял вариант.

Цветът може да играе важна роля в дизайна на логото. Обикновено клиентът иска да знае какво психологическо въздействие има един или друг цвят. Някои от най-разпространените цветови асоциации са следните: **син** – доверие, благонадеждност, вода, сила, достойнство; **жълт** – енергия, радост, светлина, надежда; **розов** – спокойствие, женственост; **зелен** – живот, пари, завист, природа, богатство; **лилав** – богатство, сила, любов, опит, **кафяв** – надеждност, стабилност; **бял** – чистота, непорочност; **червен** – пламенност, страст, опасност, сила.

Някои цветове се асоциират с определени емоции, които дизайнерът иска да изрази. Така например ярките цветове, едно от значенията на които е да привличат вниманието на шофьорите по пътищата, са подходящи за транспортни компании. Обикновено червеното, бялото и синьото се използват в лого за компании, които искат да провокират патриотични чувства. Зеленото често се асоциира със здравословни храни, а светлосиньото или сребристото – с диетични храни. В други търговски знаци използването на убити тонове и по-малка тонална наситеност може да внушава надеждност и спокойствие. Цветът е важен и за свързване на някои типове продукти с търговската марка. Топлите цветове (червено, оранжево, жълто) се свързват с топла храна и затова могат да присъстват в много лога, представлящи компании за кетъринг, бързо хранене и др. Обратно на това, студените цветове (синьо, пурпурно) се асоциират с лекота и безтегловност, от което следва, че в много диетични продукти, светлосиньото може да придаде завършен вид на логото. Когато се избира един цвят за лого, трябва да се има предвид този, който е в универсалния 216 цвятен модел, поддържан посредством всички уеб-браузъри. Така ще бъде сигурно, че именно избраният цвят за лого ще бъде възпроизведен вярно, без промени във всички уеб-браузъри. Дизайнерът може винаги да направи едно лого по-атрактивно при уеб-версия, но доброто лого трябва да работи добре в един цвят и градиенти на този цвят.

Съществуват много възможности и за експресивни решения при дизайна на лого. Фотографиите могат да помогнат да се получи чудесно лого, с разхвърляни изображения, особено ако обектите се разпознават лесно. Обикновено се използват изображения, които визуално са прости, с ясно очертан силует и пестеливо използване на цветовете. Когато изображенията се разполагат, трябва да се обърне особено внимание на невидимите линии, за подравняване на визуалната тежест и балансираност, а обектите трябва да бъдат сортирани в обобщени групи. Лесно е дизайнерът да се увлече по по-сложния вид лого, но той може да постигне по-силно изображение и с по-малко елементи. Обикновено фините линии правят хубави илюстрации, но лоши лого-знаци – защото те се виждат трудно, често се прекъсват и дори могат да изчезнат при репродуциране или при намаляване размера на логото.

Създавайки лого, трябва да се използват такива цветове, форма и шрифтове, които да съответстват на образа на фирмата. Шрифтът като „рисунка“ от буквени знаци в повечето случаи влияе в по-голяма степен върху облика на логото в сравнение с който и да е друг елемент на неговия дизайн. Не трябва да се забравя, че простотата на логото е изключително важна, затова не се препоръчва използването на декоративни шрифтове. Дали самостоятелно или в комбинация с графични елементи, текстът на едно лого трябва да бъде лесно разчитан и при малки размери на буквите. Серифните шрифтове се считат за традиционни. Те се използват например за създаване на лого за юристи, лекари и др. Безсерифните шрифтове се считат за съвременни и поради това те са

особено характерни за компютърните и технически компании. Ръкописните шрифтове от групата *Handwriting* обикновено се използват за фирми, дейността на които е насочена към детска аудитория, като например детска градина или реклама на стоки за деца. Ръкописните шрифтове от групата *Script* могат да се използват като „женски“, а понякога и като традиционни. Важно е да се знае, че избраният шрифт трябва да съответства на образа на фирмата клиент. Шрифтовете *Dingbat* са особено подходящи за създаване на модерно лого. Най-големият им принос се състои в това, че те дават нещо осезаемо пред погледа. Тези шрифтове могат да бъдат конвертирани в пътечки (криви), в някоя векторна програма и след това да бъдат разградени на съставни елементи, преаранжирани, оцветени или променени по различни начини, за да се получат по-интересни и репрезентативни графични символи. Шрифтове *Dingbat* се използват при създаването на абстрактно лого. За разлика от едно илюстративно лого (графично изображение на реален обект) или символично лого (например земно кълбо, олицетворяващо човечеството), абстрактното лого въздейства, като внушава определена мисъл или представа и не е свързано с реалността. То се прилага, когато дадена фирма или компания има бизнес с услуги, чийто продукт не е материален или когато трябва да се внушат неосезаеми качества като сила, визия и др.

За да бъде логото визуално въздействащо, то трябва да проявява някои взаимосвързани фундаментални отличителни черти на лого-дизайна, а именно: външен вид (изглед), представителност (присъствие), тежест (значение), контраст.

Едно характерно лого има разпознаваем изглед дори само по неговото очертание. Очертанието трябва да бъде опростено, но не чак толкова и трябва да е ясно. Също така, съдържателните елементи трябва да са ясно диференцирани, с използване на празно пространство там, където е нужно.

Логото трябва да има добро присъствие чрез използването на подходящ текст, разпознаваеми символи и др. Това го прави по-изпъкващо и по-ясно, а следователно по-познаваемо. По-голямото пространство, изпълнено с елементи, нито помага логото да бъде по-лесно разпознавано, нито разширява значението му и то би имало по-малка представителност.

Добрата тежест (значимост) означава, че едно лого/логотип не разчита на детайлите, за да бъде разпознаваемо. Ако едно лого е ясно очертано, то може да бъде по-ефективно за различни среди. Най-добрите лога, които имат значимо присъствие, са познаваеми, когато се гледат в близост с други добри изображения. Използването на цвета е съществен момент в лого-дизайна, за да се получи едно ясно, релефно лого или иконка. Многото цветове, градиенти, 3D ефекти или комплексни схеми могат само да се окажат пагубни за значимостта (тежестта) на логото.

Контрастът на логото се отнася до различията между цветовете, текстурите, формите, шрифтовете и други елементи на дизайна му. Контраст се на-

блюдава, когато има различия поне между два елемента и колкото по-големи са различията, толкова контрастът е по-голям. За да говорим за контраст, ние трябва да сме сигурни, че различията са очевидни. Контрастът касае визуалните възприятия и спомага за проява на интерес към логото. Ако в едно лого елементите са еднакви (т.е. няма контраст), резултатът е монотонност и незаинтересованост. Контрастът има ефективно въздействие, когато присъства в смисъла на очевидно „съзидателно“ съчетание на противоположностите: голямо-малко, светло-тъмно, меко-твърдо и др. Той в голяма степен провокира интереса към логото. Контрастът подпомага разпознаваемостта на външния вид на логото, правейки въздействието на елементите по-недвусмислено. Добрите логота се отличават с повече контраст между съдържателните визуални елементи.

Често творческият подход на дизайнера разчупва границите на установената обичайна практика при създаването на лого и именно тогава може да се получи въздействащ лого-образ. Чрез ефективно използване на традиционните правила на лого-дизайна и нарушавайки ги в една или друга степен, следвайки добре дефинирана цел, дизайнерът може наистина като резултат да създаде успешно лого.

Според Paul Rand (1991) ефективността на едно добро лого зависи от такива негови специфични особености като: характерност (отличителност), видимост, ползваемост, забележителност универсалност, стабилност, актуалност (http://www.graphicdesignforum.com/articles/logos_rand.htm).

Създавайки лого, което да привлича клиенти и купувачи през годините, е много важно, но не трябва да се забравя, че винаги за него ще има риск от редизайн. Ако обаче вие решите, че логото се нуждае от ново лице, трябва да се има предвид преди да пристъпите към редизайн да сте убедени дали сегашното представя 3 от ключовите елементи, които са създадени от внушаващо доверие и с високо качество лого-дизайн, а именно: дали логото обрисова вашата компания по начин, който ви казва, че вие сте експерт в дадения отрасъл (дейност)? Дали логото е „съвременно“, т. е. дали изображението символизира „прогресивно мислене“? Дали е ясно посланието, което вие се опитвате да предадете на клиента чрез логото? Ако отговорът на всички тези въпроси е „да“, тогава няма нужда да се прави редизайн на съществуващото лого. Биха могли да се посочат много причини за създаването на едно ново лого или за преработването на едно старо. Мнението, че едно ново лого или осъвременено старо ще бъде по-привлекателно и че то като с магическа пръчка ще преобразува даден бизнес се изказва нерядко, особено когато този бизнес в едно определено време се оказва неуспешен. Един обновен дизайн на лого може да има предимството да загатва нещо ново, нещо подобро, но такова лого обикновено има кратък живот, особено ако една компания не изпълнява своите ангажименти към пазара. Преработвайки изображението на вашата компания, вие рискувате да изгубите поддръжници, клиенти, които са станали постоянни през годините

за вашите продукти и услуги, популярността на компанията, респекта, както и делът си на участие на пазара в дадена бизнес сфера. Вие можете обаче, ако се налага, да „изчистите“ дадено лого или да го осъвремените с по-малък риск.

Логото трябва да „разказва една история“, да носи атмосфера, но невинаги трябва да е непременно просто, изчистено или редуцирано. То може да се отличава с простота или пък да е много сложно, но трябва да е характерно с убедителна идентичност, винаги съвременно, своеобразно и силно въздействащо.

Заклучение

Логото е най-познаваемата част на всеки бизнес. Потенциалните и реални потребители по еднакъв начин оценяват даден бизнес, основавайки се на това впечатление, което именно логото им прави. Въпреки че едно професионално лого често изглежда достатъчно просто на вид, то може обаче успешно да предава духа на компанията/фирмата и произвежданите от нея продукти и услуги. Ефективното лого е адресирано непосредствено към своите потенциални потребители и отразява принципите на бизнеса на дадена фирма – внушава доверие. Притежавайки собствена индивидуалност, то е уникално, лесно се запомня, носи в себе си характера и духа на дадена фирма и е визуално привлекателно, професионално и необичайно. Затова може да се каже, че не съществува лош или добър, а само ефективен или неефективен лого-дизайн. Всяка фирма трябва да бъде убедена, че нейното лого има следните предимства: повишава цената на нейната продукция; създава професионален имидж и внушава доверие; дава представа за продуктите и/или услугите, които се предлагат; изпълнението му на високо ниво е разбираемо и читаемо – запомнящо се; уникално е и дизайнът му е изпълнен професионално.

Едно лого със сполучлив дизайн е отражение на бизнеса, който символизира. То включва в себе си една сериозна и съдържателна инициатива на даден бизнес и отразява качеството на продуктите и услугите. Освен това, логото е и връзка на даден бизнес с обществото – „един предвестник на добра воля“.

За да бъде едно лого успешно, то трябва да грабва погледа, да е силно въздействащо и обобщаващо. При създаването му дизайнерът трябва да търси това, което е просто и въпреки това да е единствено по рода си. Доброто лого си остава такова независимо от времето и действа навсякъде, без значение дали е поставено върху визитна картичка, на веб-страница, на билборд, телевизионен екран, печатни материали и др. Успешното лого е подходящо за репродуциране във всички медии и е добре разпознаваемо. То също така трябва да разбива визуалните условности, да поставя под съмнение старото и да притежава достатъчно „характер“, за да остане извън времето. Доброто лого трябва да бъде магнит за окото и да предизвиква положителни емоции.

ЛИТЕРАТУРА

- Макуейд, Д.* Професионален дизайн за бизнес материали. СофтПрес, С., 2006.
- Balmer, J. M. T., E. R. Gray.* Corporate identity and corporate communications: creating a competitive advantage. – Industrial and Commercial Training, vol. 32 (7), 2000, 256–262.
- Napoles, V.* Corporate Identity Design. New York, Wiley, 1988.
- Olins, W.* Corporate Identity: Making Business Strategy visible through Design, London, Thames & Hudson, 1989.
- Schultz, M., M.J. Hatch, M. Larsen.* The expressive organisation: linking identity, reputation and the corporate brand., Oxford, Oxford University Press, 2000.
- http://www.logodesign.com/logo_design/
- <http://www.vector.tetspuls.com/artides/web-roundups>
- http://www.graphicdesignforum.com/articles/logos_rand.htm
- <http://whatis.techtarget.com>

Студията е предадена за включване в Годишника през м. март 2009 г.