



# Нарративная практика «Сказки с провокациями» как пространство развития творческого мышления дошкольников

О.А. Шиян<sup>1</sup>✉, Я.Я. Коротун<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> ГБОУ «Школа №2117», Москва, Российская Федерация

✉ [olgablues@gmail.com](mailto:olgablues@gmail.com)

## Резюме

**Актуальность.** Развитие творческого мышления является одной из значимых задач дошкольного образования. Важно понять, какую роль могут сыграть в этом развитии детские деятельности, в частности сочинение историй. Особый интерес вызывают нарративные практики, в ходе которых создается социальная ситуация поддержки детского сочинительства.

**Цель:** проанализировать влияние нарративной практики «Сказки с провокациями» на развитие творческого (диалектического) мышления старших дошкольников и отдельные параметры сказочных историй, которые создают дети.

**Методы.** В исследовании приняли участие 60 детей 6–7 лет. Для диагностики творческого (диалектического) мышления использовалась методика «Что может быть одновременно?» (Веракса Н.Е.), для диагностики творческого мышления и умения создавать символические образы – субтест «Огонь» (методика «Три истории» О.А. Шиян). В качестве способа активизации творческого мышления детей нами была предложена нарративная практика «Сказки с провокациями».

**Результаты.** В рамках стартовой диагностики не было обнаружено значимых различий результатов детей экспериментальной и контрольной групп ни по одному из параметров исследования. Итоговая диагностика показала, что в контрольной группе не обнаружено значимых положительных сдвигов по сравнению со стартовой диагностикой ни по одному из изучаемых параметров, в то время как в экспериментальной группе обнаружены положительные сдвиги на уровне значимости 0.01 (Two Sample Wilcoxon rank sum test) по всем измеряемым параметрам: по творческому (диалектическому) мышлению, творческим преобразованиям и художественному (символическому) образу в нарративах, а также по структуре нарративов.

**Выводы.** Исследование показало, что нарративная практика «Сказки с провокациями» является адекватным способом развития творческого (диалектического) мышления, а также положительно влияет на истории, которые создают дети: они становятся более сложными и структурированными, в них появляется больше творческих преобразований и художественных (символических) образов. Все это говорит о том, что такие символические деятельности, как сочинение сказок, являются важным пространством для становления детского творчества. Результаты могут быть использованы для построения образовательной работы с детьми с опорой на ресурс детских деятельностей.

**Для цитирования:** Шиян, О.А., Коротун, Я.Я. (2024). Нарративная практика «Сказки с провокациями» как пространство развития творческого мышления дошкольников // *Современное дошкольное образование*, 121 (1), 19–31. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-1121-19-31>

© Шиян, О.А., Коротун, Я.Я., 2024

## Ключевые слова:

творческое  
(диалектическое)  
мышление, детские  
нарративы, нарративные  
практики, дошкольный  
возраст

Поступила: 25.11.2023.

Принята к публикации:

14.01.2024.

## Введение

Развитие творческого мышления – умения создавать новое, мыслить нешаблонно – постепенно становится одним из приоритетов современного образования (OECD, 2019). Поскольку исследования последних десятилетий подтверждают важность детства для последующего развития, в том числе когнитивного (Sylva, Melhuish, Sammons et

al., 2014), перед дошкольным образованием также стоит этот вызов. При этом Л.С. Выготский в работе «Воображение и творчество в детском возрасте» высказал предположение, что творческие способности детей связаны с игрой, деятельностью специфичной для дошкольного возраста, что предопределило целый ряд исследований влияния игры на развитие творческих способностей





# Narrative practice of “fairy tales with provocations” as a space for the development of creative thinking in preschoolers

Olga A. Shiyan<sup>1✉</sup>, Yana Y. Korotun<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Moscow City University, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> School No.2117, Moscow, Russian Federation

✉ olgabluess@gmail.com

## Abstract

**Background.** The development of creative thinking is one of the important tasks of early childhood education. It is important to understand the role children’s activities, particularly story-telling, can play in this development. Of particular interest are narrative practices that create a social situation that supports children’s writing.

**Objective:** to analyze the influence of the narrative practice of “fairy tales with provocations” on the development of creative (dialectical) thinking of older preschoolers and individual parameters of fairy tale stories that children create.

**Methods.** The study involved 60 children aged 6-7 years. To diagnose creative (dialectical) thinking, the “What can happen at the same time?” (Veraksa N.E.) technique was used; to diagnose creative thinking and the ability to create symbolic images, the “Fire” subtest was used (the “Three Stories” method by Shiyan O.A.). We proposed the narrative practice “Fairy Tales with Provocations” as a way to activate children’s creative thinking.

**Results.** According to the results of the initial diagnostics, no significant differences were found; the results of the children in the experimental and control groups did not have any of the study parameters. The final diagnostics showed that in the control group no significant positive changes were found compared to the initial diagnosis in any of the studied parameters, while in the experimental group significant positive changes were found at a significant level in everyone according to all measurable parameters: creative (dialectical) thinking, creative transformations and artistic (symbolic) image in narratives, as well as the structure of narratives.

**Conclusion.** The study showed that the narrative practice “Fairy Tales with Provocations” is an adequate way to develop creative (dialectical) thinking, and also has a positive effect on the stories that children create: they become more complex and structured, they contain more creative transformations and artistic (symbolic) images. All this suggests that such symbolic activities as writing fairy tales are an important space for the development of children’s creativity. The results can be used to build educational work with children based on the resource of children’s activities.

**For citation:** Shiyan, O.A., Korotun, Y.Y. (2024). Narrative practice of “Fairy tales with provocations” as a space for the development of creative thinking in preschoolers. *Preschool Education Today*, 18(1), 19–31 (in Russ.). <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-1121-19-31>

© Shiyan, O.A., Korotun, Y.Y., 2024

## Keywords:

creative (dialectical) thinking, children’s narratives, storytelling, preschool age

Received: 25.11.2023.

Accepted: 14.01.2024.



(Выготский, 2020). Возникает вопрос, каким образом можно развивать творческое мышление детей через деятельности, присущие возрасту, в частности – через сочинение сказочных историй.

Напряжение научного поиска в сфере исследований детского сочинительства определяется противоположностью позиций Л.С. Выготского и Ж. Пиаже относительно символической сферы и ее отношения к когнитивному развитию. С точки зрения Ж. Пиаже, символическая сфера (игра, рисование) является способом ассимиляции реальности, перевода ее на язык уже существующих схем.

Этот способ противопоставляется аккомодации – познанию как способу эгоцентрического присвоения реальности, важному для эмоционального реагирования, но неинтеллектуальному по своей сути (Пиаже, Инхельдер, 2003).

Такой трактовке символической сферы противостоит понимание символа как особого психологического средства, позволяющего познавать мир в ситуации неопределенности (Лотман, 1992). Эта точка зрения находит поддержку в современных эмпирических исследованиях, которые также подтверждают, что символическое измерение



может быть не препятствием для познания мира, а, напротив, способом наполнить его смыслами. Так, в исследовании К. Сильва, проведенном под руководством Дж. Брунера, показано, что предварительная возможность свободной игры с объектами повышает продуктивность последующего решения задач (Bruner et al., 1976). В исследованиях М. Флир включение познавательных естественно-научных задач в контекст «концептуального игрового мира» помогает детям освоить научные понятия (Fleer, 2022). Э.Дж. Хопкинс и А.С. Лиллард отмечают, что контекст фантастической ситуации может не мешать, а помогать детям решать реальную задачу (Hopkins, Lillard, 2021). А.Н. Веракса в исследовании роли символа как культурного средства в познании отмечает, что дошкольникам символическое опосредствование помогает понять суть процессов, а в младшем школьном возрасте символические средства начинают входить в структуру креативности (Веракса, 2014). Поскольку дошкольный возраст, в соответствии с периодизацией Д.Б. Эльконина, является возрастом становления смыслов, для которого важно символическое пространство (игра, рисование, сочинение историй и т.д.), необходимо понять, являются ли символические деятельности ресурсом для развития творческого мышления.

Цель нашего исследования – проанализировать влияние нарративной практики, в рамках которой взрослые поддерживают сочинение и обсуждение детьми сказочных историй, на развитие творческого мышления. Для уточнения этой цели конкретизируем основные понятия данного исследования: «творческое мышление», «детские нарративы», «нарративная практика».

### **Ключевые понятия исследования** **Творческое мышление**

Поскольку концепт креативности неоднократно подвергался критике за количественный характер описываемых параметров (Богоявленская, 2007), мы будем понимать творческое мышление как особую форму мышления, опирающуюся на диалектическую, а не формальную логику (Веракса, 2019). В понимании мышления как психического процесса, основанного на логике, прослеживается традиция Ж. Пиаже, который описывал мыслительные операции через структуры группировки. Диалектическое мышление позволяет за счет продуктивного оперирования противоположностями (использования диалектических умственных действий) разрешать возникающие противоречия и преобразовывать ситуацию.

### **Детские нарративы**

Создание нарративов Дж. Брунер рассматривал как базовую для человека форму организации опыта, где соединяются аффект, познание и действие (Bruner, 1987). Термин «нарратив» Дж. Бру-

нер использует для обозначения словесной формы репрезентации опыта, в которой произведено его осмысление и упорядочивание. С. Энгель определяет нарратив как рассказ о событиях, которые упорядочены во времени и передают некоторый смысл. С. Бростром предлагает различать «личные истории», где есть просто воспроизведение событий, и «настоящие истории», в которых есть особое текстовое оформление, придающее истории целостность и завершенность (Broström, 2002). В отношении детей маркерами «настоящих историй» он называет наличие названия или зачина, окончания и прошедшего времени. При этом ни Дж. Брунер, ни С. Бростром не различают термины «нарратив» и «история», используя их как синонимы. Такое различие появляется в работе Энгеля, который трактует понятие «нарратива» расширительно и считает, что в отличие от «истории», которая общается намеренно, нарратив не всегда выражается в словесной форме. Исходя из этого, как отмечает М. Бредиките, в качестве нарративов могут быть рассмотрены рисунки, игра или выразительные движения, поскольку через них ребенок выражает смыслы, и когда-то они смогут стать полноценными историями (Bredikyte, Brandisauskiene, Hakkarainen et al., 2017).

Признавая знаковый характер детских рисунков, игр и даже выразительных движений, в данном исследовании мы будем говорить именно о словесных историях и будем использовать термины «истории» и «нарративы» как синонимы.

Прежде всего важно определить, правомерно ли говорить о детских историях как об отдельном феномене, или они являются частью игровой деятельности, из которой только постепенно обособляются. Вслед за Л.С. Выготским часть исследователей отмечает синкретизм детских деятельностей, где игра, рисунок и нарратив слиты воедино (Broström, 2002; Bredikyte, Brandisauskiene, Hakkarainen et al., 2017): нарративы рассматриваются как составляющая игры, а игра – как пространство зарождения нарратива. Так, Е.В. Трифонова, анализируя истории, которые сочиняют дети, трактует их как режиссерскую игру, подчеркивая их принципиальное единство (Трифопова, 2006). З.Н. Новлянская считает, что словесное творчество – сочинение историй – только постепенно выделяется из игры по мере того, как ребенок начинает быть чувствительным к речевой форме и наличию слушателя (Новлянская, 2010). В частности, отмечается появление таких текстовых маркеров, как зачины («Однажды», «Жили-были» и т.д.) и окончания («Конец, а кто слушал огурец»), что говорит о начале ориентации ребенка на известные ему текстовые структуры.

Однако часть исследователей рассматривает «нарративные способности» как самостоятельную линию речевого развития, в ходе которого дети осваивают структуру повествования. При этом



в фокусе исследователей оказываются прежде всего истории детей о реальных событиях, произошедших с ними. А. МакКейб указывает, что структура таких повествований является более сложной, чем детские фантастические истории (McCabe, Rollins 1994). С этой точки зрения сочинение историй трактуется как самостоятельная активность по порождению текстов в отличие от игры, где процесс важнее результата.

Представляет интерес позиция А. Николопулу, заключающаяся в том, что рассказывание и игра имеют разные генетические корни и противоположные векторы развития: если в историях первоначально появляется сюжет, и только позднее проработка характеров, то в игре существует обратное движение – от характеров-образов к разворачиванию сюжета (Nicolopoulou, 2016). Аргументация А. Николопулу основана на том, что мы можем обнаружить первичные формы игры без сюжета, где ярко представлены только персонажи и манера их поведения, и повествование детей о событиях из собственной жизни – монологическую речь, которая появляется раньше воображаемых сюжетов (Nicolopoulou, 2007). В пользу разных генетических корней историй и игры говорит и исследование Бенсон, где сюжеты историй 4–5-летних детей оказались более сложными, чем игровые сюжеты тех же детей (Benson, 1993). Генезис детских историй еще предстоит уточнять, однако гипотезы А. Николопулу представляются продуктивными, поскольку акцентируют двойственную природу фантастических детских историй – игровую и текстовую.

### **Нарративные практики**

Отметим, что при этом феномен детских историй часто обсуждается как нечто натуральное, присущее возрасту по факту детского созревания. Однако парадоксальность детского сочинительства состоит, с одной стороны, в его органичности для детей, с другой – в его редкости. Описан этот феномен как устойчивый, а не эпизодический, прежде всего в составе особых практик, в которых взрослые вводят традицию записывания детских историй. Так, большую известность получил американско-английский проект Вивиан Пейли и ее «Вертолетный каррикьюлум»; также отметим трехлетний датский проект The Storyride Project, в котором участвовало большое количество датских детских садов (Broström, 2002); проект сочинения и рассказывания историй Storytelling and Story-Acting Practice (STSA) в рамках проекта Head Start (Nicolopoulou, 2019); модель записывания детских историй, предложенная А.М. Лобком (Лобок, 1996); традиция записывания и проигрывания детских историй в московском детском саду школы Тубельского (Журавлева, 2015). Во всех упомянутых выше нарративных практиках при всем их различии есть нечто общее: созданная взрослыми ситуация обращенности текста к дру-

гому, которая выражается в наличии адресата – слушателя или читателя. Так, в части моделей речь о проигрывании историй в группе сверстников, которые превращаются в слушателей и зрителей в проекте Вивиан Пейли, в датском проекте С. Брострома – об отправке записанных историй детям в другие детские сады, в проекте Head Start – о создании историй для родителей.

Разумеется, тут перечислены только наиболее известные проекты, в то время как практика сторителлинга используется в образовательном процессе все чаще, однако приходится признать, что в отличие от игры сочинение историй вне особой ситуации, созданной взрослыми, не становится в детской группе спонтанной постоянной практикой. Возникает вопрос, можем ли мы в таком случае утверждать, что речь идет о некотором феномене детского развития, а не просто педагогической методике.

Однако человеческие способности, с точки зрения культурно-исторического подхода, не есть что-то «естественное», появляющееся у ребенка «само», просто по мере созревания. Культурные способности действия (игра, рисование, чтение, письмо, счет и т.д.) создаются в особой социальной ситуации, об этом говорят исторические и кросс-культурные исследования (Kucirkova, Cremin, Flewitt et al., 2017). В случае детского сочинительства мы имеем такую детскую способность, для которой также в культуре должны быть созданы образовательные «леса», по выражению Дж. Брунера, и в качестве таких лесов, по-видимому, и выступает создание позиции обращенности к другому, которая есть во всех упомянутых нарративных практиках (Wood, Bruner, Ross, 1976). Факт наличия собеседника и возможности диалога вокруг созданного текста формирует у детей желание создавать произведение, текст и предъявлять его слушателям. Как писал М.М. Бахтин, «услышанность как таковая является уже диалогическим отношением. Слово хочет быть услышанным, понятым, ответным и снова отвечать на ответ, и так ad infinitum» (Бахтин, 1979, с. 37). Возможность обращения к собеседнику и чувство причастности в ситуации совместного чтения своих произведений создают социальную ситуацию развития детского сочинительства – синтез воображаемой ситуации (сказочной истории) и монологической речи.

Анализ описанных на сегодняшний день нарративных практик позволяет рассматривать сочинение волшебных сказочных историй как отдельный, несводимый ни к игре, ни к монологической речи и при этом уникальный феномен дошкольного детства. Исходя из этого, в рамках данного исследования в качестве независимой переменной, чье влияние на развитие творческого мышления важно анализировать, мы будем рассматривать предложенную нами нарративную практику «Сказки с провокациями» как способ создания условий для появления историй.





## Анализ современных исследований влияния нарративных практик на детское развитие

В настоящее время важность нарративных практик для разных аспектов развития детей становится все более очевидной, поэтому сторителлинг все чаще используется в образовательном процессе (Davies, 2007).

Во-первых, отмечается важность рассказывания историй для освоения начал грамоты и предпосылок грамотности (Phillips, 2000) и речевого развития в целом (Veneziano, Nicolopoulou, 2019). В частности, отмечается важность сочинения историй с детьми для овладения так называемой деконтекстуализированной речью – речью, которая касается не тех событий, которые происходят «здесь и сейчас», а тех, которые предполагают опору на репрезентативное пространство (будущих и прошедших событий). Э. Сингер отмечает этот аспект: «Рассказывать истории» значит говорить о вещах, которые находятся за пределами «здесь и сейчас». Это стимулирует детей думать и использовать язык, не зависящий от контекста» (Сингер, ДеХаан, 2019, с. 216).

Во-вторых, во многих исследованиях подчеркивается важность такого рода практик для развития личности – становления идентичности детей, осознания себя (Curenton, 2006), причем осознания себя как деятеля, влияющего на ситуацию (Ahn, Filipenko, 2007). С. Энгель (Engel, 1995) считает, что, создавая истории, дети конструируют себя. М. Бредиките в руководстве для создания нарративной среды для игры и учения (NEPL) отмечает, что повествование дает ребенку форму для дистанцирования, распутывания чувств, мыслей и действий (Bredikyte, 2017). Вивиан Пейли в известном «Вертолетном каррикьюлуме» – методике обучения через рассказывание историй – говорит о том, что, рассказывая о личном опыте, дети узнают, кто они такие, и это способствует формированию их идентичности (Пейли, 2016).

В-третьих, отмечается важность сочинения историй для понимания другого через вживание в позицию воображаемых персонажей (Curenton, 2006), становления чувства «значимой принадлежности» к сообществу (Rothuizen, Harbo, 2017).

При этом исследователи, ставящие вопрос о связи детского сочинительства собственно с детским творчеством, создают особые социальные ситуации для стимулирования процесса решения задач в ходе сочинения историй. Этот шаг представляется вполне оправданным, поскольку, как отмечал Л.С. Выготский, «стремление к творчеству всегда бывает обратно пропорционально простоте среды» (Выготский, 2020). Это означает, что ситуация, чтобы спровоцировать творческое решение, должна включать интеллектуальный «вызов»,

затруднение. Так, в методике «Креативный сторителлинг» (Fehre, 2014; Fehr, Russ, 2016) детям предлагалось придумать историю по картинкам из книги М. Мерсер «A Boy, a Dog and a Frog» (Mercer, 1967), ответив на вопрос «Какая история тут могла бы получиться?». Аналогично построена методика оценки креативности в методике Б.А. Хеннеси и Т.М. Амабайл (Hennessey, Amabile, 1988): детям предлагалось придумать историю по картинкам, независимые эксперты оценивали, насколько в историях представлены креативность, новизна, воображение, логика, связность и т.д. В методике «Продолжение истории» (Alexander, Jetton, White et al., 1994) ребенку последовательно зачитывались истории, в которых герой попадал в проблемную ситуацию (в одном случае щенок проваливался в яму, во втором принца похищала ведьма, и он не мог выбраться из башни). Критерии оценки были такими же, как в тестах Торренса (оригинальность, гибкость, беглость, разработанность). MacArthur Story Stem Battery, стандартизированный метод диагностики детских историй, был разработан для оценки личностных особенностей детей, но применяется и для оценки креативности (Bretherton, Oppenheim, 2003; Mottweiler, 2016). В этой методике специально были отобраны истории, которые отражают повседневные личностно значимые для пятилеток сюжеты – конфликты с сиблингами и родителями и т.д. Истории сообщались через разыгранные с помощью маленьких кукол сюжеты, причем для мальчиков сюжеты разыгрывались с куклами-мальчиками, для девочек – с куклами-девочками. Каждая история содержала некоторую дилемму, ребенку предлагалось придумать продолжение истории.

Отметим важный момент: все описанные выше ситуации стимулирования творческого хода при создании истории представляют собой диагностические методики для проявления творческого мышления на материале рассказывания, а не в полном смысле слова нарративные практики: в нарративных практиках осмысленность придумывания истории создается за счет наличия слушателей и возможности свое произведение им представить, однако в указанных методиках слушатель тоже есть. Разумеется, в ситуации диагностики роль такого слушателя выполняет взрослый, однако при этом предметом взаимодействия не является собственно история, которая может быть отчуждена, записана, сыграна и т.д., как это характерно для описанных выше нарративных практик. Опираясь на сформулированный Л.С. Выготским закон развития высших психических функций, в соответствии с которым первоначально они появляются в интерпсихическом пространстве, а только потом – становятся достоянием индивидуальной психической жизни, можно предположить, что практики, где ситуация *обращенности* явлена ребенку, гораздо более релевантны для



порождения историй. Как отмечают исследователи, дети чрезвычайно чувствительны к ситуации, в которой происходит порождение нарративов (Pinto, Tarchi, Accorti Gamannossi, 2018), поэтому в нашем исследовании мы исходили из того, что важно не просто предложить ребенку придумать историю, но и создать целостную ситуацию, где такие истории будут обращены к слушателям, то есть создать ситуацию именно нарративной практики.

Ранее в исследованиях, где предметом анализа были факторы, влияющие на развитие диалектического мышления, в качестве независимой переменной преимущественно рассматривалось решение задач, а не создание осмысленной для детей ситуации с возможностью символической репрезентации (Зинурова, 1995; Резуанова, 1995). Исключение представляет исследование И.Б. Шияна о роли образа предвосхищения для развития диалектического мышления: в этом исследовании частично использовалось создание историй по определенной методике – начало, конец, середина, что создавало для детей проблемную ситуацию (Шиян, 1999).

Таким образом, по итогам проведенного анализа источников мы можем сказать, что к настоящему моменту остается нераскрытым вопрос о том, может ли именно нарративная практика стать ресурсом для развития творческого (диалектического) мышления дошкольников.

При этом наши исследования показали, что творческое (диалектическое) мышление может проявляться и в самих сочиненных детьми историях (Шиян, Баранова, 2021) в виде диалектических структур, когда дети оперируют противоположностями, используя диалектические действия превращения, опосредствования и т.д. Кроме диалектических структур при анализе нарративов мы выделяли еще два параметра: наличие структуры, близкой к кульминационному нарративу (Labov, Waletzky, 1997), а также наличие художественного (символического) образа. Исходя из этого мы поставили вопрос и о том, влияет ли нарративная практика на диалектические структуры самих нарративов.

Гипотеза исследования: в рамках специально организованной нарративной практики – решения противоречивых ситуаций в символическом пространстве (при сочинении сказки) – возможно создать условия для амплификации как творческого (диалектического) мышления, так и способности порождать сказочные истории.

## Выборка

В исследовании приняли участие 60 детей 6–7 лет (девочки, мальчики), средний возраст – 6,5 лет. Одна группа была контрольной (в ней проводились только стартовая и итоговая диагностики), другая экспериментальной (в ней проводились формирующие занятия, стартовая и итоговая

диагностики). Обе группы были выбраны в одной образовательной организации, в обеих группах реализуется одна и та же образовательная программа. В контрольной группе были двое детей с ограниченными возможностями здоровья, в экспериментальной – шестеро детей с ограниченными возможностями здоровья (общее недоразвитие речи).

Родители детей дали согласие на участие в исследовании, дети также были согласны принять участие в исследовании и могли отказаться от участия при желании. В целях конфиденциальности данные были анонимизированы.

## Методы исследования

Для диагностики диалектического мышления на стартовом и контрольном этапах диагностики использовалась методика «Что может быть одновременно?» (Веракса, 2021). Она представляет собой серию противоречивых ситуаций, которые ребенку предлагается разрешить, ответив на вопросы: «Что может быть одновременно и черным, и белым? И большим, и маленьким? И легким, и тяжелым? И живым, и мертвым? И тем же самым, и другим?» Для надежности по завершении педагогического эксперимента в рамках контрольной диагностики детям предлагалась альтернативная форма методики с другим набором вопросов («Что может быть одновременно и добрым, и злым? И красивым, и уродливым? И умным, и глупым? И старым, и новым? И веселым, и грустным?» и т.д.

Для оценки детских нарративов мы использовали субтест «Огонь» из методики «Три истории», как наиболее релевантный для данного исследования (Шиян, Баранова, 2022). Процедура проведения методики заключалась в том, что педагог в разговоре с малой группой детей (5–6 человек) создавал противоречивую ситуацию – дети активно обсуждали, опасен огонь или полезен, а затем им индивидуально предлагалось сочинить «сказку про огонь». Предварительная беседа позволяла создать ситуацию детской вовлеченности, дискуссия в группе помогала детям обнаружить проблемную ситуацию, что мотивировало сочинять сказку. Тема сказки была для всех детей единой, однако в остальном дети сами выбирали сюжет, героев и т.д. Субтест позволяет оценить, создает ли ребенок структурированную историю – кульминационный нарратив, в котором есть завязка, кризисная ситуация – кульминация – и развязка; появляется ли в истории художественный образ (одухотворенный объект, действующий в логике образа и несущий оценку автора, отражающий его эмоции и отношение); есть ли в тексте диалектические структуры – противоположности и их преобразования (например, превращения, амбивалентные персонажи и т.д.). Баллы по каждому из параметров оценки нарративов присваивались по отдельности.



## Описание нарративной практики «Сказки с провокациями»

В экспериментальной группе в качестве педагогического воздействия проводилась разработанная нами методика «Сказки с провокациями».

Группе детей из 6–8 человек предлагалось обсудить противоречивую ситуацию и индивидуально сочинить сказку, разрешающую эту ситуацию. Нарративная практика включала следующие этапы:

1. Объявление темы на общем утреннем круге в понедельник: всю текущую неделю по подгруппам дети сочиняли сказки по этой теме.

2. Обсуждение противоречивой ситуации в кругу в мини-группе, где дети могли предложить разные версии.

3. Индивидуальное рисование-сочинение сказок с помощью взрослого при необходимости.

4. Записывание сказки взрослым под диктовку ребенка.

5. Склеивание рисунка и текста в книжку, оформление обложки.

6. Чтение сказки в группе с обсуждением в течение недели в любой свободный момент дня в общем кругу. В данном случае обсуждалось, удалось ли автору удержать тему – например, получилась ли история про «подарок и не подарок одновременно» или про одновременное «говoreние и молчание»? Вводя этот этап, мы опирались на идею социокогнитивного конфликта как своеобразного скаффолдинга для детского развития (Бурменская, 1981). Тот факт, что дети могут высказывать и слышать разные точки зрения, позволяет представить противоречивую ситуацию как диалог, распределенное мышление, и тем самым обратить внимание на противоречие как проблемную ситуацию.

Создание книжки было введено для того, чтобы обозначить для детей текст как материальный итог придумывания и создать мотивацию для сочинения сказки.

Во время чтения сказок в общем кругу педагог практиковал «чтение с остановками», когда чтение прерывалось, и детям предлагалось угадать, что дальше сделает герой. Это делало совместное чтение осмысленным, дети активно включались в процесс, предлагали много версий. Также в ходе обсуждений дети совместно решали, удалось ли автору удержать тему.

Противоречивые ситуации, инициирующие сочинение историй с детьми:

1. Добрый делал доброе, но оно оказывалось злым. Он добрый или злой?

2. Подарок, который оказался – не подарок. Может ли так быть?

3. Можно ли ехать и одновременно – не ехать?

4. Было красивое, а оказалось – уродливым. Как такое возможно?

5. Смелый может быть трусом, а трусливый оказаться смелым?

6. Как можно быть мокрым и сухим одновременно?

7. Как можно одновременно говорить и молчать?

8. Хвалили так, как будто – ругали, или поругали, как будто похвалили: как это возможно?

9. Был кто-то щедрый, но и жадный одновременно?

10. Кто-то строил так, что ломал, или ломал, как будто строил, как это возможно?

11. Как можно работать будто отдыхать или отдыхать будто работать?

12. Что-то было хрупким, но прочным: как это возможно?

Каждый из 30 детей экспериментальной группы 10 раз в течение полугода принял участие в сочинении сказок, при этом практически ежедневно происходило совместное чтение и обсуждение детских текстов.

Приведем в качестве примера сказку, которую сочинили дети в рамках нарративной практики.

Тема сказки: был кто-то щедрый, но и жадный одновременно.

Марта, 6 лет, 5 мес.

«Безоблачный день»

Жил-был мальчик и он никому не давал ничто, потому что он был жадный. У него были три кота – Феникс, Огурчик и Помидорка. Этот мальчик и коты поехали в деревню, и девочка Марта его котиков присмотрела, и с Ратмиром они придумали «План Б», как этих котиков забрать себе. Ратмир нацепил трос на Марту, и она встала и полезла на лестницу за котами. Там железка была, Ратмир подумал, что она падает, и дернул трос. А она не упала. А мальчик был щедрый, оказывается, и сам дал Марте двух котиков – Помидорку и Огурчика. И остался он жить в деревне».

В этой истории автор совершает превращение противоположностей: один из героев, который был жадным, на самом деле оказался щедрым.

## Результаты

Стартовый этап исследования показал отсутствие значимых различий между контрольной и экспериментальной группами по всем параметрам субтеста «Огонь» (символический (художественный) образ, диалектические структуры, близость к кульминационной структуре). Для обработки данных использовался Welsh Two sample t-test и Two Sample Wilcoxon rank sum test. Отсутствие значимых различий между экспериментальной и контрольной группами на начальном этапе наблюдалось и по методике «Что может быть одновременно?».

На этапе итоговой диагностики картина оказалась следующей.

В контрольной группе не было обнаружено значимых различий между результатами первой и второй диагностики по таким параметрам





субтеста «Огонь», как «диалектические структуры» и «близость к кульминационной структуре нарратива», а также по результатам методики «Что может быть одновременно?». По параметру «символический (художественный) образ» обнаружены значимые различия: детские результаты стали значимо хуже: соответственно, 3,53 и 1,33 (Two Sample Wilcoxon rank sum test  $p$ -value = 0,00062).

В экспериментальной группе значимые различия были обнаружены по результатам диагностики творческого мышления (методика «Что может быть одновременно?»): средние баллы на начало и конец исследования, соответственно, 9,57 и 12,3, различия значимы (Two Sample Wilcoxon rank sum test  $p$ -value = 0,003). Также значимо лучше стали результаты оценки детских историй по всем трем параметрам от начала к концу исследования: по параметру «диалектические преобразования» средние баллы 0,87 и 1,87, различия значимы (Two Sample Wilcoxon rank sum test  $p$ -value = 0,03859); по параметру «художественный (символический) образ» – 2,77 и 5,8, различия значимы (Two Sample Wilcoxon rank sum test  $p$ -value = 0,002); по параметру «структура нарратива» – 2,53 и 4, различия значимы (Two Sample Wilcoxon rank sum test  $p$ -value = 0,00058).

В качестве примера приведем две сказки про огонь одного и того же ребенка из экспериментальной группы на стартовом и контрольном этапах исследования.

### Стартовый этап

#### «Пожар.

*Жили-были два пожарника. И они жарили еду на костре в лесу. А потом у них разгорелся огонь и попал на ветки, где еда жарилась. Они взяли лестницу и все потушили пожарными шлангами. Огонь был хороший, он на деревья не попал. Конец».*

### Контрольный этап

#### «Огонь и Вода.

*Жили-были злой Огонь (Враг его звали) и Вода голубая, добрая, и звали ее Хорошая. Огонь Враг жил в огненной башне, а Вода жила в красивом уютном домике голубом. Потом Вода вышла однажды погулять, и Огонь начал в нее стрелять. А Вода тоже начала стрелять в Огня. Вода стреляла водой, а Огонь – огнем, струйками огня. Подплыла к башне тучка с молнией и молнией стрельнула в дом Огня. Надула воды туча другая, спокойная, полила дождь на Огня, и Огонь зашипел и умер. Конец».*

Мы видим, что в обоих случаях ребенок создал кульминационный нарратив: в нем есть начало, конфликтная кризисная ситуация / кульминация – и разрешение кризиса. Однако вторая история по ряду характеристик лучше: в ней есть художественные образы воды и огня,

которые ведут себя в соответствии со своей «природой» (один живет в огненной башне, другая – в голубом домике и т.д.); ярко представлены полярные персонажи и их противостояние; есть подробности и дополнительные персонажи, которые делают историю более развернутой.

### Обсуждение

Исследование показало, что после проведения нарративной практики «Сказки с провокациями» дети стали значимо лучше решать противоречивые ситуации, предложенные в формате задачи, а не сочинения историй. При этом возникает вопрос, что именно оказало влияние на положительную динамику: собственно сочинение историй, наличие слушателей или последующие обсуждения историй, в которых в центре обсуждения оказывалось как раз решение противоречивой ситуации, поскольку в методике «Сказки с провокациями» есть все три аспекта.

Качественный анализ нарративной практики «Сказки с провокациями» показал, что в фокусе интересов детей было именно сочинение историй: традиция создания сказок зарождалась постепенно, дети становились все более замотивированными, ждали времени сочинения сказок и были очень заинтересованы в том, чтобы их сказка была записана взрослым. Значимыми в отношении мотивирования детей оказались как тот факт, что они создавали свою «книжечку», которую можно было унести домой, так и ситуации совместного разделенного чтения сказок и соучастия в предвосхищении авторского хода.

Во время обсуждений отмечалась высокая степень включенности детей. Все это в значительной степени отличает практику «Сказки с провокациями» от решения задач, где дети не имеют возможности выходить в символическое пространство и строить художественные образы.

Мы предполагаем, что именно возможность встречи с противоречием в символическом пространстве позволяет ребенку спроецировать на ситуацию свои смыслы, делает ее личностно значимой, и таким образом позволяет впоследствии более продуктивно решать противоречия, в том числе и в ситуации задачи (вне сказочного контекста). При этом можно согласиться с тем, что одновременное присутствие двух переменных (сочинения сказок и их обсуждения) внутри практики «Сказки с провокациями» является одним из ограничений исследования и ставит вопросы для будущего поиска.

Отдельно отметим тот факт, что в самих детских историях (при проведении контрольной диагностики) обнаружились положительные значимые изменения по всем трем параметрам: нарративы стали более структурными, в историях появилось больше художественных образов, дети стали чаще оперировать отношениями противоположности.





Кроме того, мы обнаружили устойчивые корреляции между представленностью в детских историях художественного образа (символическим аспектом нарратива) и оперированием противоположностями (диалектическими структурами).

Все это позволяет предположить, что роль такой определенным образом выстроенной символической деятельности, как сочинение историй, не сводится к ассимиляции, а занимает важное место в познавательном процессе. Это согласуется с представлениями Э.В. Ильенкова о том, что воображение (и шире – художественное отношение к миру) играет роль первичной, до-логической ориентировки в реальности: «Живое, культурное воображение обеспечивает умение видеть в реальности, в жизни, в окружающем мире то, что до сих пор еще не сформулировано в словах, в терминах, еще не выражено в формуле учебника, то, что предстоит раскрывать людям» (Ильенков, 1968, с. 34). Отметим, что А.Ф. Лосев также писал, что символ позволяет выражать смыслы там, где еще нет готовых моделей (Лосев, 1981), а значит является не просто отдельным типом, но этапом познания, предшествующим логическому анализу. Ю.М. Лотман считает двуязычие характеристикой не только индивидуального сознания, но и культуры в целом: «Культура в принципе полиглотична, и тексты ее всегда реализуются в пространстве как минимум двух семиотических систем... Минимально работающий текстовый генератор – это не изолированный текст, а текст в контексте, текст во взаимодействии с другими текстами и с семиотической средой» (Лотман, 1992. С. 18).

Обнаруженное в нашем исследовании влияние определенным образом выстроенной символической практики сочинения сказок на способность решать противоречивые ситуации подтверждает предположение о том, что задачи на смысл и задачи на понимание или преобразование не просто предполагают друг друга, но решение одних может оказаться контекстом для решения других. Возможно, дело в том, что символ как средство познания позволяет целостно отнестись к проблемной ситуации и «увидеть» ее решение первоначально в виде художественных образов, что делает более легким последующий логический ход.

## Выводы

Исследование показало, что в условиях нарративной практики, где дети сочиняли историю, отталки-

ваясь от противоречивой ситуации, в экспериментальной группе произошли значимые изменения как в творческом (диалектическом) мышлении, так и в качестве детских историй. Детские истории стали более структурными, в них чаще стали встречаться художественные образы и оперирование отношениями противоположности. Таким образом, обе гипотезы исследования подтвердились: сочинение сказок как символическая деятельность оказывается важным ресурсом развития как самих нарративов, так и диалектического мышления.

Полученные результаты свидетельствуют о влиянии символического пространства, в частности нарративных практик, на познавательное развитие. Это говорит о необходимости целостного восприятия психического развития дошкольников и важности поддержки и развития детского сочинительства в дошкольном образовании.

Тот факт, что развивающий для творческого мышления потенциал был обнаружен у сочинения историй, ведет нас к еще одной фундаментальной проблеме современного образования: проблеме признания самобытности и самоценности детства. В целом ряде исследований детство трактуется как уникальный и важный для последующего развития период, особенности которого могут быть утрачены без специальной поддержки. Зачатки этой точки зрения можно видеть в работе Л.С. Выготского о воображении и творчестве в дошкольном возрасте; впоследствии его предположения нашли подтверждения в исследованиях как детского художественного творчества (Мелик-Пашаев, 2012), так и детского экспериментирования (Jones, Markant, Pachur et al., 2021). В частности, А.А. Мелик-Пашаев говорит о художественной одаренности как возрастной характеристике ребенка, о том, что в детстве «человек действительно обладает в «зародышевой» форме многими чертами, которые роднят его с художником и могут служить предпосылками художественного развития» (Мелик-Пашаев, 2012). В этом контексте данные о детском сочинительстве как ресурсе развития творческого мышления позволяют увидеть в специфике детства – его ориентированности на смыслы и символы – не препятствие, а возможность развития.

Наблюдая пока редкое явление нарративных практик в дошкольном образовании, мы получаем возможность заглянуть в мастерскую культуры, где через создание ситуаций обращенности творятся не произведения, а новые человеческие способности. ■



### Список литературы

- Бахтин, М.М.** Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
- Богоявленская, Д.Б.** Культурно-исторический подход к проблематике творчества // *Культурно-историческая психология*. – 2007. – Т. 3. – №3. – С. 67–71.
- Бурменская, Г.В.** Обучение как метод исследования умственного развития ребенка в работах Женевской психологической школы // *Вопросы психологии*. – 1981. – №2. – С. 106–111.
- Веракса, А.Н.** Символическое опосредствование в познавательной деятельности дошкольников и младших школьников: автореф. дис. ... д-р психол. наук: 19.00.07. – М., 2014.
- Веракса, Н.Е.** Диалектическое мышление дошкольника (возможности и культурные контексты): монография. – М.: Издательство Московского университета, 2021. – 223 с.
- Выготский, Л.С.** Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Перспектива, 2020. – 125 с.
- Журавлева, Л.В.** Камертон детства и некоторые шедевры. – М.: Сфера, 2015. – 128 с.
- Зинурова, Р.Р.** Диалектическая наглядная схема как средство мышления дошкольников: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1995. – 216 с.
- Ильенков, Э.В.** О воображении // *Народное образование*. – 1968. – №3. – С. 33–42.
- Лобок, А.М.** Диалог с Л.С. Выготским по поводу письменной речи // *Вопросы психологии*. – 1996. – №6. – С. 41–53.
- Лосев, А.Ф.** Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 525 с.
- Лотман, Ю.М.** Культура и взрыв. – М.: Гнозис; Прогресс, 1992. – 272 с.
- Мелик-Пашаев, А.А.** Художественная одаренность как возрастное явление [Электронный ресурс] // *Теоретическая и экспериментальная психология*. – 2012. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennaya-odarennost-kak-vozrastnoe-yavlenie> (дата обращения: 08.07.2021).
- Новлянская, З.Н.** Учение и творчество. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. – 112 с.
- Пейли, В.** Мальчик, который хотел быть вертолетом. – М.: Издательский дом ВШЭ, 2016. – 224 с.
- Пиаже, Ж., Инхельдер, Б.** Психология ребенка. – СПб.: Питер, 2003. 160 с.
- Резуанова, А.Е.** Развитие диалектической структуры числовых представлений у детей дошкольного возраста: дисс. ... канд. психол. наук. – М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1995. – 238 с.
- Сингер, Э., ДеХаан, Д.** Играть, удивляться, узнавать. Теория развития, воспитания и обучения детей. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 312 с.
- Трифонов, Е.В.** Режиссерская игра с опорой на рисунок как метод оценки познавательного развития ребенка дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – М., 2006. – 27 с.
- Шиян, И.Б.** Предвосхищающий образ в структуре диалектического мышления дошкольников // *Вопросы психологии*. – 1999. – №3. – С. 57–64.
- Шиян, О.А., Баранова, А.А.** Детские нарративы как пространство проявления и способ диагностики творческих способностей старших дошкольников // *Культурно-историческая психология*. – 2022. – Т. 18. – №1. – С. 50–59. <https://doi.org/0.17759/chp.2022180105>
- Ahn, J., & Filipenko, M.** (2007). Narrative, imaginary play, art, and self: Intersecting worlds. *Early Childhood Education*.
- Alexander, P.A., Jetton, T. L., White, S.H., Partton, J.L., Cotropia, K.K., Liu, H.-C, & Ackerman, C.M.** (1994). Young Children's Creative Solutions to Realistic and Fanciful Story Problems. *The Journal of Creative Behavior*, 28(2), 89–106. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1994.tb00723.x>
- Benson, M.S.** (1993). The structure of four- and five-year-olds' narratives in pretend play and storytelling. *First Language*, 13(38), 203–223. <https://doi.org/10.1177/014272379301303803>
- Bredikyte, M., Brandisauskiene, A., Hakkarainen, P., Skeryte-Kazlauskiene, M., Sujetaite, G.** (2017). Narrative environments for play and learning (NEPL)» guidelines for kindergarten and school teachers working with 3-8 years-old-children.
- Bretherton, I., Oppenheim, D.** (2003). The MacArthur Story Stem Battery: Development, Administration, Reliability, Validity, and Reflections About Meaning. 10.1093/oso/9780195154047.003.0003.
- Broström, S.** (2002). Children tell stories. *European Early Childhood Education Research Journal*. 10. 85–97. 10.1080/13502930285208861.
- Bruner J.S. [et al.]** (1976). Play: Its Role in Development and Evolution. Penguin Books Publ., 716 p.
- Bruner, J.** (1987). Life as Narrative. *Social Research*, 54 (1), 11–32.
- Curenton, S.** (2006). A cultural art that promotes school readiness. *YC Young Children*. 61. 78–89.
- Davies, A.** (2007). Storytelling in the Classroom: Enhancing Traditional Oral Skills for Teachers and Pupils. London: SAGE Publications.
- Engel, S.** (1995). The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood. New York: Freeman.
- Fehr, K. K.** (2014). A brief pretend play intervention to facilitate play and creativity in preschool children. In ProQuest Dissertations and Theses.



- Fehr, K.K., & Russ, S.W.** (2016). Pretend play and creativity in preschool-age children: Associations and brief intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(3), 296–308. <https://doi.org/10.1037/aca0000054>
- Fleer M.** (2022). How an educational experiment creates motivating conditions for children to role-play a child-initiated PlayWorld. *Oxford Review of Education*. Vol. 48(3). pp. 364–379. DOI: 10.1080/03054985.2021.1988911
- Hennessey, B.A., & Amabile, T.M.** (1988). The Conditions of Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives* (pp. 11–38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, A., Markant, D.B., Pachur, T., Gopnik, A., & Ruggeri, A.** (2021). How is the hypothesis space represented? Evidence from young children's active search and predictions in a multiple-cue inference task. *Developmental Psychology*, 57(7), 1080–1093. <https://doi.org/10.1037/dev0001201>
- Kucirkova, N., Cremin, T., Flewitt, R., Faulkner, D., Swann, J.** (2017). Storytelling and story-acting: Co-construction in action. *Journal of Early Childhood Research*. 16. 10.1177/1476718X17750205
- Labov, W., & Waletzky, J.** (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative & Life History*, 7(1–4), 3–38. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar>
- McCabe A., Rollins P.** (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 45.
- Mercer, V.** (1967). *A Boy, a Dog and a Frog*. New York: Dial Press.
- Mottweiler, C.M.** (2016). Using narratives and drawings to assess creativity in preschool-age children. In S. Douglas & L. Stirling (Eds.), *Children's play, pretense, and story: Studies in culture, context, and autism spectrum disorder* (pp. 253–270). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Nicolopoulou, A.** (2007). The interplay of play and narrative in children's development: Theoretical reflections and concrete examples. In A. Goncu & S. Gaskins (Eds.) *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives*; 247–273. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Nicolopoulou, A.** (2016). Young children's pretend play and storytelling as modes of narrative activity: From complementarity to cross-fertilization?
- Nicolopoulou, A.** (2019). Using a storytelling/story-acting practice to promote narrative and other decontextualized language skills in disadvantaged children. 10.1075/sin.25.13nic.
- OECD (2019). *Future of education and skills 2030: OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*. Available at: [http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf) Accessed 8 July 2020.
- Phillips, L.** (2000). Storytelling-The Seeds of Children's Creativity. *Australasian Journal of Early Childhood*. 25. 1–5. 10.1177/183693910002500302.
- Pinto, G., Tarchi, C., Accorti Gamannossi, B.** (2018). Kindergarteners' Narrative Competence Across Tasks and Time. *The Journal of Genetic Psychology*. 179. 10.1080/00221325.2018.1453775.
- Rothuizen, J.J., Harbo, L.** (2017). Social Pedagogy: An Approach Without Fixed Recipes. *International Journal of Social Pedagogy*. 6. 10.14324/111.444.ijsp.2017.v6.1.002.
- Sylva, K., Melhuish, E.C., Sammons, P., Siraj, I. and Taggart, B. with Smees, R., Toth, K. & Welcomme, W.** (2014). Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3–16 Project (EPPSE 3–16) Students' educational and developmental outcomes at age 16.
- Veneziano, E., Nicolopoulou, A.** (2019). Introduction to Narrative, Literacy, and Other Skills: Studies in Intervention. 10.1075/sin.25.01ven.
- Wood, D.J., Bruner, J.S. and Ross, G.** (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89–100.

## References

- Ahn, J., & Filipenko, M.** (2007). Narrative, imaginary play, art, and self: Intersecting worlds. *Early Childhood Education*.
- Alexander, P.A., Jetton, T. L., White, S.H., Partton, J.L., Cotropia, K.K., Liu, H.-C, & Ackerman, C.M.** (1994). Young Children's Creative Solutions to Realistic and Fanciful Story Problems. *The Journal of Creative Behavior*, 28(2), 89–106. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1994.tb00723.x>
- Bakhtin, M.M.** (1979). *Estetika slovesnogo tvorчества* [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow. Iskusstvo Publ. 423.
- Benson, M.S.** (1993). The structure of four- and five-year-olds' narratives in pretend play and storytelling. *First Language*, 13(38), 203–223. <https://doi.org/10.1177/014272379301303803>
- Bogoyavlenskaya, D.B.** (2007). Kul'turno-istoricheskii podkhod k problematike tvorчества [Cultural-historical approach to the problems of creativity]. *Kul'turno-Istoricheskaya Psikhologiya*. Vol. 3. 3. 67–71.
- Bredikyte, M., Brandisauskiene, A., Hakkarainen, P., Skeryte-Kazlauskiene, M., Sujetaite, G.** (2017). Narrative environments for play and learning (NEPL) guidelines for kindergarten and school teachers working with 3–8 years-old-children.
- Bretherton, I., Oppenheim, D.** (2003). The MacArthur Story Stem Battery: Development, Administration, Reliability, Validity, and Reflections About Meaning. 10.1093/oso/9780195154047.003.0003.



- Broström, S.** (2002). Children tell stories. *European Early Childhood Education Research Journal*. 10. 85-97. 10.1080/13502930285208861.
- Bruner J.S. [et al.]** (1976). *Play: Its Role in Development and Evolution*. Penguin Books Publ., 716 p.
- Bruner, J.** (1987). Life as Narrative. *Social Research*, 54 (1), 11-32.
- Burmenskaya, G.V.** (1981). Obuchenie kak metod issledovaniya umstvennogo razvitiya rebenka v rabotakh Zhenevskoi psikhologicheskoi shkoly [Training as a method for studying the mental development of a child in the works of the Geneva Psychological School]. *Voprosy Psikhologii*. 2. 106–111.
- Curenton, S.** (2006). A cultural art that promotes school readiness. *YC Young Children*. 61. 78-89.
- Davies, A.** (2007). *Storytelling in the Classroom: Enhancing Traditional Oral Skills for Teachers and Pupils*. London: SAGE Publications.
- Engel, S.** (1995). The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood. New York: Freeman.
- Fehr, K. K.** (2014). A brief pretend play intervention to facilitate play and creativity in preschool children. In ProQuest Dissertations and Theses.
- Fehr, K.K., & Russ, S.W.** (2016). Pretend play and creativity in preschool-age children: Associations and brief intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(3), 296–308. <https://doi.org/10.1037/aca0000054>
- Fleer, M.** (2022). How an educational experiment creates motivating conditions for children to role-play a child-initiated PlayWorld. *Oxford Review of Education*. Vol. 48(3). pp. 364-379. DOI: 10.1080/03054985.2021.1988911
- Hennessey, B.A., & Amabile, T.M.** (1988). The Conditions of Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives* (pp. 11-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ilyenkov, E.V.** (1968). O voobrazhenii [About imagination]. *Narodnoe Obrazovanie*. 3. 33–42.
- Jones, A., Markant, D.B., Pachur, T., Gopnik, A., & Ruggeri, A.** (2021). How is the hypothesis space represented? Evidence from young children's active search and predictions in a multiple-cue inference task. *Developmental Psychology*, 57(7), 1080–1093. <https://doi.org/10.1037/dev0001201>
- Kucirkova, N., Cremin, T., Flewitt, R., Faulkner, D., Swann, J.** (2017). Storytelling and story-acting: Co-construction in action. *Journal of Early Childhood Research*. 16. 10.1177/1476718X17750205
- Labov, W., & Waletzky, J.** (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative & Life History*, 7(1-4), 3–38. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar>
- Lobok, A.M.** (1996). Dialog s L.S. Vygotskim po povodu pis'mennoi rechi [Dialogue with L.S. Vygotsky about written speech]. *Voprosy Psikhologii*. 6. 41–53.
- Losev, A.F.** (1991). *Filosofiya. Mifologiya. Kul'tura*. Moscow [Philosophy. Mythology. Culture]. Politizdat Publ. 525.
- Lotman, Yu.M.** (1992). *Kul'tura i vzryv* [Culture and explosion]. Moscow. Gnozis; Progress Publ. – 272.
- McCabe A., Rollins P.** (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 45.
- Melik-Pashaev, A.A.** (2012). Khudozhestvennaya odarennost' kak voznrastnoe yavlenie [Artistic talent as an age-related phenomenon [Electronic resource]]. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya Psikhologiya*. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennaya-odarennost-kak-voznrastnoe-yavlenie> (data obrashcheniya: 08.07.2021).
- Mercer, V.** (1967). *A Boy, a Dog and a Frog*. New York: Dial Press.
- Mottweiler, C.M.** (2016). Using narratives and drawings to assess creativity in preschool-age children. In S. Douglas & L. Stirling (Eds.), *Children's play, pretense, and story: Studies in culture, context, and autism spectrum disorder* (pp. 253–270). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Nicolopoulou, A.** (2007). The interplay of play and narrative in children's development: Theoretical reflections and concrete examples. In A. Goncu & S. Gaskins (Eds.) *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives*; 247-273. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nicolopoulou, A.** (2016). Young children's pretend play and storytelling as modes of narrative activity: From complementarity to cross-fertilization?
- Nicolopoulou, A.** (2019). Using a storytelling/story-acting practice to promote narrative and other decontextualized language skills in disadvantaged children. 10.1075/sin.25.13nic.
- Novlyanskaya, Z.N.** (2010). *Uchenie i tvorchestvo* [Learning and creativity]. Moscow; Obninsk: IG-SOTSIN Publ. 112.
- OECD (2019). *Future of education and skills 2030: OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*. Available at: [http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf) Accessed 8 July 2020.
- Peili, V.** (2016). Mal'chik, kotoryi khotel byt' vertoletom [The boy who wanted to be a helicopter]. Moscow. Izdatel'skii dom VShE. 224.
- Phillips, L.** (2000). Storytelling-The Seeds of Children's Creativity. *Australasian Journal of Early Childhood*. 25. 1-5. 10.1177/183693910002500302.
- Piaget, J., Inhelder, B.** (2003). *Psikhologiya rebenka* [Psychology of the child]. St. Petersburg. Piter Publ. 160.
- Pinto, G., Tarchi, C., Accorti Gamannossi, B.** (2018). Kindergarteners' Narrative Competence Across Tasks and Time. *The Journal of Genetic Psychology*. 179. 10.1080/00221325.2018.1453775.





- Rezuanova, A.E.** (1995). Razvitie dialekticheskoi struktury chislovykh predstavlenii u detei doshkol'nogo vozrasta [Development of the dialectical structure of numerical representations in preschool children]: diss. kand. psikh. nauk. Moscow. MPGU im. V.I. Lenina. 238.
- Rothuizen, J.J., Harbo, L.** (2017). Social Pedagogy: An Approach Without Fixed Recipes. *International Journal of Social Pedagogy*. 6. 10.14324/111.444.ijsp.2017.v6.1.002.
- Shiyan, I.B.** (1999). Predvoskhishchayushchii obraz v strukture dialekticheskogo myshleniya doshkol'nikov [Anticipatory image in the structure of dialectical thinking of preschoolers]. *Voprosy Psikhologii*. 3. 57–64.
- Shiyan, O.A., Baranova, A.A.** (2022). Detskie narrativy kak prostranstvo proyavleniya i sposob diagnostiki tvorcheskikh sposobnostei starshikh doshkol'nikov [Children's narratives as a space of manifestation and a way to diagnose the creative abilities of older preschoolers]. *Kul'turno-istoricheskaya Psikhologiya*. Vol. 18. 1. 50–59. <https://doi.org/0.17759/chp.2022180105>
- Singer, E., DeKhaan, D.** (2019). Igrat', udivlyat'sya, uznavat'. Teoriya razvitiya, vospitaniya i obucheniya detei [Play, be surprised, find out. Theory of development, education and training of children]. Moscow. MOZAIKA-SINTEZ Publ. 312.
- Sylva, K., Melhuish, E.C., Sammons, P., Siraj, I. and Taggart, B. with Smees, R., Toth, K. & Welcomme, W.** (2014). Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3-16 Project (EPPSE 3-16) Students' educational and developmental outcomes at age 16.
- Trifonova, E.V.** (2006). Rezhisserskaya igra s oporoi na risunok kak metod otsenki poznavatel'nogo razvitiya rebenka doshkol'nogo vozrasta [Director's play based on drawing as a method for assessing the cognitive development of a preschool child]: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk: 19.00.13. Moscow. 27.
- Veneziano, E., Nicolopoulou, A.** (2019). Introduction to Narrative, Literacy, and Other Skills: Studies in Intervention. 10.1075/sin.25.01ven.
- Veraksa, A.N.** (2014). Simvolicheskoe oposredstvovanie v poznavatel'noi deyatel'nosti doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov [Symbolic mediation in the cognitive activity of preschoolers and primary schoolchildren]: avtoref. dis. ... d-r psikh. nauk: 19.00.07. Moscow.
- Veraksa, N.E.** (2021). Dialekticheskoe myshlenie doshkol'nika (vozmozhnosti i kul'turnye konteksty): monografiya [Dialectical thinking of a preschooler (opportunities and cultural contexts): monograph]. Moscow. Moscow University Publishing House. 223.
- Vygotsky, L.S.** (2020). Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste [Imagination and creativity in childhood]. St. Petersburg. Perspektiva Publ. 125.
- Wood, D.J., Bruner, J.S. and Ross, G.** (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.
- Zhuravleva, L.V.** (2015). Kamerton detstva i nekotorye shedevry [Tuning fork of childhood and some masterpieces]. Moscow. Sfera Publ. 128.
- Zinurova, R.R.** (1995). Dialekticheskaya naglyadnaya skhema kak sredstvo myshleniya doshkol'nikov [Dialectical visual scheme as a means of thinking for preschoolers]: dis. ... kand. psikh. nauk. Moscow. 216.

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Ольга Александровна Шиян**, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация, [olgablues@gmail.com](mailto:olgablues@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>

**Яна Яковлевна Коротун**, воспитатель, ГБОУ «Школа №2117», Образовательная площадка для дошкольных групп №2, Москва, Российская Федерация, [yanakorotun@mail.ru](mailto:yanakorotun@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0000-6613-6339>

## ABOUT THE AUTHORS

**Olga A. Shiyan**, Cand. Sci. (Pedagogy), Leading research fellow, Laboratory of child development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russian Federation, [olgablues@gmail.com](mailto:olgablues@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>

**Yana Y. Korotun**, Educator, School No.2117, Educational playground for preschool groups No. 2, Moscow, Russian Federation, [yanakorotun@mail.ru](mailto:yanakorotun@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0000-6613-6339>