



**информационные и коммуникационные технологии
в художественном образовании**

Чумаколенко Николай Анатольевич,
*аспирант кафедры социокультурного
развития личности ФГБОУ ВПО
«Таганрогский государственный
педагогический институт им. А. П. Чехова»*
kolkack@mail.ru

**Психолого-педагогические основы развития медиакомпетентности учащихся
в процессе обучения средствами искусства**

Любой современный школьник подвергается огромному информационному потоку. Как показывает практика, изобилие медиатекстов активно воздействует на все сферы его деятельности. Это вызывает необходимость внедрения в образовательный процесс элементов обучения грамотному восприятию, анализу медиатекстов разных видов и жанров, аналитического отношения к информации.

Проблема восприятия художественного произведения всегда интересовала и продолжает интересовать различные группы людей: это психологи, социологи, художники, искусствоведы, педагоги и т. д. Эффективность воздействия средствами медиа связана со способностью затрагивать различные сферы личности: эмоции, чувства, интеллект, нравственные взгляды и убеждения; влиять на мировоззрение, патриотические, гражданские чувства развивающегося человека.

В современном обществе эстетическому и художественному развитию человека уделяется крайне мало времени. Предметная область «Искусство» и «Мировая художественная культура», то есть именно те дисциплины, которые и воспитывают эстетическое и художественное восприятие мира, нравственность, дружелюбие, отзывчивость и т. д., отодвигаются на вторые позиции из-за бурного развития техники и массовых коммуникаций, которые прочно вошли в жизнедеятельность человека, а особенно современного школьника. Возникла острая необходимость грамотного отбора информации и медиатекстов с эстетическим содержанием для гармоничного развития школьника как главного потребителя.

В исследовании нас интересует возрастная группа учащихся 14–15 лет – старших школьников 8-х – 9-х классов, которые находятся в активном возрасте, когда наиболее ярко и эмоционально переживается всё, что происходит в жизни. Главная задача педагога – правильно направить подростка на пути духовно-нравственного воспитания. Для наиболее эффективного эстетического воспитания и развития медиакомпетентности современного школьника необходимы новые средства обучения, одним из которых и выступает медиаобразование. Здесь мы видим огромный потенциал в создании новой системы педагогического процесса, где уровень воспитательной работы будет высоким, а предметы гуманитарно-художественного цикла будут интегрированы с медиаобразованием.

Развитие медиакомпетентности – процесс долгий и трудный. Медиакомпетентность личности (*media competence of personality*) – совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме [10, с. 24].

По мнению С. Н. Пензина [7], основные цели медиаобразования школьников 8-х – 9-х классов, состоят в углублении и развитии фрагментарного, поэпизодного восприятия. Для учеников характерно начало формирования оценочных критериев, выделение в структуре произведения отдельных композиционных элементов, установление связей между ними. Медиаобразование в представленных классах направлено на развитие и укрепление навыков целостного анализа фильмов, выработку индивидуальной системы, утверждение собственных взглядов на искусство вообще и на кинематограф в частности [4, с. 31].

Методика медиаобразования базируется на «реализации разнообразных творческих заданий, способов деятельности: дескриптивного (пересказ содержания, перечисление событий медиатекста), классификационного (определение места медиатекста в историческом и социокультурном контексте), аналитического (анализ структуры и языка медиатекста, авторских концепций и т. д.), личностного (описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом), объяснительно-оценочного (формирование суждений о медиатексте, о его достоинствах в соответствии с эстетическими, моральными и другими критериями)» [10, с. 65].

В свою очередь искусство, как одна из форм мировоззрения, всегда оказывало громадное влияние на человека и на развитие общества в целом. Искусство – это форма, которая сочетает в себе созерцание и творчество, ориентирует на выражение внутреннего мира строящейся личности и на внимательное восприятие окружающего через цвет, звук, слово [2, с. 8].

В процессе разработки и внедрения модели развития медиакомпетентности школьников на материале медиатекстов о творчестве выдающихся живописцев разных эпох, нами учитывались психолого-педагогические особенности данной категории подростков.

Эстетическое развитие личности (в том числе и личности школьника) по отношению к медиатекстам, как и к искусству в целом, зависит от уровня художественного восприятия и способности оценить произведение искусства. «Восприятие – это отражение предметов и явлений в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств» [2, с. 195].

Эстетический анализ (Aesthetical Analysis) медиатекстов, то есть анализ художественной концепции произведений медиакультуры разных видов и жанров, тесно связан с эстетической (художественной) теорией медиаобразования (Aesthetical Approach, Media as Popular Arts Approach, Discriminatory Approach) [Halls & Whannel, 1964; Баранов, 2002; Пензин, 1987, 2001; Усов, 1989 и др.], где теоретико-методологическая база во многом совпадает с культурологической теорией медиаобразования. Однако главная цель медиаобразования видится в том, чтобы помочь школьной аудитории понять основные законы и язык разнообразных медиатекстов, имеющих прямое отношение к искусству, развить эстетическое/художественное восприятие и вкус, способности к квалифицированному эстетическому анализу [10, с. 388]. Вот почему основное внимание уделяется анализу языка медиакультуры, критическому анализу авторской концепции художественного медиатекста.

Эстетический анализ медиатекстов предполагает выполнение школьниками ряда творческих заданий: литературно-аналитических, литературно-имитационных, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных. Каждое из этих заданий включает анализ ключевых понятий медиаобразования [«медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.].

Главная цель подобных занятий состоит в комплексном эмоциональном и интеллектуальном развитии школьников личности на материале экранных и традиционных изобразительных искусств.

Рассматривая процесс развития медиакомпетентности школьников и интеграции медиаобразования с художественно-эстетическим воспитанием, необходимо учитывать возрастные особенности старших школьников. В разные возрастные периоды должны быть различные подходы к такому воспитанию.

Б.М. Неменский в своем труде выделяет три этапа в художественно-эстетическом становлении школьника; на примере нашего исследования мы выделяем второй этап. К следующему этапу, на котором происходит познание и углубление художественных связей, относятся ученики 5-х – 9-х классов. Школьники познают, чем отличаются разные виды зрительно-пространственных искусств по своим жизненным функциям и языку и как они взаимосвязаны в жизни, включая связи между ними и временными искусствами в лоне искусств синтетических. Овладев этими знаниями, ученик сможет пользоваться плодами каждого искусства согласно его возможностям и функциям. Более сознательно он станет воспринимать и такие синтетические искусства, как кино и театр: ведь язык зрительно-пространственных искусств является одним из главных компонентов их образного строя [6, с. 98].

Неменский также выделяет три формы художественного мышления (конструктивная, изобразительная и декоративная), которые почти никогда не существуют в вычленном, не связанном друг с другом виде. Разница только в том, что в каждом произведении, на каждом историческом витке искусства их деятельность неравнозначна.

Основы художественного мышления могли бы помочь построить систему познания, позволяющую дать детям представление о естественном ходе и развитии искусства. Если при этом удастся привить учащимся на всю жизнь увлеченность искусством и потребность в нем, все новые знания, которые они получают самостоятельно во взрослые годы, будут ложиться в прочную систему представлений о месте того или иного явления искусства и о причинах тех или иных его способностей [6, с. 102–103].

Все три элемента остро необходимы обществу, так как они каждый по-своему участвуют в формировании среды человеческого общения, ее духовно-эмоционального стержня – нравственно-эстетических позиций и идеалов: характера, формы, методов и направленности реагирования людей на те или иные явления жизни. Они формируют, формулируют и передают их новым поколениям [6, с. 104]. Изучение художественных стилей может дать возможность объяснить учащемуся эволюцию искусства как смену мировоззрений.

Идеи полихудожественного интегрированного образования развивал Б.П. Юсов. Юсов выстраивает модель развития ребенка средствами воздействия на него искусства, где ребенок – дитя света и его рост неудержим в физическом и духовном планах. Ребенку нужна культура, «Культ Ура», свет духовной жизни.

Б.П. Юсов выделил свыше 200 определений понятия «культура». К культуре относится всё, созданное человеком: не только искусство – музыка, поэзия, картины, – но и машины, дома, плут, топор, лопата, посуда, водопровод. Это единая сфера творческого проявления человека, действующая по единым законам. Культура охватывает не только искусство, но и технику в такой её части и с такой её стороны (здания, машины, инструментарий, технологические процессы), которой они затрагивают и духовную жизнь человека, раскрепощают или подавляют возможность его творческого раскрытия [9, с. 34].

В этом смысле Б.П. Юсов говорил о формировании духовной личности детей в пространстве современной культуры. Такой подход мог бы выступать критерием оценки новых явлений в сфере современной медиаккультуры.

В последнее время понятие визуального мышления прочно вошли в научный обиход. Восприятие и мышление нуждаются друг в друге. Их функции взаимодополняют друг друга. Предполагается, что задача восприятия ограничена сбором сырого материала, предназначенного для процесса познания. Когда материал собран, на более высоком когнитивном уровне на сцену выходит мышление и приступает к его обработке. Восприятие без мышления было бы бесполезно, мышлению без восприятия не над чем было бы размышлять [7, с. 154].

Одна из главных идей, которую развивал Рудольф Арнхейм в своих работах, – это представление об активном, творческом характере визуального восприятия. Опираясь на экспериментальные данные гештальтпсихологии, он доказывает, что визуальное восприятие – не пассивный, созерцательный акт, оно не ограничивается только репродуцированием объекта, но имеет и продуктивные функции, заключающиеся в создании визуальных моделей. Каждый акт визуального восприятия, по мнению Арнхейма, представляет собой активное изучение объекта, его визуальную оценку, отбор существенных черт, сопоставление их со следами памяти, их организацию в целостный визуальный образ.

Этот активный и творческий характер визуального восприятия позволяет, по мнению Арнхейма, сопоставлять его с процессом интеллектуального познания. Если интеллектуальное знание имеет дело с логическими категориями, то художественное восприятие, не будучи интеллектуальным процессом, опирается на определенные структурные принципы, которые он называет «визуальными понятиями» [1, с. 4–5].

Арнхейм выделяет познавательную и терапевтическую функцию искусства как ведущие. Всё знание, которое мы получаем об окружающей действительности, доходит до нас через органы чувств, однако по тем образам, которые возникают у нас благодаря зрению, слуху или осязанию, не просто узнать, какова природа и функции объектов внешнего мира. Сенсорное восприятие не может ограничиться фиксацией образов, попавших на органы чувств; оно должно искать структуру. В сущности, восприятие и есть не что иное, как обнаружение структуры. Последняя говорит о том, из каких элементов состоит объект и как они связаны друг с другом. Именно в результате открытия структуры на свет появляется картина или скульптура. Произведение искусства – это очищенная, увеличенная и выразительная копия объекта, порожденная восприятием художника.

Для наших целей еще более важно то, что всё восприятие является символическим. Поскольку все структурные свойства суть обобщения, мы воспринимаем индивидуальные проявления как виды вещей, как разновидности поведения. Отдельный объект восприятия символически замещает целую категорию объектов. Таким образом, когда поэты, художники или пациенты врачей, лечащих искусством, воспринимают и рисуют дерево, изо всех сил тянущееся к солнцу, или вулкан в виде страшного агрессора, они опираются на способность человека в каждом частном случае увидеть общее во всем его разнообразии.

А наиболее существенные признаки воспринимаемой нами действительности реализуются в произведениях искусства в таких экспрессивных характеристиках, как форма, цвет, строение, движение. Таким образом, даже если оставить в стороне физические объекты, сохранив только их формы, цвета и т. д., все эти «абстрактные» единичные проявления сами могут символически объяснять соответствующее поведение. Это дает врачу возможность выявить основные наклонности и пристрастия своих пациентов не только по легко узнаваемым предметам, представленным в их работах, но и по абстрактным рисункам. И, конечно, по той же самой причине абстрактные музыкальные формы воспринимаются как высказывания о способах существования и деятельности. В таком случае восприятие полностью символично [1, с. 274].

В своем очерке «Перцептуальный вызов в системе художественного образования» Р. Арнхейм критически относится к минимализму, считая, что «минимальное искусство» ориентируется на «минимальных людей». Негативное отношение вызывает у него и такое направление в искусстве, как поп-арт, который, по его словам, пытается превратить искусство в средство удовлетворения «психоза комфорта». Настоящее искусство не может существовать без гуманности. «Плохой вкус» заключается не в примитивности, не в неумении, он отражает сложную систему ценностей, когда «достоверности предпочитают удовольствию». Проблемы современного эстетического воспитания заключаются не в том, что детям не хватает

эмоционального опыта, а в недостатке понимания, визуального порядка, способности привести чувственный опыт в определенный порядок.

В качестве вывода, можно отметить, что ценности, представленные в произведениях великих мастеров, вполне отвечают потребностям человечества и эти произведения по праву занимают высочайшее место, которое отвело для них общество [1, с. 351].

В центре внимания школы знаменитого французского медиапедагога Селестена Френе – независимая личность учащегося, необходимое условие перехода от авторитарного к гуманистическому подходу в образовании [5, с. 34]. «Долгое время считалось, – писал С. Френе, – что опытный педагог может полностью сформировать личность ребенка, применяя методы «сборки машины», все детали которой тщательным образом заранее обработаны. Формирование будет зависеть не столько от наших уроков, сколько от той обстановки, которую мы создадим для него, и от того, насколько мы сумеем обеспечить ему возможность самостоятельно принимать решения и действовать на их основе» [11, с. 170].

С. Френе также видел в решении проблемы качественного и гармоничного развития личности ребенка через воспитание трудом. Чтобы выйти из кризиса, необходимо осознать, что отношения между детьми и взрослыми должны строиться на основе труда, и постараться изменить в соответствии с этим наше поведение. Самое страшное наказание для ребенка – неподвижность, а самое любимое занятие – посильная работа, приносящая видимые результаты.

Материальная и техническая база, на которой строится вся система воспитания, преследует «главную цель – сделать как можно более эффективной работу детей» [11, с. 102]. Создание материальных условий предполагает введение современных технических средств, которые поднимают школу на соответствующий уровень технического прогресса. Френе отмечал, что школа, проникнутая духом новой жизни, составляющая неотъемлемую часть социальной среды, должна привести в соответствие с достижениями прогресса не только свои помещения, учебные программы и распорядок жизни, но также орудия труда и технические средства» [11, с. 34].

Выводы

В художественном образе, как одной из форм мышления школьника, сконцентрирована огромная информация о природе, обществе, отношениях, истории и научных знаниях. С помощью образов-представлений осуществляется не только мышление, но и хранение информации. «Развитие образного мышления может идти ... от восприятия цельного образа как единичного явления к пониманию содержащихся в нем образов-обобщений, к раскрытию их внутреннего, глубокого смысла».

Эстетическое воспитание носит всеобщий характер, и эти всеобщность и обязательность являются важнейшим принципом формирования личности в старшем школьном возрасте.

Итак, для эффективного эстетического воспитания и образования современного старшего школьника, необходимы новые средства обучения, в качестве одного из которых и выступает медиаобразование. Здесь мы увидели огромный потенциал в создании новой системы педагогического процесса, где уровень воспитательной работы будет высоким, а предметы гуманитарно-художественного цикла будут интегрированы с медиаобразованием.

Большинство вышепредставленных авторов считают эстетическое воспитание одним из важнейших факторов для дальнейшего формирования личности школьника, отмечая, что основные нравственно-эстетические качества личности закладываются в раннем периоде детства и сохраняются в более или менее неизменном виде на всю жизнь, влияя на формирование мировоззрения, привычек и убеждений. По нашему мнению, именно развитие медиакомпетентности и критического мышления школьников необходимо начинать в возрасте 14–16 лет (8-е – 9-е классы) на занятиях медиаобразовательного цикла.

Литература

1. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. Пер. с англ. М.: Прометей, 1994. – 352 с.
2. Баранов О.А. Тверская школа кинообразования: к 50-летию. – Таганрог: Изд-во НП «Центр развития личности», 2008. 214 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. Издание третье. – М.: Искусство, 1986. – 318 с.
4. Галченков А.С. Развитие медиакомпетентности школьников на материале литературы и киноискусства // Инновации в образовании. 2012. № 4. С.29–35.
5. Гура В.В. Педагогические идеи Селестена Френе как основа практического медиаобразования // Инновации в образовании. 2011. № 3. С.32-40.
6. Неменский Б.М., Горяева Н.А. Изобразительное искусство и художественный труд. 1–9 кл. – М.: Просвещение. 2010.
7. Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. 176 с.
8. Рыжих Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 188 с.
9. Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. – М.: SvR-Аргус, 1995. 224 с.
10. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 64 с.
11. Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
12. Freinet C. Les techniques audiovisuelles. Cannes: Bibliotheque de l'ecole moderne, 1963. 144 p.