

Психологическое исследование генеза и развития житейских понятий в условиях учебного диалога (второй этап)¹

Рубцов В. В.,

доктор психологических наук, ректор Московского городского психолого-педагогического университета, профессор, академик, действительный член РАО, заслуженный деятель науки РФ

Марголис А. А.,

кандидат психологических наук, первый проректор, профессор кафедры педагогической психологии, профессор кафедры культурно-исторической психологии Московского городского психолого-педагогического университета

Телегин М. В.,

доцент Московского городского психолого-педагогического университета

В статье подводятся итоги исследования актуального уровня развития спонтанных понятий детей, дается психологическая характеристика «умных образов» в триединстве их важнейших аспектов и функций: как специфического вида спонтанных понятий детей; как средств культурного теоретического образного мышления; как психологических «посредников»-медиаторов между наглядно-образным и научно-теоретическим мышлением.

Указанная трактовка «умных образов» позволяет предположить, что они наряду с научными понятиями выступают полноправной «зоной ближайшего развития» спонтанных понятий детей; что с помощью специально спроектированных учебных символических метафор (УСМ) можно транслировать детям некоторые теоретические знания, т. е. реанимировать на новом диалектическом витке объяснительно-иллюстративный метод обучения, реализуемый в диалогической форме.

Ключевые слова: умный образ, контекстуальная символическая метафора, учебная символическая метафора, сократический диалог, дидактический диалог.

В этой работе представляются материалы второго этапа исследования актуального уровня развития спонтанных понятий детей². На этой фазе нашего научного проекта получены следующие основные результаты.

1. Подведены итоги пилотажного исследования актуального уровня развития спонтанных понятий (СП) детей 6–7-летнего возраста. Специфика исследования состояла в том, что для проведения классического констатирующего эксперимента,

¹ Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках гранта № 06-06-80119.

² Результаты первого этапа см. в: Психологическая наука и образование. 2007. № 2.

позволяющего изучить актуальный уровень развития спонтанных понятий, мы вынуждены были активно моделировать психолого-педагогические условия, оптимальные для экстериоризации представлений, субъективно психологически связанных в сознании испытуемых с абстрактными словами быденного языка. То есть констатирующий эксперимент проводился посредством экспериментально-генетического метода.

В первой серии пилотажного исследования экстериоризация спонтанных мировоззренческих представлений инициировалась путем организации сюжетно-ролевых игр-драматизаций «Инопланетянин» и «Составитель словаря».

Участники игры «Инопланетянин» принимали на себя роль единственного землянина, встретившегося с инопланетянином, повторившим какое-либо абстрактное слово («добро» или «счастье», «красота» или «время» и т. д.) В соответствии с сюжетом пребывание инопланетянина на нашей планете было ограничено во времени, и землянин – ребенок – от имени всего человечества должен был объяснить пришельцу из других миров содержание того или иного абстрактного слова быденного языка. После того как испытуемые давали доступное их пониманию объяснение, сюжет менялся, задача усложнялась. Экспериментатор указывал на то обстоятельство, что инопланетянин, вероятно, не знает русского языка, следовательно, не поймет значения понравившегося ему слова. Разрешая новую проблемную ситуацию, с подсказки экспериментатора, а в 30 % случаев по собственной инициативе, испытуемые создавали рисунок, поясняющий содержание того или иного абстрактного слова быденного языка [13].

В завершении первой серии эксперимента инопланетянин «улетал», экспериментатор хвалил испытуемого, задавал вопросы, позволяющие оценить уровень осознанности спонтанных мировоззренческих представлений участников игры. «Ты дал замечательный ответ, нарисовал великолепный рисунок, достойно представил человечество в глазах космического при-

шельца. Мне самому стало интересно, почему ты сказал, что добро – это (повторяется ответ испытуемого), нарисовал добро именно так» (показывается рисунок испытуемого). Все ответы детей протоколировались, велась аудиозапись сюжетно-ролевой игры «Инопланетянин».

В сюжетно-ролевой игре «Составитель словаря» испытуемые исполняли роль составителя словаря. Дети экстериоризовали собственные спонтанные понятия, «составляя словарные статьи», иллюстрировали свой словарь соответствующими рисунками («для красоты» и для «использования словаря иностранцами, плохо знающими русский язык»).

Во второй серии эксперимента с испытуемыми проводились первые два этапа сократического, мировоззренческого диалога – создание философско-мировоззренческой проблемной ситуации; преодоление проблемной ситуации на актуальном уровне развития участников диалога [8; 12].

Для организации взаимодействий детей по типу сократических диалогов мы использовали стимульные тексты и методические разработки, являющиеся составной частью рекомендованной Министерством образования РФ образовательной программы «Философия для детей» (А. А. Марголис, С. Д. Ковалёв, М. В. Телегин, Е. А. Кондратьев), а также экспериментальной программы для старших дошкольников «Воспитательный диалог» (М. В. Телегин) [3, 11]. Велась протоколы и аудиозапись первых двух этапов диалогов.

Главным результатом эксперимента стало составление научно обоснованной типологии мировоззренческих представлений детей, уточняющей и конкретизирующей типологию спонтанных понятий, разработанную Л. С. Выготским (синкрета–комплекс–предпонятие). За основание нашей типологии были взяты следующие критерии, характеризующие уровень мышления субъекта: *конкретность–обобщенность, наглядность–содержательность признаков*, по которым происходит обобщение [1; 2; 6; 7], связанное с абстрактным словом быденного языка.

Типология спонтанных понятий детей

Уровни	Характеристика уровня
Первый уровень	Отсутствие представлений, образов, психологически связанных с абстрактными словами обыденного языка
Второй уровень	Наглядно-образный уровень развития спонтанных мировоззренческих представлений
1-й подуровень: фактический	2.1. С абстрактным словом обыденного языка психологически, субъективно связано единичное, конкретное представление. 2.2. С абстрактным словом обыденного языка связаны два или несколько изолированных (рядоположенных, несоотнесенных) конкретных представлений
2-й подуровень: предпонятийно-наглядный	2.3. С абстрактным словом обыденного языка связан наглядный, внешний, несущественный признак, объединяющий несколько конкретных представлений. 2.4. Обобщение, связанное с абстрактным словом обыденного языка, происходит по двум или нескольким несущественным, наглядным признакам, которые рассматриваются ребенком как равнозначные, рядоположенные. Отсутствует иерархия, соподчинение признаков. 2.5. Обобщение, связанное с абстрактным словом, происходит по двум или нескольким соподчиненным наглядным признакам, основывается на системе наглядных признаков
Третий уровень	Переходный (от формального к содержательному обобщению)
	3.1. Обобщение происходит по существенным (внутренним, содержательным) и несущественным (внешним, ситуативным, наглядным) признакам, рассматриваемым как рядоположенные. 3.2. Обобщение происходит по существенному и несущественным признакам с выделением существенного признака в качестве ведущего
Четвертый уровень	Предпонятийно-теоретический
1-й вид: образно-предпонятийно-теоретический	4.1. «Умный образ». Обобщение происходит по существенному и необходимому содержательному, внутреннему признаку. Не владея культурными средствами фиксации выделенного признака в виде соответствующих терминов, субъект прибегает к «объяснению посредством сведения к известному» (П. П. Блонский), переносит выделенный признак на хорошо известную конкретную ситуацию, создает «умный» (В. В. Рубцов), или «модельный» (Л. А. Венгер), образ-символ [7, 9]
2-й вид: вербально-предпонятийно-теоретический	4.2. Обобщение происходит по внутреннему (существенному) признаку, выраженному на словесно-логическом уровне. Обобщение неосознанно, рефлексивный момент минимален. При объяснении содержания собственного определения содержания абстрактного слова обыденного языка ребенок ссылается на конкретные ситуации или авторитет. 4.3. Обобщение происходит по нескольким внутренним (существенным) признакам, между которыми отсутствует соподчинение. Обобщение выражается в словесно-логической форме. Обобщение неосознанно, рефлексивный момент минимален. При объяснении содержания собственного определения содержания абстрактного слова обыденного языка ребенок ссылается на конкретные ситуации или авторитет
Пятый уровень	Теоретический образный
	Обобщение происходит по нескольким иерархически соотнесенным существенным признакам, презентуется в вербально-образной форме, непременно включает разумно-рефлексивный момент

2. Уточнены теоретические предпосылки основного этапа исследования.

В ходе пилотажного исследования экспериментально подтверждено, что помимо СП, релевантных наглядно-образному мышлению (т. е. связанных с обобщениями, осуществляющимися по «наглядным», «внешним», «несущественным», «данным сознанию вне соподчинения» признакам), существуют особые СП, не упомянутые в типологии, созданной Л. С. Выготским. К числу таких особых СП относятся:

«модельные представления» (Л. А. Венгер) [9];

«умные образы» (контекстуальные символические метафоры) (В. В. Рубцов, А. А. Марголис, М. В. Телегин) [8];

«эмоциональные», «эстетические», «художественные» образы (С. Л. Рубинштейн) [8];

«эмоциональные представления» (А. В. Запорожец) [8].

Специфика «модельных представлений» и «умных образов» заключается в том, что они являются средствами теоретического образного мышления, способны представлять в сознании детей некоторые «существенные и необходимые», (теоретические) связи и отношения объективного мира.

«Модельные представления» это – «образы» в «обобщенной, условной и схематизированной» форме, «отображающие не целостные предметы и ситуации, а их внутреннее строение, соотношение признаков и частей» (например, теоретические схемы, графики, наглядные дидактические модели и т. д.) [9].

«Умные образы» – это «глубокая мысль, возникающая как далекая ассоциация», результат креативной трансформации спонтанного когнитивного и эмоционального опыта (смекалки, инсайта), когда «незнакомое входит в ум через знакомое», когда субъект уясняет новое знание «посредством сведения к известному» (П. П. Блонский). «Умные образы» – это результат мышления по аналогии, это представления-символы, находящиеся в отношениях изоморфизма (подобия) к некото-

рым признакам теоретических понятий. «Умные образы» способны символически изображать и представлять в сознании их субъектов теоретические отношения, не теряя своей наглядности, наполняться абстрактным, теоретическим содержанием. «Умные образы» выполняют функцию опоры при постижении субъектом теоретического знания, такое «постижение» обеспечивается за счет сложных взаимопереходов, опосредствований и переносов между образами памяти и воображения субъекта и содержанием (в том числе и теоретическим) нового, ранее неизвестного знания [8, 10].

Средством осознания, вербальной фиксации «умных образов» выступают высказывания, объединенные в так называемые «символические контекстуальные метафоры» (СКМ), состоящие из «базовой метафоры», «базового сравнения» и «поясняющего», «интерпретирующего» контекста. Данные пилотажного исследования актуального уровня развития спонтанных понятий детей показали, что спонтанный опыт 2–4 % испытуемых в возрасте 6–7 лет включает «умные образы» [12].

Из этого следует, что, даже не выполняя «учебной деятельности» (в терминологии В. В. Давыдова) [1, 2], ребенок старшего дошкольного и младшего школьного возраста может быть субъектом понимания некоторых теоретических отношений, субъектом теоретического образного знания, реализуемого посредством «умных образов» и «модельных представлений».

С другой стороны, «умные образы» (в форме СКМ) традиционно в истории культуры (религия, естественные и гуманитарные науки, искусство, политика), выступая наряду с «модельными представлениями» средствами теоретического образного мышления, выполняли целый ряд функций: венчурного, творческого гипотетического осмысления неизвестного; фиксации в сознании некоторых трудно уловимых и до определенной поры плохо поддающихся понятийно-терминологической вербализации теоретических связей и отношений; символического изображения и моделиро-

вания теоретического содержания «нестрогаго» знания (философия, богословие, мифология).

Огромную значимость в контексте нашего исследования приобретают следующие культурные функции «умных образов»:

а) посредством «умных образов» субъекты, обладающие мышлением в плане спонтанных понятий (дети, взрослые с неспециализированным мышлением и т. д.), могли осуществлять самую общую теоретически-образную ориентацию в различных предметных областях. Отсутствие мышления в научно-теоретических понятиях, равно как и сформированности генетически исходной для научно-теоретических понятий деятельности, не закрывает принципиальную возможность для распремечивания, присвоения, понимания субъектом некоторых теоретических отношений, входящих в качестве отдельных признаков в содержание полноценных научно-теоретических понятий;

б) со времен древнейших цивилизаций (Древний Египет, Древнее Вавилонское царство, Древняя Индия, Древний Китай и особенно Древняя Греция (Сократ, Платон) [5]) и до наших дней (педагогика, реклама, психотерапия, манипуляция массовым сознанием и т. д.) «умные образы» широко используются как средства кодирования, коммуникации, трансляции некоторых теоретических знаний реципиентам с неспециализированным наглядно-образным обыденным мышлением.

Факт существования теоретического образного мышления, культурной многовековой практики трансляции некоторых теоретических связей и отношений субъектам, находящимся на уровне обыденного (наглядно-образного, в спонтанных понятиях) мышления посредством «умных образов» и «модельных представлений», с одной стороны; а также обнаруженные нами в ходе пилотажного исследования актуального уровня развития спонтанных понятий детей 6–7 лет так называемые «умные образы» (СКМ), позволили нам выдвинуть гипотезу основного исследования. Согласно

нашей гипотезе, «зоной ближайшего развития» спонтанных понятий детей являются не только научно-теоретические понятия, но и «умные образы», «модельные представления» как средства теоретического образного мышления.

Педагогические технологии развития СП детей могут быть реализованы исключительно в форме «диалога голосов» (М. М. Бахтин): голоса взрослого и ребенка, смыслов и значений, спонтанных и научных понятий. В таких содержательных диалогических взаимодействиях должно осуществляться «приноравливание» (М. М. Бахтин) научных понятий к спонтанным понятиям, «наполнение» спонтанных понятий некоторыми признаками теоретических понятий, «доразвивание» спонтанных понятий до уровня культурных, означение спонтанных понятий и осмысление понятий научных.

Мы не являемся релятивистами, не отрицаем ведущей роли научно-теоретического освоения действительности в развитии человеческого мышления. Однако на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста «умные образы» и «модельные представления» способны помочь ребенку обнаружить саму реальность теоретического знания, когда за «видимой», наглядной картиной мира начинается «просвечивать» бытие опосредствованное, существенное, содержательное, теоретическое.

Не случайно одной из главных проблем теории учебной деятельности В. В. Давыдов считал неразработанность в ней вопроса о возникновении мотива к теоретическому мышлению [2]. В рамках нашей концепции этот вопрос получает положительное разрешение. Мотив к теоретическому мышлению возникает, когда ребенок учится усматривать теоретический смысл метафор, символов и аналогий. Это происходит в процессе сюжетно-ролевых игр, различных видах детской конструктивной деятельности, при знакомстве с произведениями искусства (сказки, картины), при «распремечивании» образцов рекламы и т. д. Мышление в «умных образах»

становится своеобразным переходным этапом между спонтанным и научным мышлением, а в отдельных областях человеческого знания является единственным и наивысшим самооценным типом мышления.

На предыдущем этапе исследования [8] нами разработаны две диалектически взаимодополняющие друг друга теоретические модели учебных диалогов, специфичных для развития спонтанных понятий детей, – психологическая модель сократического (открытого) диалога (СД), психологическая модель дидактического (позитивно-манипуляционного) диалога (ДД). При реализации учебного диалога как сократического [5, 12] «зона ближайшего развития» спонтанных понятий детей создается:

а) за счет применения конструктивной положительной и отрицательной майевтики (дедукции и индукции), обобщения спонтанных понятий, относящихся к одному слову или словосочетанию, либо, напротив, конкретизации познавательных перспектив (спонтанных понятий), исходящих от разных участников диалога;

б) за счет использования деструктивной майевтики, когда педагог фиксирует внимание на рассогласовании или противоречиях между спонтанными понятиями, исходящими от разных субъектов, делая несовпадение позиций предметом диалога. Либо «педагог «приводит собеседников в замешательство», ставя спонтанные понятия детей в такой контекст, знакомя с такими примерами (новыми фактами, элементами теоретического знания), когда для самих детей становится очевидной «неполнота», «ограниченность», «эгоцентризм» их собственных исходных познавательных перспектив;

в) путем воссоздания проблемной ситуации на новом диалектическом витке-уровне, когда рядом с позицией (житейскими понятиями) учащихся педагог (или сверстник) формируют принципиально иную относительно целостную и завершенную точку зрения, построенную на контрастных, резко отличающихся ценностно-аксиологических основаниях и процедурах мышления, чем познавательная позиция,

заявленная ранее. Этот метод организации СД Платон называл агонем. Мы считаем, что агон правомерно трактовать как социо-когнитивный конфликт (А. Н. Перре-Клермон) [7].

При реализации учебного диалога как дидактического «зона ближайшего развития» спонтанных понятий создается за счёт использования нового (символически-образного, метафористического) варианта объяснительно-иллюстративного метода обучения, предполагающего трансляцию детям некоторых признаков полноценных теоретических понятий в плане теоретического образного мышления, посредством использования «умных образов», презентуемых детям в форме учебных символических метафор (УСМ).

Организация дидактического диалога требует от педагога:

а) осуществления логического анализа изучаемого научно-теоретического понятия, выделения существенных и необходимых признаков данного понятия;

б) выявления актуального уровня развития спонтанных понятий, связанных в субъективной реальности детей с термином (он же – абстрактные слова обывденного языка) [13], обозначающим изучаемое понятие. Если в языковой компетенции детей отсутствует термин, обозначающий изучаемое понятие, значит, педагогу необходимо подобрать вербальный эквивалент (слово, словосочетание), замещающий в сознании ребенка тот или иной культурный термин;

в) символического образно-смыслового изображения, моделирования того или иного теоретического признака полноценного научно-теоретического понятия в учебном «умном образе». Причем чувственная сторона «умного образа» должна находиться в отношениях изоморфизма (подобия) к транслируемому педагогом теоретическому признаку, и одновременно чувственная сторона «умного образа» должна быть хорошо знакома ребенку, «укоренена» в его спонтанном опыте проектирования учебной символической метафоры, объективирующей, вербализирующей «умный образ»;

г) теоретическое содержание «умного образа» передается детям не «одноментно» в «готовом виде», виде «законченной дефиниции» (как часто, хотя далеко не всегда происходит при традиционном объяснительно-иллюстративном методе обучения), а «процессуально» – в ходе введения базового сравнения и постепенного совместного с учащимися диалогического развертывания интерпретационного контекста. При этом собственная деятельность детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста по освоению теоретических признаков заключается не в простом заучивании и репродукции соответствующих дефиниций, а в экстериоризации собственных спонтанных понятий, распределении базовой символической метафоры, переносе содержания базовой символической метафоры на свой эмоциональный и когнитивный опыт, поиске всё новых соответствий между агентами сравнения (создании интерпретационного контекста), понимании теоретического содержания «умного образа» (УСМ). Иными словами, в диалоге со взрослым ребенок присваивает «умный образ», превращая его в эффективное средство собственного мышления, выводящее спонтанный опыт детей в план теоретического образного осмысления объективной реальности.

3. Осуществлена экстраполяция теоретических моделей учебных диалогов, специфичных для развития спонтанных понятий детей (СД и ДД) на различное учебное содержание.

Акцент был сделан на разработку содержания и конкретных методик проведения ДД, поскольку относительно СД мы уже имели некоторые необходимые, подтвердившие свою эффективность сценарии учебных диалогов. (Разработаны нашим исследовательским коллективом в ходе реализации совместного с РФФИ проекта № 98-06-80376-б, воплощены в образовательных программах для детей старшего дошкольного возраста «Воспитательный диалог» и младшего школьного возраста «Ромашка–почемучка»).

Проектирование конкретных вариантов ДД из-за отсутствия у нас значительного опыта подобной деятельности (ранее мы с помощью «умных образов» (СКМ) «Домохозяйка», «Телемастер», «Кузнец Демидов» [12] объясняли педагогам некоторые теоретические положения культурно-исторической, деятельностной психологии) потребовало проведения подготовительной работы. По разным соображениям мы нашли целесообразным, прежде чем начать эксперименты на испытуемых-детях, еще раз попробовать реализовать модель ДД на испытуемых-взрослых.

Результатом предварительной (на взрослых) апробации модели ДД стали учебные диалоги на различные темы. Наиболее точно и последовательно теоретическая модель и педагогическая технология организации ДД были реализованы в учебных диалогах на следующие темы: «Профессиональная подготовка педагога и психолога» [4, «Интернет» и др.].

В свою очередь, для детей нами спроектировано более двенадцати ДД, с использованием УСМ для трансляции учащимся некоторых теоретических признаков объективной реальности. Среди них оптимальными (наиболее полно соответствующими теоретической модели ДД) мы считаем следующие УД: «Дружба», «Книга», «Власть», «Историк, археолог», «Слово».

4. Собственно исследовательская часть второго этапа состояла:

а) из подведения итогов пилотажного исследования актуального уровня развития спонтанных понятий детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. В ходе пилотажного исследования были верифицированы гипотезы: со словами обыденного языка, находящимися в их языковой компетенции, дети 6–9 летнего возраста психологически связывают преимущественно единичные (конкретные) представления либо общие представления, базирующиеся на единственном наглядном, ситуативном, несущественном признаке; либо обобщение происходит по двум или нескольким наглядным, несущественным признакам, рассматриваемым ре-

бенком как рядоположенные (наглядно-образный уровень развития спонтанных понятий в нашей типологии). Вместе с тем был обнаружен так называемый «переходный» уровень развития спонтанных понятий. В этом случае обобщение происходит по внутренним (содержательным) и несущественным (ситуативным, наглядным) признакам, рассматриваемым как рядоположенные или даже с выделением существенного признака в качестве ведущего. Наконец, нами устойчиво обнаруживались спонтанные понятия детей, которые в нашей классификации мы относим к «предпонятийно-теоретическому уровню развития» («умные образы»);

б) организации экспериментального обучения детей из экспериментальных групп в соответствии с педагогической тех-

нологией реализации СД и ДД. С каждой из 4 экспериментальных групп были проведены серии УД, специфичных для развития СП;

в) проведения посттеста (методики «Инопланетянин», «Составитель словаря»), позволяющего оценить уровень образов и представлений, предпонятий и «умных образов», сформированных в процессе СД и ДД;

г) начала аналитической работы по сравнению уровня развития спонтанных понятий детей из экспериментальных и контрольных групп, а также уровня развития спонтанных понятий детей из контрольных групп до и после проведения серии из экспериментальных ДД и СД, обработке данных с помощью методов математической статистики.

Литература

1. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
3. Марголис А. А. Программа «Философия для детей» // Психологическая наука и образование. 1996. № 1.
4. Марголис А. А. Соотношение процессов подготовки психолога и особенностей профессиональной деятельности // Психологическая наука и образование. 1996. № 1.
5. Михальская А. К. Русский Сократ. М., 1996.
6. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В. В. Давыдова, В. В. Рубцова. М.– Воронеж. 1995.
7. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. М.–Воронеж, 1996.
8. Рубцов В. В., Марголис А. А., Телегин М. В. Психологическое исследование генеза и развития спонтанных понятий детей в условиях учебного диалога (первый этап) // Психологическая наука и образование. 2007. № 2. 2007.
9. Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / Под ред. Л. А. Венгера. М., 1996.
10. Стеценко А. П. Рождение сознания: становление значений на ранних этапах жизни. М., 2005.
11. Телегин М. В. Воспитательный диалог: Образовательная программа для детей старшего дошкольного возраста. М., 2004.
12. Телегин М. В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. М., 2006.
13. Чернейко Л. О. Лингво-философский анализ абстрактного имени. М., 1997.

Psychological Research on Genesis and Development of Everyday Concepts in Educational Dialogue (Second Stage)¹

V. V. Rubtsov,

Ph. D. in Psychology, Professor, full member of the Russian Academy of Education, rector of the Moscow State University of Psychology and Education, director of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

A. A. Margolis,

Ph. D. in Psychology, First prorector, professor at the Department of Pedagogical Psychology and at the Department of Cultural-Historical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

M. V. Telegin,

Associate professor at the Moscow State University of Psychology and Education

This paper presents the final part of the research on the actual developmental level of spontaneous concepts in children and gives a psychological description of 'intellectual images' in their most important functions: first, as a specific type of spontaneous concepts in children; second, as cultural means of theoretical figurative thinking; and third, as psychological 'mediators' between visual-figurative and scientific theoretical thinking. Treating 'intellectual images' in such a way enables the authors to assume that these images are, along with scientific concepts, the zone of proximal development of spontaneous concepts in children. They also state that it is possible, with the help of specially constructed training symbolic metaphors, to teach certain theoretical knowledge to children, that is, to revive the explanatory/illustrative teaching method implementing it in a dialogical form.

Keywords: 'intellectual image', contextual symbolic metaphor, training symbolic metaphor, Socratic dialogue, didactic dialogue.

References

1. Davydov V. V. *Vidy obobsheniya v obuchenii*. M., 1972.
2. Davydov V. V. *Problemy razvivayushogo obucheniya*. M., 1986.
3. Margolis A. A. *Programma «Filosofiya dlya detei» // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 1996. № 1.
4. Margolis A. A. *Sootnoshenie processov podgotovki psihologa i osobennosti professional'noi deyatel'nosti // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 1996. № 1.
5. *Mihal'skaya A. K. Russkii Sokrat*. M., 1996.
6. *Razvitiye osnov refleksivnogo myshleniya shkol'nikov v processe uchebnoi deyatel'nosti / Pod red. V. V. Davydova, V. V. Rubtsova; Psihologicheskii institut, Rossiiskaya Akademiya obrazovaniya*, 1995.
7. *Rubtsov V. V. Osnovy social'no-geneticheskoi psihologii*. M.– Voronezh, 1996.
8. *Rubtsov V. V., Margolis A. A., Telegin M. V. Psihologicheskoe issledovanie geneza i razvitiya spontannykh ponyatii detei v usloviyakh uchebnogo dialoga (pervyi etap) // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2007. № 2. 2007.
9. *Slovo i obraz v reshenii poznavatel'nykh zadach doshkol'nikami / Pod red. L. A. Vengera*. M., 1996.
10. *Stecenko A. P. Rozhdenie soznaniya: stanovlenie znachenii na rannih etapah zhizni*. M., 2005.
11. *Telegin M. V. Vospitatel'nyi dialog: Obrazovatel'naya programma dlya detei starshego doshkol'nogo vozrasta*. M., 2004.
12. *Telegin M. V. Teoriya i praktika dialogicheskogo vospitaniya detei starshego doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta*. M., 2006.
13. *Cherneiko L. O. Lingvo-filosofskii analiz abstraktnogo imeni*. M., 1997.

¹ This research has been implemented under the support of the Russian Foundation for Basic Research (grant №06-06-80119)