

О.А. Шиян

Диалектические структуры сказки в зоне ближайшего развития ребенка

В статье анализируется способность детей дошкольного возраста понимать диалектические структуры сказки. В исследовании показано, что в процессе клинической беседы с использованием таких средств, как наглядная модель и диалектическая схема, можно выявить зону ближайшего развития диалектического мышления дошкольников. Автор делает вывод о том, что сказка является ресурсом развития диалектического мышления, который может быть полноценно освоен при условии особого проблематизирующего диалога ребенка и взрослого.

Ключевые слова: сказка; диалектические структуры; диалектическое мышление; дошкольники.

Диалектическое мышление и его развитие у дошкольников

Диалектическое мышление представляет собой особую форму мышления, позволяющую оперировать противоположностями и творчески решать противоречивые ситуации. В работах Н.Е. Вераксы, И.Б. Шияна, Е.Е. Крашенинникова, Л.Ф. Баяновой, А.К. Белолуцкой, С.А. Зададаева и др. было показано, что диалектическое мышление представляет собой самостоятельную линию в развитии мышления детей и взрослых, не сводимую к формально-логическому мышлению, где действует запрет на одновременное существование противоположностей [1–4; 7; 13]. В частности, были описаны такие диалектические умственные действия, как объединение, опосредствование, превращение, обращение, диалектическая сериация, смена альтернативы, замыкание, диалектическое отождествление и разотождествление. Диалектические умственные действия, с одной стороны, позволяют описывать моменты развития в окружающем мире, а с другой, выступают как механизм создания нового. В исследованиях Н.Е. Вераксы было показано, что именно обнаружение объектов, обладающих одновременно взаимоисключающими свойствами, является механизмом научного и художественного творчества [4]. Диалектическое мышление базируется на диалектической логике, которая, в отличие от логики «аристотелевой», формальной, рассматривает развивающиеся объекты и явления, которые не могут быть описаны при помощи законов формального тождества, непротиворечия и исключенного третьего. Развитие предполагает, что объект в одно и то же время остается собой и становится другим (закон диалектического тождества), а также представляет собой единство противоположностей.

Таким образом, специфика данного подхода заключается в том, что в его рамках «логика» и «творчество» не противопоставляются (как, например, во многих концепциях креативности), а скорее, можно говорить об особой (диалектической) логике творчества.

При этом возрастная динамика диалектического мышления значительно отличается от возрастных изменений, происходящих в сфере формально-логического мышления и описанных Ж. Пиаже и его последователями. Если в развитии формально-логических структур обнаруживается устойчивый рост от дошкольного к школьному возрастам, то уровень развития диалектического мышления у дошкольников в среднем выше, чем у детей младшего и среднего школьного возраста, положительная динамика наблюдается только в подростковом возрасте, а взрослые демонстрируют успешность в решении противоречивых задач, близкую к дошкольной [2]. Одно из объяснений этого феномена может состоять в не востребованности творческого мышления в традиционной образовательной практике и детского сада, и массовой школы.

С учетом того, что и у детей дошкольного возраста диалектические решения задач встречаются не часто, интересно исследовать потенциальные возможности детей, те психологические условия, при которых может происходить амплификация творческого мышления.

Диалектическая логика в волшебной сказке

С этой точки зрения интересно присмотреться к такому явлению, как сказка. Л.С. Выготский писал, что в произведениях искусства скрыта «общественная техника чувств». Перефразируя его, мы можем сказать, что в сказке и мифе можно обнаружить общественную технику творчества — диалектическую логику. То, что сказка и миф содержат диалектические логические структуры, было выявлено исследованиями К. Леви-Стросса, Е.М. Мелетинского, В.Я. Проппа, Вяч. Вс. Иванова и др. [9; 10; 12; 11]. Так, К. Леви-Стросс в своей монографии «Структурная антропология» отмечает, что при кажущейся произвольности мифов, они обнаруживают устойчивые структуры, прежде всего бинарные (противопоставления жизнь – смерть, хороший – плохой, добрый – злой и пр.). Идея о том, что в сказке и мифе мы находим не отсутствие логики, а особую логику, еще более последовательно проводится Э. Голосовкером в монографии «Логика мифа». Сопоставляя структурные особенности мифа и современных научных исследований в области микромира, он обнаруживает их существенное сходство и приходит к следующему заключению: «Науки о микромире и античные мифы объединены одной и той же логикой, то есть диалектической логикой воображения. Пусть тень Аида выдумана, нереальна — позитивный электрон реален. Но в разрезе логики выдумка (тень) и реальность (электрон) обладают сходной характеристикой. Воображение мифотворца, выдумывая, познало нечто, научно удостоверенное тысячелетия спустя. Объекты науки о микромире созданы по образу и подобию объектов мифомира. Воображением познают» [6; 7].

Метод исследования зоны ближайшего развития детей старшего дошкольного возраста в понимании диалектических структур сказки

Способность ребенка осваивать диалектические структуры сказки и мифа были исследованы Р.Р. Зинуровой, которая обнаружила, что дети способны выделять эту структуру, используя такое средство, как диалектическую схему [8]. В ее исследовании было доказано, что овладение диалектической схемой на материале сказки и мифа способствует развитию как диалектического мышления дошкольников, так и общего интеллекта.

Одна из традиций культурно-исторического подхода к психическому развитию человека — поиск путей диагностики и развития зоны ближайшего развития ребенка: исследователи говорят об измерении и расширении зоны ближайшего развития [17]. В отношении диалектического мышления детей данный вопрос также актуален: если оказывается, что освоение диалектической схемы для них принципиально возможно, важно понять, как отличаются между собой дети по степени освоения этого средства. В данном случае необходимо описать и тот способ действия взрослого, который позволяет нащупать зону ближайшего развития ребенка.

Чтобы ответить на эти вопросы, мы обратились к методу клинической беседы, поскольку она строится с учетом ответов собеседника и позволяет максимально тонко определить границы понимания текста (в данном случае — текста сказки) и его скрытые возможности.

Для обсуждения с детьми были выбраны сказки, включающие разные диалектические структуры. Диалектические структуры сказки могут быть описаны через диалектические умственные действия, необходимые для их понимания. В частности, анализировались сказки, включающие смену альтернативы («Колобок», «Заюшкина избушка»), объединение и опосредствование («Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Скатерть, баранчик и сума»¹).

По содержанию каждой сказки ребенку давались три категории заданий:

- вопросы на понимание диалектических отношений (В1);
- вопросы-средства, предлагавшие использовать наглядную модель или диалектическую схему (В2);
- задание на перенос (В3).

Задание «на перенос» заключалось в том, что детям предлагалось сочинить собственную сказку, «похожую» на прочитанную. Это задание выявляло, насколько логическая конструкция, лежащая в основе сказки, может быть использована детьми для собственного творчества.

¹ В сказке «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» некоторые герои, превращаясь, становятся другими, но при этом остаются собой. В русской народной сказке «Скатерть, баранчик и сума» — другой пример единства противоположностей в сказках: это волшебные предметы, выполняющие амбивалентные функции. Последний подарок — сума — объединяет в себе противоположности: он причиняет страдание, но именно этим помогает вернуть все остальные подарки.

Зона ближайшего развития дошкольника в использовании средств: диалектической схемы и наглядной модели

Вопросы на понимание диалектических отношений (В1)

Первоначально детям задавался вопрос на понимание диалектических отношений (В1). При обсуждении сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» детям показывалась картинка с козленком и задавался вопрос «Это козленок или Иванушка?» По сказке «Скатерть, баранчик и сума» вопросы звучали так: «Какой подарок был самым лучшим?» «Сума — это награда или наказание?» По сказке «Колобок»: «Почему именно Лиса съела Колобка, а не Заяц (Волк, Медведь)?» В каждом случае при ответе ребенок мог отразить в ответе диалектические отношения (единство противоположностей или смену альтернативы) или не отразить и дать формально-логический ответ.

Приведем примеры детских ответов на эти вопросы (В1).

Взрослый: «Выпил Иванушка воды из копытца и стал козленочком. Вот таким. *(Показывает изображение козленка.)* Это козленок или Иванушка?»

Антон (6,2): «Это козленок».

Взрослый: «Почему ты так думаешь?»

Антон: «Потому что он попил воды и превратился».

Это очень интересный ответ: он вскрывает двойную функцию вопроса «почему» в языке: причинно-следственная связь может относиться к событиям (почему это произошло?) и к пониманию ситуации (почему именно так называешь, так интерпретируешь?). Второй тип вопросов сложнее — он подразумевает возможность различной трактовки одной ситуации, поэтому ребенок и отвечает на более простой вопрос.

Ваня (6,1): «Это козленок. У него рога и шерстка, таких людей не бывает».

Света (6,3): «Это мальчик — он же разговаривает».

Взрослый: «Как ты думаешь, сума — это награда или наказание для мужика?»

Саша (6,4): «Это награда, потому что он все себе вернул».

Оказалось, что некоторые дети как будто упорно «забывают», что получение сумы обернулось для мужика побоями, или обосновывают однозначность ответа (Полина: «Сума никак не наказывала мужика, она только сделала так, чтобы он вспомнил»; Ксюша: «Они специально били, чтобы он вспомнил, так что тут нет наказания»). Это еще одно свидетельство того, как трудно удерживать противоположные стороны необычного подарка.

Интересным представляется обсуждения еще одного вопроса по этой сказке.

Взрослый: «Как ты думаешь, какой подарок в этой сказке был самым лучшим?»

Ксюша (5,9): «Скатерть, потому что ее если разложишь на траве, то можно есть все, что захочешь».

На тот же вопрос отвечает Саша (6,0): «Баранчик, потому что на деньги все можно купить».

Это любопытные ответы: они вполне правомерны, если не учитывать контекст сказки. Но данная сказка построена таким замысловатым образом, что традиционные ценности обесцениваются — ни деньги, ни еда не оказываются полезными. Понимание сказки требует удержания части (привычного образа волшебного предмета) и целого произведения. На этом примере ясно видно, как действует сказка: она заставляет отстранить ставшие уже привычными для ребенка представления и увидеть знакомые сказочные предметы в новом свете, то есть совершить по отношению к ним действие превращения.

При этом надо отметить, что многие дети пытались удержать единство противоположностей и говорили об одновременном наличии взаимоисключающих отношений. Сева (6.0): «Это и козлик, и мальчик»; Ростик (5.11): «Он немножко мальчик, а немножко козлик». Эти ответы представляют наибольший интерес, формально в них есть удержание противоположностей.

Вопрос В1 по сказке «Колобок»: «Почему именно Лиса съела Колобка, а не Заяц (Волк, Медведь)?» Большинство детей объясняет успех Лисы ее хитростью (хотя бывают и другие ответы: «Потому что Лиса широко рот открыла»). Но вот неуспех других зверей объясняется другим качеством. В этом смысле типично высказывание Андрея А. (5.10) в ответ на вопросы «Какая Лиса в этой сказке? А какой Медведь?»: «Лиса хитрая, а Медведь толстопятый». Эта реплика показывает, что, несмотря на видимую понятность сказки, логические отношения между героями все же оказываются скрытыми для большинства детей.

Вопросы-средства (В2)

После того, как вопросы В1 обнаруживали непонимание диалектических отношений, детям задавались вопросы-средства (В2). Они заключались в том, что ребенку предлагалось обозначить ключевые отношения через модель или схему. В отличие от наглядной модели, которая рассматривалась как ведущее средство решения задач для детей дошкольного возраста в научной школе Л.А. Венгера, представлены заместители самих объектов (например, геометрические фигуры замещают героев сказки, значки обозначают расстановку мебели в комнате и пр.), в диалектической схеме знаки отражают характеристики объекта (например, черный и белый квадрат могут обозначать противоположные свойства одного и того же объекта).

Приведем примеры вопросов-средств. По сказкам с действиями объединения или опосредствования, предполагающих единство противоположностей (например, по сказке «Сестрица Аленушка и братец Иванушка»), вопрос ставился так: «Вот два квадрата: черный и белый. Если вы считаете, что это козленок, выберите белый квадратик, если считаете, что Иванушка, выберите черный».

Понятно, что дети, которые ранее давали однозначный ответ («Он мальчик» или «Это козленок») в ответ на вопрос В2 уверенно берут один из квадратов. Но более интересен другой феномен: часть тех детей, которые в ответ выдавали «диалектическую формулу» («и то и другое») часто отказываются

от первоначального ответа, выбирая только один квадрат и фактически возвращаясь к формально-логическому ответу.

Так, Ростик (5.11), который на вопрос В1 ответил: «Он же превратился. Он немножко мальчик, немножко козлик», в то же время в ответ на вопрос В2 выбирает белый квадрат: «Он больше мальчик — он же потом обратно превратился». Как видно, его решение оказалось нестойким, на схеме единство противоположностей отсутствует.

При анализе сказки «Колобок» в качестве вопроса В2 детям выдавался набор квадратов разного размера и предлагалось всех встреченных Колобком персонажей обозначить своим квадратом. Сразу оговоримся, что набор квадратов был избыточным — их количество превышало количество героев, кроме того, в наборе было по несколько квадратов одного размера. Интересными оказались ответы, в которых дети, раздав Зайцу, Волку и Медведю фигуры нарастающего размера, вдруг предлагали для лисы самый большой квадрат. Обоснования детей звучали по-разному: «Потому что она последняя», «Потому что она его съела», «Потому что Лиса самая хитрая» и пр. Очевидно, что в ходе моделирования ребенок поменял основание: первые три героя обозначались по одному признаку, а для последнего модель выбиралась по иному основанию. Но это как раз тот случай, когда речь идет не о простой ошибке, которую надо поправить: синкретизм мышления, свойственный дошкольникам, мешает им быть последовательными, но помогает удержать ситуацию в ее целостности. В таком понимании уже есть зерно будущей смены альтернативы, однако только зерно: пока характеристики героев несопоставимы, а значит, неальтернативны.

Таким образом, наглядная модель и диалектическая схема могут быть использованы как своеобразный психологический рентген: они могут проявить поверхностность понимания сказки ребенком. Отдельно стоит отметить, что дети довольно легко «схватывают» языковое клише «и то и то», а схема или модель позволяют проявить, действительно ли за этой формулой скрывается диалектическое действие.

В нашем исследовании мы использовали наглядное средство и как средство диагностики, и как средство развития. Так, в сказках с действиями объединения и опосредствования в последующем диалоге взрослый, опираясь на диалектическую схему, отвечал таким образом, чтобы проблематизировать ситуацию для детей. Он формулировал диалектическую задачу, выстраивая возражения односторонней точке зрения [5; 15; 16]. Если ребенок выбирал белый квадрат, взрослый приводил обоснование в пользу одного качества, если черный — в пользу противоположного.

В этой проблемно-противоречивой ситуации особенно ярко проступило различие в зоне ближайшего развития детей в понимании диалектических отношений. Явственно выделились четыре группы старших дошкольников. Первые принимали оба варианта поочередно и явно не видели в этом противоречия. Во второй

группе дети упорно держались одной идеи. Например, Антон (6,5): «Таких мальчиков с рогами не бывает». Для этого ребенка внешность героя оказалась настолько значимой, что он отверг противоположную возможность. Практически всегда эти дети давали однозначный ответ и в ответ на вопрос В1, не удерживая противоположностей. Третьи воспринимали ситуацию именно как противоречивую: они меняли свое суждение в зависимости от провокации взрослого. Хотя они и видели, что в ситуации есть напряжение, они не могли решить задачу. В четвертую группу вошли те, кто предложил диалектическое решение. Так, Максим (6,5), который вначале в ответ на вопрос В1 говорит: «Это и козленок, и мальчик», потом уверенно выбирает черный квадрат («Он совсем козленком потом стал из-за колдуньи»), а после проблематизации говорит: «Он и то и другое, надо два квадратика оставить! Он и мальчик, и козленок!» Говоря это, Максим сдвинул квадраты вместе, накладывая один на другой. Это очень интересный эпизод: ребенку удалось не просто предложить словесную формулу, которая передает единство противоположностей, она родилась вместе со способом наглядной фиксации этого единства в схеме. В рассмотренном эпизоде ребенок придумал, как использовать культурное средство для выражения интуитивного понимания диалектических отношений. У детей, подобных Максиму, открытие диалектической структуры происходит в ходе рождения новой схемы. Причем интересно, что новая, изобретенная ребенком схема оказывается динамичной: ребенок сдвигает квадраты, стараясь показать единство противоположностей. В аналогичном случае, чтобы показать действие обращения, когда персонажи меняли свои позиции (в мифе о сиренах и Орфее Орфей и сирены поочередно становились то слушателями, то певцами), один ребенок изобрел «подвижную схему». Он показал, что передать суть превращения можно, если все время двигать квадраты схемы, меняя их местами.

Таким образом, интересно, что за первоначально прозвучавшей словесной формулой, объединяющей противоположности, могут скрываться разные возможности детей. У некоторых диалектическое решение оказывается нестойким и разрушающимся при провокации, а у некоторых, напротив, проблематизация ведет к открытию новой схемы и на этом основании более осмысленного диалектического решения.

В следующем диалоге с Пашей А. (5.11) видно, как рождается новое понимание сказки «Колобок» в ходе рождения новой наглядной модели опять же в ответ на проблематизацию взрослого. В основании этой сказки лежит действие смены альтернативы.

Взрослый: «Здесь ты каждому герою раздавал белые квадратiki по размеру: большим — большие, маленьким — меньшие. Но ты говоришь, что Лиса — хитрая. Давай вот эти желтые квадраты раздадим по хитрости. Какой квадрат ты выберешь для Лисы?»

Паша выбирает самый большой квадрат и объясняет: «Потому что Лиса самая хитрая». Однако в ответ на предложение взрослого подобрать квадраты «по хитрости» для остальных зверей Паша опять выстраивает серию квадратов

по размеру: «Это Медведь, это Волк, это Заяц». Очевидно, что при попытке выстроить серию по хитрости ребенок оказался в перцептивной ловушке: он вернулся к прежнему, очевидному основанию для обозначения героев — по размеру. Приведем целиком дальнейший диалог взрослого и ребенка.

Взрослый: «Давай посмотрим на Волка и Медведя. Ты дал им разные квадраты, значит, кого из них ты считаешь хитрее?»

Паша: «Медведя».

Взрослый: «Докажи мне, что он хитрее».

Молчит.

Взрослый: «А в сказке Медведь хитрее Волка? Давай прочитаем, что говорил Медведь, что говорил Волк».

Перечитываем встречу Колобка с Медведем и с Волком.

Паша: «Нет, не так, здесь другие нужны». Решительно отодвигает выложенную серию, придвигает к себе до того лежавшие в стороне маленькие желтые квадраты одного размера. Ставит Медведю, Волку и Зайцу одинаковые квадраты.

Паша: «У Зайца немножко хитрости, у Волка тоже немножко, у Медведя тоже немножко, а у Лисы много».

Это интереснейший комментарий: ребенок одинаково характеризует всех героев, однако не говорит, что они одинаковые. Трудность употребления «сопоставительного» слова в данном случае отражает мыслительную трудность: сравнение означает установление связей (как было показано в исследовании Ж. Пиаже по употреблению сравнительных степеней прилагательных).

Взрослый: «Как же так получилось: Медведь, Волк и Заяц такие разные, а ты им всем дал одинаковые квадраты».

Паша (с видимым удовлетворением): «А потому что они все нехитрые!»

Ребенок таким образом совершает несколько открытий. Во-первых, обнаруживается, что персонажи, явно различающиеся по внешним качествам, одинаковы по некоторому качеству скрытому, но важному. Во-вторых, вместо серии, получившейся по размеру, в данном случае появляется бинарная структура: все герои делятся на две группы: хитрые и бесхитростные. В этом тоже проявляется смена альтернативы: переход от одной пары оппозиций к другой, от одного типа соотношения (серия) к другому (дихотомия).

Взрослый: «Теперь выложи два ряда квадратиков: как ты их раздавал в первый раз, и как во второй».

Паша выкладывает серию по размеру, под ней — серию по хитрости и комментирует: «Медведь большой, а хитрость у него глупенькая».

Обратим внимание на структуру фразы: впервые в ней по отношению к одному и тому же герою применены два параметра анализа, в то время как раньше к другим героям прикладывалась одна мерка — рост, а к Лисе другая — хитрость. Речь идет не просто о мультипликации свойств (одновременной принадлежности объекта к двум классам), важен сам момент их обнаружения в отношении одного и того же героя: в этом и заключается смена альтернативы.

Так же, как и в случае со сказками «на опосредствование», дети отличаются друг от друга по тому, насколько диалог со взрослым помогает им выстроить новую наглядную модель и таким образом обнаружить скрытую диалектическую структуру. В некоторых случаях, несмотря на проблематизирующие вопросы взрослого, детям не удалось изменить основание для сравнения героев, они оставались выстроенными в сериационный ряд. В других случаях происходило открытие и несовпадение двух оснований и нового типа построения отношений — не серии, а дихотомии.

Таким образом, наглядная модель и диалектическая схема могут быть использованы как своеобразный «психологический рентген», позволяющий сделать проблему видимой для дошкольника и помочь взрослому оценить зону ближайшего развития ребенка².

Задание на перенос (ВЗ)

Задание на перенос требовало от ребенка найти аналогию обсуждавшейся сказке среди известных или придумать ее самостоятельно. В некоторых случаях задание упрощалось, и детям предлагалось придумать аналогию для диалектичного предмета, для которого на предыдущем шаге создавалась схема.

Например, в ходе обсуждений сказок «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» и «Скатерть, баранчик и сума» при обсуждении объектов и персонажей, объединявших в себе противоположности, дети в конце концов приходили к выводу, что их нельзя обозначить ни только белым, ни только черным квадратом и изобретали новое решение (например, предлагали черно-белый или серый квадрат). В этом случае в качестве вопроса на перенос детям предлагалось самим сочинить сказку, в которой будет герой, к которому подошел бы черно-белый квадрат. В первом варианте задания детям надо было выбрать одного из героев, предложенных взрослым, во втором — придумать самим. На выбор детям были предложены картинки с изображениями коровы, Царевны-лягушки, кентавра и зебры. Было обнаружено, что часть детей опять же двигается по линии внешности, выбирая зебру и корову («потому что тоже черные с белым»), а часть — по линии скрытого качества («кентавр, потому что и человек, и лошадь сразу»).

Анализ заданий, в которых дети после чтения «Сестрицы Аленушки и братца Иванушки» придумывали сказку самостоятельно, показал следующее. В рисунках нескольких детей были использованы те персонажи, которые обсуждались в ходе диалога со взрослым: Царевна-лягушка, кентавр, козленок. Однако у большинства

² В книге «Психология. Психотехника. Психагогика» А.А. Пузырей указывает: «...не сама по себе “сырая” (К. Леви-Стросс) психика человека или какие-то “естественные” процессы ее трансформации, но именно эти искусственные акты организации психики — “сигнификативные акты”, как называл их сам Выготский, или, можно было бы сказать, особые системы “психотехнических актов”, то есть действий над психикой с целью ее преобразования и овладения ею с помощью особых “техник”, специальных знаковых приемов и средств, и должны рассматриваться в рамках культурно-исторической теории в качестве действительной единицы анализа в психологии человека» [12: с. 35].

детей появились новые предметы или персонажи, объединяющие в себе противоположности: корабль-дом (плывущий по волнам домик), одновременные день и ночь (солнце и луна на небе), тающий лед (и лед и вода в одно и то же время), мальчик, превратившийся в котенка. Замечательно, что в последнем случае ребенок изобразил три фигурки: кроме первоначального мальчика и котенка добавил и сам момент превращения — где мальчик, по словам автора «покрывается шерсткой». Важно отметить, что во всех упомянутых случаях дети могли объяснить, почему к сказке или ее персонажу (эпизоду) подходит черно-белый квадрат.

После чтения сказки «Скатерть, баранчик и сума» задание на перенос состояло в том, чтобы придумать подарок, к которому подошел бы черно-белый квадрат. Дети, которым было сложно удержать одновременность противоположностей, предлагали такие подарки, как «дубинка, потому что она защитить может» (Саша (5.9)); «ружье, потому что оно выстрелит в врагов» (Ксюша (6.1)). Во всех этих примерах выделяется только одна сторона подарка, но упускается противоположная.

Моделирование, аналогичное тому, что описано выше, позволяет сместить фокус внимания детей на единство противоположностей. Об этом говорят придуманные после этой работы детские аналогии: «Если играешь с куклой, которая не нравится» (Ростик (5.11)); «Планшет, потому что на нем есть игры, которые я люблю, и те, которые не люблю; вещь, которую не хотелось отдавать, но отдал» (Максим (6.5)), «Гиря: ее хотел в врагов бросить, а она сломалась» (Сева (6.1)). Интересно, что в этих ответах детям удалось обнаружить сложные диалектические отношения в повседневных событиях своей жизни, когда какие-то предметы вызывают неоднозначное отношение, когда что-то ломается, когда приходится испытывать амбивалентные чувства, например, отдавая то, что самому нравится. Примечательно, что в перечисленных примерах придуманные подарки аналогичны суме именно структурно, но не содержательно. Это означает, что сказка действительно может выступать в качестве своеобразной «матрицы фантазии», помогая детям стать более чуткими к диалектическим структурам в окружающей жизни.

Задание придумать или найти сказку, похожую на сказку «Колобок» или «Заюшкина избушка», оказалось более сложным, поскольку тут речь идет о поиске аналогии не отдельного предмета, а целостной сказки, поэтому практически все дети шли по внешним признакам, вспоминая сказки о животных («там тоже волк, заяц и медведь», «там тоже про лису есть»). Однако один ребенок (Максим (6.5)) предложил в качестве похожей на «Колобка» сказку «Мальчик-с-Пальчик». Объяснение было следующим: «Там Мальчик-с-Пальчик был меньше своих братьев, а оказался самым умным, и всех выручил». Таким образом, ребенок смог выделить структурные особенности сказки для проведения аналогии, а это означает, что он может использовать структуру как средство для поиска аналогий и создания собственных сказок.

В целом можно сделать вывод, что не всем детям, сумевшим обнаружить диалектические отношения при обсуждении сказки, удалось предложить собственный вариант аналогии сказочного предмета или сказки в целом. При этом детям, которым не удалось совершить диалектическое действие, не удалось и совершить перенос. Таким образом, способность совершить перенос открытого отношения на новую ситуацию — это еще один параметр зоны ближайшего развития, по которому отличаются дети.

Выводы

Сказка традиционно считается доступным для детей жанром, однако часто диалектические структуры, существенные для текста сказки, оказываются скрытыми для ребенка. Для детей характерно интуитивное «схватывание» единства противоположностей, отчасти связанное с его нечувствительностью к противоречиям. Ребенок может спокойно относиться к сосуществованию противоположностей, однако психологический механизм этого «спокойствия» в разных случаях может оказаться разным. Иногда это проявление синкретизма, непонимание того, что противоположности исключают друг друга, а иногда — это способность удерживать противоположности и совершить диалектический шаг. Использование диалектической схемы и наглядной модели вместе с проблематизирующими вопросами взрослого помогает определить зону ближайшего развития у разных детей. У некоторых в таких условиях интуитивно данные диалектические ответы разрушаются, у некоторых — наоборот, происходит открытие новой схемы и осмысление диалектической структуры.

Еще один параметр зоны ближайшего развития диалектического мышления — способность ребенка предложить объект или целую историю, структурно аналогичные прочитанной сказке. То, что дети способны использовать логические конструкции сказок для создания собственных историй, свидетельствует о том, что диалектические структуры, скрытые в сказках и мифах, могут выступать как значимый ресурс для развития творческого мышления детей.

Все это позволяет сделать вывод о том, что такой сложный культурный объект, как сказка, существует для ребенка, скорее, как возможность, ресурс развития. Полноценное освоение такого ресурса возможно только в диалоге со взрослым, способным обнаружить диалектические структуры в сказке, то есть со взрослым, у которого есть диалектическое мышление.

Литература

1. Баянова Л.Ф. Роль диалектических преобразований в обобщении младшего школьника: дис. ... канд. психол. наук. М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1995.
2. Белолуцкая А.К. Развитие диалектической стратегии мыслительного оперирования противоположностями у детей и взрослых // Педагогический журнал Башкирии. 2011. № 2. С. 50–58.
3. Веракса Н.Е., Зададаев С.А. Структурно-диалектический метод психологического анализа и его математическая модель // Журнал Психологического общества им. Л.С. Выготского. 2000. № 1. С. 34–43.

4. *Веракса Н.Е.* Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006. 212 с.
5. *Веракса Н.Е.* Структурные особенности диалектического мышления // Филология и культура. 2013. № 3 (33) С. 303–312.
6. *Голосовкер Я.Э.* Логика мифа. М., 1987.
7. Диалектическая психология / А.К. Белолуцкая, Е.В. Воробьева, Е.В. Глядешина, С.В. Горохов, И.И. Дубинина, Е.Е. Крашенинников; под ред. Е.Е. Крашенинникова. Уфа, 2005. 116 с.
8. *Зинурова Р.Р.* Диалектическая наглядная схема как средство мышления дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 1995. 17 с.
9. *Иванов Вяч. Вс.* Очерки по истории семиотики в СССР. М.: Наука, 1976. 298 с.
10. *Леви-Стросс К.* Структурная антропология. М.: Эксмо-Пресс, 2001.
11. *Пропп В.Я.* Морфология «волшебной» сказки. М.: Лабиринт, 1998.
12. *Пузырей А.А.* Психология. Психотехника. Психагогика. М.: Смысл, 2005.
13. Структура волшебной сказки / Е.М. Мелетинский, С.Ю. Неклюдов, Е.С. Новик, Д.М. Сегал, М.: РГГУ, 2001.
14. *Шиян И.Б.* Предвосхищающий образ в структуре диалектического мышления дошкольников // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 57–65.
15. *Шиян О.А.* Наглядная схема как средство решения диалектических задач у дошкольников // Начальная школа: до и после. 2012. № 9. С. 1–5.
16. *Шиян О.А.* Диалектическая задача для дошкольников // Современное дошкольное образование. 2009. № 4. С. 25–30.
17. *Шопина Ж.П.* Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2002.

Literatura

1. *Bayanova L.F.* Rol' didakticheskix preobrazovanij v obuchenii mladshogo shkol'nika: dis. ... kand. psixol. nauk. M.: MPGU im. V.I. Lenina, 1995.
2. *Beloluczskaya A.K.* Razvitie dialekticheskoy strategii my'slitel'nogo operirovaniya protivopolozhnostyami u detej i vzrosly'x // Pedagogicheskij zhurnal Bashkirii. 2011. № 2. S. 50–58.
3. *Veraksa N.E., Zadadaev S.A.* Strukturno-dialekticheskij metod psixologicheskogo analiza i ego matematicheskaya model' // Zhurnal Psixologicheskogo obshhestva im. L.S. Vy'gotskogo. № 1. 2000. S.34–43.
4. *Veraksa N.E.* Dialekticheskoe my'shlenie. Ufa: Vagant, 2006. 212 s.
5. *Veraksa N.E.* Strukturny'e osobennosti dialekticheskogo my'shleniya// Filologiya i kul'tura. 2013. № 3 (33). S. 303–312.
6. *Golosofer Ya. E'.* Logika mifa. M., 1987.
7. Диалектическая психология / А.К. Белолуцкая, Е.В. Вороб'юва, Е.В. Глядешина, С.В. Горохов, И.И. Дубинина, Е.Е. Крашенинников; под ред. Е.Е. Крашенинникова. Уфа, 2005. 116 с.
8. *Zinurova R.R.* Dialekticheskaya naglyadnaya sxema kak sredstvo my'shleniya doshkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk: 19.00.07 / MGU im. M.V. Lomonosova. M., 1995. 17 s.
9. *Ivanov Vyach. Vs.* Ocherki po istorii semiotiki v SSSR. M.: Nauka, 1976. 298 s.
10. *Levi-Stross K.* Strukturnaya antropologiya. M.: E'ksmo-Press, 2001.
11. *Propp V.Ya.* Morfologiya «volshebnoj» skazki. M.: Labirint, 1998.

12. *Puzy'rej A.A.* Psixologiya. Psixotexnika. Psixagogika. M.: Smy'sl, 2005.
13. *Struktura volshebnj skazki / E.M. Meletinskij, S.Yu. Neklyudov, E.S. Novik, D.M. Segal, M.: RGGU, 2001.*
14. *Shiyan I.B.* Predvosxishhayushhij obraz v strukture dialekticheskogo my'shleniya doshkol'nikov // *Voprosy' psixologii.* 1999. № 3. S. 57–65.
15. *Shiyan O.A.* Naglyadnaya sxema kak sredstvo resheniya dialekticheskix zadach u doshkol'nikov // *Nachal'naya shkola: do i posle.* 2012. № 9. S. 1–5.
16. *Shiyan O.A.* Dialekticheskaya zadacha dlya doshkol'nikov // *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie.* 2009. № 4. S. 25–30.
17. *Shopina Zh.P.* Psixologicheskie zakonomernosti formirovaniya i aktualizacii zony' blizhajshego razvitiya: dis. ... kand. psixol. nauk: 19.00.07: M., 2002.

O.A. Shiyan

The Dialectical Structure of Fairy Tales in the Zone of Proximal Development of the Child

The article analyses the ability of preschool children to understand the dialectical structures of a fairy tale. The study shows that during the clinical interview with the use of such means as visual model and dialectical scheme, it is possible to identify the zone of proximal development of dialectical thinking of preschoolers. The author concludes that the tale is a resource for the development of dialectical thinking, which can be fully mastered in the conditions of special problematizing dialogue between an adult and a child.

Keywords: fairy tale; dialectical structures; dialectical thinking; preschoolers.