УДК 159.9

ББК 88.4, 74.200.50

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-1-27-99-105

Диалектическое мышление: теория и практика развития у детей дошкольного возраста

Зинурова Римма Рефкатовна,*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

Аннотация. В статье исследуется проблема развития диалектического мышления детей дошкольного возраста посредством диалектических наглядных схем. Теоретический анализ работ психологов по данной проблеме позволил сформулировать методологическую базу исследования. Приведённый анализ исследований отечественных психологов по заявленной проблематике стал основанием возможности построения экспериментальной программы активизации диалектического мышления у детей дошкольного возраста. В качестве средств активизации диалектического мышления детей предлагается использование диалектических наглядных схем. Выделяются и описываются схемы трёх уровней. В качестве конкретного содержания в исследовании использовались специально подобранные мифы и народные сказки. Автор утверждает, что апробация результатов экспериментальной работы, а также реализация авторской программы на практике в последующие годы подтверждают возможность развития диалектического мышления детей в условиях массового дошкольного образования.

Ключевые слова: диалектическое мышление, диалектическая наглядная схема, оперирование противоположностями, диалектические мыслительные действия, мифы и сказки, развитие диалектического мышления у маленьких детей, программа развития диалектического мышления.

Dialectical Thinking: Theory and Practice of Its Development at Pre-School Age

Zinurova Rimma R.,*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

Abstract. The article examines the problem of developing dialectical thinking of preschool children through dialectical visual schemes. Theoretical analysis of recent psychological works on this issue allowed to formulate the methodological basis of the study. The analysis of the domestic research on the stated problems became the basis for the possibility of building an experimental program for activating dialectical

thinking during preschool age. As a means of enhancing children's dialectical thinking, the authors propose to use dialectical visual schemes. The article describes schemes of three levels, it also shows specially selected myths and folk tales. The author argues that testing the results of experimental work, as well as the implementation of the author's program, confirm the possibility of developing dialectical thinking of children in conditions of mass preschool education.

Keywords: dialectical thinking, dialectical visual scheme, operating opposites, dialectical thinking actions, myths and fairy tales, development of dialectical thinking, program for developing dialectical thinking.

Психология, являясь и наукой, и социальной практикой, предполагает описание и исследование конкретных механизмов человеческой психики, позволяющих ему не только оставаться свободным, но и активно участвовать в процессе культурогенеза. Одним из таких механизмов является диалектическое мышление. Диалектическое мышление предполагает, прежде всего, возможность адекватного отражения в мышлении диалектического противоречия, присущего окружающему миру.

Под диалектическим противоречием понимается взаимодействие противоположных, взаимоисключающих сторон и тенденций предметов и явлений, которые, вместе с тем, находятся во внутреннем единстве и взаимопроникновении, выступая источником самодвижения и развития объективного мира и познания. Диалектическое мышление выступает как способность к обнаружению противоположностей и к оперированию ими.

Г. В. Ф. Гегель утверждал, что противоречие «есть принцип всякого самодвижения, состоящего не более как в изображении противоречия» [Гегель 1977: 66]. Также он отмечал, что люди рано или поздно наталкиваются на противоречия. Будучи заранее убежденными в том, что противоречий не должно быть, они стремятся преодолеть их известным способом – через отказ от одной из противоположностей. Однако диалектическое мышление способно видеть взаимосвязь и взаимный переход противоположностей друг в друга.

Тема этой статьи – возможности развития диалектического мышления у детей и вопросы, возникающие в ходе исследования такого мышления.

Исследования, проведенные Н. Е. Вераксой, позволили ему сделать ряд выводов по этой теме. Ребенок, сталкиваясь с противоречивой ситуацией, оказывается способным оперировать противоположностями, видоизменять их, переходить от одной к другой. Эту способность Н. Е. Веракса рассматривал как диалектическое мышление детей. В основу концепции Н. Е. Вераксы был положен структурно-диалектический метод, который опирается на понимание диалектической логики как системы диалектических операций. В качестве основных единиц диалектического мышления исследователь называет диалектические мыслительные действия. Диалектическое мышление, согласно указанной концепции, представляет собой систему действий по диалектическому преобразованию ситуации. Проблемной ситуацией выступает ситуация противоречия, которая акцентирует и фиксирует отношения противоположностей. Ученый рассматривает противоречивую ситуацию в качестве условия развития диалектического мышления, приводящего к постановке диалектической задачи в познавательной деятельности ребенка, направленной на оперирование противоположностями [Veraksa 2007; Veraksa 2009; Veraksa 2012].

В ходе экспериментальных исследований, проведенных Н. Е. Вераксой, было установлено, что диалектическое мышление детей является структурным образованием и

функционирует в форме образного отражения действительности. Механизм же диалектического мышления характеризуется единством специфических мыслительных действий и образных средств. Диалектическое мышление обеспечивает продуктивное преобразование проблемных ситуаций.

Согласно концепции Н. Е. Вераксы, существует ряд мыслительных средств, реализующих диалектическое мышление: диалектическое *превращение*, диалектическое *опосредствование*, диалектическое *объединение*, диалектическая *сериация*, диалектическое *обращение*, диалектическое *замыкание*. [Веракса 2005]. В отличие от формального мышления, диалектическое мышление выстраивает опосредствование противоположностей в том варианте, который будет оптимальным для данной ситуации.

В отечественной психологии существуют два подхода к пониманию сущности средств мыслительной деятельности ребенка. Первый подход к пониманию средств опирается на труды Л. С. Выготского. В качестве средств он рассматривает знаки как универсальные искусственные стимулы-средства, вводимые человеком в ситуацию и выполняющие функцию автостимуляции [Выготский 1983]. Согласно другому подходу к рассмотрению проблемы мыслительных средств, мыслительные средства понимаются как психические образования, *вырабатываемые самим субъектом* без ориентации на внешние нормы.

Описываемая здесь работа осуществлена в русле структурно-диалектического подхода, разработанного Н. Е. Вераксой. При этом основное внимание было уделено понятию мыслительного средства.

Анализ многочисленных исследований, проведенных отечественными психологами в разные годы, показывает, что существуют различные виды мыслительных средств. Так, А. В. Запорожец в качестве средств восприятия называет сенсорные эталоны [Запорожец 1986]. В исследованиях В. В. Давыдова упоминается о двух видах мыслительных средств: эмпирических и теоретических обобщений. Каждому из этих мыслительных средств соответствует особый тип мышления [Давыдов 1986]. Базу теоретического мышления составляет мысленный эксперимент, в ходе которого человек оперирует не представлениями, а собственно понятиями. Теоретическое понятие выступает как форма отражения материального объекта и как средство его мысленного воспроизведения, т.е. как особое мыслительное действие [Давыдов 1986]. П. Я. Гальперин выделяет два типа мыслительных средств: индивидуально своеобразные и деиндивидуализированные. Оба типа мыслительных средств возникают в ходе социальной детерминации [Гальперин 1985]. Н. Н. Поддьяков в своих работах описывает два типа мышления: «отражение предметов и связей между ними в их собственной качественной специфике» и «отражение ситуации в плане предметного содержания деятельности» [Поддьяков 1972: 33]. Соответственно двум типам мышления автор называет две группы средств: преобразующие-воспроизводящие и классификационные. Н. Н. Поддьяков указывает на возможность рассмотрения преобразующих средств в качестве универсальных средств обнаружения скрытых внутренних связей вещей. В исследованиях, проведенных Л. А. Венгером, было показано, что основу умственного развития ребенка-дошкольника составляют действия по применению и построению наглядных моделей. Модели по своей структуре соответствуют особому виду социально выработанных знаков [Венгер 1980].

Исследования, проведенные Л. А. Венгером и сотрудниками его лаборатории (Т. В. Лаврентьева, Н. Б. Венгер, О. М. Дьяченко, Е. Л. Агаева, Р. И. Говорова) показали, что существует возможность успешного формирования у дошкольников действий пространственного моделирования. Также было установлено, что объектами моделирования могут выступать различные типы отношений.

В работах, посвященных изучению развития мышления, авторы, так или иначе, затрагивают вопрос о роли схемы в познавательной деятельности детей. В работах П. Я. Гальперина говорится, что при реализации разных типов ориентировок дети создавали общие схемы, в которых отражаются существенные отношения объектов, их внутренняя структура. По словам ученого, в процессе выделения этих схем и на каждой стадии их готовности они используются как орудия при решении задач, т.е. становятся мыслительными средствами. В. В. Давыдов установил, что дети, решая одну-две задачи, находили и формулировали общий принцип, абстрактную схему отношений, присущих всем задачам данного класса. Л. А. Венгер отмечает, что в ходе усвоения происходит замена внешних действий заместителями – схематизированными образами и знаками. Схематизированный образ отражает связи, отношения между предметами или их частями. Вслед за упомянутыми здесь авторами, я буду считать схему мыслительным средством.

Один из видов схем – диалектические наглядные схемы. Диалектические наглядные схемы – это схемы, отражающие разные типы отношений противоположности. Как мыслительные средства, диалектические наглядные схемы обладают универсальностью, благодаря тому, что отражают диалектические отношения, которые существуют в любом содержании.

В проведенном мною исследовании были, в зависимости от степени обобщения, выделены диалектические наглядные схемы трех уровней: от отражения единичных диалектических отношений до отражения существенных отношений, независимо от конкретного содержания. Независимо от уровня обобщения, диалектическая наглядная схема включает в себя принципиальные структурные компоненты: противоположные элементы, создающие противоречивую ситуацию, и посреднический элемент, разрешающий противоречие. Диалектическая наглядная схема первого (низшего) уровня отражает единичные диалектические отношения, например, отношение сериации. Так, в сказке «Теремок» имеется логическая последовательность смены персонажей по критерию размера: от самого маленького до самого большого. В сказке «Колобок» основанием построения сериационного ряда выступает хитрость. Диалектическая наглядная схема второго уровня отражает диалектические отношения одного класса содержания. Так, на основе анализа однотипных сказок «Репка», «Теремок», «Колобок», «Лиса и заяц» строится обобщенная схема диалектического отношения «сериации. Таким же путем происходит построение схем, отражающих другие виды диалектических отношений. Диалектическая наглядная схема третьего уровня отражает существенные отношения независимо от содержания. Так, после анализа сказок-сериаций («Репка»), сказок-превращений («Царевна-лягушка»), сказок-опосредствований («Дочь-семилетка»), сказок-замыканий («Чего на свете не бывает»), построения соответствующих схем и их анализа, обнаруживаются существенные и несущественные элементы схем. В результате выделения существенных компонентов образуется универсальная схема, отражающая существенные диалектические отношения. После построения детьми вместе с взрослым данных схем, дети затем уже самостоятельно «разворачивали» схемы – создавали собственные сказки. Кроме этого, они обнаруживали диалектические отношения в ином содержании – в математических, биологических, физических явлениях.

Сформулировав теоретические основы исследования, я и руководитель моего диссертационного исследования разработали программу изучения возможностей развития диалектического мышления у дошкольников с использованием диалектических наглядных схем. В ходе экспериментального исследования было выявлено важное свойство

диалектических наглядных схем – они содержат в себе большие возможности для развития творческих способностей и способствуют формированию у детей диалектического видения реальности.

Экспериментальная программа развития включала в себя три этапа. На первом и третьем этапах была проведена диагностическая процедура, в ходе которой использовались методики, разработанные Л. А. Венгером, О. М. Дьяченко, Н. Е. Вераксой, Е. С. Ермаковой и направленные на изучение образного, логического мышления, воображения, диалектических мыслительных действий, гибкости мышления. Кроме того, мною была разработана методика, направленная на изучение диалектического мышления. Авторская методика представляла собой пять блоков карточного материала с изображением противоположных состояний: «Светлый – темный», «Мало – много», «Маленький – Большой», «Часть – Целое», «Начало – Конец». Карточки первых двух блоков – парные, карточки остальных блоков – тройками, так как включали промежуточный элемент. Материал использовался для определения уровня оперирования диалектическими наглядными схемами [Зинурова 9].

Главная цель исследовательской работы на формирующем этапе эксперимента состояла в активизации диалектического мышления детей дошкольного возраста. В качестве объекта анализа выступало мифологическое содержание народных сказок.

Многие этнографы и философы указывали на существование в сказках и мифах диалектических структур, а также – различных законов, обеспечивающих их функционирование. Согласно Я. Э. Голосовкеру, диалектическая структура мифа есть структура его смысла, сущность мифа составляет его чудесный мир, который находится в прямом противоречии с положениями формальной логики [Голосовкер 1987]. Автор называет законы, по которым осуществляется логика чудесного: законы причинности (каузальности), абсолютного достижения цели, неисключенного третьего, метаморфозы. К. Леви-Стросом было замечено, что во всех мифах проявляется сходное логическое построение: начальная и конечная точки рассуждений однозначны, а двусмысленность появляется на промежуточной стадии. Средством разрешения двусмысленности или противоречия автор называет переходный элемент – медиатор [Леви-Строс 2011]. Особый интерес представляют работы А. Ф. Лосева, посвященные анализу сущности и структуры мифа. Философ подчеркивает диалектичность структуры мифа, рассматривает миф как символ и подчеркивает связь мифа и творчества. Лосев считал, что миф – это такое теоретическое построение, которое является принципом для неограниченного количества творческих преобразований действительности [Лосев 1991]. В работах Ю. М. Лотмана отмечается, что семиотическая структура любого уровня есть элементарная единица смыслообразования. Её минимальная организация включает бинарную систему, состоящих минимум из двух семиотических механизмов (языков), которые находятся в отношении взаимной непереводаемости. В результате этого текст подвергается необратимой трансформации. Происходит акт генерирования нового текста [Лотман 1992]. Сказка, как часть мифа, обладает теми же особенностями, что и миф. На существовании аналогичных особенностей сказок указывали в своих работах Н. Рошияну [Рошияну 1974] и В. В. Пропп [Пропп 2006].

В соответствии с классификацией диалектических мыслительных действий, предложенной Вераксой [Veraksa 2007; Veraksa 2009; Veraksa 2012], мною были проанализированы сказки различных народов и отобраны сказки, в которых наиболее наглядно прослеживаются разные типы диалектических отношений.

Разработанная мною методика развития диалектического мышления детей разного дошкольного возраста с использованием сказок включает себя четыре этапа. Каждый

из этапов реализовывается в серии занятий.

На *первом* этапе происходит общее знакомство детей с произведением. В младшем и среднем дошкольном возрасте использовались произведения с единичной диалектической структурой. В старшем дошкольном возрасте – с комплексной диалектической структурой. С детьми проводилась беседа с целью оказания помощи в осознания ими последовательности действий персонажей, существующих отношений между ними, логики развития сюжета. На *втором* этапе стояла задача обнаружения диалектической структуры и наглядного моделирования сказки с определенным типом диалектических отношений. На *третьем* этапе, на основе сравнения и анализа моделей, построенных к конкретным содержаниям сказок, у детей формировалась способность выявления обобщенной структуры в виде диалектической наглядной схемы соответствующего уровня. Сходные по структуре модели заменялись более обобщенной схемой, отражающей принципиальные диалектические отношения. Здесь дети оперировали схемами. Наконец, на *четвёртом, заключительном*, этапе у детей формировались способности к преобразованию диалектических наглядных схем соответствующего уровня. Практически происходило преобразование схемы в конкретное содержание. Внешне это выглядело как «движение» назад: схема – модель – конкретное содержание. Первоначально конкретное содержание (сказки) задавалось экспериментатором. На *заключительном* этапе дети не только сочиняли новые сказки, но и выявляли противоречия на новом содержании: при анализе природных явлений, при ознакомлении с элементами математики и в изобразительной деятельности.

Экспериментальная работа проводилась в течение трех лет (1992 – 1995) с детьми дошкольного и младшего школьного возраста на базе дошкольных учреждений № 1952, 176, 694, 1602 и школы № 405 города Москвы. Общее количество детей, участников реализации экспериментальной программы, – 650. Результаты исследования были представлены в диссертации, успешно защищенной в диссертационном совете Института развития личности, председатель В. Мухина (г. Москва) в 1995 году [Зинурова 1995].

После окончания экспериментального исследования возник ряд новых вопросов. При каких условиях игровое пространство становится пространством творчества? Какова роль игрового элемента в культуре? Существуют ли генетически и культурно обусловленные механизмы творчества? Что можно сказать о психологических аспектах мифологического мышления? Как соотносятся миф и игра? Можно ли говорить о мифологическом контексте игры ребенка? В чем состоит и как проявляется влияние игры, понимаемой как миф, на мышление дошкольников? Данные вопросы получили теоретическое осмысление в целом ряде моих работ [Зинурова 1999, Зинурова 2000; Зинурова 2004; Зинурова 2005, Зинурова 2012, Зинурова 2013; Зинурова 2014а; Зинурова 2014b]. На практическом уровне по данной проблематике проведено пилотажное исследование механизмов построения индивидуального мифа в игре. Исследование проводилось на базе дошкольного учреждения № 257 г. Ульяновска (2015 – 2017 гг.)

Программа и методика развития диалектического мышления у детей, разработанные автором, получили дальнейшее развитие в работах О. А. Шиян, заметившей в «Развитии творческого мышления...», что «первые шаги в создании программы по освоению детьми диалектической структуры сказки были предприняты Р. Р. Зинуровой» [Шиян 2012: 11].

Вместо заключения.

1. Осуществленная мною исследовательская работа открыла новые возможности развития диалектического мышления у детей.
2. Разработанная автором статьи программа и методика развития диалектического

мышления дошкольников была включена в образовательные программы ряда образовательных учреждений г. Москвы.

3. Представляется перспективной тема мифостроительства в игровой активности ребенка, рассматриваемая в психологическом контексте.

Источники и литература:

1. Венгер Л. А. О некоторых проблемах и путях изучения развития умственных способностей ребенка. / Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте; под ред. Л. А. Венгера. М.: Изд-во НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1980. С. 226 – 240.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
3. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Издательство Московского университета, 1985. 45 с.
4. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук: в 3-х т. Т. 3. Философия духа. М.: Мысль, 1977. 471 с.
5. Голосовкер Я. Э. Логика мифа. М.: Наука, 1987. 224 с.
6. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
7. Дialectическая психология: под ред. Е. Е. Крашенинникова. Уфа: Изд-во БГПУ, 2005. 116 с.
8. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.1. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
9. Зинурова Р. Р. Дialectическая наглядная схема как средство мышления дошкольников: дис. ... канд. псих. наук. Москва, 1995. 216 с.
10. Зинурова Р. Р. Игровое пространство – пространство творчества. // Материалы международной конференции «Теория и практика социальной работы: опыт, проблемы, перспективы». Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 1999. С. 88 – 90.
11. Зинурова Р. Р. Некоторые подходы к исследованию игрового элемента в культуре. // Гуманитарная мысль на рубеже веков: Межвузовский сборник научных трудов. Саратов, 2000. С. 151 – 155.
12. Зинурова Р. Р. Культурно-генетические механизмы творчества. // Проблема творческого развития личности в XXI веке: Сборник трудов участников Международной научно-практической конференции. Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2004. С. 400 – 404.
13. Зинурова Р. Р. Миф и мифологическое мышление: постановка проблемы – психологический аспект. // Проблемы творческого развития личности в системе образования. Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2005. С. 101 – 104.
14. Зинурова Р. Р. Игра как миф: постановка проблемы. // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2012. № 3. С. 58 – 59.
15. Зинурова Р. Р. Новые подходы к проблеме игры. // Дошкольник. Образование. Личность: Сборник статей. Ульяновск, УИПКПРО, 2013. С. 6 – 10.
16. Зинурова Р. Р. Мифологический контекст игры ребенка. // Психолого-педагогическое образование в вузе: прошлое, настоящее, будущее: Материалы международной научно-практической конференции. Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2014а. С. 110 – 114.
17. Зинурова Р. Р. Игра как миф и мышление дошкольников. // Язык и мышление: Психологические и лингвистические аспекты: Материалы XIV Международной научной конференции Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2014б. С. 22 – 26.
18. Леви-Строс К. Структурная антропология. М.: Астрель, 2011. 544 с.
19. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. М.: Издательство политической литературы, 1991. 526 с.
20. Лотман Ю. М. Избранные статьи: в 3-х т. Т.1. Таллинн: Александра, 1992. 472 с.
21. Поддьяков Н. Н. К постановке проблемы умственного воспитания в детском саду. // Умственное воспитание дошкольников / под ред. Н. Н. Поддьякова. М.: Педагогика, 1972. 288 с.
22. Пропп В. В. Морфология волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2006. 128 с.
23. Рошину Н. Традиционные формулы сказки. М.: Издательская фирма «Восточная литература», 1974. 216 с.
24. Шиян О. А. Развитие творческого мышления. Работаем по сказке. М.: Мозаика-синтез. 2012. 112 с.
25. Veraksa N. E. Pensamiento dialectic y creatividad. // Eclecta. Revista de Psicologia General. 2007. Vol. 5. № 11. P. 7 – 14.
26. Veraksa N. E. Structural approach to dialectic thinking. // The 14 th International Conference on Thinking. 2009. P. 210.
27. Veraksa N. E. Structural approach to dialectic cognition. // Psychology in Russia: State of Art. Moscow: MSU, RPS, 2012. P. 227 – 239.