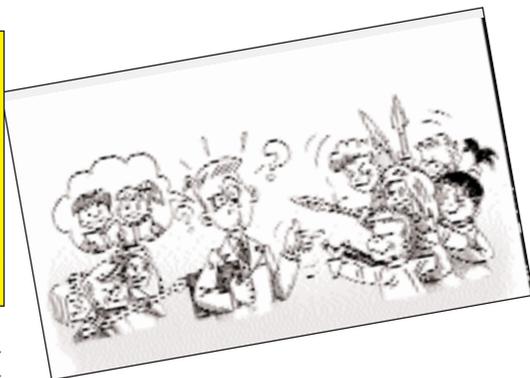


Наглядная схема как средство решения диалектических задач у дошкольников*

О.А. Шиян



Статья посвящена проблеме развития творческого мышления детей дошкольного возраста в ходе решения диалектических задач. В качестве средства решения задачи рассматривается диалектическая схема, позволяющая в наглядной форме зафиксировать противоположные позиции участников диалога и решить проблемно-противоречивую ситуацию.

Ключевые слова: творческое мышление, диалектическая задача, диалог, позиция, наглядная схема.

Одна из важных задач дошкольного образования – развитие у детей творческого мышления. Существуют разные подходы к пониманию психологических механизмов творчества; в нашей работе мы исходим из того, что творческое мышление является мышлением диалектическим. Оно позволяет разрешать противоречивые ситуации, оперировать противоположностями.

Действия с противоположностями, которые совершает человек, предлагая творческое решение проблемной задачи, были описаны в работах Н.Е. Вераксы и его научной школы [2; 3; 5, с. 20–25]. Так, например, если есть два противоположных требования, каждое из которых является справедливым и отказаться ни от одного нельзя, необходимо совершить «опосредствование» – найти решение, которое будет совмещать в себе обе противоположности. Подобные проблемы возникают и в практике изобретений, и при решении конфликтов в отношениях между людьми, и в прочих ситуациях. Для решения такой задачи нужно найти объект, который был бы одновременно тем же самым и другим. Если же он не будет найден,

человек будет метаться от одной крайности к другой.

Отличие опосредствования от банальной «золотой середины» в том, что оно предполагает именно создание качественно нового («и то и другое»), а не просто достижение количественного компромисса («ни того ни другого или и того и другого понемножку»). Так, в сказке девочка-разумница выполняет задание «прийти ни верхом, ни пешком, ни одетой, ни раздетой, ни с подарком, ни без подарка», а в жизни изобретатель конструирует объекты, отвечающие противоположным требованиям: так появляются роликовые коньки или эскалатор. Описаны и другие диалектические умственные действия: диалектическая сериация, объединение, замыкание, смена альтернативы и др.

Как показали исследования, диалектическое мышление лежит в зоне ближайшего развития детей дошкольного возраста – т.е. доступно всем нормально развивающимся детям, однако в стихийных условиях оно формируется только у единиц. Надо отметить, что это утверждение справедливо не только для творческого мышления. Экспериментально было доказано, что высшие формы игры или ориентации в пространстве, учебной деятельности или морального развития у большинства людей так и не формируются: для этого нужны специально построенные образовательные программы**.

* Тема диссертации «Позиция как средство освоения содержания культуры». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Н.Е. Веракса.

** Сегодня это уже общепринятый факт, хотя в 1960-е годы образовательное сообщество всерьез «обиделось» на исследователей школы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова за отнесение термина «развивающее обучение» к вполне определенному (и неширокому) кругу образовательных программ.

Для того чтобы у детей появился опыт поиска и открытия *диалектических отношений*, необходимо конструировать особый тип ситуаций – диалектические задачи. Встреча с культурными текстами или явлениями окружающего мира поможет ребёнку сделать шаг в развитии только в том случае, если творческие моменты действительности, уже «застывшие» в знакомых явлениях и текстах, будут превращены (взрослым) в проблемные ситуации.

Возникает вопрос: разве ребёнок не способен увидеть превращения в окружающем мире или в художественном тексте, разве они не явлены ему? Ведь дошкольник замечает и таяние сосулек, и появление узор на стёклах, смеётся над остроумными действиями героев сказок и восхищённо слушает мифы. И всё же такое «узнавание» не приводит к изменению собственных мыслительных схем детей – об этом говорят неутешительные результаты диагностики творческого мышления [1]. И природный, и культурный мир поделится своими сокровищами только в том случае, если дать ребёнку возможность перейти от пассивной роли наблюдателя и зрителя к активной роли исследователя и читателя.

Суть диалектической задачи заключается в том, что перед ребёнком ставится вопрос, на который невозможно ответить, обращаясь исключительно к формальной логике. Первоначально дети удерживают только одну из противоположностей; взрослый организует дискуссию так, чтобы стала очевидной её недостаточность и дети увидели ситуацию (развивающийся объект или текст) целиком – в единстве противоположностей.

Приведём такой пример. В русской народной сказке «Скатерть, баранчик и сума» главный герой получает от дарителя замечательные вещи – скатерть-самобранку и приносящего золото баранчика, но по своему простодушию вскоре остаётся без них. Потом главному герою дарят суму с сорока молодцами, которые его побивают, но зато учат уму-разуму, благодаря чему он понимает, как можно вернуть остальные подарки.

Так вот, оказывается, если спросить детей о том, какой подарок в сказке был самым лучшим, они чаще всего будут называть скатерть и баранчика. Непонимание диалектического действия заключается в том, что ребёнок оценивает такой странный подарок, как сума, вне контекста сказки: он помнит, что этот подарок причинил герою боль, «забывая» тот факт, что именно сума и сыграла решающую роль в хорошем исходе. Вопросы «Сума – хороший или плохой подарок?», «Сорок молодцов помогли старику или навредили?» ставят детей перед диалектической задачей, требующей удержания противоположностей.

Обсуждение в «задачном ключе» знакомых сказок (даже «Колобка» или «Заюшкиной избушки») или таких привычных явлений, как прорастание семян, приводит к подлинным открытиям (кстати, не только детей, но и изумлённых взрослых).

Трудность решения задачи.

В идеальном варианте при решении диалектической задачи человек совершает следующие действия:

- предлагает аргументированное суждение как ответ на вопрос задачи;
- критикует его, выстраивает аргументированное возражение – т.е. предлагает суждение, которое является противоположным (по какому-то основанию) первоначальному;
- критикует и второе суждение как одностороннее;
- обнаруживает ответ, позволяющий удержать противоположности.

Если задача не требует удержания единства противоположностей (т.е. не является диалектической), процесс становится короче на шаг (хотя сама задача всё равно может оставаться сложной, как сложны многие задачи, требующие аргументации).

Рассмотрим трудности, которые возникают при решении мыслительных задач и указывают на те разрывы, где необходим поиск средства.

Во-первых, это трудности, связанные с выбором ответа. Данный пункт звучит несколько парадоксально, поскольку «мнения» люди обычно высказывают быстро и безответственно. Однако ответ на поставленный вопрос готовы давать далеко не все – большинству трудно совершить вы-

бор: дать ответ *A* и при этом согласиться, что он означает отказ от *не-A*. Это требование формальной логики, закона непротиворечия. Обсуждение в любой аудитории показывает, что на вопрос, требующий ответа «да» или «нет», готовы отвечать единицы, остальным определиться трудно. Разумеется, есть случаи, когда ситуация требует именно объединения *A* и *не-A* (собственно на подведение к таким сложным решениям и направлены диалектические задачи), однако гораздо чаще невозможность определиться с ответом связана с синкретизмом, путаницей разных оснований и невозможностью сделать выбор.

Во-вторых, многие сталкиваются с трудностями при определении аргумента. Необходимость приводить обоснование отнюдь не является сама собой разумеющейся ни для детей, ни для взрослых. Аргументы типа «потому что я так думаю», тавтологии и пр. к поиску причинно-следственных связей имеют отношение только лингвистическое, но не содержательное.

В-третьих, людям трудно критиковать собственный ответ – своё решение кажется совершенным (как иронично отмечал Ж. Пиаже, сам с собой я всегда согласен).

Лишь человек с развитым мышлением может не только привести обоснование собственному тезису, но и проблематизировать свою мысль, выдвинуть противоположное суждение и обнаружить ограниченность обоих и необходимость третьего. Ребёнок же чаще всего не делает даже первого шага: он выдвигает некоторое неаргументированное суждение, которое готов поменять через минуту, даже не заметив этого.

Л.С. Выготский говорил о том, что внутреннее действие проходит путь от внешнераспределённого к собственно психическому. В отечественной психологии существуют интересные подходы к организации учебной дискуссии у младших школьников (разработанные Г.А. Цукерман, В.В. Рубцовым и др.), в ходе которой дети учатся в совместно-распределённой деятельности ставить задачу, сопоставлять варианты решений, оценивать себя и пр. Однако ис-

пользование такого рода диалога с детьми дошкольного возраста представляет самостоятельную сложность в силу их эгоцентризма: дети не слушают друг друга, они обращаются к взрослому и ждут своей очереди высказаться. Именно поэтому педагоги избегают дискуссий и предпочитают вести занятия в вопросо-ответной форме, нейтрализуя группу. Таким образом, дискуссия из способа развития мышления превращается в препятствие.

В этом случае появляется проблема «обходного пути»: следует найти дополнительное средство, которое сделает возможным построение диалога между детьми и использование его для развития детского мышления.

Трудности диалога.

В идеальном варианте в ходе совместного решения задачи участники совершают следующие действия:

- участник *A* предлагает аргументированное суждение *A*;
- участник *B* предлагает аргумент-возражение на *A* (*не-A*);
- участник *A* предлагает аргумент-возражение на *не-A*;
- самоопределение: либо выбор между ответами, либо аргументированный отказ от выбора и поиск диалектического решения.

В диалоге собеседник может подать знак о том, что высказанная мысль ему непонятна, аргумент не является аргументом, выдвинутый тезис уязвим, и таким образом инициировать мышление говорящего. Однако чтобы всё это произошло, собеседникам нужно самоопределиться по отношению к суждениям друг друга, соотносить свои позиции. Это становится возможным в том случае, если человеку удаётся установить отношения противоположности, но уже не только между никому не принадлежащими суждениями, а между своим суждением и чужим, т.е. отношения согласия – несогласия. Это и есть определение своей позиции в диалоге – отношение к словам другого. Сложность состоит в том, что отношения тождества и противоположности установить не так просто: часто высказывания внешне могут звучать как несопоставимые. Вопросы «Ты с ним согласен?» и «Он с тобой согла-

сен или нет?» трудны для детей, так как требуют приведения двух высказываний в соответствие. Кстати, не случайно при обсуждении и взрослые порой говорят: «Я не хочу спорить, я просто хочу дополнить». Фактически, это признание сложности установления отношений тождества и противоположности, а значит – отказ от подлинного диалога.

Ошибки при построении диалога могут быть следующими:

- противоположные высказывания принимаются за дополняющие друг друга: человек говорит «Я хочу добавить» и при этом высказывает противоположное суждение;

- тождественные высказывания выдаются за возражение: человек говорит «Я не согласен», но вслед за этим утверждает то же, что и было сказано.

Проблема состоит в том, что одно и то же суждение может быть в речи выражено огромным количеством способов. Здесь мы опять же сталкиваемся с различиями между речью и мышлением, необходимостью анализа речи и её обнажения, редукции к мысли.

Вопросы «С кем ты согласен?» и «Он согласен с тобой или нет?» заставляют ребёнка сфокусироваться на ситуации речевой коммуникации, на своих и чужих высказываниях, при этом отвлекаться (казалось бы) от решения самой задачи. Таким образом, решение проблемно-речевой ситуации – сопоставление своего и чужих высказываний о задаче – оказывается как бы встроенным в решение самой задачи.

Наглядная схема как средство удержания позиции.

Именно трудность удержания этого отдельного плана – плана высказываний – требует использования в дошкольном возрасте особых наглядных средств. В качестве такого средства удержания позиции мы использовали **диалектическую наглядную схему**, где противоположности задаются чёрными и белыми квадратами. Возможности использования наглядной диалектической схемы для развития мышления дошкольников было обосновано Р.Р. Зинуровой.

В своём исследовании она дока-

зала, что дошкольники могут выделять диалектическую структуру сказки или мифа и моделировать её в виде диалектической наглядной схемы [4].

Мы же в ходе своей работы предлагали детям обозначать квадратами именно противоположные высказывания, с тем чтобы на модели показать противоположность позиций и необходимость самоопределения для каждого участника. Например, детям предлагалось обсудить, хороший или плохой конец у сказки «Волк и лиса». В ходе обсуждения первой была высказана версия, что конец хороший, так как лисе удалось обмануть волка. Детям было предложено зафиксировать чёрным квадратом эту версию. Тем, кто хотел возразить, было предложено использовать белый квадрат и обосновать свою мысль. Задача педагога состоит в том, чтобы помочь детям соотнести свои суждения при помощи диалектической наглядной схемы, установить отношения тождества или противоположности («С кем ты согласен – с Машей или с Петей?», «Выберешь чёрный квадрат или белый?»). Таким образом, чёрный и белый квадраты позволяют на первом шаге зафиксировать не столько структурные отношения объекта, сколько структурные отношения между позициями участников, помогая им самоопределиваться.

Диалектическая наглядная схема тут выступает как средство удержания отношений противоположности: если ребёнок говорит, как он считает, «что-то своё», т.е. не может соотнести личное высказывание с другими, то схема это сделать «требует». Таким образом, в процессе понимания ребёнок соотносит своё суждение с одной или другой противоположностью.

Интересно, как используется схема на следующем этапе, когда в ходе обсуждения обнаруживается, что обе точки зрения имеют право на существование и при этом каждая по отдельности имеет ограниченный характер (задача педагога – помочь детям самим увидеть эту проблемную ситуацию). Тогда и возникает ситуация поиска третьего (диалектического) ответа. Напомним, это не «промежуточный» ответ, а именно новый объект или аргумент нового типа,

который позволит решить задачу. В этом случае ситуация может развиваться по-разному. Иногда дети вначале моделируют новый ответ, совмещая квадраты или говоря, что «тут должен быть серый», и после этого, как правило, кто-то предлагает вариант ответа. В этом случае отчетливо видно, как схема позволяет зафиксировать структурное отношение между высказываниями и направляет мышление ребёнка. Однако бывает и иначе: кто-то из детей предлагает решение, а потом все вместе ищут соответствующее ему схематичное обозначение. И в этом случае последний шаг важен: решение перестаёт быть случайным, схема фиксирует принцип решения, который потом, как показывает опыт, может быть перенесён на другие ситуации.

Таким образом, определение своей позиции по отношению к чужим высказываниям выступает в качестве «вспомогательной» задачи, ведущей к решению задачи мыслительной. Использование наглядной схемы, фиксирующей позицию ребёнка в диалоге, помогает дошкольникам решать диалектические (проблемно-противоречивые) ситуации.

Литература

1. Белолуцкая, А.К. Анализ особенностей диалектических структур мышления детей и взрослых : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.К. Белолуцкая. – М., 2006.
2. Веракса, Н.Е. Диалектическое мышление / Н.Е. Веракса. – Уфа, 2005.
3. Диалектическое обучение / Под ред. И.Б. Шияна. – М., 2005.
4. Зинурова, Р.Р. Диалектическая наглядная схема как средство мышления дошкольников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р.Р. Зинурова. – М., 1995.
5. Крашенинников, Е.Е. Творчество и диалектическое мышление / Е.Е. Крашенинников // Современное дошкольное образование : Теория и практика. – 2009. – № 4.

Ольга Александровна Шиян – канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва.