*Леснова И.И.,*(воспитатель, МБОУ «СОШ №18» корпус №3, Бийск)

 **«Философствование как способ познания детьми старшего дошкольного возраста окружающего мира в рамках реализации ФГОС ДО»**

 «Глубоко ошибаются те, — писал один из философов, —

 кто изображает филосо­фию недоступною для детей,

с нахмуренным челом, с большими косматыми бровя­ми,

внушающей страх. Кто напялил на неё эту лживую маску,

такую тусклую и отвратительную? На деле же не сыскать ничего

другого столь милого, доброго, радо­стного, чуть бы не сказал, шаловливого...

Если перед вами нечто печальное и уны­лое — значит, философии тут нет и в помине».

Как часто у шестилетних воспитанников спрашивают: «Зачем ты пойдёшь в школу?» А они отвечают: «Чтобы учиться». Их просят объяснить: «Зачем надо учиться?!» И первое, что звучит: «Чтобы получать пятёрки... Чтобы быть умным... Чтобы маму не огорчать» и т.п.

Как Вы думаете, долго ли подобные мотивы будут поддерживать ребёнка в преодолении им трудностей школьного ежедневного труда?!

К.Д. Ушинский сформулировал точно ответ на этот вопрос. Он писал: «Должны постоянно помнить, что следует передать ученику не только те или иные познания, но развить в нём желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания... дать ученику средство извлекать полезные знания не только из книг, но и из предметов, его окружающих, из жизненных событий, из истории собственной души. Обладая такой умственной силой, извлекающей отовсю­ду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач всякого школьного обучения».(Избр. пед.соч. Т.П.- М.,1953, с. 539).

 Одним из направлений познавательного развития программы «Детский сад – Дом радости» является - поддержка процессов саморазвития, которые интенсивно осуществляются у многих детей, но особенно ярко — у одаренных.

Это направление реализуется в содержании Программы — введение ребенка в основы философии и философствования как реализации его потребности познания мира, себя, смысла и назначения своей жизни. Содержанием философствования для ребенка выступают уже освоенные им знания о какой-то области познания. Направляемое взрослым, философствование, нацелено на определение ребенком «границ» освоенных знаний, открытие им неизвестного в хорошо известном, осознание ограниченности приобретенного опыта («Я это не знаю», «Я не умею»). На основе философствования ребенку открывается перспектива бесконечности познания и самообразования. Педагог (совместно с родителями) должен убедить дошкольника в нравственном смысле знаний, приобретаемых человеком через разнообразные каналы. Выпускник детского сада начинает понимать, что великие россияне сумели реализовать свои способности на благо Отечества и всех землян в разных областях науки, искусства, литературы и т.д., благодаря широкому и глубокому образованию, трудолюбию, настойчивости. На этой основе у ребенка старшего дошкольного возраста формируется понимание, что и определяет его готовность к успешной самореализации себя как индивидуальности необходимо учиться в школе у учителя как носителя образования и культуры в целом.

Главным «ключом», открывающим путь истории к детям, развития у старших дошкольников патриотических чувств, познания окружающего мира и себя в нём авторы считают философию и философствование (знания о знаниях и особый способ по­знания, который осуществляется методом рассуждений, сомнений, споров, когда одно знание выводится из другого посредством дискурсивного мышления).

В книгах «Детский сад — Дом радости» (Н.М. Крыловой, В.Т. Ивано­вой) сделана попытка выстроить это направление работы как технологию, научный проект внедрения системы в практику с заранее заданными показателями эффективности, используя с одной стороны, богатейший опыт воспитателя-новатора В. Т. Ивановой в проведении своих воспитанников по пути открытия ими радости философствования и обретения интеллектуальной культуры, а с другой, материалы глубоких и тонких научных исследований, проводимых в течение последнего тридцатилетия (А.В. Запорожцем, Н.Н. Поддья­ковым, Я.А Пономарёвым, В.В. Столиным, Н.И. Непомнящей, В.А. Венгер, В.И. Логиновой, В.А. Петровским, Р.Б. Стеркиной и др.).

В технологию включены разработки сценариев (драматургии) трех средств, применяемых для детей дошкольного возраста к решению этой задачи:

- диалоги или полилоги «Посиделки»;

-рассказ воспитателя (с использованием наглядного материала) «Сказание»;

- проблемные ситуации (с развивающей интригой).

Каждое из этих средств— полифункциональное, так как может использоваться педагогом то методом, то формой, то условием со­действия шестилетнему философу в овладении такими творческими путями познания, как:

- систематизацией знаний;

- эвристическим открытием дискурсивным путем противоречивости ранее сформированных систем знаний;

- воссозданием каждым из них целостного образа границ своего знания;

- самостимуляцией потребности в творческом открытии нового, но при этом, радостным признанием непознаваемости познаваемого, то есть безграничности, многогранности познания окружающего мира и себя как неповто­римой индивидуальности.

Рассмотрим особенности каждого из названных средств, чтобы научно обоснованно и творчески включить в свой педагогический опыт.

Диалог или полилог, который назвали метафо­рически **«Посиделки».**

Эта форма очень напоминает игру Знатоков «Что, где когда», в которой каждый участник очень важен в разговоре, может ошибаться, от этого никто на него обижается, не оценивает, все дают идеи и вместе их рассматривают, обсуждают. Инициатива философствования может принадлежать и педагогу, и кому-то из детей. Поскольку всем тема хорошо известна, речь ситуативна, значит недосказанная, эмоциональная, дополненная жестами, интонацией и мимикой. Главный инструмент воспитателя — интонации сомнения, удивления, вос­хищения (и т.д.) и изредка, как намёк, изображение действия или жест, направ­ляющий внимание участника на часть предмета.

**«Посиделки»** как метод строится каждый раз по-новому, «по живому» уси­лиями его участников и потому всегда оригинален, неповторим. В нём скла­дывается возможность развернуть участникам цепь умозаключений, перехо­дящую в рассуждение, что и является истинным проявлением у каждого мышления как процесса. Ребёнок может дискурсивным, опосредованным пу­тем открыть новое знание.

Средством решения задачи восхождения к нравственному знанию может служить **диалог** (может и **полилог** – подгрупповое общение), построенный по определённой системе вопросов (разработанных Н.М. Крыловой).

1. Приходи и расскажи всё-всё про тот предмет, про который ты думаешь, что знаешь всё.
2. Всё рассказал, что знал? (Да, всё что знал, я рассказал).
3. А я ещё знаю. Слушай (Рассказывает). Что же теперь ты ещё узнал нового? Так, как ты считаешь, теперь мы с тобой, всё-всё знаем об этом предмете? (Нет, наверное, ещё можно узнать).
4. Верно, а где можно узнать? (Спросить, прочитать).
5. А зачем нужно узнавать новое? – Это и есть главный вопрос, ради него проводится этот диалог!

Пример «Посиделок», темой которых был предмет (чашка).

В.: (обращение ко всем детям) Знаете ли вы о чашке? Кто хочет расска­зать мне ВСЁ, ЧТО ЗНАЕТ о чашке, я буду ждать?!

Ребёнок пришёл и рассказывает без вопросов

В.: Всё рассказал? (То, что знал, я рассказал). Хорошо, а я вот ещё, что знаю о чашке.

Новая информация, которую Вы сообщите ребёнку.

«Ты ответил, что чашку делают из глины и особой глины, которая называется фаянс. А еще чашку делают из фарфора. А вот, как чашки делать из фарфора, придумали китайцы много лет тому назад. Они нашли глину каолин — из неё получались очень тонкие и очень краси­вые чашки. И китайцы держали это знание в секрете. Но русский учёный Виноградов раскрыл китайский секрет. Он нашёл глину каолин, из которой можно делать фарфор, недалеко от Петербурга».

В.: Ты знал об этом? (Я этого не знал) Так ЧТО ЖЕ НОВОГО О ЧАШ­КАХ ТЫ УЗНАЛ? (Он воспроизводит рассказ). Как ты считаешь, теперь МЫ С ТОБОЙ О ЧАШКЕ УЖЕ ВСЁ УЗНАЛИ?! (Наверное, нет, потому что я не знаю, как сделали вот эту черную чашку из стекла) А яне *знаю,* как сделали так, что не смывается рисунок. Какой краской красили и как делали? А *МОЖНО* узнать, как думаешь? (Конечно... Можно спросить, можно прочитать в кни­ге, в словаре...) А зачем нужно знать...? А вообще-то может быть и не нужно столько знать и про рисунок, и про то, как делали, и про ки­тайский секрет... ?! (Надо, чтобы другу рассказать). И только (иронично) для этого... (и чтобы, когда учительница спросит). Чтобы двойку (иронично) не постави­ли... (Ну, почему... и не только…) Ну да, чтобы были одни пятёрки...

Ребёнок молчит... Вы показываете на ручку чашки.

Реб.: Ручка..., чтобы удобно держать было...

В.. (лукаво) А зачем тебе (поворачиваете ручку чашки в левую сторону) про Это знать?! (А когда дежуришь, надо знать в какую сторону ручку поворачивать) А зачем это знать? (Чтобы удобно было... Он ведь вот так возьмет.. (Показывает сам, как удобно будет). И будет удобно, а если так (показывает обхват чашки двумя руками) будет неудобно) Ну и что же? Пусть будет неудобно... (Тогда чёрный кружок будет... Не позабо­тился..) Ну и что? (Беззаботно, ерунда) не позаботился... (Мои друзья сидят за моим столом, я хочу о них позаботиться.) А когда же ты можешь о них позаботить­ся?! (Если я поставлю чашку с ручкой, повернутой в правую сторону.) А когда ты можешь это сделать? (Когда Я ЗНАЮ, что надо ручку повернуть в правую сторону). Так зачем же ТЕБЕ НАДО ЗНАТЬ, что за ручку удобно держать чашку*?* (Когда дежурю) Так ЗАЧЕМ ЖЕ ТЕБЕ НАДО БЫЛО ЗНАТЬ, когда ты дежуришь, что ручку надо повернуть в правую сторону? (Надо про это знать, чтобы было удобно, о друзьях заботиться, чтобы они не огорчались.)

Таким образом, ребёнок в процессе диалога занимался интеллектуальной деятельностью, то есть открывал неизвестное в хорошо известном, и объяснял сам для себя значение знания, когда он решает нравственные задачи.

А теперь рассмотрим в качестве средства содействия обогащению фило­софского развития проблемные ситуации, которые протекают как развиваю­щаяся интрига (определение данное Н.Н. Поддьяковым). Так и назвали их авторы «Ситуации с развивающей интригой».

Ситуации, создаются воспитателем и осознаются ребёнком как проблемные тогда, когда результат, им полученный, или замысел деятельности, предлагаемый воспитателем, рефлексируется посредством включения в рассуждения категориаль­ных представлений. На основе взаимосодействия двух видов сознания он приходит к логическому заключению о том, что, во-первых, может быть причина ошибочного решения заключается в неточном замысле деятельнос­ти, может быть в отсутствии важных знаний или в неумении распределять последовательность и т.д. А, может быть, удача сопутствует ему потому, что он сумел совершить самоанализ, самопроверку на основе применения сис­темных и систематизированных знаний и заранее предвосхитил последствия своих совершённых или будущих поступков (хотя, конечно, он и не способен сам оценить этот уровень, да и не его это задача анализировать глубину своего развития).

Пример. (Разработка В.Т. Ивановой)

Детям показывается сделанный из мягкого картона очень хороший стульчик.

В.: Получился стул? Да, спинка очень удобная, даже украшенная, и сиденье удобно, и ножки ровненькие и даже красивые (любуетесь каждой деталью). И что же это кукла сидит у нас на столе, то ли дело, садись, доченька, на красивый стульчик. Он удобный (по росту подходит). Сядешь, ноги на земле будут стоять, сидеть удобно, на спинку облокотиться можно... И переставлять удобно можно, взял за спинку и за сиденье и переноси куда хочешь... Удобный стул? (с точки зрения конструкции) Удоб­ный. (Внешне он должен произвести впечатление прочного материала). И к тому же, всем известно, что стул... и безопасный... На нём сидеть можно, а можно и даже на него встать, если нужно сверху что-то достать... (Возьмите куклу тяжелую, чтобы посадив на нее, вся конструкция тут же и согнулась). В чем *же ошибся мастер?* Был ли он мастер...? Можно ли его так назвать?

Дети рассуждают.

В.. А почему вы его считаете не мастером? (Потому что он не умеет выби­рать материал) Почему он не смог выбрать материал? (Он не знал.) Чего он не знал? (Он не знал, как выбрать материал). А что же он должен был знать, чтобы суметь правильно выбрать материал? (Он должен был знать, что бума­га непрочная, из нее нельзя делать) Почему? Что надо знать о бумаге, чтобы не взять ее для стула? (рассказывают о свойствах бумаги). То что он взял бума­гу, это была глупость... Что надо брать? (древесину, дерево). Почему? (Объясняют свойства дерева). Дерево можно пилить, строгать. Так у вас бы (хитренько, с поддёвкой) наверно, стулья получились, не чета этому масте­ру?! (Возражают) А какое бы дерево вы взяли, чтобы сделать стул? (Проч­ное) Конечно,... только прочное и всё? (Мы не знаем...) Вы не знаете**...** (с улыбкой), а что же мастер, который принёс нам такой замечательный, стул, чего же он не знал? (Он не умел выбирать материалы...) Ну, что же он бумагу от дерева отличать не умел (ирония)?! (Он делал для куклы... Он так задумал для куклы.). А если для куклы, так тогда и знать не надо... Он вас очень хорошо порадовал?! (Конечно, он нас не порадовал, кукла упала, он нас огор­чил…) Вот оказывается, как бывает... даже для куклы, для игрушки надо знать... Но зачем?! (Чтобы не огорчить...) Кого... куклу? (Нас, ведь мы хотим играть, куклой...) Как же получается... делают для куклы, а огорчаются люди?!

Дети молчат.

В.: Так ЗАЧЕМ НАДО ЗНАТЬ? (чтобы не огорчать людей и не огор­чаться САМОМУ).

Спустя время...

В.: А как вы думаете, всякое ли дерево годится для изготовления мебели? (Наверное, не всякое...) А как вы думаете, КАК выбирают дерево? (Чтобы было прочное, крепкое...) Дуб — очень прочное дерево, и очень красивое по цвету..., но мебель из него получается очень тяжёлая. А вот берёзa — дерево красивое, лёгкое. Так что, еще надо знать, какое дерево выбирать, чтобы стул сделать. Если для театра будут делать сту­лья, надо красивое дерево выбирать, а если для детского сада, так, наверное, дерево прочное..., а дуб подойдёт? Нет, потому что он очень тяжёлый. А чтобы ответить точнее, какую древесину выбира­ют для мебели, надо в книге прочитать. Я точно рассказать вам не могу.

Спустя какое-то время, торопиться не надо, хорошо бы принести альбомы с рисунками красивой старинной и современной мебели, сделанной из разно­го дерева, чтобы видна была структура древесины. Тут бы и папу неплохо пригласить, который разбирается, чтобы он показал породы деревьев и объяснил, что из какого дерева можно сделать.

Если будет ребёнок, которому эта тема стала интересной, то он у Вас может спросить: А Вы уже были в библиотеке, а Вы уже почитали...?!

Обратите внимание ещё на один существенный признак правильно прове­дённого разговора: незавершенность его на том месте, когда воспитатель говорит: Я и сама этого не знаю... или учёные долго не знали, почему так получается, что вода бывает то мокрой, то не мокрой...

Тогда кто-то спросит: А учёные-то узнали?

В.: Узнали, долго искали и нашли ответ...

И тогда ребёнок либо ещё спрашивает, либо удовлетворяется ответом. Дети не устают от этих длительных по времени разговоров, если они легко ведутся и им доставляет удовольствие на любой вопрос дать свой ответ. Но тут же гаснут, во-первых, если сложный вопрос, а во-вторых, и это главный виновник спада интереса — интонация воспитателя: как только Вы из игро­ка превратитесь в «следователя и прокурора»: «Почему уж этого-то не знаете?» Так контакт утрачивается, внимание их отключается.

Третий — специфический путь развития вкуса к философии, как условия развития потребности учиться, проходит через ознакомление детей со знаме­нитыми людьми России и мира, которые прославили человечество своими делами. Рассказ воспитателя с привлечением наглядного материала — эта форма давно известна в детском саду (идея Е.И. Тихеевой, О.И. Соловьёвой и др.), однако технология использования её в практике оказалась либо утраченной, либо применяемой с иными целями. Назвали эту форму работы — **«Сказание о герое».**

Воспитателю предстоит открыть детям знаменитых соотечественников, прежде всего как людей, которые были хорошо образованы, и потому смогли совершить великие открытия и подвиги во славу землян, и прежде всего нас россиян — М. Ломоносов, А. Суворов, В. Даль, П. Нахимов, М. Кутузов, А. Пушкин, Д. Менделеев, И. Пав­лов, Н. Вавилов и другие похожи между собой тем, что все они стремились к образованию, использовали его, делая открытия и совершая подвиги... На их примере шестилетние дети открывают, что эти герои смогли преодолеть трудности, сделать открытия и совершить подвиги только потому, что приме­няли знания для умелого разрешения проблем.

В технологии только в подготовительной группе на занятии используется «Сказание о герое», потому что — это специально разработанный авторами текст, благодаря которому ребёнок систематизирует ранее полученные знания, совершает рефлексивную деятельность, активизирует ассоциативные ряды связей и поддерживает их разнообразными вариантами зрительной, слуховой, игровой наглядности, обогащает вновь возникающие образы вос­поминаниями о своём личном опыте, приобретённом за эти годы в семье и в группе. Но если в младшей группе, педагогам нужно было удивить детей предме­том, то теперь знанием, поэтому рассказ воспитателя — это театр одного актера-исполнителя.

Готовность детей к пониманию «сказания» - результат длительной работы педагога до занятия. Метафорой понимания сказания может служить филармония, где слушатель только тогда получит удовольствие от симфонической музыки, если готов её слушать!

Что нас беспокоит? Ваше отношение к истории и её участникам, героям наших сказаний. Совершенно очевидно, что никакие сценарии не будут реализованы, если Вы сами не увлечётесь личностью того человека, с которым мы советуем знакомить. **Это первое**. Поэтому, узнав, что планируется озна­комление, например, с П.С. Нахимовым, обратитесь в библиотеку и прочтите всё, что написано. Но важно не просто прочесть, а надо влюбиться в этого героя. Как только придёт к Вам это чувство, так сразу найдёте слова и интонации, воздействующие так же эмоционально и на детей.

**Второе.** Любая речь без иллюстрации на дошкольника эмоционально не действует. Поэтому нужно подготовить иллюстрации и всё то, что может ребёнок своими реками рассмотреть, пощупать, чтобы представить то состояние, в котором находился герой. Его фантазия создаст то поле, которое позволит ему проникнуть в атмосферу, как бы поставив себя на место героя.

**Третье.** А давайте спросим себя: зачем мы читаем о героях? Зачем читаем сказки, переживаем за какого-то героя, сочувствуем ему?! Очевидно, мы так устроены, что нам нужен образец, на который мы равняемся?! Взрослый человек и тот выбирает кого-то, кому подражает, определяет своим «кумиром»...

Так сложилось в народе, что пересказ любого подвига передается из уст в уста как сказание, сказка, былина, миф, легенда...! Человек выходит за пределы реальной жизни. Ведь когда дети слушают сказку, они ставят себя на место героя....

Чего мы боимся, предлагая такие разговоры? Излишней внешне выражен­ной восторженности без переживания Вами должного отношения! Ваша неискренность породит равнодушие у детей. Поэтому все зависит от того, КАК расскажешь и ЧТО покажешь!

Вот, например, подготовка к слушанию сказания о Нахимове. Сначала Вам предстоит дать информацию о том, что было время, когда маяков не было, а корабли были... (Разработка В.Т. Ивановой)

Через некоторое время.

В.: *А...как же корабли ходили тогда...?* *Выходили и сразу на мель?* (Нет, они днем идут, всё видно, выбирают дорогу, кто дальше от берега, кто ближе...)

А если не рассуждают.

В.: Ну, так уж нужно было кораблям ходить...? С какого места, по какое они ходили? С одного города до другого... Да, один город в лесу, другой на горе… Они так и ходят из леса в гору... (*Н*ет... Если город на берегу моря...)

В.: А, если один город на берегу моря и другой тоже, тогда корабль идёт по морю из одного города в другой...

Хорошо бы посмотреть на карте...

В.: Вот синий цвет обозначает, что это очень глубокое место в море, а здесь цвет светлее... поменьше глубина... А здесь, наверно, мели, рифы— подводные скалы... Вот штурман и выбирает марш­рут... Хорошо, если днём ведёт корабль, а если ночью...?! Надо очень хорошо знать дорогу, чтобы не попасть на мель...

В другой раз...

В.: А как вы думаете, как люди догадались, что надо сделать маяк?!

(Подумали... выбрали материал... — мысль будет соответствовать знанию модели труда). Ну, если и задумывать не умели?! Значит, не умели делать маяки, раз их не было, а они нужны..?! Часто получается так, что открытие случайно происходит... Ну, вот какой случай мог бы помочь в открытии необ­ходимости маяка?

Рассуждайте с детьми...

В.: Маяк это сигнал световой..., который предупреждает: «Не ходи близко, около берега мелко». Или: «Иди сюда, здесь удобная бух­та», такое может быть?! Электричества же не было конечно, даже ведь керосина не было...

Дайте возможность порассуждать, делайте паузы....

В.: А кто из вас с папой ходил в туристический поход? А вы костёр разжигали?

Дети раскрывают свой опыт.

В.: Конечно, костёр, первое, что научился делать человек, когда от­крыл огонь, научился его добывать...

И теперь те, кто следил за Вашим рассуждением, кто хотел разобраться с происхождением маяка, подойдет к Вам и спросит: «А маяк как появил­ся?!»

В.: А как ты думаешь? Что могло быть первым маяком для челове­ка?! (Молчит). Ну, а почему, как ты думаешь, мы говорили про туристов, про костёр... или ты не слышал? (Слышал) Ну, ты, наверное, костёр ни разу не видел? (Видел). Ну, если видел, значит, плохо слушал, (я слушал.) Значит, плохо думаешь.

Ребёнок хочет получить готовый ответ, а нам важно, чтобы он рассуждал, думал, чтобы фантазия заработала. Надо, чтобы он сам открыл знание, ис­пользуя ранее приобретённый опыт.

Спустя время, на прогулке, бегают, перевозбудились... Зачем его к себе подзывать, чтобы нотации читать? Нет, для того, чтобы был интересный разговор, и тогда он отдохнёт от бега!

В.: Так это ты догадался, как люди открыли маяк? (Нет, это Костя). Костя?! А я думала ты... (жаль, что ошиблась)... А это всё Костя сказал, что корабль шёл-шёл морем, наступила ночь. Увидел огонёк и пошёл на него... А это был костёр... (А маяк — это и не костёр...) Конечно, костёр на земле и не виден, а вот поднять повыше, так и видно... (А я понял, как сделали маяк..;. А ты можешь построить маяк, тогда корабли будут проходить, на мель не сядут... А то вон видишь, как мелко...

Вокруг этого развёртывается игра: бухта, корабли… А если построят несколько песчаных или снежных комков, поставят в любую форму цветную воду, она замёрзнет, и из неё может получиться фонарь маяка.

Вот после того, как маяк вот так будет использован в игре, дети сумеют представить, что сделал Нахимов, почему ему удалось спасти эскадру. За фразой «получил пеленг маяка» будет стоять образ того маяка, который они, играя, соорудили и пытались им действовать. И они, как бы пройдут путь от открытия маяка, как изобретения человека, и до его службы! Вот тогда и восприятие рассказа о подвиге Нахимова станет эмоциональным. Нам ведь не нужна научная точность, об этом они узнают в школе. А нам надо показать, как бы путь человеческой мысли, путь открытия нового и пользования этих новых знаний для человека...

То есть до встречи на занятии надо подготовить опыт детей так, чтобы рассказ воспитателя с привлечением наглядного материала стал чудом.

И рассказы должны, конечно, звучать в семье. К ним должно быть проявлено уважительное, заинтересованное отношение со стороны родителей. Именно в семье ребёнок должен почувствовать, что родители уважают исто­рию, защищают Родину.

Чем же ещё похожи между собой по своему значению для развития детей и «Посиделки», и «Ситуация с инт­ригой», и «Сказание»?!

Шестилетний дошкольник, занимаясь философствованием, во-первых, начинает использовать самый сложный тип человеческого мышления— дискурсивное, благодаря которому происходит восхождение к конкретному, то есть, частное и единичное рассматривается им как проявление всеобщего (С.Л. Рубинштейн, А.Я. Пономарёв).

Во-вторых, полноценный процесс мышления во время применения этих средств характеризуется тем, что возникновение неясных знаний, догадок, вопросов, обгоняет процесс формирования и развития ясных знаний. В этом суть самостимуляции, саморазвития процесса мышления. Мышление начи­няется с преодоления кажущейся ясности и точности части своих знаний, осознания их неполноты, неопределенности и противоречивости.

Интересно вслушаться в риторические вопросы, которые сам себе будет задавать ребёнок в ходе размышлений. Существует закономерная связь меж­ду структурой имеющихся у ребёнка знаний и спецификой вопросов: опреде­ленная структура знаний достаточно жестко обусловливает типы детских вопросов.

В-третьих, в процессе и диалога, и рассказа, и специально созданной про­блемной ситуации обязательно должна возникать, и мы очень надеемся, что Нам это удастся, такая проблемная ситуация, устанавливая и разрешая кото­рую, ребёнок или все участники философствования будут смеяться. Смех — очень важный показатель рефлексивного стиля мышления и владения категориальными представлениями, верное свидетельство их понимания. Ведь то, что воспитанникам покажется смешным, окажется не просто ра­достью понимания, а радостью «понимания непонимания», понимание чьей - то несостоятельности (вспомните, хотя бы их реакции на Мишку, Незнайку). Ниспро­вергая одни и утверждая другие ценности и нормы, смех сплачивает смею­щихся ребят между собой и с Вами, отделяет всех от объекта смеха тем, что вдруг осмысливается по-новому действительность и своё место в ней. Под­час будет и так, что смех окажется направленным и на самого смеющегося. Но ведь давно уже известно, что смеяться над собой не только не странно, но и весьма полезно, он побуждает добровольно занять определенную нрав­ственную позицию, что очень важно для развития детей как индивидуальности, более того достигается глубокая, тонкая, эмоционально окрашенная гармония социального и индивидуального.

В подготови­тельной, смех должен постоянно сопровождать любые режимные моменты, а не только занятия, потому что процессы самообслуживания уже не требуют такой погруженности в деятельность, которую испытывали дети в предыду­щих группах. Они должны идти на «полуавтомате», но зато для обогащения развития интеллектуальной культуры это время бесценное. Ну, а кроме того, безграничные возможности таит в себе время прогулки, время для индивиду­ального общения утром, дневное время работы сменщицы и вечернее время после прогулки. В часы игры и индивидуальных занятий, когда все найдут себе дело по душе, кому-то самым заманчивым покажется философствова­ние с воспитателем.

 Философствование шестилетнего ребёнка как новый способ познания окружающего мира и себя в нём — результат системы воспитания, которая представлена в технологии «Детский сад — дом радости», но и одновременно, возникшая у детей потребность в философии — это «старт» для откры­тая принципиально новых возможностей.