

Шейко Наталия Геннадьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологического образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург

Как смотреть картину? Технология развития визуальной культуры дошкольника

В статье раскрывается актуальность формирования визуальной (зрительской) культуры современного человека. Дается характеристика начинающего зрителя, показаны особенности восприятия начинающим зрителем произведений изобразительного искусства. Описывается технология развития визуальной культуры дошкольника средствами живописи, разработанная в 90-е годы XX столетия петербургскими учеными.

Ключевые слова: визуальная (зрительская) культура, начинающий зритель, живопись, картина, стадии эстетического развития, технология развития визуальной культуры дошкольника, вопросы открытого типа, фасилитированная дискуссия.

Человек познает окружающую действительность в том числе посредством органов чувств — зрения, слуха, осязания, обоняния, вкуса. Среди основных каналов восприятия — вербального, аудиального, тактильного, визуального — последний играет особую роль. По свидетельству психологов, большинство людей получает представление о мире именно благодаря зрению¹: рассматривая различные природные и культурные объекты, наблюдая за происходящими событиями.

Современному человеку подчас нелегко разобраться в окружающей действительности, ведь информация все чаще приходит к нам в виде картинок, знаков и символов. Причем в последние десятилетия влияние

¹ Подчеркивая важность визуального канала в освоении окружающего мира, некоторые ученые утверждают, что посредством зрения человек получает до 90% всей информации.

визуальных сообщений на сознание как детей, так и взрослых стало мощным, хаотичным и неуправляемым. Мы существуем в условиях смешения разнообразных, а зачастую и противоречивых, зрительных образов. Чтобы не потеряться в этом потоке, человеку необходимо владеть минимальным уровнем развития визуальной (зрительской) культуры, которая понимается как «интегративное психологическое образование, направленное на взаимодействие с визуальной окружающей средой, <...> обеспечивающее адаптацию, присвоение (смысловое постижение) и <...> преобразование визуального информационного потока» (П.Н. Виноградов [1, с. 36]). Другими словами, быть зрителем — это значит уметь воспринимать, осознавать и адекватно интерпретировать визуальные образы.

Необходимость и важность развития зрительской культуры дошкольников сегодня отчетливо осознается педагогическим сообществом. Воспитатели, преподаватели учреждений дополнительного образования и музейные сотрудники, работающие с детской аудиторией, активно ищут пути и способы решения обозначенной проблемы. Чаще всего педагоги-практики предлагают развивать визуальную культуру дошкольников через знакомство с произведениями живописи. При этом в качестве базовых методов работы рассматриваются искусствоведческий рассказ или искусствоведческая беседа, которые организуются на основе следующего примерного алгоритма:

- название и автор произведения;
- отдельные (наиболее яркие и значительные) события из жизни художника;
- элементарные сведения из истории создания и бытования картины;
- сюжет произведения;
- особенности изобразительного языка картины (композиция, линии, цвет, свет и пр.);
- мнение ребенка о произведении.

Следует заметить, что выбор искусствоведческого рассказа и искусствоведческой беседы в качестве средства развития визуальной культуры во многом обусловлен нашими профессиональными стереотипами. Очень часто от педагогов приходится слышать: «изобразительное искусство — явление сложнейшее, а поэтому недоступное для неподготовленного ума; дошкольник сам никогда не поймет, что хотел сказать художник; только мы — взрослые — можем ему понятно объяснить авторский замысел».

Данный педагогический стереотип, а также его негативное влияние на ребенка, прекрасно описал в своей повести «Реки» Евгений Гришковец: «А чего я недооценил при первом своем знакомстве с великой <...> живописью? Как мне теперь ее увидеть <...> в первый раз. Этого уже не сделать. Мне уже не выбраться из-под тяжести первых ощущений».

С самого первого знакомства с <...> великой живописью мне было ясно заявлено и недвусмысленно подчеркнуто, что я во всем этом ничего не пойму и все это сделано не для меня.

<...> Мне нравилась картина "Девятый вал". Я видел огромную волну, прозрачную зеленую массу воды и обломки какой-то мачты, за которую цеплялись люди. Мне было интересно смотреть на это, а еще мне было интересно, что же случилось с кораблем, а самое главное, что будет дальше с несчастными людьми, спасутся ли они. Папа коротко отвечал, что, конечно, спасутся, но в ситуации с великим искусством он не был для меня достаточным авторитетом. Папа отвечал мне обычным голосом, в его голосе не было той приобщенности к тайне холста, на котором красками нарисовали что-то... и засветился свет, и задвигались волны, и начали гибнуть люди. Но экскурсовод говорил только о том, как удивительно передана стихия и как, несмотря на неясность эпохи и места изображенной трагедии, картина производит впечатление и т.п.

Еще мне нравилась картина "Дети, бегущие от грозы". Детей мне было еще жалче. Наверное потому, что они были дети. Там девочка несла

маленького мальчика на спине. Дети испуганно оглядывались, видимо, смотрели на надвигающуюся тучу. Наверное, они слышали гром. Но дети не бросили корзинку с грибами, за которыми ходили в лес.

Я видел, что нарисовано, и видел это ясно, и мне это было интересно, это беспокоило меня. Но экскурсовод объясняла, что художник хотел выразить совсем другое, он намекал своей картиной на то положение вещей, которое... Экскурсовод как бы сообщала, что просто так картины видеть и любоваться ими нельзя, это серьезная работа, и нужно быть очень внимательным и сосредоточенным, и тогда можно будет хоть что-то понять в том, что хотел сказать художник. Об удовольствии от просмотра картин речи не было, наоборот, интонация экскурсовода намекала на скорее трагические переживания, которые когда-то терзали мастера, а теперь терзают экскурсовода. И должны терзать зрителей...» [2, с. 122–126].

Все вышесказанное позволяет сделать один важный вывод: *искусствоведческий рассказ и искусствоведческая беседа по картине* позволяют существенно расширить знания детей об изобразительном искусстве, но... *абсолютно неэффективны для развития визуальной культуры дошкольников.*

Это умозаключение подтверждают и данные науки. Исследования психологов показывают, что *развитие умения быть зрителем не связано напрямую с уровнем владения искусствоведческой информацией.* В 80-е годы XX столетия профессор психологии Массачусетского колледжа искусств и дизайна Абигайль Хаузен (Abigail Housen) на основе наблюдений за поведением посетителей художественных музеев и их опросов сформулировала теорию стадий эстетического развития. А. Хаузен обнаружила, что люди, пришедшие в музей, по-разному выстраивают свое общение с искусством. Одни посетители быстро переходили от картины к картине, другие останавливались лишь перед одним-двумя полотнами, подолгу вглядываясь в каждое из них. Кто-то читал все таблички на стенах

музея, а кто-то не смотрел на них вообще. Исследовательница просила посетителей высказаться о том или ином произведении, при этом наводящие вопросы не задавались. Человек мог говорить все, что ему придет в голову. А. Хаузен фиксировала все, что сообщали люди разного возраста, социального происхождения, профессии, образования о рассматриваемых ими живописных произведениях. В результате обработки полученного материала оказалось, что зрителей можно условно разделить на пять групп, а следовательно, выделить пять стадий эстетического развития. Каждая из них характеризует типичный набор проявлений поведения, способов мышления и подходов к пониманию смысла произведения.

В контексте данной статьи мы раскроем первые две стадии эстетического развития, описанные А. Хаузен [3, с. 33–48]. Первая стадия — стадия рассказчика. Зритель делает стихийные, случайные, неупорядоченные наблюдения, подмечая в произведении искусства только конкретное и очевидное («Это море», «У девочки в руках цветок», «Дети боятся грозы» и т.п.). Он оценивает картину, исходя из того, насколько ему нравятся или не нравятся изображенные на ней объекты, какого рода ассоциации она у него вызывают. Если зритель любит цветы, то пейзаж или натюрморт может быть для него хорошей картиной.

На второй стадии («конструктивной») зритель начинает активно создавать принципы восприятия эстетических объектов, отталкиваясь от уже усвоенной или легко извлекаемой из объекта информации. Однако эта информация не искусствоведческая по своему содержанию. Зритель требует от произведения искусства реализма, правдоподобия, фотографической точности, копирования («На самом деле, это совсем не похоже на кошку. Так в природе не бывает», «Странный этот человек: у него голова большая, глаза на одной половине лица, руки — маленькие»).

Как показало исследование А. Хаузен и ее последователей, *все дети* (не только дошкольники, но даже младшие школьники и часть подростков)

находятся на первой или второй стадии эстетического развития. То есть являются начинающими зрителями. Начиная зритель, как уже было сказано, может описать только то, что видит, но не в состоянии ответить на вопросы относительно композиционного решения, особенностей цветовой палитры картины или светотени. Информация исторического или искусствоведческого плана представляет для детей слабый интерес, потому что не удовлетворяет их текущие потребности и не соответствует их личностным приоритетам. Запрос и устойчивый интерес к такого рода сведениям возникают тогда, когда накапливается достаточный зрительский стаж и опыт размышлений о произведениях искусства.

Поэтому усилия педагога, работающего с начинающими зрителями, должны быть направлены на расширение опыта самостоятельного рассматривания произведений и свободного размышления над ними. Необходимо создать такие условия, в которых дошкольник получит возможность выразить себя и наблюдать, как выражают себя другие люди, столкнуться с разными точками зрения.

Помочь ребенку продвинуться в своем умении быть зрителем способна технология развития визуальной (зрительской) культуры дошкольника, разработанная в 90-е годы XX века коллективом петербургских ученых, учителей-практиков и музейных педагогов под руководством сотрудников Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. В ее основу положен американский образовательный проект «Стратегия визуального мышления» («Visual Thinking Strategies» — VTS), адаптированный к российским реалиям и особенностям системы образования. Технология развития визуальной культуры дошкольника в дальнейшем стала основой для создания таких современных региональных (петербургских) культурно-образовательных программ для дошкольных образовательных организаций, как «Кругозор» (Л.М. Ванюшкина, Л.Ю.

Копылов, А.А. Соколова, С.В. Подгорнова) и «Город на ладошке» (Е.Н. Коробкова, Н.Г. Шейко).

В предлагаемой авторами технологии развития визуальной культуры дошкольника большое значение придается *групповому (коллективному) обсуждению, в процессе которого дошкольники получают возможность высказать все, что думают, глядя на произведение искусства, и реагировать на комментарии друг друга.* То есть речь идет о свободной дискуссии.

Педагогические возможности свободной дискуссии трудно переоценить, особенно в области искусства. Во-первых, ученые, работающие в области когнитивного развития, утверждают, что наше мышление облечено в слова, а поэтому мы не в состоянии до конца понять свою же собственную мысль до тех пор, пока не проговорим ее вслух. Во-вторых, в коллективных обсуждениях дети помогают друг другу подробнее и глубже взглянуть в произведение живописи. Каждый замечает что-то свое, исходит из того опыта, который есть у него. Высказываясь, ребенок дает возможность своим друзьям увидеть то, что до сих пор оставалось в тени их собственного видения. Из мозаики частных наблюдений и выводов рождается общее, более глубокое, понимание картины. И, наконец, в-третьих, в процессе коллективного обсуждения дошкольники самостоятельно убеждаются в возможности сосуществования различных мнений и оценок по поводу одного и того же предмета. Ребенок начинает осознавать, что его точка зрения не единственная, что его сверстники рассуждают иначе, и их мнения равноценны.

Технология развития визуальной культуры дошкольника особым образом очерчивает роль воспитывающего взрослого при организации взаимодействия ребенка с произведениями живописи. Педагог — это не эксперт, знающий правильные ответы на все вопросы или готовый показать блестящий искусствоведческий разбор художественных произведений. Он

выступает в непривычном для себя статусе — *фасилитатора* (англ. *facilitator*, от *лат. facilis* — легкий, удобный). Педагог — лишь помощник детей. Он должен обеспечить успешную групповую коммуникацию. Его роль заключается в создании таких условий, при которых каждый ребенок, участвующий в групповом обсуждении, чувствует себя максимально комфортно и с удовольствием включается в напряженный процесс общения с искусством. Именно поэтому подобные дискуссии часто называют фасилитированными.

Опишем подробнее указанную педагогическую технологию. Работа начинается с того, что воспитатель демонстрирует произведение живописи (слайд презентации на общем экране, репродукцию большого размера, оригинал картины — если занятие проходит в музее) и предлагает группе детей (от 5 до 15 человек) рассмотреть его. При этом *никакой предварительной информации о произведении дошкольники не получают!* Название картины, ее автор, время написания, история создания и бытования, особенности образного языка — все это остается неизвестным для воспитанников. Отсутствие какой-либо дополнительной информации, помимо самого произведения, вынуждает ребенка обращаться к собственному опыту (опыту жизненных впечатлений, общения с искусством, если таковой имеется, к своим субъективным переживаниям и ассоциациям) и исходить из своих возможностей интерпретации и оценки.

Дав детям несколько секунд для самостоятельного рассматривания, педагог организует обсуждение увиденного на основе *специально составленных вопросов*. Их специфика состоит в том, что они:

- носят открытый характер (на вопросы нельзя ответить однозначно: «да» — «нет», «девочка» — «мальчик», «белый» — «черный» и т.д.);
- имеют строгую (неизменную) формулировку;
- выполняют конкретные педагогические функции.

Какие именно вопросы и в какой последовательности следует задавать дошкольникам в рамках предлагаемой технологии развития визуальной культуры?

Первые моменты восприятия живописного произведения — это, как правило, определение, узнавание того, что изображено. Поэтому работа с картиной всегда начинается с ответа на простой, легко провоцирующий разговор, вопрос: «Что вы видите?». Этот вопрос позволяет ребенку перечислить все, что попало в поле его зрения на картине: назвать предметы, указать на фрагменты изображения. Например, рассматривая «Трамвай Б» С.Я. Адливанкина (1922, частное собрание), каждый из детей может отозваться на вопрос «Что ты видишь?» по-своему: один увидит «старинный трамвай», другой — «людей, которые в него садятся», третий — «зеленое дерево и дома», четвертый — «облака», пятый — «желтый песочек вместо асфальта» и т.д.

После того, как дошкольники составят самое общее впечатление о произведении, необходимо предложить им поразмышлять над тем «Что происходит на картине?». Этот вопрос побуждает детей к наблюдениям иного рода: они находят связи между изображенными предметами, персонажами, фрагментами, начинают выражать свои мнения и давать собственные интерпретации. Формулировка вопроса предполагает, что живописное произведение рассказывает что-то такое, о чем вполне можно догадаться, что все изображенные и узнаваемые детали помогают сложить эту историю. Например, продолжая рассматривать с помощью данного вопроса «Трамвай Б», воспитанники могут заметить, что «на домах висят вывески», «люди несут сумки», «все заходят в трамвай только с одной стороны — сзади», «водитель смотрит вперед», «старинный трамвай приехал на старинную остановку», «дует легкий ветерок», «пассажиры спокойны, а люди, залезающие в трамвай, ругаются» и т.д.

Обратите внимание на последние три приведенных в качестве возможных вариантов детского высказывания. В них — не просто констатация факта. Приведенные предложения отражают результат внутренней мыслительной деятельности дошкольников. Дети, сложив в своей голове отдельные детали изображения, пришли к определенным выводам и озвучивают их. Очевидно, что такие умозаключения требуют некоего разъяснения. И для самого ребенка, давшего версию, и для всех остальных дошкольников, участвующих в обсуждении, будет немаловажно и интересно узнать: что послужило основанием для подобных идей и решений. Поэтому в тот момент, когда кто-то из детей выдвигает уже «готовую» версию, педагог обязательно задает ему следующий вопрос: «Что ты видишь здесь такого, что позволяет тебе так говорить?» («...сделать такой вывод?»). Например, воспитанник при работе с произведением С.Я. Адливанкина сообщает: «дует легкий ветерок» или «старинный трамвай приехал на старинную остановку». Вопрос «Что ты видишь здесь такого, что позволяет тебе так говорить?» заставляет начинающих зрителей искать и приводить аргументы в защиту своего мнения, своей трактовки произведения. Это помогает дошкольникам привыкнуть к мысли, что высказанная позиция только тогда будет звучать убедительно, когда она будет базироваться на фактах и логике.

Педагог должен внимательно следить за разворачивающейся дискуссией. Если обсуждение начинает угасать (дети замолкают, начинают повторяться в ответах), то следует задать один из вопросов: «Что еще вы видите?», «Что еще происходит?», «Кто-нибудь может что-либо еще добавить?», «Может быть, кто-нибудь видит то, о чем еще не говорили?», «Кто еще что заметил?» и т.д. Вероятно, в группе найдутся воспитанники, которые захотят продолжить дискуссию, выдвинут новые версии относительно увиденного.

Итак, подведем итог. Кратко сформулируем ведущие вопросы, используемые при работе с произведениями живописи в рамках технологии развития визуальной культуры личности (табл.).

Ведущие вопросы, используемые при работе с произведениями живописи в рамках технологии развития визуальной культуры дошкольника

Основные вопросы	Их функция	Когда (в какой момент обсуждения) их следует задавать
Что вы видите?	Обращение внимание детей на картину, «запуск» процесса рассматривания	Первый вопрос, с которого всегда начинается обсуждение живописного произведения
Что происходит?	Позволяет более пристально взглянуть на картину, связать отдельные предметы и детали в единое целое, увидеть сюжет, задуматься о скрытых смыслах	Спустя какое-то время после первого вопроса, когда дошкольники уже перечислили отдельные детали картины и готовы углубиться в размышления относительно увиденного
Что ты видишь здесь такого, что позволяет тебе так говорить?	Позволяет ребенку аргументировать высказанную версию прочтения картины, ее отдельного фрагмента	В тот момент, когда звучит конкретная, «готовая» версия, важная для дальнейшего развития дискуссии
<p>Что еще вы видите? Что еще происходит? Кто-нибудь может что-либо еще добавить? Может быть, кто-нибудь видит то, о чем еще не говорили? Кто еще что заметил?</p>	<p>Вопросы дополнительного характера. Позволяют поддерживать или возобновить обсуждение</p>	<p>Задаются в тот момент, когда дискуссия начинает угасать</p>

Следует обратить внимание, что все вопросы в данной технологии используются именно в указанных формулировках. Менять формулировки вопросов нельзя, более того — психологически опасно. Подтвердим сказанное примером: заменим вопрос «Что вы видите?» на «Что здесь изображено?». На первый взгляд, кажется, что они нацелены на одно и то же. Но подсознательно ребенок понимает, что в первом случае вопрос обращен конкретно к нему, и воспитатель просит его рассказать только о том, что увидел он лично, а во втором — заставляет угадать, что задумывал художник. Безусловно, российскому педагогу привычнее и удобнее произносить: «Почему ты так думаешь?» вместо длинной фразы: «Что ты видишь здесь такого, что позволяет тебе сделать такой вывод?». Но слово «почему?» подразумевает, что дошкольник должен дать какое-то логическое объяснение, высказать уже сформулированную причину, описать ход своих мыслей, а не просто указать на определенные детали картины, подтверждающие его мнение.

Свободная дискуссия между детьми разворачивается не только благодаря открытым вопросам, заданным взрослым в определенной формулировке и в определенный момент времени. Особую роль в технологии развития визуальной культуры дошкольника играют *правила поведения педагога как организатора обсуждения*. Перечислим их.

Дайте возможность высказаться каждому желающему ребенку.

Педагог должен реагировать на каждую поднятую руку, спрашивать всех, кто желает дать свои комментарии относительно живописного произведения. Главное — не пропустить чей-то ответ!

Не стоит прерывать разговор о картине, в тот момент, когда дискуссия только-только разгорелась. Следует учесть, что на первых порах обсуждение будет занимать значительную часть занятия, поскольку дошкольники лишь начинают осваивать навыки рассматривания произведений живописного искусства.

Не оценивайте ответы детей.

В рамках данной технологии нельзя хватить, поощрять одного ребенка и отрицательно реагировать на высказывания другого. Комментирования по типу «верно» — «не верно», «хорошо» — «плохо», «какое интересное мнение» — «ты говоришь чепуху», «умница» — «подумай еще» не допустимы. Оценивание ответов педагогом может привести к негативным личностным деформациям. Например, у детей возникнет желание угодить педагогу («Воспитатель сказала, что Маша — наблюдательная, так как заметила важную деталь картины; поддержи-ка и я мнение подружки») или понизится самооценка («Меня ни разу не похвалили за ответ, значит я — плохой. Посижу, помолчу»).

Лучшей реакцией воспитывающего взрослого на высказывания детей является нейтральное слово «спасибо». Произнося его вместо «молодец», «хорошо», «замечательно», «подумай еще», «нет, не верно» и т.д., педагог благодарит ребенка за высказанную версию, за наличие собственного мнения, за его вклад в общую дискуссию.

Принимайте все высказывания детей, даже если они кажутся вам странными и противоестественными.

Дети действительно могут давать ответы, которые покажутся педагогу странными, надуманными, фантазийными, с которыми взрослый, владеющий более точной исторической и искусствоведческой информацией, внутренне будет не согласен. Но согласиться с мнением начинающего зрителя придется! Ведь в данной технологии главное, чтобы ребенок получал удовольствие от рассматривания картины, не боялся думать и говорить, учился отстаивать свою точку зрения и соглашаться с чужими позициями. Так, например, рассматривая картину З.Е. Серебряковой «За завтраком» («За обедом») (1914, Государственная Третьяковская галерея), один из детей в самом начале обсуждения выдвинул такую версию: «Это обед в детском саду». Педагог попросил ребенка подтвердить свое мнение деталями

изображения («Что ты видишь здесь такого, что позволяет тебе сделать такой вывод?»). Дошкольник привел свои аргументы: «детей на картине много», «здесь и мальчики, и девочки — как в садике», «они сидят за общим столом, кушают». И педагог... не стал переубеждать ребенка в обратном. Он принял «неправильный» ответ, не навредив начинающему зрителю — не подорвав его доверие и уверенность в себе. Однако спустя минуту высказанная ребенком позиция была оспорена его товарищами, которые подметили, что «дети все разного возраста», «мальчики похожи друг на друга, они, наверное, братья», «стол большой, как дома», «на столе такая посуда, которой в садике не бывает». Дети выдвинули новую версию происходящего — «дети из одной семьи обедают дома». И ребенок, который ранее высказывался по-иному, согласился с новой точкой зрения. Получается, что в рамках фасилитированной дискуссии дошкольники могут сами влиять на ход обсуждения и корректировать мнения друг друга.

Перефразируйте каждое высказывание.

Со стороны перефраз выглядит следующим образом: педагог после высказывания каждого ребенка передает его мысль, но не буквально, а конкретизируя и уточняя ее, уводит от «заикливания» на отдельных деталях картины, способствует вербализации художественного образа.

Перефраз выполняет ряд существенных педагогических функций:

- функцию принятия мнения. Повторяя высказанное ребенком соображение относительно картины, воспитатель тем самым показывает, что он понимает и ценит каждую прозвучавшую мысль. Это заставляет начинающего зрителя поверить, что слова его не бессмысленны — а это главная предпосылка для того, чтобы он захотел участвовать в таких обсуждениях и в дальнейшем;
- функцию повторной презентации озвученной ребенком точки зрения. Педагог, делая перефраз, помогает группе лучше расслышать все реплики (ведь кто-то из детей мог отвлечься от работы или не

услышать мнение товарища), а также своим примером показывает, как важно выслушать и понять другого человека;

- функцию уточнения прозвучавшей версии. Зачастую дети, пытаясь озвучить результаты собственных внутренних размышлений, с трудом подбирают слова, выражаются нечетко, неясно, нелогично, «коряво». Педагогу необходимо «прорваться» сквозь нагромождения общих фраз или, наоборот, вытянуть из скудного словесного описания, то ценное и уникальное зерно, которое называется «взгляд, мнение ребенка». Поэтому нередко перефраз будет начинаться с фразы: «Если я тебя правильно услышала, то ты говоришь о...»;
- но главная функция перефразы заключается в том, что он позволяет развить динамику группового обсуждения. Педагог должен внимательно следить за возникающими в ходе дискуссии эпизодами. Если несколько детей высказали схожие наблюдения, соображения или, наоборот, различные позиции, то в перефразе необходимо обратить на это их внимание, например, сказав: «Похоже, несколько человек согласны с тем, что...» или «Итак, у нас возникло несколько мнений о... Первая версия — ... По второй версии — ...». Полезно увязывать мысли разных дошкольников между собой: «Маше женщина, изображенная на картине, кажется печальной. А Ваня добавил, что такое впечатление возникает из-за ее глаз». Следует особо отмечать те случаи, когда мнение группы или отдельного воспитанника в чем-то изменилось: «Сначала нам казалось, что..., но теперь мы начинаем думать, что... тоже имеет свои основания», «Я вижу, что ты переменял свое точку зрения. Сначала ты утверждал... А теперь склоняешься к мнению...». Когда воспитатель обращает внимание на групповую динамику обсуждения, дети начинают понимать, каким образом их комментарии «вписываются» в общий ход рассуждений, дополняют и обогащают общее понимание произведения живописи.

Делая перефраз, следует помнить, что исказить смысл сказанного ребенком, дополнять ответ своими версиями или оценками нельзя. В качестве примеров приведем и прокомментируем несколько типичных ошибок, допускаемых педагогами.

Точное повторение фразы ребенка.

Ребенок. Я вижу здесь нарисованы груши, яблони, вишни, цветы разные, трава зеленая и густая. Значит это сад, ну как у нас на даче.

Воспитатель. Ты видишь груши, яблони, вишни, разные цветы, трава зеленая и густая. Это сад, как у тебя на даче.

Если педагог, будет постоянно повторять дословно все, что говорят воспитанники, то скоро процесс рассматривания картины наскучит и взрослому, и детям. При перефразе важно вычленить суть сказанного. В данном случае, главный вывод ребенка заключался в том, что он для себя открыл, что на полотне изображен некий фруктовый сад.

Переименование мысли.

Ребенок. Тут все похоже на беспорядок... Мне это не нравится.

Воспитатель. Тебе не нравится беспорядок?

Такой перефраз заставляет ребенка несколько изменить русло своих рассуждений, отвлечься от картины.

Утрата личностного смысла, который ребенок вложил в реплику.

Ребенок. Я вижу здесь матушку, которая кормит своего ребеночка.

Воспитатель. Ты увидел мать, кормящую ребенка.

В данном перефразе педагог потерял эмоциональную оценку, которую ребенок дал персонажам картины: теплое и душевное слово «матушка» он заменил холодным и отстраненным «мать», а «ребеночка» назвал просто «ребенком».

Грубое вмешательство.

Ребенок. Я вижу, что кто-то кого-то держит на руках.

Воспитатель. Хорошо. Расскажи мне, где находится эта женщина, как она держит младенца.

Во-первых, участник дискуссии ничего не говорил ни о женщине, ни о том, что изображенный ребенок — младенец; во-вторых, автору высказывания может быть совсем неинтересно, где эта женщина находится.

Как закончить коллективное обсуждение и когда это лучше сделать? Сигналом для прекращения дискуссии является угасание желания обсуждать картину: версии у детей просто иссякают. Когда все мнения относительно данного произведения будут озвучены, следует подвести итог: обобщив все высказанные позиции, педагог может кратко рассказать о том, *что же увидели все дети на картине*. Итоговое обобщение не должно содержать каких-либо оценочных суждений. Чаще всего в нем перечисляются те детали произведения, о которых говорили воспитанники, указывается на наличие различных версий прочтения картины и, возможно, на нерешенные вопросы. В конце можно также предложить дошкольникам дать свое название произведению (если дети сами заинтересовались этой проблемой). Однако следует помнить, что точное название картины, фамилию автора и другие историко-искусствоведческие сведения педагогу озвучивать не нужно. Только если у воспитанников не возникнет потребность узнать дополнительные сведения о только что рассмотренном произведении.

Чтобы технология развития визуальной культуры дошкольника работала, педагогу необходимо особенно тщательно подойти к подбору произведений искусства. Главными критериями выбора картин являются их *многозначность* и *доступность детскому восприятию*.

Первый критерий — многозначность. Она заложена в самой природе искусства. Каждый человек может найти в произведении свои смыслы и значения, в том числе отличные от замыслов автора. Поэтому педагогу следует выбирать для рассматривания детьми такие картины, которые

гипотетически содержат в себе несколько вариантов прочтения, т.е. могут быть интерпретированы различным образом.

Второй критерий — доступность. Речь не идет о том, чтобы давать дошкольникам для рассматривания произведения, созданные исключительно в понятном им художественном стиле (например, реализме). Ребенок способен получить удовольствие и от исследования полотен более сложного порядка (как вариант — работы абстракционистов). Главное, чтобы любое произведение, вне зависимости от времени и места его создания, было понятно детям по сюжету и максимально насыщено деталями, которые позволяли бы воспитанникам создавать развернутые высказывания.

Представленная в статье технология развития визуальной культуры дошкольника будет иметь успех только тогда, когда она *регулярно и систематически применяется в образовательной деятельности*. В этом случае она позволит не только сформировать зрительские способности воспитанников детского сада, но и окажет существенное влияние на становление коммуникативных умений детей: они научатся облекать свои мысли в слова, слушать и слышать точки зрения сверстников, точно и четко аргументировать свое мнение.

Литература

1. *Виноградов П.Н.* Визуальная культура личности: генезис, структура, функции // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2010. № 136. С. 26–38.
2. *Гришкова Е.* Реки: Повесть. М.: Махаон, 2005.
3. Музей и школа: диалог в образовательном пространстве. Вып. 2. «Образ и мысль» / Науч. ред. Л.М. Ванюшкина. СПб.: СПбГУПМ, 1997.