

Вознюк О.В. Концепція формування дослідницьких умінь та актуалізації дослідницьких здібностей у дітей та молоді // Матеріали Всеукраїнської конференції "Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді", 11-12 травня 2011 р., м. Житомир. – ІОД. – 2011. – С. 60-75.

КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ ТА АКТУАЛІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

Вознюк О.В.

Житомирський державний університет ім. І.Франка, м. Житомир
alexvoz@ukr.net

В статье репрезентируется концепция формирования исследовательских умений и актуализации исследовательских способностей у детей и молодежи. Рассматриваются международная программа "Философия для детей", а также психолого-педагогическое направление "обучающая сказка".

Ключевые слова: исследовательские умения и способности, философия для детей, обучающая сказка, актуально-действительное и потенциально-возможное.

The article represents the concept of forming the research abilities and actualization of research capabilities in children and young people. The international program "Philosophy for children", and also psychological and pedagogical trend "teaching fairy-tale" are analyzed..

Keywords: researches abilities and capabilities, philosophy for children, teaching fairy-tale, actual and real, potential and possible.

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації засвідчує, що обдаровані учні – це національний скарб будь-якої країни, який багато в чому визначає її соціально-економічний ландшафт. Тому в нашій державі прийнято низку законів і програм, орієнтованих на підтримку обдарованої молоді, що, у свою чергу, зумовлює поглиблення дослідження проблем обдарованості та інтелектуального розвитку молодих людей зарубіжними (Дж. Гілфорд, В. Сієрвальд, К. Перлет, Б.Ф. Скіннер, К. Тейлор, П. Торранс) та вітчизняними (О.Є. Антонова, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Б.Д. Шадріков та ін.) науковцями.

Зазначене робить надзвичайно актуальною орієнтацію процесу розвитку обдарованих учнів на завдання з формування дослідницьких

умінь та актуалізації дослідницьких здібностей. Дослідженню цього і присвячена наша стаття.

Проблематика розвитку людини виявляє два аспекти, **актуально-дійсний та потенційно-можливий** (подібно до того, як світ, будучи фізичним об'єктом, реалізується як єдність актуального та потенційного, при цьому потенційний аспект постає, поряд із актуальним, фундаментальною характеристикою світу), що проявляється у двох загальних психолого-педагогічних стратегіях, перша з яких пов'язана із *формуванням та розвитком певних якостей* (новоутворень – знань, вмінь, навичок та ін.), а друга – з *актуалізацією певних здібностей* (потенційних ресурсів, обдарувань) людини. Відтак, можна говорити про два принципові аспекти у контексті проблематики нашого дослідження, перший з яких стосується формування дослідницьких умінь, а другий – актуалізації дослідницьких здібностей. Тому концепція формування умінь та актуалізації дослідницьких здібностей, яку ми розробляємо, складається з двох зазначених розглянутих аспектів. Розглянемо їх.

1. Формування дослідницьких умінь.

У цьому ракурсі аналізу проблеми суттєвим є аналіз Ю.К.Бабанським вмінь за принципом структурних елементів навчальної діяльності (наприклад, планування задач і способів діяльності, мотивація, організація дій, самоконтроль), а також процесу засвоєння знань. На цьому підході науковець побудував класифікацію умінь, яка містить: *навчально-організаційні; вміння раціонально планувати діяльність; вміння створювати сприятливі умови діяльності; навчально-інформаційні вміння; навчально-інтелектуальні вміння* [2, с. 19].

Вищим рівнем розвитку умінь є дослідницькі, які передбачають вміння застосовувати певні прийоми наукового методу пізнання в умовах вирішення навчальної проблеми, у процесі виконання навчально-дослідницького завдання [1]. Це потребує розвиток в учнів здатності до самостійних спостережень, дослідів, які набуваються у процесі вирішення дослідницьких задач [27, с. 70], що, у свою чергу, передбачає спроможність учня та студента здійснювати аналіз, синтез, проводити виокремлення суттєвих ознак, робити порівняння, узагальнення та висновки.

Відтак, дослідницькі вміння постають сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок особистості, поглядів і переконань, які визначають функціональну готовність учнів та студентів до творчого пошукового розв'язання пізнавальних задач [15, с. 39]. При цьому можна говорити про розгорнуту класифікацію

дослідницьких умінь:

– *операційні дослідницькі вміння* (до них відносяться розумові прийоми і операції, які застосовуються в дослідницькій діяльності: порівняння, аналіз і синтез, абстрагування та узагальнення, висунення гіпотези, співставлення, узагальнення та інші розумові операції);

– *організаційні дослідницькі вміння* (включають у себе застосування прийомів самоорганізації в науково-дослідній діяльності, планування науково-дослідної роботи, проведення самоаналізу та самоконтролю, регуляція своїх дій у процесі дослідницької діяльності);

– *практичні (технічні) дослідницькі вміння* (опрацювання літературних джерел, проведення експериментальних досліджень, спостереження фактів, подій та обробка даних спостережень, впровадження результатів в практичну діяльність);

– *комунікативні дослідницькі вміння* (необхідні для застосування прийомів співробітництва в процесі дослідницької діяльності, для здійснення взаємодопомоги, взаємоконтролю обговорення результатів) [15].

Дослідницькі вміння можливо формувати не тільки в студентів, але й в учнів початкової школи. Зазначене твердження знаходить певне підтвердження у рамках Міжнародної програми "Філософія для дітей", розробленої в Інституті з розвитку філософії для дітей (Монтклер, США). Її головними розробниками є професори М. Ліпман, Е.Шарп, М.Прітчард, Ф. Кем та ін. Протягом двох десятиліть вона апробувалася в різних країнах і сьогодні є міжнародною [28].

Програма, розрахована на використання в школі з 1 по 10 класи, створювалася з урахуванням нової *рефлексивної (гуманістично-рефлексивної) парадигми*, що поширюється у США, і одержала найвищі оцінки авторитетних організацій освіти (ЮНЕСКО, Комісії з освіти Європарламенту, а також Міністерства освіти США та ін.) як ефективний засіб розвитку розумного мислення і етико-демократичної поведінки.

Теза про пріоритетність філософії у навчання мислення дітей (у нас це відомий принцип провідної ролі теоретичних знань) викликає немало заперечень. Багато хто переконаний, що традиційна шкільна освіта завжди цим займалося і займається. Зазначену тезу заперечує М. Ліпман, посилаючись на те, що звичайна шкільна освіта тренує та формує порівняно обмежений набір навичок мислення і міркування, необхідних для читання, письма, говоріння, математичних операцій, експериментування, і дуже мало робить для формування умінь вищого

типу, пов'язаних із логічним, критичним, творчим, контекстуальним, аргументованим, діалогічним міркуванням. Результатом чого у структурі мислення дитини спостерігається певний "перекіс", коли у США, наприклад, чутні нарікання на неефективність використання випускниками одержаних в школі знань, їх розгубленість перед нестандартними життєвими ситуаціями. Зазначимо, що шкільна програма забезпечує у певній мірі формування навичок розумового міркування, але цей процес міг би бути значно спрощеним і полегшеним, якщо таким навичкам навчати, по-перше, не опосередковано, а безпосередньо, і по-друге, в рамках дисципліни, що спеціально займається принципами розумового мислення і що має для цього найбільш розвинені і різнобічні засоби.

Думка про те, що стандартна освіта не використовує всі можливості людини, що потрібні дещо інші важелі та інструменти, що можуть повною мірою залучати творчий потенціал і здібності мислення дитини, існувала давно: педагоги завжди шукали способи, які дозволяють ефективніше досягати цілей освіти. Так, у минулі роки у зв'язку з цим надії покладалися на математику, потім на латинь і грецький, на логіку і риторіку. У останні десятиліття ХХ століття цю проблему мало розв'язати комп'ютерне навчання, але, як засвідчив час, зазначені предмети все ж повною мірою не актуалізують можливості інтелекту дитини, не забезпечують формування самостійності мислення, моральної зрілості і соціальної відповідальності.

Розробники програми "*Філософія для дітей*" стверджують, що стародавня дисципліна – філософія – є найефективнішим інструментом для розвитку мислення в дітей. Споконвічно проблемний, "питальний" характер філософії, допущення поліваріантних, багатозначних відповідей, узагальнене сприйняття дійсності, рефлексивне ставлення до інструментів пізнання, вимога логічності і послідовності, замученість в ній механізмів розвитку когнітивних, етичних і естетичних здібностей свідомості дитини роблять філософію для дітей унікальним і незамінним засобом для формування навичок недогматичного, гнучкого, контекстуального, творчого і одночасно строгого і доказового мислення.

При цьому суттєво, що універсальність філософських категорій, їх міждисциплінарний характер дозволяє подолати фрагментарність шкільного знання, зробити його цілісним і осмисленим для дитячого сприйняття. Особливо важливим є також і те, що для молодих людей, які вступають у життя, дисциплінарні рамки філософії дають можливість міркувати на різні, у тому числі і моральні і сенсові, і

сюжети – тим самим це дозволяє учням рефлексивно, а не стихійно, визначатися в своїх життєвих орієнтирах. Філософське знання дає можливість відшукувати ці орієнтири на універсалістському (глобалізованому), а не місницькому, рівні, що важливо для нашого світу, який розривається національними, політичними і релігійними розбратами. Математиці, історії, мовам і літературі, комп'ютерному навчанню і всіляким іншим предмети бракує таких інструментів.

Розробники філософії для дітей висловлюються більш радикально, коли стверджуються, що філософія може і повинна стати парадигмою шкільної освіти, що потребує побудови шкільних дисциплін за моделлю філософського дискурсу і процесу дослідження світу. При цьому програма "*Філософія для дітей*" є теоретичним обґрунтуванням і експериментальним підтвердженням цієї тези.

Зазначимо, що ідея щодо використання філософії в шкільній освіті не є оригінальною, оскільки філософи давно помічали схожість дитячих питань з наївним запитанням грецької філософії (на ґрунті яких будується наука і культура), коли дитині в її інтелектуальному пошуку необхідна допомога, а суспільство і освіта поступають безрозсудно, не допускаючи дітей до багатства, накопиченого в професійній філософії. Одним з перших цю думку висловив Ж-Ж. Руссо, який шукав "засоби, щоб зближувати всю масу уроків, розсіяних в багатьох книгах, звести їх до однієї загальної мети, яку легко було б бачити, цікаво простежити..." [21, с. 156-157]. Гегель, який мав досвід викладання в гімназії, радив починати вивчення філософії в юнацькому віці, коли легше перевести спонтанну рефлексію юнаків і дівчат в саморефлексію. З цього питання Гегель написав доповідну записку до Королівського департаменту у справах релігії, освіти і медицини ("*Про викладання філософії в гімназії*", 1822 р.), яка залишилась без відповіді.

У минулому столітті письменник П.Д.Боборикін, познайомившись з експериментами з викладання філософії у французьких ліцеях, всіляко ратував за впровадження її в російські гімназії. Л. М. Толстой з цією ж метою писав моральні розповіді для дітей.

Певні спроби ввести елементи філософії у формах логіки і психології в Росії робляться і в кінці XIX, і в XX столітті: після Другої світової війни Сталін, рухомий ностальгічними спогадами юності, дозволив ввести у школи логіку як навчальний предмет, але згодом через відсутність фахівців цей предмет був вилучений з програми. Потім з метою залучення школярів до філософії в старші класи був введений предмет "*Суспільствознавство*" з відповідним підручником.

Складений з декларативних, бездоказових положень, підручник не будив, а заморожував думку: розрахований на заучування, а не осмислення, він скоріше відвертав дітей від філософії, ніж наverts до неї, та відіграв не останню роль у створенні в освічених людей нашої країни негативного образу філософії.

Одна з необхідних і найважливіших вимог, що пред'являються сьогодні до будь-якої шкільної програми, – дотримання прав дитини, які включають право на свободу від індоктринації та нав'язування дітям ідеології та знань, які не відповідають їхньому рівню фізичного і психічного розвитку. У зв'язку з останнім виникає питання: чи є введення філософських уроків в початкову школу штучною новацією, яка пропонується дітям внаслідок того, що дорослим вона здається корисною для їх розвитку, але до якої діти ще не дозріли, коли їх мислення чинить опір абстрактно-філософській мові? Зазначене питання часто ставилося розробникам програми "*Філософія для дітей*" за цілком зрозумілою причиною – через існуюче уявлення про природу мислення дитини.

Відомо, що в педагогіці і дитячій психології впродовж десятиліть панувала установка Ж. Піаже, згідно якої здібність до абстрактного мислення з'являється у людини в 10-12 років, а до цього дитина мислить конкретно – перцептивно і афективно [22]. Тому шкільні програми мали враховувати цей природний генетичний поріг і не нав'язувати дітям того, що вони за своєю природою не в змозі робити.

Але у 70-х рр. ХХ ст. ця установка Ж. Піаже стала піддаватися критиці і віковий поріг формування дослідницьких умінь став знижуватися. Чималу роль тут зіграли дані психології і когнітивних наук про важливість саме в ранній період напрацьовувати і тренувати різноманітні розумові і поведінкові навички, зокрема навички мислити за допомогою абстрактних категорій.

Загалом, М. Ліпман виходить з того, що у процесі розвитку інтелекту немає різких якісних стрибків, коли здатність до абстрактного (філософського) мислення присутня і у дитини молодшого віку, а афективно-перцептивне сприйняття світу неможливе без мислення "вищого порядку". Тому абстрактні філософські міркування цілком доступні мисленню дітей, а проблема тут полягає в тому, як і в якій формі навчати дітей філософському мисленню.

Таким чином, філософія для дітей не є штучною новацією, що нав'язується дітям, оскільки вона в найбільшій мірі відповідає їх природним нахилам та спирається на такі властиві дітям відчуття, як допитливість, здивування, потребу освоювати світ в ігровій манері і

одержувати від цього задоволення, схильність до пригод, у тому числі інтелектуальних. При цьому інтелектуальна гра достатньо ефективно виконує функцію пізнання та осягнення світу у тому випадку, коли в ній задіяні позитивні емоції. Тому шкільна програма з філософії має будуватися з опорою на такі когнітивні емоції та їх прояви, як радість від конструювання і розгадування загадок, участь в детективному пошуку істини, задоволення від вірної відповіді та ін. Інакше кажучи, розробники Програми вбачають у філософствуванні таку ж роль для інтелекту, яку спортивна гра виконує для розвитку мускульно-рухової системи.

Психологи стверджують, що базові структури інтелекту людини здатні розвиватися протягом порівняльного короткого періоду життя – приблизно з 4 до 6-7 років. Деякі вчених вважають, що приблизно 70-80% здібностей дано людині від природи і лише 20-30% формуються у процесі навчання у соціумі.

М. Ліпман не входить в обговорення зазначеної проблеми, він піднімає інше питання: соціум не завжди надає адекватні засоби для активізації інтелектуального потенціалу людини, тому якщо не пропустити сенситивний момент, підтримати і систематично стимулювати властиві всім дітям якості – здивування перед світом, допитливість, спрямованість на сенс (які рутинна шкільна програма, орієнтована значною мірою на запам'ятовування і репродукцію, зазвичай гасить), поріг біологічної заданості інтелекту може бути знижений або, точніше, максимально можуть бути задіяні резерви інтелекту, які зазвичай не використовуються.

Важливо, що програма "*Філософія для дітей*" розрахована на звичайні освітні шкали (саме на їх базі проводилися всі педагогічні експерименти), у ній не ставиться завдання підготовки "високолобих" – майбутніх філософів, учених, одним словом, еліту суспільства. Один з її демократичних сенсів полягає в тому, щоб допомогти всім дітям актуалізувати закладений в них розумовий потенціал, який через несприятливі соціальні умови або дефекти загальної освіти може пригнічуватися або залишатися незатребуваними. Тобто тут виявляється завдання допомогти дітям реалізувати їх найважливіше демократичне право – рівність можливостей. При цьому часто діти виявляються серед відстаючих не через природну нетямущість, а через те, що за існуючою практикою навчання успіх залежить від хорошої пам'яті і швидкості реакції. "Мямлики" нерідко здатні думати і більш глибоко, і ретельніше, а практика засвідчила, що на уроках філософії, де не потрібна тільки швидкість реакції, ці діти розкривають незатребувані цінні якості інтелекту, мають успіх, якого

вони позбавлені на інших уроках, знаходять віру в себе, самостверджуються, що позначається і на успішності з інших предметів.

Тут важливим є самореалізаційний аспект формування дослідницький умінь у певної групи учнів ("мямликів"), який виявляє важливість *феномену успіху* в житті людини, який постає наріжним механізмом самоствердження та самореалізації людини. Тут цікавим можуть бути висновки Г.І. Косицького, який проводив досліди с двома групами пацюків. Ці дві групи навчали долати перешкоди. При цьому, перша група пацюків була поставлена в умови, коли ці перешкоди можна було здолати, а друга група – ні. Відтак, перша група була успішною, а другу навчали неуспішності, безпорадності. Через декілька поколінь успішній і неуспішній групам імплантували клітини раку. *Перша група вижила вся, друга – вся загинула* [6, с. 104-105].

Відтак, *"Школа радості"* В.О. Сухомлинського має глибоке психофізіологічні коріння, оскільки базується на положенні, що одним із головних чинників розвитку дітей є атмосфера їхнього підвищеного настрою, урочистості, естетичної екзальтації, що позитивним чином відкриває дитину до світу у всіх проявах її навчальної та, загалом, життєвої активності.

Тут доречно навести й *"школу радості й успіху"* А.С. Белкіна, яка спрямовує діяльність педагога на активізацію в учнів стану емоційної радості [3] та базується на принципі *"завтрашньої радості"* А.С. Макаренка, на *"Школі радості"* В.О. Сухомлинського, коли педагогічний процес спрямований на те, як викликати у дітей позитивні емоційні реакції, забезпечити успіх у навчанні. Як пише А.С. Белкін, успішність у шкільному навчанні (незалежно від навчальної дисципліни та типу навчання), переживання успіху в навчальній та ігровій діяльності визначають подальшу життєву траєкторію людини, її соціальний статус та загальну успішність у майбутньому дорослому житті [3].

Психологи довели, що успішність дитини хоча б в одній сфері діяльності приводить до формування психологічної установки на успішність та радість, що завдяки синергетичному ефекту спрямовує будь-яку діяльність дитини на досягнення успіху. І навпаки, якщо дитина не пізнала успіх та радість у сім'ї, під час перебування у дитячому садочку, під час навчання у школі, то в подальшому житті для неї буде вельми проблематичним досягти життєвого успіху.

Було також доведено, що захистом від безпорадності у навчанні постає досвід перемог, тобто досвід психологічних станів і поведінки

у випадках, коли вдається контролювати ситуацію і досягати успіху [20, с. 40].

Успішність, з іншого боку, заперечує егоцентризм (та егоїзм), оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію – підвищену самооцінку, яка є певною функцією егоцентричної позицією людини [25, с. 96-97]. Суттєво також, що науковці ще в 70-ті роки ХХ століття довели: деструктивна поведінка школярів прямо пов'язана зі шкільною неуспішністю, а А. Маслоу показав, що поведінка та спілкування залежать від рівня успішності учня у навчанні. При цьому успіх в навчанні веде до зміцнення самостійності, самоповаги, покращення взаємин з оточуючими, зміни самопочуття учня [16].

Відтак, нерозв'язний характер внутрішнього протиріччя між вимогами батьків і в цілому зовнішнього середовища, неможливість їм відповідати виявляє джерело постійної афективної напруженості, що в багатьох випадках призводить до компенсаторної гіпертрофії власного "Я", та розвитку егоцентризму, хворобливого самолюбства і неадекватного почуття власної гідності. Егоцентризм у даному випадку виконує захисну функцію в конфлікті між "Я" та "не-Я", призводячи до "закриття" "Я", до перекручування механізмів оцінки дійсності, сприяючи розвиткові агресивного відношення до дійсності.

Отже, нездатність учня виявити свої здібності перед класом може призвести до покарання поганою оцінкою та моральним засудженням, що демобілізує учня, підриваючи віру в свої можливості. Як наслідок, знижується пошукова, дослідницька активність учня, яка постає базовим механізмом формування особистості та кристалізації людини як мислячої істоти. Це зумовлює появу нових невдач та формування замкнутого кола неуспішності. М. Селігман у концепції "навченої безпорадності" довів, що люди, перед якими ставилися завдання, які принципово не мали розв'язку, виявлялися нездатними в подальшому виконати легкі завдання, які мали розв'язок [див.: 24, с. 120].

І навпаки, успіх є шляхом до радості та синергетичного поєднання "Я" та "не-Я", людини та світу. Наведемо приклад [3, с. 197-198]. Директор однієї школи у дитинстві пережив стресорну ситуацію, оскільки до восьмого класу він вчився добре, а потім через нові захоплення почав відставати з математики. Через це на черговій контрольній роботі він неправильно розв'язав задачу, за що й отримав двійку, хоча іншим учням за таку саму помилку вчителька поставила трійки. Виникла образа на несправедливість, що призвело до повного відвертання від предмета. При цьому це почуття підігрівалося

реакцією вчительки, яка постійно йому докоряла: "Я вважала, що ти здібний, а ти...". Це, у свою чергу, призвело до погіршення справ з математики, і, як наслідок, неуспішність повністю захопила хлопця настільки, що з 9-го класу школи учень повинен був піти і почав працювати, навчаючись у вечірній школі. До математики він ставився боязко, але вчителька вечірньої школи одного разу сказала: "Але ж ти здібний! Ось тобі задачі для вищої школи, я впевнена – справишся!" І учень справився, повірив у себе і вчителів, і як результат – вступ до педагогічного інституту, закінчення його з відзнакою і подальша робота директором у тій самій школі, звідки довелося піти через комплекс неуспішності.

У процесі педагогічної діяльності цього директора сформувалося стійке переконання в тому, що якщо ми не бажаємо "зламати" дитину в період формування її особистості, маємо за мету допомогти їй в розвитку, що ні в якому разі не можна позбавляти дитину відчуття завтрашньої радості, віри у свої можливості, сподівань на позитивні перспективи у майбутньому.

Слід сказати, що в основі технології "ситуації успіху" лежить особистісно орієнтований підхід до процесу навчання та виховання, а ситуація успіху є суб'єктивним психічним станом задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища. Усвідомлення ситуації успіху учнем, розуміння її значимості виникає у нього після здолання боязкості, невміння, незнання, психологічного враження та інших видів труднощів, які отримують втілення у певних психологічних установках.

Важливо, що ситуація успіху досягається тоді, коли сама дитина визначає цей результат як успіх та спрямовується у майбутнє, що, у свою чергу, реалізує наріжний аспект формування дослідницьких умінь – здатність до аналітичного прогнозу та спроможність керуватися у своїй поведінці потенційно-можливим (майбутнім) аспектом дійсності.

Розглянемо *другий аспект нашої концепції* формування вмінь та актуалізації дослідницьких здібностей у дітей та молоді.

2. Актуалізація дослідницьких здібностей.

Актуалізація дослідницьких здібностей постає процесом реалізації *потенційних ресурсів психічної організації дитини*. Зазначений процес має місце у дітей дошкільного та раннього шкільного віку. Розглянемо це твердження більш докладно.

Відомо, що людина, як на світанку існування людства, так і в період свого раннього дитинства, відображає світ та освоює його в основному на основі механізмів правої півкулі головного мозку,

формуючи міфологічну реальність [23], виробляючи цілісне бачення й розуміння світу та розвиваючи синтетичне знання, що оперує міфологемами, які під час аналізу сучасною наукою виявляється адекватним об'єктивному стану речей [13]. Тобто, мова міфу (де світ постає цілісним неподільним комплексом, а суб'єкт і об'єкт, предмет і знак, річ і слово, істота та її ім'я, походження та сутність, причина та наслідок, початок та принцип, актуальне та потенційне, частина та ціле, просте та складне, природне та надприродне... так чи інакше зливаються воедино) може одержувати наукову інтерпретацію. При цьому те, що у межах міфу існує злитно і не підкоряється принципу причини-наслідку (тобто принципу класичного лінійного детермінізму), у межах наукового світорозуміння може бути представленим як існуюче роздільно й причинно-обумовлене. Сполучення міфу та теорії виявляє принцип культурно-історичної неперервності буття людства, знання якого про світ постають "існуючими від віку" у згорнутій міфологічній формі, асоціативним та метафоричним чином організованим, здатним трансформуватися у науково-теоретичні схеми в процесі розвитку людського суспільства [13].

Важливі проблеми, пов'язані з осмисленням ролі казки як відображення міфологічної реальності, що є початковим джерелом розвитку людства, стають зрозумілішими, якщо при їх аналізі спиратися на концепцію функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини. Феномен функціональної неперервності півкуль головного мозку передбачає єдність міфу та науки, їх взаємне обертання, коли міф може одержувати наукове розуміння, а сама наука використовувати "наукові міфи" (Томас Кун). Слід сказати, що, як вважають деякі вчені, властивість міфологічного відображення дійсності є чи не єдиним засобом ввійти та змістовно визначити об'єкти високого ступеня абстракції. Адекватне пізнання світу людиною передбачає сплавлення наукового (однозначного, переважно лівопівкульового) та міфологічного (багатозначного, переважно правопівкульового) типів осягнення світу, а це формує автентичну реальність як Істину (її російський логік С. Б. Церетелі визначив як "єдність протилежностей"), у сфері якої з'єднуються протилежності і формується особлива властивість – притаманний тільки людській свідомості психологічний феномен ототожнювання двох елементів, що виключають одна одну. Це дає можливість розвивати діалектичне і парадоксальне світобачення, досягаючи стану "не-дуальності", який у рамках психотехнік буддизму трактується як просвітлення, що може розумітися як один з головних вимірів духовності людини.

Історія людства доводить, що казка, притча, билина, міф, байка та інші прийоми інакомовного, метафоричного відображення дійсності виступали та виступають одним із найбільш важливих засобів освоєння людьми певного типу культури, своєрідним шляхом "входження" в неї, виявляються головним вербальним засобом навчання та виховання на початкових етапах розвитку людського суспільства. Для дитини, що знаходиться на початковому етапі розвитку людської особистості, також характерна міфологічна та епічна картина світу, яка потім підкорюється теоретичній та прагматичній науковій картині. Треба сказати й те, що міф, казка містять у собі еталони нормативної поведінки, мудрість народів світу [5], дозволяють прогнозувати події, будувати свою поведінку на основі конструювання моделі світу, виступають при цьому особливим культурологічним феноменом. Казка, міф можуть розумітися як специфічна форма підсвідомих ("природжених") ідей архетипів, "матриць мислення" людства.

Роль казки в житті людини виявляється найбільш повно при аналізі явища функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини. Можна сказати, що права півкуля, яка виражає синтетичний аспект знання та відображає світ за принципом "все у всьому", втілює в собі перед-логічне (наочно-образне, наочно-дійове) мислення людини, яке в процесі її розвитку починає "конкурувати" з більш молодію в еволюційному відношенні лівопівкульовою психікою людини, що виражає аналітичний аспект знання і відбиває світ дискретним, множинним, абстрактно-логічним, аналітичним, вербальним чином.

Принцип неперервності психічної діяльності людини передбачає єдність півкульових стратегій обробки інформації як в плані синтетичного, так і діахронічного аспектів аналізу еволюції людини. Цей аналіз доводить, що правопівкульова психіка, розвиток наочно-образного мислення, здібність до емпіричних узагальнень у дитини відіграють наріжну роль в житті дорослої людини та "не є лише тимчасовим етапом, який потрібно пройти якомога швидше, щоб "замінити" його вербально-логічним мисленням" [26, с. 229]. Важливо знати, що цей тип мислення "виростає" з багатозначного метафоричного правопівкульового освоєння дійсності людиною, при цьому, як свідчить парадигма освіти та навчання, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку, метою розвитку людини є досягнення функціонального узгодження, синтезу правопівкульового та лівопівкульового аспектів психіки, коли такі феномени, що співвідносяться з функціональною природою півкуль,

як образ та ідея, предмет та знак, почуття та думка, єдине та множинне сполучаються, формуючи базу для інтуїтивного, медитативного, евристичного, просвітленого, розуміючого відбиття дійсності та її опанування, в процесі чого конкретне та абстрактне, експресивне та логічне з'єднуються, породжуючи феномен автентичного, істинного буття.

Зрозуміло, що півкульовий синтез передбачає повне розкриття ресурсів “правого”, творчого аспекту психіки (суть творчості полягає у вмінні мислити цілісно, багатозначно, поєднуючи факти та реалії, що належать до різних і навіть полярних онтологічних та гносеологічних сфер реальності), необхідно не поспішати замінити активність правої півкулі лівою. А. В. Запорожець пише, що розум людини, у котрої у дитячі роки не сформувалось належним чином безпосереднє сприйняття оточуючого світу та наочно-образне мислення, може одержати згодом односторонній розвиток, набути надмірно абстрагованого від конкретної дійсності характеру [9]. Більше того, як вважає Е. Берн, саме у дитинстві кристалізується повний “сценарій” майбутнього життя людини [4, с. 192-206], а психологія С. Грофа доводить, що пренатальне та постнатальне існування дитини формує модель майбутнього життя. Такий механізм формування майбутнього сценарію життя у дитини пояснюється тим, що в цей час у неї спостерігається активність переважно правопівкульового аспекту психіки, при цьому права півкуля активна у стані гіпнотичного трансу [11]. Потрібно сказати, що явище, яке одержало назву імпрінтінг (від англійського imprinting – швидке, одноразове запам'ятовування) як процес формування міцних слідів зам'яти, має місце саме в контексті афективної ситуації, коли активна права “емоційна” півкуля. Тут ми спостерігаємо своєрідне кодування майбутньої поведінки людини через призму наочності та образності, що знаходить своє найбільш послідовне відображення саме у казковому, метафоричному способі осягнення та освоєння буття.

У цілому можна сказати, що людина набуває різноманітного досвіду життя через два канали – емоційно-чуттєвий (некритичний, емпатичний, ірраціональний, правопівкульовий) та логічний, (критичний, вольовий, раціональний, лівопівкульовий). Через чуттєвий канал інформаційні елементи досвіду сприймаються та засвоюються майже миттєво як елементи сугестії [11]. Через логічний канал досвід сприймається лише як інструментальна й операційна сутність, тобто, тут людина вчиться на своєму досвіді, який вона має виробити самостійно.

Важливо зауважити й те, що чуттєвий, сугестивний досвід, який

людина набуває у дитинстві, і який вона сприймає принципово некритично, в подальшому житті може трансформуватися у сферу критичного (лівопівкульового) каналу, де будь-яка позитивна установка, що сформувалася у дитинстві, *перетворюється на негативну*. Це пояснюється тим, що ліва півкуля, на відміну від правої, сприймає світ критичним, вольовим чином (ліва півкуля організує вольове зусилля), тобто, будь-який раціонально-логічний аналіз потребує використання рефлексії, контрастного мислення. Так, як пише Е. Берн, коли дитині постійно навіюють щось, коли їй говорять, наприклад, не роби цього, вона врешті-решт буде намагатися зробити саме це [4]. Таким чином, негативні (заборонні) психологічні установки, що вироблені у дитинстві, трансформуються в дорослої людини на свою протилежність. Отже, будь-яка психологічна установка, яка вироблена у дитинстві, у дорослої людини прагне бути перетвореною на негативну установку разом з розвитком лівопівкульового мислення. При цьому процес перетворення дитячих установок на негативні установки прямо залежить від міри функціональної “диспропорції” півкуль мозку, що зумовлює протиріччя між свідомим та несвідомим (тобто лівопівкульовим та правопівкульовим аспектами психіки). Тому мета освіти полягає у сполученні свідомості та підсвідомості, у створенні “парадоксальних” установок, що здатні інтегрувати психологічні позитивні та негативні установки (а також позитивні та негативні схильності людини, взаємодія між якими може вважатися “джерелом продуктивного розвитку особистості” (Е. Фромм).

“У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу” [17, с. 110], що характеризується атомарно-дискретним, агресивним сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як “баланс протилежностей” (П. Вайнцвайг) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями).

Найбільш чітко казку як засіб навчання репрезентовано в Новому Завіті у вигляді притч, де конкретний образ та його інтерпретація показані як співіснуючі. У казці право інтерпретації віддається читаючому або слухаючому. Дане право реалізується ним на тому чи іншому рівні когнітивних “домагань”, у тих чи інших концептуально-

теоретичних формах. При цьому сфера наукових змістів, що видобувається в процесі такої інтерпретації, практично необмежена. Більш того, емоційний, наочний, конкретний й чуттєвий фон казки може бути базою для розв'язання проблемного завдання, бо, як показали дослідження, стан емоційної активації включається у процес розв'язання проблеми, виконання тих чи інших дій. А сама емоція (як явище правопівкульової активності) виступає передуючим етапом розв'язання завдання [26], постає “паливом” для психофізіологічного “казану”, де готується це розв'язання і де логічне знання присутнє у “згорнутому”, “зашифрованому” вигляді.

Казка, як втілення аналітичного знання у “згорнутій” синтетичній формі, виступає у вигляді системи підсвідомих архетипових ідей, які здатні трансформуватися в науково-теоретичні схеми. Чим глибше занурюється дитина у світ казок та чим більш просторий цей світ, тим більше науково-теоретичних змістів вона згодом здатна сприйняти, видобути та кристалізувати. Отже, казка, міф, народна релігійна традиція, ритуал, як форми активності переважно правопівкульової психіки, є принципово необхідним засобом навчання та виховання дітей не лише дошкільного, але й молодшого шкільного віку, протягом якого весь шкільний процес, всі його аспекти, всі шкільні предмети повинні бути реалізовані саме через казку, міф та інші подібні явища.

Особливу увагу слід звернути на практичне втілення казкової аури – гри. Тут можна говорити про культурологічну теорію “людини, що грає”, яка створена І. Хайзінга, який фіксує той світовий шар, де має місце взаємодія протилежних початків життя і відбуваються екзистенційні процеси. Як говорив А. Ейнштейн, “теоретична фізика – це іграшки в порівнянні з дитячою грою” [10, с. 21]. Гра як така є антиентропійною сутністю, її називають “надлишковою”, “уявною”, “вакуумною активністю” [10, с. 45]. При цьому “дитині притаманно переживання цілісності та злитності себе з оточуючим світом, котре лежить в основі естетичного та морального освоєння світу” [10, с. 57]. Дитина, що зайнята в грі (наріжному виду дитячої активності), кидає виклик “здоровому глузду”, затверджує дух творчості, “нонсенсу”, перекручує реальність, розвиваючи багатозначне, нетривіальне бачення світу. Таким чином, “парадокс і нонсенс є проявами самоутвердження людського розуму” [10, с. 49].

Так звана “позитивна психотерапія” (яка вважає, що втрата сенсу життя, що веде до психосоматичних захворювань, є наслідком односторонності, нецілісності при погляді на світ) використовує казкові, міфічні історії, притчі, метафоричні образи для побудови

цілісного сприйняття світу та лікування пацієнтів. Семантична тканина казки виявляє суттєвий психотерапевтичний вплив на підсвідоме дитини. Поряд з визнаними казками, що пройшли історичний іспит і залишилися у фольклорній скарбниці людства завдяки тій обставині, що вони несли інваріантний за своїм впливом підтекст для різних культур (позитивна психотерапевтична дія яких поза сумнівом), створюються казки з аморфним, або негативним психотерапевтичним ефектом.

Вплив казки на дитину має скоріше ситуативний, спонтанний, ніж прогнозований, технологічний характер, що розповсюджується й на традиційно визнані казки. Казка актуалізується, коли дитина знаходиться у особливому стані сприймання світу на рівні підсвідомості. У цей момент дитина відкрита та незахищена від зовнішніх впливів, тому добір казок і спосіб донесення їх до дитини має принципове значення з позиції психотерапії.

Можна дійти висновку, що назріла нагальна необхідність в розробці спеціального психолого-педагогічного напрямку, який би займався проблемою навчаючої казки, актуальність котрої незмірно зросла разом з практично повним усуненням релігійного, міфологічних інститутів у сучасному суспільстві. Однією з програмних цілей цього педагогічного напрямку може бути розробка процедур складання навчаючих казок та інтерпретація вже існуючих.

Наведемо приклад однієї з таких інтерпретацій. У російських казках “*Про ріпу*” та “*Про курку Рябу*” ми можемо знайти втілення у формі наочно-дійового мислення багатьох математичних, фізичних, філософських, логічних принципів. Це й закони переходу кількості в якість, заперечення заперечення, а також правило послідовного аналітичного (“ланцюгового”) мислення: “...баба за діда, дід за ріпку...”. Це й один із законів катастроф (“...мишка хвостиком махнула та яечко розбилося...”), який говорить, що будь-яка система може достатньо довго чинити опір зовнішній руйнівальній дії за рахунок внутрішніх компенсаторних можливостей, доки вона не вичерпає ресурси свого “гомеостазу” та не почне розпадатися, при цьому даний розпад набуває лавиноподібного катастрофічного характеру, приводом для якого може слугувати зовсім незначна обставина.

Казка може бути підмогою і у вивченні історії, оскільки багато історичних подій подібні до структури чарівної казки, що відкриває “широкі перспективи для встановлення типових структур історичних подій” [7].

Казка може бути засобом обробки та розвитку внутрішнього коду внутрішньої мови дитини, де слова, як правило, замінюються іншими

сигналами, наочними схемами. Діти зіштовхуються із серйозними труднощами при переході від прослуханого тексту до аналогічного, але переданого “своїми словами”, зумовленими недостатньою сформованістю внутрішньої мови, в якій слова, поняття, як правило, заміщені іншими сигналами (образами, метафорами, наочними схемами тощо) [8]. Казка з її метафоричністю засобів вираження та принциповою зверненістю до правопівкульового психічного відображення дійсності є надійним інструментом формування внутрішньої мови дитини.

Казка виступає як засіб розвитку спонтанного, парадоксального світосприйняття – вінця (та одночасно початкової точки) розвитку людини. Тут можна говорити про казки Л. Керрола, а також про традицію символічної інверсії, яка в дитячому словотворенні виявляється у цікавих мовних витворів дітей.

Гармонійна людина розуміється нами як така, що поєднує правопівкульову (багатозначну, метафорічну) та лівопівкульову (однозначну, аналітичну) логіку, типи мислення, що постає як єдність циклічного та лінійного детермінізму, котра (єдність) дає вихід у сферу розвитку парадоксальної діалектичної логіки та детермінізму, основи яких закладено саме в парадоксальних казках.

Казка також виступає важливим засобом розвитку творчих здібностей дітей молодшого віку, що зумовлено характерними для них особливостями сприйняття дійсності, передусім через призму міфологічно-казкових сюжетів. І якщо найбільш суттєвою стороною нашого світу є рух, перетворення одного в друге, то казки, що рясніють різними метаморфозами, що багаті на міфологічно-циклічні події, якомога краще дають дитині уявлення про ідею нашого мінливого, плинного, парадоксального світу.

Творчість як основа дослідницьких умінь є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування, тобто творчість передбачає актуалізацію феномену переборення ситуативної даності як здібності суб'єкту виходити за межі однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності” [14], як вміння бачити ціле раніше за частини. Казка у даному випадку може виступати у вигляді засобу розвитку творчого уявлення дитини, її вміння переходити за межі безпосереднього буття та маніпулювати категоріями потенційного, віртуального. Саме така надситуативна дія забезпечує стихійну орієнтацію дитини у сфері живих точок росту людської культури, оволодіння формами духовного й практичного досвіду людства, саме тут виявляється “механізм універсалізації зони ближнього розвитку дитини, її розмикання в перспективу

необмеженого становлення людини суб'єктом культури та історії [14].

Заклик до повного використання еволюційних ресурсів правої півкулі, коли ми не поспішаємо переходити до суто лівопівкульових форм діяльності (тобто просто ігноруємо принцип “випереджаючого розвитку”, прикладом чого може слугувати Вальдорфська школа), може здатися дивним у наш час – час інформаційного буму, коли, здавалося б, слід всіляко прискорювати інтелектуальний розвиток дітей. Проте уповільнений психічний розвиток (якщо причиною цього не є психофізіологічна патологія чи бідне в інформаційному відношенні оточення) може означати підготовку “плацдарму” для подальшого прискореного злету у сліпучу царину творчості. Недарма деякі великі люди (такі, як Г. Андерсен, А. Ейнштейн, Т. Едісон, Н. Бор) характеризуються уповільненим розвитком у дитинстві. Причиною уповільненого розгортання лівопівкульових здібностей у дітей із затриманим розвитком американські вчені бачать саме у функціональній недосконалості лівої півкулі [19]. Можна припустити, що у даному випадку права творча півкуля одержує можливість повністю розкрити свій потенціал за рахунок зменшення еволюційної напруги у процесі функціонального конкурування з лівою півкулею.

Треба сказати, що розвиток дитини у порівнянні з розвитком тварини характеризується уповільненням деяких фаз, коли, як показав Х. Грубер, маленькі кошенята виявляють перші стадії розвитку стабільного об'єкту у разі його відсутності у полі уваги в три місяці. Дитина ж досягає подібного рівня розвитку тільки в дев'ять місяців. Однак при цьому кошенята не просуваються у своєму розвитку далі. У зв'язку з цим Ж. Піаже питає, “чи не буде в даному разі менша швидкість розвитку дитини фактором її подальшого розвитку?” [18, с. 173]. Можна зробити грубе узагальнення: “чим “складнішою” є жива істота, тим повільніше її розвиток, тим менш вона розвинена в момент народження і тим більш пластичний її поведінковий репертуар” [12, с. 76].

Звідси випливають важливий висновок про нагальну потребу у комплексному розробленні окремого напрямку педагогіки – навчаючої казки, яка постає наріжним інструментом актуалізації дослідницьких здібностей учнів, на основі яких формуються дослідницькі вміння.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной

деятельности. - М.: Знание, 1984.- 96 с.

3. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать: Кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

4. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М.: ЦОЦ, 1996. – 397 с.

5. Большунова Н.Я. Место сказки в дошкольном образовании // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 39–43.

6. Боссарт А.Б. Парадоксы возраста или воспитания?: Книга для учителя / А.Б.Боссарт. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

7. Еременко А. М. Событие бытия, событие сознания, событие текста // Человек. –1995. – № 3. – С. 36–51.

8. Жинкин Н. И. Механизмы речи. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – 204 с.

9. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии. – М.: Наука 1978. – С. 254–256.

10. Как построить свое "Я". Под ред. В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с.

11. Каструбин Э. М. Трансовые состояния и "поле смысла". – М.: КСП, 1995. – 215 с.

12. Кон И. С. Введение в сексологию. – М.: Медицина, 1989. – 336 с.

13. Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" // Природа. –1991. – № 11. – С. 70–75.

14. Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы // Психологический журнал. – 1997. – № 1. – Т. 18. – С. 16–30.

15. Литовченко В.Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР: Дис. ... канд. пед. наук. - Минск, 1990. - 197 с.

16. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 108-118.

17. Обухов Я.Л. Символдрама и современный психоанализ. Сборник статей / Я. Л. Обухов. – Харьков: Регион-инфор, 1999. – 252 с.

18. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.

19. Педагогика толерантности. – 1997. – № 1–2. – С. 124–125.

20. Педагогическая психология: Учебное пособие / Под.ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2100. – 416 с.

21. Педагогическое наследие / [Коменский А. Я., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.]. – М. : Педагогика, 1989. – 261 с.
22. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Наука, 1994. – 528 с.
23. Пучинская Л. М. Демоны правого полушария // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.
24. Ротенберг В.С. Мозг. Обучение. Здоровье / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
25. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов / А.С. Спиваковская. – М.: Изд. МГУ, 1988. – 200 с.
26. Тихомиров О. К. Психология мышления. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.
27. Успенский В.В. Школьные исследовательские задачи и их место в учебном процессе: Дис. ... канд. пед. наук – 13.00.01. – М., 1967. – 235 с.
28. Философия для детей / под ред. Н.С. Юлиной. – М.: Изд. Института философии РАН, 1996. – 241 с.