

ПРЕВЕНЦИЯ КЛИПОВОСТИ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ

Молодцова Наталья Геннадьевна,

*доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии
Московского педагогического государственного университета, кандидат психологических
наук, n201270@mail.ru*

АНАЛИЗИРУЕТСЯ ПРОБЛЕМА ПРОФИЛАКТИКИ РАЗВИТИЯ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПУТЁМ ОСВОЕНИЯ СПОСОБОВ РАБОТЫ С ВИЗУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ. В КАЧЕСТВЕ АЛЬТЕРНАТИВЫ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ РАССМАТРИВАЕТСЯ ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ВИЗУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ.

• визуальное мышление • клиповое мышление • цифровизация образования • младший школьник • способы обработки информации • произведение живописи • фасилитированная дискуссия • превенция

В условиях цифровизации образования большой поток информации в виде зрительных образов, который с детства получает современный учащийся в готовом виде, необходимость его использования и требуемая быстрая реакция на него приводят к возникновению феномена клиповости мышления — ответной реакции на воздействие визуальных образов, поверхностного восприятия без осмысления и понимания [5, 9]. Продуктом клипового мышления, как отмечают исследователи в этой области, является «образ, состоящий из обрывков информации и осколков впечатлений, без осмысления, без воображения, без рефлексии» [9]. Вследствие этого у современных учеников теряется способность к анализу и глубине восприятия, проработки и понимания информации, содержащейся в образах, отмечается языковой минимализм (речевая бедность), преобладание конкретного мышления над абстрактным, отсутствие (снижение способности) оперирования суждениями и умозаключениями, сниженная устойчивость внимания, повышение переключения, распределения и объёма внимания (выполнение нескольких действий одновременно); изменяется структура запоминания (запоминается не содержание, а место); наблюдается отсутствие умения рассуждать, обобщать, проводить логический анализ и выстраивать умозак-

лючения, отсутствие самостоятельности мышления, отсутствие связи между образом и мыслью (между информацией и её осмыслением).

В связи с этим остро встаёт вопрос превенции (предупреждения, предотвращения) клиповости мышления, начиная с детского возраста, поиска особых технологий, которые в противовес клиповости будут направлены на овладение детьми способами работы с информацией, заложенной в визуальных образах, на понимание и осмысление поступающей информации.

Одной из продуктивных альтернатив клиповому мышлению, на наш взгляд, является визуальное мышление (ВМ), которое мы, вслед за В. П. Зинченко [3], В. И. Жуковским и Д. В. Пивоваровым [7], понимаем, как механизм проникновения в смысловую ткань зрительного образа, несущего смысловую нагрузку и делающего значение видимым. Визуальное мышление можно рассматривать как понятийный механизм, как вид творческого мышления, который осуществляет оперирование визуальными образами и порождает новые визуальные формы, обеспечивает связь чувственных и рациональных форм познания и является основой визуальной культуры.

Осуществить переход от клипового мышления к визуальному нам видится возможным через **освоение детьми способов работы с информацией на материале произведений живописи**. Выделяют три группы таких способов.

- Первая группа — это способы поиска и сбора информации (если поиск информации может быть хаотичным и не целенаправленным, то сбор всегда имеет чётко обусловленную цель).
- Вторую группу составляют способы анализа и обработки информации согласно заданным критериям.
- Третья группа представлена способами интерпретации, куда относятся умения оперировать суждениями и умозаключениями, выстраивать аргументацию относительно позиций и трактовок полученной информации.

В качестве богатого ресурса (стимульного материала) для превенции клиповости мышления и развития визуального мышления как продуктивного вида мышления мы рассматриваем картины (шедевры мирового искусства), поскольку их отличает многоплановость, включающая в себя главную мысль автора; характеристики художественных образов, что делает их сложным и проблематичным объектом понимания [2]. Художественные образы многозначны по своей интерпретации и содержат эмоциональные стимулы мышления.

Процесс понимания картины сродни процессу решения творческой задачи. Выделенные Дж. Брунером [8] этапы восприятия картины (выделение объектов из фона, развёрнутая ориентировочная деятельность по обследованию ситуации, поиск гипотез о смысловом значении, контроль и оценка выдвинутой гипотезы, сопоставление её с другими элементами ситуации) соответствуют этапам креативного процесса (сбор информации, выдвижение гипотез, анализ гипотез, проработка решения).

Основным методом развития визуального мышления учащихся в процессе восприятия и понимания произведений живописи, на наш взгляд, можно считать фасилитированную дискуссию — своеобразный мозговой штурм, создающий социо-когнитивный конфликт у участников, направленный на расшифров-

ку изобразительного текста, групповое обсуждение картин в процессе их коллективного рассматривания.

Компоненты фасилитированной дискуссии:

- 1) группа — люди, обладающие равным уровнем компетентности в рассматриваемой области, но при этом имеющие разный жизненный опыт, личностные особенности;
- 2) ведущий — педагог в позиции фасилитатора, способный создать благоприятную для группового обсуждения обстановку, обеспечивающий «направляющее участие»;
- 3) стимул — темы, интересные для всех участников (в рамках технологии «Образ и мысль» — это произведения живописи);
- 4) стратегия обсуждения — определённый порядок взаимодействия, который гарантирует каждому возможность высказать свою мысль, быть выслушанным.

Стратегия ФД состоит из определённой техники парафраза и открытых вопросов. Ключевые задачи фасилитатора в процессе дискуссии состоят в: безоценочном принятии ответов детей; расширении поля восприятия учащихся; построении ненасильственной коммуникации на уровне *учитель — ученик*; акцентировании внимания на выделенных деталях картины; уточнении мысли ребёнка, помощи в вербализации и осознании смысла увиденного; побуждении детей к размышлению о роли художника в создании произведения живописи, об особенностях композиции, различных ракурсах изображения; предоставлении возможности высказаться каждому, не позволяя отклоняться в сторону от обсуждаемого образа, выводить дискуссию из тупика, привлекать внимание участников к тем элементам, которые ранее не были замечены.

Данные идеи нашли своё воплощение в образовательной технологии «Образ и мысль» [1, 6], разработанной для начальной школы и используемой на практике в школах и детских центрах г. Нижнего Новгорода, Москвы, Новосибирска и др.

В соответствии с описанными ранее способами работы с информацией были выделены

три этапа развития визуального мышления, альтернативного клиповому:

- первый этап посвящён внимательному рассматриванию картины, созданию ориентировочной основы действия, что позволяет выделить её элементы и установить взаимосвязь между образами;
- второй этап характеризуется появлением более сложных вопросов, предлагаемых педагогом-фасилитатором, требующих от учащихся при ответе умения анализировать и обрабатывать информацию, согласно заданным критериям;
- третий этап посвящён освоению детьми способов интерпретации информации, заложенной в художественных образах, развитию умения выстраивать умозаключения, обосновывать гипотезы.

Всё начинается с вопроса на активизацию детализированного восприятия: **«Что вы видите на этой картине?»**. По мере накопления данных, дети начинают устанавливать взаимосвязи между визуальными образами, давать **собственные интерпретации на основе личных ассоциаций и представлений**. Появляются вопросы, ответы на которые предполагают умение проводить содержательно образное обобщение («Что происходит на картине?», «Кто этот человек?», «Где это происходит?», «Когда это происходит?», «Где находился художник, когда писал эту картину?», «Что осталось за кадром?», «Что заинтересовало художника в этом сюжете?», «Что хотел сказать художник?» и т. п.), проявлять гибкость в анализе образов картины, вариативность, аргументированность, разработанность. Чтобы обеспечить связь чувственных и рациональных форм познания, задаётся вопрос, требующий аргументации: «Что вы здесь видите такого, что позволяет так сказать?».

Поскольку именно речь вызывает взаимодействие восприятия и продуктивного мышления, включает в чувственный приём воздействий окружающего мира логические компоненты, в процессе формирования визуального мышления необходимо особое внимание уделять вербализации художественных образов. Словесное проговаривание того, что мы видим, дисциплинирует, организует, уточняет интуитивно ощущаемый смысл, делает его осознаваемым. Поэтому помимо вопросов в стратегию фаси-

литированной дискуссии входит техника парафраза, которая выражается в перефразировании ответа ребёнка (выделение основных ключевых моментов) без привнесения в него дополнительного смысла. Парафраз является одной из самых важных техник в деле развития ВМ, поскольку выполняет следующие функции:

- 1) конкретизирует и уточняет мысль ребёнка;
- 2) демонстрирует принятие любого мнения, не просто даёт понять ребёнку, что его ответ услышали, но как бы придаёт этому ответу значение, усиливает его;
- 3) направляет дискуссию (уводит от закливания на отдельных деталях картины);
- 4) концентрирует, привлекает внимание участников к данному высказыванию;
- 5) обобщает несколько точек зрения при интерпретации одного и того же зрительного образа (обобщающий парафраз — «линкинг»);
- 6) помогает вербализации художественного образа (расширяет словарный запас учащихся, помогает «выводить мысли на поверхность»);
- 7) облегчает и активизирует восприятие и понимание картины.

Педагог содействует развитию дискуссии, но не принимает в ней непосредственного участия, не высказывает своего мнения, то есть занимает позицию фасилитатора — человека, который облегчает и направляет восприятие. Характер взаимодействия *учитель — ученик* в процессе рассматривания и обсуждения художественных образов соответствует принципу ненасильственной коммуникации. В основе такого подхода к развитию визуального мышления как разновидности продуктивного мышления лежит педагогика сотрудничества (субъект-субъектные отношения между учителем и учащимися). Процесс обучения строится на основе познавательной инициативы ребёнка, который оказывается в ситуации самостоятельного поиска решения, совместного поиска вместе с учителем. Находясь в роли фасилитатора, педагог не оценивает ответы детей, ни словом, ни взглядом не выражает похвалу или порицание — все ответы на этих уроках равноценны. Учитель-фасилитатор также активно вовлечён в процесс рассматривания произведений, что способствует его собственному творческому развитию параллельно с развитием его учеников.

Исследователи Б. Радзиевская и Б. Рогов (1991) называют обучение такого рода термином «направляющее участие». Направляющее участие представляет собой процесс сотрудничества, при котором взрослый и ребёнок совместно решают стоящие перед ними задачи, учитель и ученик на равных участвуют в поисках ответов на вопросы постижения смысла произведений искусства. Таким образом, ученик находится не в пассивной позиции обучаемого, а в активной позиции обучающегося, то

есть обучающего самого себя с помощью сверстников и взрослого.

В качестве иллюстрации данного подхода приведём фрагмент фасилитированной дискуссии, состоявшейся в декабре 2021 года в 1-м классе в процессе восприятия картины В. И. Сурикова «Взятие снежного городка», и дадим психолого-педагогический комментарий. Этот фрагмент показывает особенности первого этапа процесса развития ВМ, который был описан в статье выше.



Ход фасилитированной дискуссии	Психолого-педагогический комментарий
<i>Учитель:</i> «Закройте глаза, сядьте поудобнее. Сегодня я предлагаю вам рассмотреть очень интересную картину (показ на экране картины В. И. Сурикова «Взятие снежного городка»). Откройте глаза. Что вы здесь видите?»	Создание настроения на активное восприятие. Открытый вопрос актуализирует этап детализированного восприятия художественных образов картины. Отсутствие информации о названии и художнике картины и открытый вопрос ставят учащихся в позицию настоящих исследователей уже в начале урока.
<i>Богдан:</i> «Я вижу здесь много людей. Здесь есть и мужчины, и женщины, они что-то делают». <i>Учитель:</i> «Богдан обратил внимание на то, что на картине художник изобразил много людей: и мужчин, и женщин, которые чем-то заняты». <i>Максим:</i> «А я вижу здесь сбоку сани, в них какая-то женщина, и она смотрит на мужчин в центре». <i>Учитель:</i> «Максим видит, что на картине есть ещё и сани, а в них сидит женщина и смотрит на мужчин».	Идёт процесс сбора информации, представленной в картине. Мы видим, как происходит освоение детьми первой группы способов работы с информацией (способы поиска и сбора информации). Учитель выполняет парафраз ответов детей, усиливающий безоценочное принятие высказываний учеников и акцентирующий на этом внимание остальных ребят.

Ход фасилитированной дискуссии	Психолого-педагогический комментарий
<i>Савелий:</i> «А мне кажется, что здесь эта женщина пыль из ковра выколачивает (показывает лазерной указкой на женщину в санях)». <i>Учитель:</i> «А у Савелия возникло предположение, что вот эта женщина в санях не просто сидит, а чистит ковёр. Савелий, что ты видишь такого, что позволяет так сказать?»	Ученик высказывает неправдоподобную версию того, что происходит, и учитель задаёт вопрос, мягко требующий аргументации на основе визуальных образов (с опорой на наглядность). При этом учитель не говорит, что Савелий неправ, а с помощью парафраза демонстрирует толерантное принятие любого мнения. Это создаёт атмосферу психологической безопасности, побуждающей других учеников не бояться высказывать свои гипотезы относительно увиденного. Что, в свою очередь, стимулирует творческий процесс расшифровки художественных образов картины.
<i>Савелий:</i> «Потому что обычно зимой ковры вот так выносят на улицу, вешают их на что-то и выколачивают из них пыль». <i>Алиса спешит с ответом:</i> «А я не согласна с Савелием, никакую пыль эта женщина не выколачивает, а ковёр просто так в санях для красоты. А женщина смотрит на того мужчину, который в самом центре картины. Только я не пойму, что он здесь делает...»	Учитель не успевает сделать парафраз, так как ученица почти перебивает Савелия, спеша ответить.
<i>Учитель:</i> «У Алисы другое мнение. Она не согласна с Савелием. Алиса видит, что женщина не выколачивает пыль, а сидит в санях, на которых брошен красивый ковёр и смотрит в центр на мужчину, который чем-то занят. Интересно, чем же...» <i>Агата:</i> «А ещё я увидела, что вот там, справа (показывает лазерной указкой), что-то такое изобразил художник, как будто это колесо обозрения». <i>Глеб:</i> «Я не согласен с Агатой, какое это не колесо обозрения. В те времена ещё не было колеса обозрения. Здесь не наше время изображено. Это что-то другое, но что, я пока не пойму».	Учитель осуществляет парафраз, подчёркивающий разницу во мнениях и создающий социокогнитивный конфликт, активизирующий продуктивное мышление детей, их желание аргументировать свою мысль. Вопрос про занятие мужчины в центре картины пока остался без ответа детей, и учитель не настаивает на его ответе. Ученики по собственной инициативе, которую поддерживает учитель парафразом, продолжают всматриваться в картину и исследовать художественные образы, представленные в ней, выдвигая свои гипотезы относительно увиденного, опираясь на свой опыт и ассоциации.
<i>Учитель:</i> «Глеб не согласен с Агатой и считает, что это не может быть колесом обозрения. Глеб обращает наше внимание на ту же деталь, что и Агата, но у него возникает вопрос, что же это такое может быть? Ребята, как вы думаете, что это?» <i>Роман:</i> «Я думаю, что это что-то такое, что есть на лошади, дуга. Вот раньше на лошадей вот такое одевали, я видел в книге со сказками. Иногда и на современных лошадей тоже такое надевают, но только я не знаю, как это называется. Вот как это называется?» (задаёт вопрос учителю).	Учитель с помощью парафраза не только принимает мнение Глеба, но и переадресовывает вопрос ученика всему классу. Сам педагог не даёт ответа на этот вопрос, а предоставляет возможность детям самостоятельно исследовать этот образ и найти ответ. Это стимулирует процесс развития продуктивного мышления учащихся при расшифровке художественных образов.
<i>Учитель:</i> «Роман говорит о том, что это совсем не колесо обозрения, а это какая-то дуга, которая сверху над лошадей возвышается, и называется это "упряжь" для лошади».	Во время дискуссии учитель лично не принимает в ней участие, но выполняет функцию, направляющую и активизирующую дискуссию. Только в том случае, если запрос на информацию поступает от самого ученика, учитель может либо переадресовать его остальным участникам дискуссии, либо сам дать на вопрос ответ. В данном случае вопрос был адресован учителю и дети не знали, как называется этот старинный объект, поэтому название учитель посчитал нужным сообщить.

Ход фасилитированной дискуссии	Психолого-педагогический комментарий
<i>Богдан:</i> «А ещё я вижу, что вот здесь вот (показывает лазерной указкой в центр картины) один мужчина без шапки, а шапка у него упала. Он, наверное, наклонился, и она у него упала с головы». <i>Учитель:</i> «Богдан заметил, что на одном мужчине нет головного убора, его шапка упала. Наверное, от того, что он сильно наклонился».	Пошаговый парафраз.
<i>Диана:</i> «А я заметила, что вот здесь, слева на картине, какой-то страшный мужчина, а может быть это даже не мужчина, а собака такая большая». <i>Максим:</i> «Диана, ну какая же эта собака? Это совсем не собака! Это спина мужчины в такой меховой шубе, как раньше носили. Вот видишь, здесь даже и рука, и нога видны (показывает лазерной указкой то, о чём говорит), и даже немножко лицо. А я вот обратил внимание, что у людей какие-то странные палки в руках. Вот зачем они их взяли? Зачем они ими машут?»	У ученицы возник эмоциональный образ страшного мужчины в тулупе и возникла ассоциация с большой собакой. Максим по собственной инициативе вступил в диалог с Дианой и доказал, опираясь на наглядные образы, что это не собака, а человек. И сам увёл дискуссию от заикливания на этом, переведя внимание участников на палки в руках мужчин в центре картины.
<i>Учитель:</i> «Максим не согласен с Дианой, он видит, что это не собака, это мужчина, на котором такой вот меховой тулуп, как раньше носили. У Максима возник вопрос, почему эти люди взяли палки, зачем они нужны, как вы думаете?» <i>Глеб:</i> «Да потому, что они этими палками вот эту лошадь стегают, чтобы она быстрее скакала. Эти палки, кажется, называются хворостинами, я слышал, мне бабушка в деревне говорила».	Парафраз учителя концентрирует, привлекает внимание участников к данному высказыванию. Вопрос переадресовывается детям, и они сами находят на него ответ, опираясь на свои воспоминания.
<i>Учитель:</i> «Глеб пришёл к выводу, что палки — хворостинки, которые в руках людей, нужны им для того, чтобы подстёгивать коня, изображённого художником в самом центре картины. В процессе рассматривания мы с вами увидели много интересного. Мужчин в центре, скачущего коня, людей в санях, которые смотрят на происходящее. Ребята, а что происходит на этой картине?»	Учитель выполняет линкинг — обобщающий парафраз увиденного детьми и с помощью вопроса «Что происходит на этой картине?» предлагает детям перейти с этапа сбора и анализа информации на этап обобщения и выдвижения гипотез о происходящем. Вводятся вопросы, ответы на которые предполагают умение проводить содержательно-обобщающее обобщение («Что происходит на картине?», «Кто этот человек?», «Где это происходит?», «Когда это происходит?»).
<i>Маша:</i> «Я заметила, что здесь очень много снега, в центре даже какие-то большие снеговики, только они полуразрушены». <i>Учитель:</i> «Маша обращает наше внимание, что всё это происходит в снежное время, а в центре какие-то снежные сооружения, напоминающие больших снеговиков, только они разрушены. Как вы думаете, что происходит на этой картине?»	Маша ушла от ответа на вопрос, но дополнила увиденным процесс сбора информации. Учитель мягко, с помощью парафраза высказывания Маши, повторяет вопрос, направленный на содержательное обобщение проанализированных образов, представленных в картине.
<i>Максим:</i> «Я думаю, что здесь люди собрались, чтобы вот эту снежную стену разбивать, и вот мужчина на коне прямо кулаком её разбивает, а все на него смотрят. И женщины, которые сидят в санях, тоже на него смотрят, и этот мужчина, про которого Диана говорила, что он похож на собаку, он тоже смотрит на это всё».	Ученик делает попытку обобщить увиденное и высказывает свою версию происходящего, близкую к реальности. Кроме того, Максим, опирается на высказывание другого участника, что говорит о формировании коммуникативных навыков (умении слушать и вести диалог).

Ход фасилитированной дискуссии	Психолого-педагогический комментарий
<i>Учитель:</i> «Максим пришёл к выводу, что художник изобразил нам процесс разрушения снежной стены, и мужчина на коне скачет и кулаком ударяет снежную стену, чтобы она была разрушена». <i>Андрей:</i> «Да, да! Я тоже так думаю! Мы, когда играем в снежки, мы тоже строим крепости и их разрушаем. Вот такие снежные стены, это, наверное, не просто снежные стены, это как снежные крепости, мы так в войну играем зимой».	Учитель с помощью парафраза помогает обобщению и вербализации художественного образа (расширяет словарный запас учащихся, помогает «выводить мысли на поверхность»).
<i>Учитель:</i> «Андрей согласен с Максимом, но уточняет, что здесь не просто стена, а целая снежная крепость, и мужчины собрались для того, чтобы её разрушить. И вот этот мужчина на коне как раз кулаком разбивает эту снежную крепость». <i>Максим:</i> «Да! Я согласен с Андреем, это не просто стена, это, наверное, действительно снежная крепость, а не снеговик и не просто стена». <i>Диана:</i> «И я согласна с Андреем! Это они снежную крепость зачем-то разрушают».	Ученики в процессе дискуссии присоединяются к мнению друг друга, дополняют, уточняют. Высказанная мысль одного служит стимулом для возникновения мысли другого в процессе коллективного исследования картины. Таким образом, можно рассматривать фасилитированную дискуссию как вариант мозгового штурма, стимулирующего процесс развития творческого мышления учащихся.
<i>Учитель:</i> «И Диана, и Максим согласны с Андреем, но возникает вопрос, а зачем они разрушают эту снежную крепость, для чего им это нужно?» <i>Максим:</i> «Да для того, чтобы было весело. Ведь это же так весело играть в снежки и снежные крепости строить». <i>Учитель:</i> «Максим считает, что разрушают для веселья. Что вы здесь видите такого, что позволяет так сказать?» <i>Маша:</i> «Смотрите, у них же лица у всех весёлые. И у этого весёлое, и у этого (показывает лазерной указкой)». <i>Учитель:</i> «Мы видим на картине, что у всех изображённых художником персонажей достаточно весёлые, довольные лица. Значит, им весело. Ребята, а какое у вас настроение, когда вы смотрите на эту картину?»	Мы видим освоение детьми второй и третьей группы способов работы с информацией. Вторую группу составляют способы анализа и обработки информации согласно заданным критериям. Третья группа представлена способами интерпретации, куда относятся умения оперировать суждениями и умозаключениями, выстраивать аргументацию относительно позиций и трактовок полученной информации. Идентификация настроения картины. Работа с эмоциональными образами.
<i>Глеб:</i> «У меня очень весёлое. Это интересно. Я бы тоже хотел там очутиться, прямо на месте вот этого человека, который на коне». <i>Учитель:</i> «Итак, Глеб хотел бы быть этим персонажем. Как вы думаете, а какой характер у этого мужчины, который так лихо на коне разрушает эту снежную крепость?» <i>Рома:</i> «Я думаю, что он очень смелый и весёлый». <i>Агата:</i> «И я так думаю. Я тоже хотела бы там очутиться. Но я хочу быть вот этой красивой девушкой с косой, которая сидит в санях».	Дети начинают представлять себя героями этой картины. Идентифицируют себя с персонажами на картине. Учитель предлагает поразмышлять над характерами персонажей, почувствовать эмоциональный посыл, идущий от картины.
<i>Учитель:</i> «Глеб представляет себя на коне, а Агата видит себя на картине в образе этой девушки в санях. Савелий?» <i>Савелий</i> (после долгого молчания включается в обсуждение): «И я тоже думаю, что им радостно, у них радостные лица».	Учитель, обращаясь к ребёнку, который долго не участвует в дискуссии, вовлекает и его в процесс обсуждения.

Ход фасилитированной дискуссии	Психолого-педагогический комментарий
<i>Богдан:</i> «Да, я вижу, они радостные, но мне почему-то немножко грустно, ведь они же её сначала старались строили». <i>Максим:</i> «Ну и что, что строили? Но ведь это игра такая. Играть всегда весело. Это они так играют».	Дети вступают в перекрёстные дискуссии друг с другом по собственной инициативе, доказывают свои точки зрения.
<i>Учитель:</i> «Мы видим, здесь царит веселье. А как вы думаете, какое было настроение самого художника, когда он писал эту картину?» <i>Алиса:</i> «Ну, наверное, раз все такие весёлые, и нам весело смотреть на эту картину, значит и у художника было очень хорошее настроение, весёлое настроение».	Вопросы усложняются, требуют размышления о том, что осталось за кадром, например, про настроение автора.
<i>Учитель:</i> «Итак, мы пришли к выводу, что на этой картине художник, находясь в весёлом расположении духа, изобразил взятие снежной крепости, и мы видим здесь мужчин, которые подстёгивают коня хворостинками для того, чтобы он побыстрее бежал и с разбегу смог взять эту крепость. А мужчина ещё и кулаком помогает её разрушить. Мы видим, что и женщины собрались поглазеть, полюбоваться на эту зимнюю потеху. У нас тоже хорошее настроение, когда мы смотрим на эту картину. Ребята, а где всё это происходит, как вам кажется?»	Учитель вновь выполняет линкинг — обобщающий парафраз всего увиденного детьми в процессе дискуссии. Появляются новые вопросы, помогающие понять смысловую ткань зрительных образов и осуществить содержательное обобщение полученной в процессе рассматривания картины информации.
<i>Петя:</i> «Мне кажется, что всё это происходит не в городе, потому что нет высоких домов. Посмотрите, вот там на заднем плане картины я горы вижу». <i>Учитель:</i> «Петя обратил внимание, что это всё не в Москве происходит, не в городе, потому что здесь мы не видим высоких домов, мы видим, что там вдалеке виднеются горы». <i>Глеб:</i> «Это не горы, а холмы. Горы такими не бывают. Горы намного выше, а это как холмы. Какая-то холмистая местность. Может быть, это и не в городе, а за городом».	Ученики размышляют над тем, где происходит событие, изображённое на картине, приводят аргументы в защиту своего мнения, опираясь на наглядность. Мы видим, как происходит переход от оперирования понятиями к суждениям и умозаключениям. От непосредственного созерцания к проникновению в смысловую ткань зрительных образов, от восприятия к мышлению.
<i>Учитель:</i> «Глеб согласен с Петей, что всё это происходит не в городе, но предполагает, что может быть где-то рядом с городом».	В процессе парафраза важно правильно подобрать глагол, чтобы наиболее точно отразить мысль ребёнка, без искажения. Так, в этом случае учитель говорит: «Глеб предполагает», а не «считает», поскольку ученик в своём высказывании использует слова «может быть».
<i>Оля:</i> «А я вот смотрю, смотрю и думаю, что всё это происходит не в наше время, потому что сейчас так не одеваются, но и не очень давно, потому что всё-таки такую одежду и мы можем видеть на праздниках. Вот я была в Измайлово и видела, что там тоже некоторые вот так же ходили, и даже у них были вот такие же красные пояса, как у этого мужчины. Я только забыла, как называется такая одежда». <i>Максим:</i> «Да, да! Я видел! Я знаю, это вот такие у них полушубки или кафтаны. Это они в кафтаны одеты. Мужчины раньше так одевались».	Ученица сама вышла на вопрос «Когда это происходит?», поэтому учителю уже нет необходимости его задавать. Обсуждение перешло к установлению времени, изображённого на картине. Дети уже знают последовательность введения в обсуждение вопросов по картине, уже создана ориентировочная основа для восприятия и понимания произведений живописи, поскольку это далеко не первый урок подобного рода и у учеников уже есть опыт работы с визуальной информацией.

Ход фасилитированной дискуссии	Психолого-педагогический комментарий
<i>Учитель:</i> «Максим и Оля пришли к выводу, что всё это происходит не в наше время, но и не в очень далёкие времена. Всё это происходит тогда, когда ещё носили вот такие интересные кафтаны и подпоясывались с красными поясами, которые раньше назывались кушаками».	Парафраз помогает детям лучше отразить увиденное, сделать вывод, привлечь к этой теме внимание остальных участников процесса обсуждения, способствует развитию умения слушать других.
<i>Рома:</i> «И всё это зимой происходит, потому что видите, как много здесь снега». <i>Учитель:</i> «Рома обращает наше внимание на то, что всё это происходит в зимнее время. А как вам кажется, это начало зимы или конец?» <i>Максим:</i> «Я думаю, что это или самое начало зимы или уже конец, февраль, потому что посмотрите какой снег? Снег не блестящий, он какой-то рыхлый. Есть даже какие-то жёлтые пятна на нём. Видите? Здесь не мороз». <i>Маша:</i> «Я согласна с Максимом. Здесь нет мороза. Здесь холодно, но не морозно, потому что снег не искрится».	Участники дискуссии всё глубже проникают в смысловую ткань художественных образов картины. Размышляют над временем года, местом, где происходит событие. Приводят аргументы в защиту своего мнения с опорой на чувственный опыт созерцания и личные ассоциации.
<i>Учитель:</i> «Максим и Маша обратили наше внимание на то, что всё это происходит зимой, но не в самый разгар морозов. Это какое-то время, когда холодно, но снег уже рыхлый или ещё рыхлый. Возникло ощущение, что всё это может происходить в конце зимы».	Парафраз учителя резюмирует сказанное детьми, помогает грамотно оформить речевые высказывания учащихся.
<i>Рома:</i> «Я думаю, что здесь не просто они берут эту снежную крепость, они сюда пришли, потому что здесь праздник какой-то организован. Так много людей на площадях собирается тогда, когда какой-то праздник. Может быть, у них какой-то праздник здесь. Они сюда пришли для того, чтобы повеселиться».	Дети выходят на понимание происходящего на картине события. При этом учитель не даёт никакой готовой информации об этом производстве живописи. Процесс понимания картины соответствует процессу решения творческой задачи: сбор информации, выдвижение гипотез, проверка гипотез, принятие решения.
<i>Учитель:</i> «Рома пришёл к выводу, что люди собрались не просто так. Они пришли на какой-то праздник. Интересно, какой же праздник изобразил художник на этой картине?»	Педагог с помощью вопросов, усложняющихся по мере накопления детьми чувственного опыта в процессе рассматривания картины, выполняет функцию фасилитатора, обеспечивающего направляющее участие в дискуссии.
<i>Глеб:</i> «Ну, я даже и не знаю. Но это ведь какой-то зимний праздник. А какие у нас бывают зимние праздники? Здесь надо подумать». <i>Агата:</i> «Но зимой ведь, Глеб, тоже есть праздники. Вот смотри, бывает Новый год. Может быть, это они в Новый год собрались на праздник?» <i>Максим:</i> «Нет, я с Агатой не согласен. Это не может быть в Новый год. Здесь нет наряженной ёлки. И вообще в Новый год не разрушают снежные крепости и на конях не скачут. В Новый год совсем по-другому всё».	Дети сами присоединяются к мнению друг друга или опровергают его, выдвигая свою гипотезу о происходящем на картине.
<i>Учитель:</i> «Итак, мы задумались над тем, какой же праздник изобразил художник на этой картине, и пришли к выводу, что это не Новый год, потому что здесь нет наряженной ёлки. Какой же праздник ещё есть зимой?»	Вопрос учителя в конце парафраза стимулирует детей поразмышлять над тем, какой же праздник изобразил художник.

Ход фасилитированной дискуссии	Психолого-педагогический комментарий
<i>Глеб:</i> «Есть такой праздник, я знаю, в самом конце зимы, когда чучело сжигают. Может быть, это он? Я забыл, как этот праздник называется, когда чучело сжигают, когда собираются и все ещё хороводы даже вокруг него водят». <i>Алиса:</i> «Это, может быть, Масленица!» <i>Богдан:</i> «Но если это Масленица, то где тогда чучело? Я никакого чучела не вижу. Нет, я думаю, что это не Масленица».	Опираясь на личные ассоциации, дети сами выходят на понимание происходящего на картине действия.
<i>Учитель:</i> «Мнения разделились, часть ребят считает, что это может быть Масленица и люди собрались праздновать Масленицу, устроили себе вот такое веселье — разрушение снежной крепости, а кто-то считает, что это не Масленица, потому что чучела нет, но и не Новый год, потому что ёлки нет. Да, есть на чём подумать... Ребята, а как бы вы назвали эту картину, если бы были её авторами?»	Линкинг — обобщающий парафраз. Вопрос про название картины помогает детям осуществить обобщение всей собранной информации и выделить главную идею картины.
<i>Андрей:</i> «Я бы назвал эту картину “Зимняя суматоха”». <i>Учитель:</i> «У Андрея возникла идея назвать эту картину “Зимняя суматоха”». <i>Глеб:</i> «А я бы назвал эту картину “Разрушение снежной крепости”». <i>Алиса:</i> «Я согласна с Глебом, я бы тоже назвала эту картину “Разрушение снежной стены”». <i>Богдан:</i> «А я бы назвал эту картину “Зимнее веселье”». <i>Маша:</i> «Я бы назвала эту картину “Люди веселятся”».	Ответы детей отличаются разной степенью глубины и умения делать выводы. При этом детские названия созвучны реальности картины и отражают личные впечатления от увиденного. Например, название «Зимняя суматоха».
<i>Учитель:</i> «Какие разные, интересные названия придумали мы с вами. А какой художник написал эту картину: русский или зарубежный? Где всё это происходит?» <i>Максим:</i> «Ну, конечно, русский. Мы же видим, что это всё в России происходит, потому что и лица русские, и одежда у них, как у нас на Руси в старину одевались. Это русский художник. Но не современный». <i>Учитель:</i> «Максим пришёл к выводу, что картину написал русский художник». <i>Алиса:</i> «И я к такому выводу пришла». <i>Агата:</i> «И я». <i>Учитель:</i> «Мы пришли к выводу, что картину написал русский художник. Да, вы правы».	Дети самостоятельно находят ответ на вопрос о художнике, аргументируя его.
<i>Савелий:</i> «А скажите, как художник сам назвал эту картину? Как она по-настоящему называется?» <i>Учитель:</i> «Эту картину написал великий русский художник Василий Иванович Суриков, и она называется “Взятие снежного городка”». <i>Савелий:</i> «Я так и думал. Моя мысль подтвердилась!»	Запрос о том, как автор назвал картину, идёт от детей. У них появляется потребность узнать об этой картине побольше. Формируется познавательная мотивация. И только в этом случае учитель даёт ответ на возникший у детей вопрос.
<i>Богдан:</i> «Какая интересная картина. Обязательно сегодня о ней расскажу маме». <i>Андрей:</i> «А я сегодня буду снежную крепость строить, хочу, чтобы тоже было весело».	У учеников появляется желание поделиться впечатлениями о картине с родными и близкими, рассказать о ней.

Результаты исследования эффективности технологии «Образ и мысль» [4], выявленные с помощью диагностического пакета, куда вошли такие методики, как краткий тест творческого мышления (фигурная форма) И. П. Торренса, методика «Свободное описание», методика «Дополни картину», показали, что у учащихся, осваивающих способы работы с информацией в рамках данного подхода, уже к концу первого года обучения уровень развития таких компонентов креативности, как: гибкость, аргументированность, разработанность, полнота, в два раза выше, чем у контрольной группы. Реализация на практике данных идей позволяет научить учащихся всматриваться, обнаруживать всё новые смыслы, осознавать и проговаривать их, анализировать образы и оперировать умозаключениями, ставит учащихся на позицию настоящих творческих исследователей.

Таким образом, чтобы цифровизация в системе образования и влияние клиповой культуры не привели к потере ресурса развития продуктивного мышления учащихся, необходимо в системе начального образования сделать вектор на использование личностно ориентированных технологий, помогающих современным учащимся осваивать способы работы с информацией, развивающих креативность, системность, понятийность и самостоятельность мышления, обогащающих социальный опыт. Использование в современном образовательном процессе технологии развития визуального мышления учащихся методом фасилитированной дискуссии на материале произведений живописи можно рассматривать как способ профилактики клиповости мышления у младших школьников. □

Список использованных источников:

1. Бондарева, И. И. Курс «Образ и мысль в начальной школе» / И. И. Бондарева, Н. Г. Молодцова, С. К. Тивикова. Н. Новгород, 2010.
2. Выготский, Л. С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986. 573 с.
3. Зинченко, В. П. Творчество понимания. Психологическая наука и образование, 1998. № 4.
4. Молодцова, Н. Г. Развитие визуального мышления младших школьников на материале произведений живописи. Нижегородское образование. 2014. № 4. С. 105–112.
5. Нурмеева, Н. Р. Формирование информационной культуры как отражение современных требований информационного общества. Interna-

tional Forum of Educational Technology & Society 11 (4) 2008. URL: www.ifets.ieee.org (дата обращения: 22.10.2021).

6. Тивикова, С. К. Становление исследовательской позиции педагога в условиях дополнительного профессионального образования / С. К. Тивикова, И. И. Бондарева, О. В. Колесова // Нижегородское образование, 2020. № 1. С. 74–79.
7. Жуковский В. И. Зримая сущность / В. И. Жуковский, Д. В. Пивоваров (Визуальное мышление в изобразительном искусстве). Свердловск, 1991. 450 с.
8. Брунер Д. Психология познания. За пределами непосредственной информации: монография. М.: Директ медиа, 2008. 782 с.
9. Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 2010. 800 с.

Reference:

1. Bondareva, I. I. Kurs «Obraz i mysl' v nachal'noj shkole» / I. I. Bondareva, N. G. Molodcova, S. K. Tivikova. N. Novgorod, 2010.
2. Vygotskij, L. S. Psihologiya iskusstva. M.: Iskusstvo, 1986. 573 s.
3. Zinchenko, V. P. Tvorchestvo ponimaniya. Psihologicheskaya nauka i obrazovanie, 1998. № 4.
4. Molodcova, N. G. Razvitie vizual'nogo myshleniya mladshih shkol'nikov na materiale proizvedenij zhivopisi. Nizhegorodskoe obrazovanie. 2014. № 4. S. 105–112.
5. Nurmeeva, N. R. Formirovanie informacionnoj kul'tury kak otrazhenie sovremennyh trebovanij informacionnogo obshchestva. International Forum of Educational Technology & Society 11 (4) 2008. URL: www.ifets.ieee.org (data obrashcheniya: 22.10.2021).
6. Tivikova, S. K. Stanovlenie issledovatel'skoj pozicii pedagoga v usloviyah dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya / S. K. Tivikova, I. I. Bondareva, O. V. Kolesova // Nizhegorodskoe obrazovanie, 2020. № 1. S. 74–79.
7. Zhukovskij V. I. Zrimaya sushchnost' / V. I. Zhukovskij, D. V. Pivovarov (Vizual'noe myshlenie v izobrazitel'nom iskusstve). Sverdlovsk, 1991. 450 s.
8. Bruner D. Psihologiya poznaniya. Za predelami neposredstvennoj informacii: monografiya. M.: Direkt media, 2008. 782 s.
9. Toffler E. Tret'ya volna. M.: AST, 2010. 800 s.