

УДК 378.14

**РОЗВИВАЛЬНО-ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ  
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ**

І.В.Пастир

*кандидат педагогічних наук, доцент**Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

*Проблема моделювання вчителя образотворчого мистецтва в системі фахової підготовки передбачає перехід від усталених стереотипів, тотальної уніфікації, неефективних шаблонів до творчої ініціативи й індивідуальної відповідальності викладачів у проектуванні й організації художньо-естетичного процесу засобами образотворчого мистецтва.*

**Ключові слова:** експериментальна деформація, моделювання, характерологічні властивості фахівця, спілкування з твором мистецтва.

Організаційно-педагогічною основою професійного становлення фахівця є складно структурована система підготовки студентів до художньо-творчої діяльності. Механізм представлений у вигляді становлення, який розширює та поглиблює професійну свідомість, здійснює оптимальний вибір форм візуального спілкування. Структура й організація цієї системи забезпечують єдність психолого-педагогічної й мистецької підготовки та неперервність професійного розвитку.

Проблема цілісного пізнання особистості знайшла відображення у науковому доробку І.Д.Беха, В.І.Бондаря, Н.В.Кічук, О.М.Леонтєва, Б.Ф.Ломова, В.С.Мерліна, В.М.М'ясищева, Л.П.Станкевича, О.Я.Чебикіна, М.Шеллера, В.І.Шинкарука. Фундамент суб'єктного підходу до розуміння цілісності особистості був закладений дослідженнями Б.Г.Ананьєва, О.В.Брушлинського, Л.П.Буєвої, В.А.Роменць, С.Л.Рубінштейна, В.О.Татенко, Е.З.Фромма, А.Хеллера, результати яких вплинули на переосмислення методологічних засад освіти як культурного процесу в наукових концепціях Г.О.Балла, Б.С.Гершунського, О.В.Глузмана, І.А.Зязюна, С.Ф.Клепка, Г.П.Клімової, О.Г.Колянової, О.М.Олексюк, О.П.Рудницької, О.Л.Шевнюк.

Актуальність проблеми художньо-творчого становлення майбутнього вчителя засобами образотворчого мистецтва і наявність суперечностей, що ускладнюють позитивну динаміку цього процесу, вимагають теоретико-методичного осмислення і розв'язання низки завдань.

Засвоєння студентами семантичного тезаурусу культури забезпечує ефективне функціонування передкомунікативної фази спілкування особистості з творами культури у відповідності з процесуальною моделлю культурної комунікації (Є.П.Крупнік, 1999). Результативність змістовних та динамічних характеристик процесу інтерпретації смислів обумовлюється готовністю особистості до здійснення власне комунікативної фази спілкування з мистецтвом. Формування зазначеної готовності відбувається при впровадженні герменевтичного підходу до інтерпретації текстів культури. Цей підхід ґрунтується на основних положеннях філософської герменевтики як вчення про теоретичні та практичні основи інтерпретації текстів.

Згідно з герменевтичною теорією розуміння змісту культури не може бути представлене у логічних операціях, оскільки завжди є онтологічним, таким, що здійснюється не на рівні свідомості, а на рівні самого процесу буття людини. За Г.Гадамером [1] розуміння мистецтва завжди є збереженням цілісного життєвого досвіду особистості, тому критерієм продуктивності розуміння виступає здатність не до реконструкції авторського смислу, а до організації на його основі власного смислу. Відповідно розуміння як тлумачення вимагає не лінгвістичного, а герменевтичного аналізу знаків культурних мов, сутність якого відображена у відомих словах М.Хайдеггера [2] про мову як дім буття, а також компаративного тексту, в процесі якого, за Ф.Шлейєрмахером [3], виокремлюється суб'єктна позиція інтерпретатора.

Таким чином, герменевтичний підхід до інтерпретації текстів культури передбачає онтологічність розуміння смислів тексту культури як спрямування його семантичного контексту в екзистенційний простір. Педагогічне керівництво зазначеним процесом полягає у створенні умов для занурення у внутрішній простір змісту культури, в процесі якого відбувається реконструкція та інтерпретація авторського смислу не за рахунок виокремлення і прочитання

знакових компонентів тексту, а на основі переживання цілісності екзистенційних смислів іншого буття як культурної альтернативи.

З цією метою студентам пропонуються тексти з відомою певною величиною руйнування авторської моделі дійсності. Процес виявлення привнесених деформацій спрямовується на розвинення цілісного сприйняття тексту у єдності форми та її значення, на подолання типового для нецілісного типу сприйняття розведення смислу та його зовнішнього вираження. Робота з редукованими текстами культури допомагає студентам звести в одне ціле два плани смислової структури тексту: переносне значення як внутрішній прихований пласт смислової структури і пряме значення як її поверховий, явлений у зовнішній формі пласт. У вигляді творчого завдання їм пропонується здійснити подібну деформацію вибраного ними тексту культури у декількох історико-культурних стилях. Аналіз виконаних завдань свідчить про активізацію уваги до мовних засобів культурної комунікації, про формування цілісності сприйняття у збереженні емоційно-чуттєвої реакції на предметність вираження смислу [4, 177].

Як відомо, найпоширенішим методом вивчення психологічних механізмів художньої свідомості як художника, так і осіб, що сприймають художні твори, є інтроспекція самих носіїв свідомості, що відображається в спогадах, мемуарах, щоденниках, записах, відгуках тощо. У даному дослідженні художньої творчості нами була використана методика «експериментальної деформації», де передбачалося, що основним підходом до вивчення психологічних механізмів впливу мистецтва на особистість є вивчення динаміки розвитку художніх стилів, метафоричної властивості художнього образу, рівня його інакомовності. Діагностичний принцип методики «експериментальної деформації» художнього твору був сформульований Л.Виготським, який писав, що «...усяка деформація матеріалу є разом з тим і деформацією самої форми» [5, 83]. Посилаючись на дослідження Б.Христиансена, Л.Виготський відзначав, що «матеріал художнього твору бере участь у синтезі естетичного об'єкта» і що він аж ніяк не підкорюється закону геометричності й зовсім не залежить від абсолютної величини його складових [5]. Це легко помітити при збереженні однієї й тієї ж форми й зміні абсолютної величини матеріалу. Так, наприклад, художній твір здається незалежним від колірної рішення лише тоді, коли зміни досягають крайніх меж, при яких деформація естетичного об'єкта стає вже помітною для всіх.

Операція, яку треба виконати, щоб переконатися в значущості матеріалу, зовсім аналогічна тій, за допомогою якої ми переконуємося в значущості форми. Якщо руйнується форма, то слідом за цим знищується художнє враження; якщо ж ми, зберігаючи форму перенесемо її на зовсім інший художній матеріал, ми знову переконуємося в перекручуванні психологічного впливу творчого добутку. Щодо цього Б. Христиансен [5] показав, якою вагомою є ця рокировка, якщо ми ту ж саму гравюру віддрукуємо на шовку, японському або голландському папері, якщо одну й ту ж статую висічемо з мармуру або віділлємо з бронзи. Більш того, якщо ми зменшимо або збільшимо скільки-небудь суттєво абсолютну величину картини, ми отримаємо зовсім явну деформацію. Це стане ще ясніше, якщо ми візьмемо до уваги, що під матеріалом Б. Христиансен розуміє матеріал у вузькому розумінні слова, саму речовину, з якої зроблений добуток, і окремо виділяє предметний зміст мистецтва, стосовно якого доходить такого ж висновку. Це, однак, не означає, що матеріал або предметний сенс має значення завдяки своїм позаестетичним якостям, наприклад, завдяки вартості бронзи або мармуру тощо. З цього приводу Л.Виготський зауважив: «Хоча вплив предмета не залежить від його неестетичних цінностей, він все-таки може виявитися важливою складовою частиною синтезованого об'єкта... Добре намальований пучок редьки вище кепсько намальованої Мадонни, отже, предмет зовсім не важливий... Щоб усвідомити дію й вплив матеріалу, потрібно взяти до уваги надзвичайно важливе міркування, що сприйняття форми в її найпростішому вигляді не є ще саме по собі естетичним фактом. Ми зустрічаємося зі сприйняттям форм і відносин на кожному кроці в нашій повсякденній діяльності, і, як це показали експерименти В.Келера, сприйняття форми спускається дуже глибоко сходами розвитку тваринної психіки» [5, 82].

Методика деформації поширюється і на закони композиції, і на стиль письма, і на формотворення, і на колорит і т. д. Наприклад, при аналізі геометричної побудови картин Сезанна Раушенбах підтверджує свої дослідження численними математичними викладками. З своїх міркувань він робить висновок: «Зарахування Сезанна в родоначальники абстрактного живопису, у всякому разі, на основі його перспективних побудов, абсолютно не виправдано. Скоріше, слід стверджувати протилежне – Сезанн зробив наступний крок у методах

перспективних побудов... Якщо завгодно, творчість Сезанна виявилася більш реалістичною (більш близькою до природного зорового сприйняття), ніж полотна художників – прихильників класичної системи лінійної перспективи» [6, 232]. Розповідаючи про своєрідність акварелей Сезанна, згадаємо також зауваження відомого критика позаминулого століття Фелікса Фенеона про те, «що важливо, щоб твір було розпочато, не ставлячи за головну мету його завершити. Початок діяльності у вираженні художності самого задуму. Тому багато творів академічної школи ніколи і не були розпочаті», а акварелі Сезанна, де основне місце займає незаповнений білий аркуш, тим не менш, представляються по-своєму завершеними [7, 390]. Таким чином, методика «руйнування» полягає в послідовній деформації художнього змісту. При цьому основна увага зверталася на зміну естетичних відчуттів, цінності й можливості впізнавання добутку залежно від ступеня руйнування. Це ще раз підтверджує значущість критеріїв незавершеності твору як одного з законів композиції – креативності та новизни.

Важливим, на наш погляд, є й те, що виходячи з теоретичних уявлень про уподібнення як центральному механізмові художньої свідомості особистості, його значеннєва структура розглядалася як органічне злиття двох планів: переносного значення, що є частиною контексту, утворюючи внутрішній, прихований план значеннєвої структури, і прямого значення, що суперечить контексту й створює зовнішній, явний план. У розвиненій структурі художньої свідомості між цими двома планами існує певна дистанція або «інтервал подібності», що акумулює в собі «енергію значень» художнього твору або енергію впливу твору мистецтва на особистість. «Реальний план» художньої свідомості, що сприймає твір мистецтва, відсилає його до самого предмета зображення, до його «натурального змісту»; переносний, алегоричний план указує на внутрішню форму твору, на присутність у ньому художника, творчої особистості, що по-своєму перетворює предмет, тобто створюючи художній образ предмета. Інтервал між тим та іншим визначає зміст цього перетворення й, отже, ефект впливу на сприймаючого.

Безпосередньо в процесі експериментального дослідження передбачається скорочення «інтервалу подібності» між реальним уявлюваним відносно літературного твору і планом у процесі створення студентами засобами живопису, художньо-прикладної графіки творчого витвору та його безпосереднього психоемоційного впливу на суб'єкт сприйняття даного твору. Отже, вміння інтерпретувати семантику смислів візуальних продуктів культури стає актуальним не тільки для критика-професіонала.

Досліджуваним було запропоновано на основі літературного твору: 1) сформулювати в уяві графічний образ створюваної творчої роботи; 2) визначити структуру змісту композиційної схеми; 3) створити творчу роботу в техніці оригінальної графіки з використанням за вибором різних художніх матеріалів й техніко-технологічних прийомів. Для визначення виразної структури композиції ілюстрації було запропоновано розглянути її відносно зображувальної площини на основі геометрично-пластичних композиційних схем та закономірностей у виявленні художнього образу, де насамперед визначається величина паперу. Ця величина використовується не тільки як зображальна площина, але й як площина художня, що оформлюється композиційними засобами. Художньо-образна специфіка графічної мови зумовлюється відбором і відтворенням різноманітних ознак та характеристик мотивів дійсності, натури у формі лінійного, лінійно-плямового, плямового, комбінованого зображення, організованого засобами композиції. Така умовність графічної мови визначає творчий метод створення ілюстрацій, де графіка як форма художнього освоєння та відношення специфічної форми на зображальній двомірній поверхні аркуша паперу зумовлюється діалектичним протиріччям рухомо-відчутного та зорового сприйняття [8, 308].

У межах композиційних схем для випробовуваних при створенні творчої роботи з дослідження образотворчості Т.Г.Шевченка пропонувалося використання композиційних принципів, що дозволяють зберегти єдність стильового образу, де важливим компонентом творчого процесу постає такий спосіб дій, як компоновання повторюваних суб'єктів та об'єктів зображення в різних творах автора (те ж обличчя дівчини, та ж постать і грація рухів рук, велике дерево, собачка), творчий пошук передачі змісту художнього образу. Знакова форма наочного вимовляння, яка у вигляді схематичного зображення стимулює до самостійного розв'язання творчих завдань і визначення пластично виразної форми творчого образу в плані дослідження.

В оформленні архітектоніки композиційної схеми виразними засобами графіки у вирішенні пластичного художнього образу студентам був запропонований механізм творчого пошуку, що зумовлює творчий підхід за такими напрямками:

1) вибір технології створення графічної композиції ілюстрації на основі опису та уявлення художнього образу за мотивами літературного твору, використання графічної палітри й можливостей обраної художньої техніки відтворення мотиву зображення;

2) визначення стилістики образотворчої мови конкретного методу будови простору для організації композиційної будови формату творчого добутку;

3) вибір оптимального варіанту композиційної схеми твору або ілюстрації, що включає динаміку зображення як прийому пошуку художнього образу і його відтворення відповідно до творчого втілення ідеї, задуму;

4) упорядкування структури елементів композиції з використанням художньо-технічних способів і засобів інтерпретації сюжету, принципів, правил і закономірностей образотворчого мистецтва;

5) визначення виразності зображення зумовлюється функцією єдності сприйняття художнього образу відповідно до стилістики мови відтворення змісту композиції, а знакова структура зображувально-художньої площини підпорядковується єдності форми і змісту, єдності художніх функцій знакових засобів образотворчого мистецтва.

Резюмуючи вищевикладене, вважаємо, що психодіагностичний комплекс є діагностично-репрезентативним і надійним для дослідження художніх здатностей особистості. Використання композиційних засобів та художньої палітри в технології творчого пошуку образу потребує реконструкції змісту художнього твору в формі наочного зображення, безпосередньо відкриває шлях до формування художньо-образного мислення, професійної майстерності як художника, так і педагога.

Реалізація пропонованої методичної системи дозволяє виявити певні труднощі студентів у плані виокремлення і об'єктивізації ціннісних смислів тих чи інших культурних явищ. З метою подолання зазначених труднощів пропонується впровадження в нормативний навчальний процес методу компаративізації аксіологічного аналізу смислів текстів культури. Цей метод визначається багатьма дослідниками (С.Б.Кримським, М.В.Поповичем, В.М.Розіним, А.Я.Флієром, О.Л.Шевнюк та ін.) як порівняльно-історичний метод у гуманітарних науках, що ґрунтується на зіставленні культурних характеристик.

Компаративний метод характеризує специфіку саме культурологічних досліджень, оскільки спрямовує їх на аналіз принципових смислів життєдіяльності людини у соціокультурному просторі. Компаративний аналіз в культурології як науці передбачає зіставлення досліджуваної культури з попередніми, синхронними або наступними у генетичному ряду культурами. В цілому компаративний метод відображує тенденцію сучасної епістемологічної парадигми до нелінійного мислення, компліментарності істини, зіткнення смислових альтернатив, що є адекватним соціокультурним процесам з їх динамікою взаємовпливу і взаємодії традицій.

Компаративний аналіз у культурологічній освіті майбутнього вчителя сприяє виокремленню і об'єктивному аналізу студентами аксіологічних смислів текстів культури. Зіставлення трактування різними (або в історичному часі, або за національною належністю) культурами спільної екзистенційної проблеми (наприклад, цінність життя і смерті у переданьоазійській та давньоєгипетських культурах, антропологічний ідеал доби Античності та Середньовіччя, барокові домінанти української і західноєвропейської культур, картина світу доби модерну і постмодерну тощо), по-перше, полегшує студентам виявлення провідної аксіологічної проблеми тієї чи іншої культури, по-друге, дозволяє визначити тотожне і відмінне у різних культурах, по-третє, стимулює усвідомлення альтернативності смислів людської життєдіяльності, чим виводить майбутніх фахівців на рівень осмислення власної екзистенційної позиції.

Наш досвід у розділі «Характеристика змін художньо-виразних засобів різних епох, стилів» монографії [9] показує, що використання компаративного методу є найбільш ефективним у процесі творчого становлення фахівця. Вищепроаналізовані специфіка і механізми формування ціннісної свідомості особистості, які зумовлюють її розвиток лише на базі індивідуального визначення людини, передбачають пред'явлення студентові цілого спектру різновекторних

культурологічних смислів, ідей, точок зору, інтерпретація і прийняття яких впливає на становлення ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця.

Освоєння методу компаративного аналізу аксіологічних смислів текстів культури реалізовується в системі завдань на зіставлення:

- домінуючих цінностей різних історичних і національних типів культур;
- аксіологічних смислів на початку й у кінці певного історико-культурного періоду;
- етичних максим різних національних образів світу;
- творчих принципів різних діячів культури;
- ціннісних, позицій, представлених різними культурологічними концепціями;
- підходів до культурологічного аналізу творів культури [4, 63].

Роботу з першоджерелами культурної інформації пропонується побудувати на основі розробленої системи аксіологічних текстових завдань таких типів:

- актуалізуючих, які передбачають актуалізацію аксіологічних культурологічних знань студентів в контексті аналізу пред'явленого тексту культури і співвіднесення їх з особистісною системою ціннісних орієнтацій (прокоментувати висловлювання того чи іншого діяча культури; навести приклади на підтвердження або заперечення авторської позиції; проаналізувати позитивні та негативні сторони етичної концепції; сформулювати власне ставлення до певної етичної позиції тощо);

- стимулюючих, які покликані активізувати сенсорну сферу особистості студентів, стимулювати формування власної інтерпретації аксіологічної проблеми тексту культури, розвивати самостійне критичне мислення (виявити різні погляди на певну етичну традицію й зіставити їх, проаналізувати причини формування тієї чи іншої ціннісної позиції; транспонувати етичні принципи однієї культури на іншу й виявити їх трансформацію; прослідкувати зміну власної позиції в процесі ознайомлення з текстом культури тощо);

- творчих, що зорієнтовані на емпатійне вживання в культурну картину світу, на творчу інтерпретацію соціокультурних процесів і явищ з відображенням власного емоційно-ціннісного відношення до дійсності (обґрунтувати історичну динаміку цінностей у культурі й співвіднести із власними позиціями; інтерпретувати текст культури очима різних культур і виявити причини відмінностей; аргументувати свою позицію щодо парадоксального тлумачення відомого твору культури; проаналізувати текст культури з точки зору філософа, історика, культуролога; організувати культурологічну дискусію тощо).

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.
2. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге / М. Хайдеггер. – М. : Высшая школа, 1991.
3. Schleiermacher F. G. Hermeneutik / F. G. Schleiermacher. – Heidelberg, 1959. – S. 38.
4. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : Монографія / О. Л. Шевнюк. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 232 с.
5. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – (издание 2-е) / Общая редакция В.С.Иванова. – М. : Искусство, 1969. – 576 с.
6. Раушенбах Б. В. Пространственные построения в живописи / Б. В. Раушенбах. – М., 1980.– С. 232.
7. Линдсей Дж. Поль Сезанн / Дж. Линдсей. Пер с англ. Москвиной Л.В. – М. : Искусство, 1989. – 416 с.
8. Ткачук О. В. Психологія художніх здатностей : монографія. / О. В. Ткачук. – Одеса : видавець Букаєв В.В., 2012. – 372 с.
9. Пастир І. В. Художньо-творче становлення фахівця засобами образотворчого мистецтва: теорія і практика: монографія / І. В. Пастир. – Одеса : видавець Букаєв В. В., 2012. – 264 с.

#### **Пастырь И. В. Развивающе-творческий потенциал экспериментальной деформации.**

*Проблема моделирования учителя изобразительного искусства в системе профессиональной подготовки предполагает переход от устоявшихся стереотипов, тотальной унификации, неэффективных шаблонов к творческой инициативе и индивидуальной ответственности преподавателей в проектировании и организации художественно-эстетического процесса средствами изобразительного искусства.*

**Ключевые слова:** экспериментальная деформация, моделирование, характерологические свойства специалиста, общение с произведением искусства.

#### **Pastyr I. V. Developing and creative potencial of experimental deformation.**

*The problem of the formation of a fine art teacher in the system of vocational training includes a transition from conventional stereotypes, total standardization, uneffective templates to creative initiative and individual responsibility of teachers in planning and organization of artistic and aesthetic process by means of fine art.*

**Key words:** experimental deformation, formation, characterlogical properties of a specialist, communication with a work of art.