

А.В. Вознюк, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного воспитания и педагогических инноваций, докторант кафедры педагогики Житомирского государственного университета имени И.Франко.

Сказка ложь, да в ней намек...

Известно, что творчество является целью как деятельности, так и развития человека. При этом одаренность и творчество часто понимаются в неразрывном единстве, поскольку признается, что одаренность как некое потенциальное состояние ребенка рано или поздно должна, при соответствующих условиях, трансформироваться в творчество. Отметим, что многие исследователи проблем творчества и одаренности (А. В. Брушлинский, Н. Г. Гнатко, Г. С. Лейтес, Г. Г. Подъяков, Б.М. Теплов и др.) понимают одаренность как в целом потенциальную сущность, которая должна "проявиться", актуализироваться [5].

Важнейшим актуализационным ресурсом одаренности является сказка, метафора, миф, что позволяет обосновать *сказочно-метафорическую концепцию обучения*, которая опирается на общие диалектико-эволюционные принципы развития [4].

Философский принцип единства мира позволяет нам заключить что, подобно тому, как развитие Вселенной идет от полевого плана (микромиира) к вещественному плану (макромииру), а от него – к их синтезу и выходу в область парадоксально-интегрального бытия (жизни) как единства энтропийной и негэнтропийной тенденций развития Вселенной, так и эволюция человека в онто- и филогенезе, как показывают антропологические и психологические исследования, идет от правополушарного психического модуса (у ребенка) к левополушарному (у взрослого), а от него – к их синтезу (у пожилого человека) [16, с. 23]. Здесь обнаруживается состояние функционального синтеза полушарий, когда пожилой человек, обогащенный жизненным опытом, по сути превращается в ребенка с его пластической психикой и непосредственностью восприятия мира

Исходя из отмеченного диалектического алгоритма, можно сделать вывод, что информация, организуемая в рамках правого полушария по аналого-синтетическому принципу, способна транскрибироваться, разворачиваться в рамках левополушарной психики по линейно-аналитическому принципу, когда имеет место явление взаимного обращения целостно-синтетического и атомарно-аналитического типов знания, что наблюдается в процессе решения задачи, проблемы, когда сам принцип решения той или иной задачи первоначально обнаруживается на невербальном, эмоциональном (правополушарном) уровне психики, а затем получает вербальную проекцию [20], то есть вводится в сферу левополушарного мышления.

Человек, как на заре существования человечества, так и в период своего раннего детства,

отражает и осваивает мир в основном в духе правого полушария, формируя мифологическую реальность [20], вырабатывая целостное видение мира и развивая оперирующее мифологемами синтетическое знание, которое при его анализе современной наукой оказывается адекватным объективному положению вещей [9; 11]. То есть, язык мифа, в котором мир представляется целостным нерасчленимым единством, а субъект и объект, предмет и знак, вещь и слово, существо и его имя, происхождение и сущность, причина и следствие, начало и принцип, актуальное и потенциальное, часть и целое, простое и сложное, естественное и сверхестественное... так или иначе сливаются воедино [13, с. 653-654], – этот язык мифа может получать научную интерпретацию. При этом то, что в рамках мифа, эпоса, легенды существует слитно и не подчиняется принципу причины-следствия (классического детерминизма), в рамках научного миропонимания может быть представлено как существующее отдельно и причинно-обусловленно. Соединение мифа и науки обнаруживает принцип культурно-исторической непрерывности бытия человечества, знания которого о мире оказываются существующими от века в свернутой мифической форме, ассоциативно-метафорически организованной, способной трансформироваться в научно-теоретические схемы в процессе развития человеческого общества.

Этот процесс является магистральным путем развития человеческого сознания, тем более, что мифо-эпические повествования близки реальному положению вещей. В связи с этим можно вспомнить Г. Шлимана, открывшего *Трою* на основе данных, извлеченных из Гомеровских повествований. Профессор Варшавского университета Зелинский "в своих интересных исследованиях о древних мифах, пришёл к заключению, что герои этих мифов вовсе не легендарные фигуры, но реально существовавшие деятели. К тому же заключению пришли и многие другие авторы, таким образом, опровергая материалистическую тенденцию прошлого столетия, которая пыталась изображать всё героическое лишь какими-то отвлечёнными мифами" (Н.К. Рерих, "*Легенды*").

А.Н. Афанасьев, выдающийся русский собиратель фольклора, исследователь духовной культуры славянских народов, не проводил границы между сказочными и историческими эпическими повествованиями, между сказками и былинами. Он был убеждён, что былинные и сказочные герои (Жар-птица, ковёр-самолёт, шапка-невидимка, Кощей бессмертный, Баба Яга, русалки и водяные...) – не фантастический вымысел, а живая реальность.

Е. П. Блаватская в "*Тайной Доктрине*" рассказывает о французском историке Августине (Огюсте) Тьери (1795 – 1856), который "сделал честное признание", что "*лишь в легенде заключается настоящая история; ибо... "Легенда есть живая традиция, и трижды из четырёх случаев она вернее того, что мы называем Историей"*.

Сам феномен функциональной непрерывности полушарий головного мозга (правое из которых осваивает мир благодаря сказочно-метафорическим средствам, а левое – на основе абстрактно-логических структур) предполагает единство мифа и науки, их взаимное обращение, когда миф может получать научное понимание, а сама наука использовать "научные мифы", что показал в своей книге *"Структура научных революций"* Томас Кун.

Следует заметить, что, как считают некоторые ученые, свойство мифолого-метафорического отражения действительности является едва ли не единственным способом уловить и содержательно определить объекты высокой степени абстракции. То есть, правополушарно-метафорический, многозначный тип постижения мира позволяет сводить воедино научные представления, задавать аналогии и ассоциации между разными системами понятий, формировать общее познавательное "поле" науки, выступая в качестве "эпистемологического доступа" к любому явлению [1].

Дж. Лакофф и М. Джонсон понимают метафору как средство объединения двух концептуальных сфер (сферу-источник и сферу-мишень), делая возможным осмысление сферы-мишени в терминах сферы-источника, и устанавливая формальную идентичность между ними, заявляя, что "А – это В". Это определение метафоры также включает в себя аналоговое мышление [21].

В целом, базовые концепты, используемые в рациональном познании общества, неизбежно метафоричны. Данный вывод можно проиллюстрировать примерами высокой применимости метафор в математических теориях, где метафоры выступают инструментом познания [22, р. 194-195]: изучая свет и звук Х. Гюйгенс создал теорию световых волн; рассматривая электричество как тепло, Г. Ом смог приложить детально разработанное знание о последнем для изучения нетронутой области первого. Как видим, здесь наличествуют как сферы-источники (звук, тепло), так и сферы-мишени (свет, электричество). В целом, метафоры реализуют механизм *ars inveniendi* (искусство изобретения и познания мира) [22, р. 5], выступая "научными метафорами" [22, р. 55], без которых "теории были бы абсолютно бесполезны и не заслуживали бы своего гордого имени" [22, р. 196]. Дж. Лакофф и М. Джонсон рассматривают метафору как центральное явление нашего мышления и поведения, которая открывает путь к методу познания благодаря образной рациональности, интегрирующей рациональное познание и художественное переживание [21, р. 202-210].

Нужно сказать и то, что адекватное познание человеком мира предполагает сплавление научного (однозначного, левополушарного) и мифологического (многозначного, правополушарного) типов миропонимания, а это позволяет формировать (обнаружить) подлинную реальность как Истину (ее С.Б. Церетели определил как единство

противоположностей), в сфере которой соединяются противоположности и формируется дипластия – присущий только человеческому сознанию психологический феномен отождествления двух взаимоисключающихся элементов [3, с. 10]. Примером может служить такая фигура языка, как оксиморон – "*живой мертвец*", "*сильная слабость*" и др., что находит отражение в ориентальной мудрости: как говорил Лао-цзы, "для того, чтобы что-то уменьшить, безусловно, следует сначала увеличить его. Для того, чтобы ослабить, безусловно, следует сначала придать сил. Для того, чтобы низвергнуть, безусловно, сначала следует превозносить. Для того, чтобы взять, сначала, безусловно, следует дать. Это называется утонченной мудростью".

Понятно, что дипластия реализуется именно благодаря функциональному соединению двух противоположных стратегий познания и отражения мира человеком – правополушарной многозначной и левополушарной однозначной, что дает возможность развить диалектико-парадоксальное творческое видение мира, достичь состояния холостности, недугальности, которое в рамках буддистских психотехник трактуется как просветление. Данное состояние реализуется в процедуре работы педагога с обучающей сказкой. Поясним данное утверждение.

Ребенок начинает познавать мир на базе мифа, сказки, которые несут в себе эталоны нормативного поведения, мудрость народов мира, позволяют прогнозировать события, строить свое поведение на основе конструирования модели окружающего мира, выступая при этом особым культурологическим феноменом [2].

Конкретно-образная синтетическая "ткань" сказки может получать аналитическую проекцию, а сама сказка в этом случае выступает в виде научающего средства, которое способствует не только кристаллизации абстрактно-логического мышления, но и сплавлению образа и идеи, предмета и знака, чувства и мысли, посредством чего формируется медитативно-интуитивное, просветленное, понимающее отражение действительности, предполагающее воссоединение экспрессивного и логического компонентов психической деятельности, что приводит к порождению феномена "подлинного бытия", поисками которого уже много веков и тысячелетий занимаются люди.

Наиболее отчетливо сказка как форма научения представлена в *Новом Завете* в виде притч, где конкретный образ и его интерпретация показаны как сосуществующие. В сказке право интерпретации отдается читающему или слушающему. Данное право реализуется им на том или ином уровне познавательный "притязаний", в тех или иных концептуально-теоретических формах. При этом сфера научных смыслов, извлекаемая в процессе такой интерпретации, практически безгранична. Более того, эмоционально-образный, конкретно-чувственный настрой сказки может явиться условием для решения проблемной задачи, ибо,

как показали экспериментальные исследования, состояние эмоциональной активации включено в процесс решения проблемы, выполнения тех или иных действий. А сама эмоция (как явление правополушарной активности) выступает предваряющим этапом формулирования решения задачи [20], являясь "топливом" для психофизиологического "котла", где готовится это решение, и где логическое знание присутствует в "свернутом", "зашифрованном" виде.

Сказка, миф при этом понимаются как специфическая форма подсознательных ("врожденных") архетипических идей, "мыслительных матриц" человечества.

Чем глубже проникает ребенок в царство сказок и чем более обширно это царство, тем больше научно-теоретических смыслов он впоследствии способен воспринимать и формировать. То есть, необходимо полное раскрытие ресурсов правого творческого полушария (суть творчества заключается в умении мыслить целостно, соединяя факты и реалии, относящиеся к разным сферам жизни), необходимо не спешить заменить его активность левополушарной. Как писал А. В. Запорожец, ум человека, у которого в детские годы не сформировалось должным образом непосредственное восприятие окружающего и наглядно-образное мышление, может получить впоследствии одностороннее развитие, приобрести чрезмерно отвлеченный от конкретной действительности характер [8].

А. Ф. Косарев, подчеркивая эвристическую значимость мифологии, выделяет образность как характерную черту мифологического мышления, отмечая, что это мышление есть "единство чувственного (образа) и рационального (идея), единство настолько полное, что одно здесь неотделимо от другого" [10, с. 98], и мифологическое познание не испытывает ни малейшей потребности отделить идею от образа. Научное же познание представляет идею в абстрактном виде и потому отделяет ее от образа, а затем прилагает массу усилий, чтобы восстановить их былое единство, но восстанавливает его только механистически, присоединяя образ к идее лишь в качестве иллюстрации.

Нужно сказать, что одна из краеугольных задач восточных медитативных психотехник есть активизация правополушарных ("созерцательных") способностей, освобождение человеческого сознания от опеки дискурсивного левополушарного мышления, которое занимает преобладающее место в системе психической деятельности современного человека: недаром левое полушарие называют доминантным. Сказка как способ соединения актуально-действительного и потенциально-возможного посредством оперирования виртуальной реальностью, испещренной различными метаморфозами, переходами одного в другое, позволяет сформировать способность "надситуативного", творческого отражения действительности, способность видеть целое раньше частей, выходить за границы

непосредственной данности, преодолевать ограниченность однозначных конструкций "внешней целесообразности" [12].

Выход в сферу многозначного парадоксального понимания мира позволяет видеть в вещах необычные качества и использовать их в функциях, им не свойственных. Единство банального и необычного, которое здесь обнаруживается, формирует диалектически-парадоксальное мировоззрение, развивает способности к спонтанно-творческому поведению, характерному, как полагает А. Маслоу, для самоактуализованной личности. Призыв к полному использованию эволюционных ресурсов правого полушария, когда мы не спешим переходить к левополушарным формам деятельности (то есть, попросту игнорируем принцип "опережающего развития", ресурсы которого эффективно использует Вальдорфская школа), может показаться странным в наше время – время информационного бума, когда, казалось бы, следует всячески ускорять интеллектуальное развитие детей. Однако замедленное психическое развитие ребенка (если причиной этого не выступают психофизиологическая патология или бедное в информационном отношении внешнее окружение) может означать подготовку "плацдарма" для дальнейшего быстрого взлета в ослепительную сферу творчества. Недаром некоторые великие люди (такие, как Ганс Христиан Андерсен, Альберт Эйнштейн, Томас Эдисон, Нильс Бор) характеризуются замедленным развитием в детстве. Причиной замедленного разворачивания некоторых левополушарных способностей у детей с замедленным развитием американские ученые видят именно в функциональном несовершенстве левого полушария.

Можно предположить, что в данном случае правое творческое полушарие получает возможность полностью раскрыть свой потенциал за счет уменьшения "эволюционного напряжения" в процессе функциональной конкуренции с левым полушарием.

Нужно сказать, что развитие ребенка по сравнению с развитием животного характеризуется замедлением некоторых фаз, когда, как показал Х.Груббер, маленькие котятки обнаруживают первые стадии развития стабильного объекта в случае его отсутствия в поле внимания в три месяца. Ребенок же достигает подобного уровня развития только в девять месяцев. Однако при этом котятки не продвигаются в своем развитии дальше. В связи с этим Ж.Пиаже задает вопрос, не будет ли в этом случае меньшая скорость развития ребенка фактором его дальнейшего развития? [14].

Итак, можно сделать вывод о том, что назрела настоятельная необходимость в разработке специального психолого-педагогического направления, занимающегося проблемой научающей сказки, актуальность которой неизмеримо возросла вместе с практически полным устранением религиозно-мифологических институтов общества [18]. Одна из программных

целей данного направления может быть разработка процедур составления научающих сказок и интерпретация уже имеющихся. Приведем пример одной из таких интерпретаций. Так, в сказках о *"Репке"* и *"Курочке Рябе"* мы можем найти воплощение в форме наглядно-действенного наивного мышления многих математических, физических, философских принципов. Это и законы перехода количества в качество, отрицания отрицания, а также правило последовательного аналитического ("цепного") мышления: "бабка за дедку, дедка за репку...". Это и один из законов теории катастроф ("мышка хвостиком махнула и яичко разбилось"), гласящий, что всякая система может достаточно долго сопротивляться разрушающему воздействию извне за счет внутренних компенсаторных возможностей, пока не исчерпает ресурсы своего "гомеостаза" и не начнет распадаться, причем, данный распад приобретает лавинообразно-катастрофический характер, поводом для которого может послужить самый ничтожный фактор.

Сказка про *"Колобка"* демонстрирует маленьким детям тайну сотворения мира, который, во-первых, имеет сферическую форму, во-вторых, создан двумя противоположными аспектами ("дедушкой и бабушкой"), и, в-третьих, создан из *"ничего"* ("по сусекам поскребли").

Вот как Михаил Задорнов трактует эту сказку: "Сказка о Колобке прилетела к нам из древности как весточка от наших прапрапредков. Это даже не сказка, а притча-предупреждение. Когда корабль в старину попадал в бурю, моряки на всякий случай запечатывали в бутылку записку. В записке писали о том, где они терпят кораблекрушение и что с ними случилось. Наши мудрые предки-сколотайсы придумали посылать нам весточки из своего тревожного времени, запечатывая их в... сказки!

Колобок – наша планета Земля! На боку вокруг Солнца! Спекли его Дед и Баба. Дедом в старину нередко называли Творца, Всевышнего. У Создателя нет пола. В нём две энергии: мужская и женская. И обе древние, точь-в-точь Дедка с Бабкой.

Именно эти две высших мудрых силы сотворили-испекли нашу планету, проветрили космическими ветрами, высушили в потоках солнечного света... Вот только доучить всем премудростям не успели. Молодой да ранний оказался Колобок, укатился вместе с народившимся человечеством от Бабки с Дедкой, надоели ему их заветы, запреты... Современной красивой жизни хотелось: ночных клубов, дискотек, суперзвездой стать. Есть такая замечательная русская пословица: "За что боролся, на то и напоролся". Такое реалити-шоу у нашего Колобка началось! И волк, и медведь на его пути повстречались. Сразу вспомнил, чему Бабка с Дедкой учили. Страху, конечно, натерпелся, но зато возмужал, научился вовремя от всех укатываться. Казалось бы, всё, спасся. Точь-в-точь как Земля наша

матушка. Сколько вражды она навиделась за свою жизнь, ненависти? А войн? Сплошная непрекращающаяся всенародная мясорубка. И всё-таки выжила. И "волка" перехитрила, и "медведя". А кто её в сказке погубил? Не сила вражеская, а лесь дружеская! Рыжая лицемерка, торговка-лиса. Посадила Колобка себе на нос и запела сладеньким голосочком. Как это называется сегодня? Пиар!" (<http://mzadornov.livejournal.com/23885.html>)

Былина-сказка о *Илье Муромце* отчетливо демонстрирует детям диалектическую инвариантную схему разворачивания конкретного исторического события, выступая при этом "кодом доступа" (метафорой) к пониманию особой исторической роли славянского этноса: тезис (рождение Ильи – здорового мальчика) – антитезис (паралич, разбивший маленького Илью, который длился 30 лет) – синтез (чудесное выздоровление богатыря Ильи Муромца, сопровождающееся обретением особых физических и духовных качеств).

В волшебных сказках реализуются неопределенные, парадоксальные ситуации ("Пойди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что" – призыв к спонтанно-творческому поведению), дается универсальный код морального поведения (сказки об *Иване-дураке*, *Золотой рыбке*, *Щуке*, которая исполняет все желания).

Сказка является средством спонтанно-парадоксального мировосприятия – венца (но одновременно исходной точки) развития человека. Здесь можно говорить о сказках Л. Керрола, а также о традиции символической инверсии, которая в детском словообразовании обнаруживается в виде "перевертышей": "ехала деревня мимо мужика, вдруг из-под собаки лают ворота" (К.И.Чуковский). Сказка может помочь и в изучении истории, поскольку много исторических событий подобны структуре волшебной сказки, которая открывает "широкие перспективы для установления типичных структур исторических событий" [6; 15].

Сказка выступает средством обработки и развития внутреннего кода внутреннего языка ребенка, где слова, как правило, заменяются другими сигналами, наглядными схемами. Дети сталкиваются с серьезными трудностями при переходе от прослушанного текста к аналогичному, но переданному "своими словами", что проистекает из недостаточной сформированности внутреннего языка, в котором слова, понятия, как правило, замещенные другими сигналами (образами, метафорами, наглядными схемами и др.) [7]. Сказка с ее метафорическими средствами выражения и принципиальной обращенностью к правополушарному психическому отражению действительности является надежным инструментом формирования внутреннего языка ребенка.

Гармоничный человек понимается нами как совмещающий правополушарную (многозначительную, метафоричную) и левополушарную (однозначную, аналитическую)

логику, типы мышления, что реализуется как единство циклического и линейного детерминизма, которое (единство) дает выход в сферу развития парадоксальной диалектической логики и детерминизма, основы которых заложены именно в парадоксальных сказках.

Сказка, выступая эмоционально-образной канвой, по которой социум "вышивает" свои моральные принципы, также является важным средством развития творческих способностей детей младшего возраста, что предопределяется характерными для них особенностями восприятия действительности, прежде всего через призму мифологически-сказочных сюжетов. И если наиболее существенной стороной нашего мира является движение и взаимопревращение, то сказки, изобилующие разными метаморфозами и мифологическо-циклическими событиями, дают ребенку исчерпывающее представление об идее нашего изменчивого, текучего, парадоксального мира.

В связи с излагаемым выше приведем некоторые рекомендации, которые даются в книге К.И.Чуковского *"От двух до пяти"*: "Будем развивать природную фантазию или, по крайней мере, не будем мешать ей своеобразно развиваться. Для маленьких ребят очень важно в этом отношении чтение волшебных сказок. Теперь нередко можно встретить родителей, восстающих против сказок. Они не дают их детям, стремясь воспитать трезвых, деловых людей. Я всегда предсказывал таким родителям, что из этих детей не выйдут ни математики, ни изобретатели" (*В.Л. Кирпичев*); "Без участия фантазии все наши сведения о природе ограничились бы одной классификацией фактов. Отношения причин и их действий рассыпались бы в прах, и вместе с тем рухнула бы и самая наука, главная цель которой состоит в установлении связей между различными частями природы, ибо творческая фантазия – это способность быстро образовывать новые и новые связи" (*Джон Тиндаль*).

Обратимся к *В.А. Сухомлинскому*.

"Слово сказки живет в детском сознании. Сердце замирает у ребенка, когда он слушает или произносит слова, создающие фантастическую картину. Я не представляю обучения в школе не только без слушания, но и без создания сказки" [19, с. 29].

"Не затруднит ли сказка познание истинных закономерностей природы? Нет, наоборот – облегчит. Дети прекрасно понимают, что комочек земли не может стать живым существом, как понимают они и то, что нет Кузнецов-великанов, Бабы-Яги и Кашея Бессмертного. Но если бы у детей не было всего этого, если бы они не переживали борьбу добра и зла, не чувствовали, что в сказке отражены представления человека о правде, чести, красоте – их мир был бы тесным и неудобным" [19, с. 58].

"Сказка неотделима от красоты... Благодаря сказке ребенок познает мир не только умом,

но и сердцем. И не только познает, но откликается на события и явления окружающего мира, выражает свое отношение к добру и злу. В сказке черпаются первые представления о справедливости и несправедливости. Первоначальный этап идейного воспитания тоже происходит благодаря сказке. Дети понимают идею лишь тогда, когда она воплощена в ярких образах" [19, с. 154].

"Сказка – благодатный и ничем не заменимый источник воспитания любви к Родине. Патриотическая идея сказки – в глубине ее содержания; созданные народом сказочные образы, живущие тысячелетия, доносят к сердцу и уму ребенка могучий творческий дух трудового народа, его взгляды на жизнь, идеалы, стремления. Сказка воспитывает любовь к родной земле уже потому, что она – творение народа. Когда мы смотрим на дивные фрески Киевской Софии, мы воспринимаем их как частицу жизни народа, творение его могучего таланта, и в нашей душе пробуждается чувство гордости за его творческий дух, мысль, мастерство. Аналогично воздействие народной сказки на душу ребенка. Кажется с первого взгляда, что сказка построена на чисто "бытовом" сюжете: дедушка и бабушка посадили репку.., дедушка решил обмануть волка, сделал соломенного бычка.., но каждое слово этой сказки – как тончайший штрих на бессмертной фреске, в каждом слове, в каждом образе – игра творческих сил народного духа. Сказка – это духовные богатства народной культуры, познавая которые ребенок познает сердцем родной народ" [19, с. 154].

"Создание сказок – один из самых интересных для детей видов поэтического творчества. Вместе с тем это важное средство умственного развития. Если вы хотите, чтобы дети творили, создавали художественные образы – перенесите из огонька своего творчества хотя бы одну искру в сознание ребенка. Если вы не умеете творить или вам кажется пустой забавой снизойти к миру детских интересов, – ничего не получится" [19, с. 158].

"Детская фантазия в Комнате сказки неистощима. Стоит ребенку посмотреть на новый предмет, как он уже связывается в его сознании с другим предметом, рождается фантастическое представление, детское воображение играет, мысль трепещет, глаза загораются, речь течет плавным потоком. Учítывая это, я заботился о том, чтобы на глазах у ребят в разных уголках Комнаты сказки были самые разнообразные предметы, между которыми можно установить какую-то реальную или фантастическую связь. Я был озабочен тем, чтобы дети фантазировали, творили, составляли новые сказки. Вот рядом с цаплей, стоящей на одной ноге, – маленький испуганный котенок – детское воображение создало несколько интересных сказок, героями которых стали Цапля и Котенок. А вот маленькая лодка с веслом, рядом с ней лягушка – все само просится в сказку. Пещера с выглядывающим медвежонком, комар и муха – неестественно большие по сравнению с медвежонком (в сказке

такое простительно), маленький поросенок и умывальник с мылом – все это не только вызывает у детей улыбку, но и пробуждает фантазию.

Если мне удавалось добиться, что ребенок, в развитии мышления которого встречались серьезные затруднения, придумал сказку, связал в своем воображении несколько предметов окружающего мира, – значит можно сказать с уверенностью, что ребенок научился мыслить" [19, с. 157].

Итак, сказка не только учит парадоксу, но и содержит в себе информацию о существеннейших сторонах мира, его законах. И чем более человек в детском возрасте будет погружен в атмосферу сказки, тем более он разовьет теоретическое мышление вместе с развитием абстрактно-логического мышления. Вместе с тем, такой человек будет характеризоваться парадоксально-творческим мышлением, дипластией: Н.Бор как-то говорил, что утверждения, которые выражают так называемые глубокие истины таковы, что противоположные им утверждения также выражают глубокие истины.

Процесс развития человека, как видим, требует не только опоры на сказочно-метафорический форпост, созданный в детском возрасте, но и возвращение к этому колоссальному феномену в зрелом возрасте в связи с процессами творчества, в которых образно-метафорический ресурс играет ключевую роль. Такой принцип циклического возвращения выступает важным развивающее-дидактическим алгоритмом: как пишет В.Ф. Шаталов, получить знания по всему курсу физики к концу учебного года можно только, если задачи из каждого раздела, постоянно усложняясь, будут возвращать учащихся к ранее изученным разделам на протяжении всего времени обучения.

Таким образом, полное использование ресурсов правополушарной психики, предполагает не только потребность в разработке специального психолого-педагогического направления – "*обучающей сказки*", но и обоснование новой научно-педагогической парадигмы познания мира, которая сопрягает научно-теоретический и мифо-религиозный стратегии познания и освоения мира человеком, право- и левополушарные типы отражения действительности, чувственное и рефлексивное начала человека.

Литература и источники:

1. Аругюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры.– М.: Прогресс, 1990. – С. 6–14.
2. Большунова Н.Я. Место сказки в дошкольном образовании // Вопросы психологи. – 1995. – № 5. – С. 39–43.

3. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека.– М.: Медицина, 1988. – 288 с.
4. Вознюк А.В. Сказочно-метафорическая концепция обучения как современная образовательная постнеклассическая парадигма // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17719, 04.11.2012 (<http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001c/00162017.htm>)
5. Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания. – М.: ИП РАН, 1994. – 43 с.
6. Еременко А. М. Событие бытия, событие сознания, событие текста // Человек. – 1995. – № 3. – С. 36-51.
7. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации.– М.: Наука, 1982. –159 с.
8. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии. – М.: Наука 1978. – С. 254–256.
9. Капра Ф. Дао физики. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.
10. Косарев А.Ф. Философия мифа: Мифология и ее эвристическая значимость: Учеб.пособие для вузов. – М.; СПб., 2000. – 346 с.
11. Крымский С. Б. Культурные архетипы, или “знание до познания” // Природа. 1991. – № 11. – С. 70–75.
12. Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16–30.
13. Мифологический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1991. – 736 с.
14. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.
15. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. – Л.: Изд. ЛГУ, 1986. – 365 с.
16. Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
17. Пучинская Л.М. Демоны правого полушария // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.
18. Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй. – М.: Мысль, 1978. – 196 с.
19. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Рад. школа, 1969. – 217 с.
20. Тихомиров О. К. Психология мышления. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.
21. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago: Chicago University Press, 1980.
22. Bourdieu P., Chamboredon J.-C., Passeron J.-C. The Craft of Sociology: Epistemological Preliminaries. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1991.

Сведения об авторе

Вознюк Александр Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики, доцент кафедры дошкольного воспитания и педагогических инноваций.

Адрес: Житомирский государственный университет имени И.Франко

10029, Украина, Житомир, ул. Хлебная 34, кв. 80

Тел.: 0967002903

E-mail: alexvoz@ukr.net

About the author

Voznyuk Alexander Vasilievich, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of pre-school education and pedagogical innovation chair

Address: Zhitomir Ivan Franko State University, Ukraine

10029, Ukraine, Zhitomir, Hlebna street 34, flat 80

Tel.: 0967002903

E-mail: alexvoz@ukr.net