

---

**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ**  
**THE PROBLEM OF DEVELOPMENT**

---

## **Репрезентация объективных ситуаций детьми дошкольного возраста**

**Н.Е. Веракса\***,

Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Россия,  
*neveraksa@gmail.com*

---

В статье обсуждается вопрос о видах репрезентации объективных ситуаций, т. е. ситуаций, которые задаются независимо от субъекта внешними чувственно данными обстоятельствами и социальными ожиданиями или правилами. Автор выделяет три вида объективных ситуаций, в которых действуют дети: нормативные, развивающиеся и неопределенные. Для каждого вида ситуаций существуют свои оптимальные формы репрезентаций: знаковая, диалектическая и символическая. Каждая форма репрезентации является продуктом познавательной деятельности субъекта, механизмом которой выступают познавательные способности, представляющие собой систему культурно обусловленных средств и способов оперирования этими средствами. Выделяются нормативно-стабилизирующие способности, способности к преобразованию и способности к символическому опосредствованию. Они позволяют категоризировать различные объекты и свойства, обеспечивают трансформацию ситуаций и создают возможности для ориентировки в ситуациях неопределенности.

**Ключевые слова:** объективная ситуация, репрезентация, ребенок, культура, норма.

---

Рассмотрение любой проблемы может осуществляться многообразными способами. Современные методологические подходы позволяют совершать самые различные преобразования исследуемого содержания. В этом случае важно найти наиболее выраженные моменты, ярко характеризующие предмет исследования, понимая при этом, что они передают только часть спектра его возможных вариаций. Учитывая данное обстоятельство, мы рассмотрим вопрос о видах репрезентации реальности, характерных для дошкольников. Анализ работ, посвященных развитию детей младшего возраста в процессе образования, поражает наличием системного противопоставления натурального и культурного оснований, которое проявляется на самых разных уровнях [32].

### **Проблема объективности ситуации**

Это противопоставление обусловлено спецификой человеческой культуры и прежде всего теми ситуациями, которые она порождает. Таким образом, нам придется обратиться к проблеме ситуаций. Сразу нужно подчеркнуть особенность задачи: мы хотим исследовать когнитивное развитие и не стремимся заниматься рассмотрением социальных вопросов. Однако нам необходимо ввести определение ситуации, что затрагивает социальный аспект. На важность ситуации как фактора человеческого поведения указывал Д.Б. Уотсон: «Когда человеческое существо совершает ряд актов — производит движение руками, ногами или напрягает свои голосовые связки, — то непременно должна существовать группа предшествующих

**Для цитаты:**

*Веракса Н.Е.* Репрезентация объективных ситуаций детьми дошкольного возраста // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 110–119. doi: 10.17759/chp.2015110310

\* *Веракса Николай Евгеньевич*, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии образования, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Россия. E-mail: neveraksa@gmail.com

факторов, являющихся “причиной” акта. Удобным обозначением этой последней группы можно считать термин “ситуация” или “стимул”... Таким образом, психология сталкивается непосредственно с двумя проблемами: 1) определить вероятные причинные ситуации, или стимулы, давшие начало реакции, и 2) по данной ситуации предсказывать вероятную реакцию» [23, с. 263]. Таким образом, Д.Б. Уотсон высказал идею, трансформируя которую применительно к нашей теме, можно интерпретировать как зависимость репрезентации от ситуации.

В гештальтпсихологии использовалось понятие проблемной ситуации. «Проблема возникает, например, тогда, когда у живого существа есть какая-либо цель, и оно не знает, как эту цель достигнуть» [16, с. 86]. Для дальнейшего изложения важно обратить внимание на тот факт, что гештальт-психологи включали в понятие проблемной ситуации возникающую у субъекта цель. В этом случае определение ситуации приобретает субъективную коннотацию. Отсюда следует, что, говоря о ситуации, мы должны иметь в виду, во-первых, самого субъекта, и, во-вторых, известную избирательность к тем обстоятельствам, в которых этот субъект оказался. Другими словами, можно сказать, что ситуация есть не только набор различных обстоятельств, но и отношение между субъектом и этими обстоятельствами. Именно отношение между субъектом и обстоятельствами, выраженное в виде цели субъекта, придает известную целостность ситуации.

Дело представляется таким образом, что если мы возьмем обстоятельства сами по себе как некоторые объективные свойства, к которым можно привязать чисто внешним образом понятие ситуации, то сразу обнаружится принципиальная невозможность такого подхода в силу как полной неопределенности самих свойств, так и их числа. Только благодаря появлению субъекта и поставленной перед ним цели отмеченная неопределенность снимается, одни свойства и обстоятельства становятся главными, существенными, а другие, наоборот, — второстепенными. Для пояснения приведем простой пример: допустим, ребенок решает задачу, делая записи на листе бумаги карандашом. В этом случае цвет карандаша особого значения не имеет. Если же он рисует, то цвет карандаша оказывается существенной характеристикой.

Как нам кажется, эту особенность понимания ситуации заметили представители поведенческой психологии. В частности, Э. Толмен в своей работе «Поведение как молярный феномен» пишет: «Поведение как таковое, по крайней мере в настоящее время, не может быть выведено из сокращений мускулов, из составляющих его движений, взятых самих по себе... Акт, рассматриваемый как акт “поведения”, имеет собственные отличительные свойства. Они должны быть определены и описаны независимо от каких-либо лежащих в их основе процессов в мышцах, железах или нервах... Соглашаясь, что поведение имеет собственные описательные особенности, мы должны четко уяснить, каковы они.

Первым пунктом в ответе на этот вопрос должен быть установленный факт, что *поведение в собственном смысле всегда, по-видимому, характеризуется направленностью на цель или исходит из целевого объекта или целевой ситуации.* (Выделено мною. — Н.В.) Полное определение любого отдельного акта поведения требует отношения к некоторому специфическому объекту — цели или объектам, на которые этот акт направлен или, может быть, исходит от него, или и то и другое» [21, с. 50–53].

Таким образом, *мы можем определить ситуацию как сочетание факторов, условий, обстоятельств и т. п., в которых оказался конкретный субъект и относительно которых он определил цель.* Тем самым набор факторов, условий и т. п. теряет свою неопределенность и, наоборот, приобретает целостность, единство, что и характеризует ситуацию как специфическое пространство активности субъекта. Однако отметим еще раз, что такое понимание ситуации содержит субъективный аспект, обусловленный особенностями целеполагания субъекта.

Продолжая уточнять понимание ситуации, обратимся к работам З. Фрейда [20]. Предложенная З. Фрейдом структура личности любопытна тем, что в ней подчеркивается внутренняя противоречивость поведения человека. Эта противоречивость выражается в том, что в конкретной ситуации у субъекта происходит столкновение между его бессознательными тенденциями и социально желаемыми действиями. З. Фрейд ввел специальную моральную инстанцию *Сверх-Я*, которая определяет адекватность поведения. Другими словами, просоциальное поведение субъекта оказывается зависимым от особенностей его личности. Однако здесь, на наш взгляд, присутствует еще одна детерминанта — внешне заданные предписания, которые поддерживаются различными социальными институтами и относятся к конкретной ситуации. Таким образом, проявляется еще одна особенность ситуации помимо внешних условий — наличие связанных с ней социальных ожиданий.

В этом отношении полезно рассмотреть теорию роли. Эта теория стала разрабатываться Г. Мидом [11]. Сам факт того, что теория роли ориентирована на анализ именно социального поведения субъекта, весьма примечателен. Дело в том, что в этом случае поведение разворачивается не как цепь стимулов и реакций, т. е. непосредственно, а как система активности, обусловленная ролью как особой социальной структурой: субъект и его партнер по взаимодействию как бы погружены в пространство роли. Именно роль предписывает субъекту вполне конкретные формы активности. Взаимодействуя с людьми, человек может занимать различные позиции: покупателя, пассажира, матери, жены и т. д. Роль при этом понимается как совокупность тех действий, которые соответствуют занимаемой позиции. Важно подчеркнуть, что ролевые действия не являются действиями индивида, а предписаны ролью. Индивид может лишь выполнять их более или менее успешно. Не выполнять их, приняв соответствующую позицию,

субъект не может. Естественно, что социальное окружение ожидает от субъекта выполнения роли и побуждает его к этому. Тем самым роль выступает как пространство активности субъекта. Ролевым взаимодействием объясняется упорядоченность повседневной жизни.

Т. Шибутани определяет роль «...как представление о предписанном шаблоне поведения, которое ожидается и требуется от человека в данной ситуации, если известна позиция, занимаемая им в совместном действии» [22, с. 46]. Итак, сказанное позволяет отметить, что роль задает такую ситуацию, поведение в которой определяется внешними предписаниями, связанными именно с ролью, а не с субъектом. Замечательно то, что в теории роли представлена идея внешних атрибутов. Так, Т. Шибутани поясняет: «Почти ежедневно медицинская сестра вступает в контакт с незнакомыми мужчинами, и, выполняя свой долг, она должна раздевать их, а иногда даже касается тех частей, которые считаются сугубо интимными. Она выполняет эти задачи, не смущаясь сама и не смущая пациента — до тех пор, пока на ней медицинская форма. Однако, сняв эту форму, та же самая женщина не может и помыслить о том, чтобы делать подобные вещи. Форма — это символ ее особого положения, *внешний знак* (выделено мною. — Н.В.), указывающий на ту роль, которую она исполняет в медицинском учреждении» [22, с. 48]. В приведенном отрывке прямо видно, что автор указывает на связь роли и внешних обстоятельств, однако внешность не рассматривается как важнейшая структурная черта роли.

Учитывая сказанное, мы имеем основания полагать, что когда человек действует в какой-либо ситуации, есть две стороны анализа его поведения: субъективная, зависящая от индивидуальных особенностей человека, его целей, и объективная, обусловленная социальными ожиданиями, требованиями или правилами. Важной особенностью этой объективной стороны является то, что она связана не с субъектом, а с атрибутами ситуации. Таким образом, можно выделить ситуации, которые не зависят от конкретного субъекта, а определяются внешним признаком и социально принятым правилом.

### Виды ситуаций

Под объективной ситуацией мы понимаем сочетание факторов, условий и обстоятельств, относительно которых социум предписывает субъекту определенные действия. Важны здесь два момента. Во-первых, мы видим, что такое определение объективной ситуации связано с приписыванием заданных действий не самому субъекту, а объективным условиям, в которые субъект может попасть. Другими словами, объективно заданная ситуация относительно независима от субъекта. В этом случае система предписаний может быть отделена от субъекта и выступает как система знаний или культура. Во-вторых, объективно заданная ситуация, привязывая

правила к атрибутам ситуации, все-таки обращает эти правила на субъекта, вынуждая его действовать нормированным способом.

Введенное нами понятие объективной ситуации охватывает весьма широкий класс ситуаций. Они характеризуют взаимодействие людей друг с другом, взаимодействие человека с самим собой и взаимодействие человека с вещами. Нам представляется важным учитывать эти ситуации при изучении развития детей дошкольного возраста.

В соответствии с проделанным анализом всякая объективная ситуация включает в себя следующие структурные компоненты: материальные свойства (или признаки) ситуации и правила (или предписанные способы действия), т.е. идеальные свойства (в терминологии Э.В. Ильенкова). Материальные и идеальные свойства объективной ситуации представляют собой фактически ее внешние и внутренние свойства. Эти свойства можно назвать объективными свойствами ситуации.

Отнесение правил к атрибутам ситуации (т.е. к ее объективным сторонам, как, например, к какой-либо вещи, входящей в ситуацию) раскрывает ее одну чрезвычайно важную особенность. Если посмотреть на объективную ситуацию, идя не от правила, а наоборот, от вещи, то для того, чтобы быть культурным человеком, нужно уметь видеть не только вещь саму по себе, но и знать те правила, которые ей предписаны, т.е. связаны с этой вещью в данной культуре. Таким образом, в культуре как системе объективных ситуаций всякая вещь теряет свою непосредственность: она становится не только вещью (и не столько вещью), но и предметом человеческой культуры.

Встречаясь с любой вещью, ребенок так или иначе (адекватно или неадекватно) интерпретирует ее культурные свойства и в зависимости от этой интерпретации обращается с ней. Особенно отчетливо наличие двух сторон при восприятии вещи выступило в исследовании М.К. Поттер: «В акте перцептивного узнавания можно выделить две основные фазы: во-первых, это организация поступающих раздражителей с выделением фигуры и фона, определением трехмерности, фактуры и пр.; во-вторых, отнесение организованного восприятия к одной или нескольким категориям...» [13, с. 136]. Как видно из цитируемого отрывка, автор указывает на две составляющие: внешнюю (натуральную) и внутреннюю (культурную), участвующие в построении образа объекта. Значит, мы должны сделать следующий вывод: главная структурная особенность любой объективной (а точнее сказать, культурной) ситуации состоит в том, что, всякий раз оказываясь в других зрительно-воспринимаемых натуральных обстоятельствах, ребенок обязан интерпретировать их с точки зрения тех правил, которые привязаны к этим обстоятельствам в культуре. Другими словами, любая объективная ситуация предполагает репрезентацию.

Анализ соотношения внешности ситуации и правила позволяет выделить три вида ситуаций: нормативные, развивающиеся и неопределенные, каждый

из которых требует своих форм репрезентации в детском сознании. Нормативная ситуация представляет собой стандартную ситуацию, которая хорошо известна ребенку. Такая ситуация имеет две составляющие: некоторый внешний признак, согласно которому одна ситуация отличается от другой (внешность), и правила действия, которые сложились и повторяются всякий раз, когда ребенок встречается с этой внешностью. Особенность ситуации заключается в том, что как только ребенок встречается с внешним признаком, начинает действовать правило, определяющее поведение субъекта. Число подобных ситуаций велико. К ним относятся ситуации, связанные с режимными моментами, ситуации оперирования привычными предметами, а также перемещения в знакомом пространстве. Отличительной особенностью этих ситуаций является их устойчивость, стабильность, неизменность. Помимо наличия уже указанных компонентов внешности и правила, такие ситуации имеют еще и четко обозначенные начало и конец. Главная отличительная черта этих ситуаций заключается в том, что правила при наличии внешнего признака остаются постоянными [6].

Развивающиеся ситуации представляют собой знакомые ребенку по своим внешним проявлениям процессы, в которые включен человек. Они характеризуются изменениями, носящими циклический характер. Подобные ситуации связаны с природными явлениями, такими как смена времен года, суточные циклы или погодные изменения. Также они характеризуют состояние какого-либо объекта (растущее дерево, строящийся дом и т. п.). Развивающиеся ситуации имеют внешние признаки и скрытые факторы, определяющие развитие. В них можно выявить начало и конец происходящих изменений. Сравнение нормативных и развивающихся ситуаций показывает их сходство и отличие друг от друга. Сходство состоит в том, что для обоих видов ситуаций также существуют правила. Отличие же состоит в том, что если для нормативных ситуаций правило, а соответственно, и цель действия человека прямо связывается с внешним признаком, то для развивающихся ситуаций цель определяется с учетом произошедших изменений.

Ситуации неопределенности характеризуются тем, что в них внешность явлена, а правило поведения не определено. К таким ситуациям относятся новые для ребенка ситуации. В них ребенок сталкивается с незнакомыми свойствами. В этом случае знакомое правило не работает и цель действия определяется на основе интерпретации ситуации [28; 31].

Исследования показывают, что у детей дошкольного возраста существует несколько форм репрезентации этих видов ситуаций, которые связаны с особенностями их мыслительной деятельности.

### **Знаковая репрезентация**

Освоение нормативных ситуаций тесно связано с построением знаковых репрезентаций. Механизмы

поведения детей в подобных ситуациях подробно описаны в работах Ж. Пиаже [14], П.Я. Гальперина [10], Л.А. Венгера [2] и многих других авторов. Действительно, если проанализировать исследования Ж. Пиаже, то можно отчетливо увидеть, как у ребенка складывается идея постоянства объекта, достигается равновесное состояние интеллекта. Оно представляет собой устойчивое самостождественное равенство в рамках формальных структур разнообразного содержания. Характеризуя процесс построения постоянства объекта, Ж. Пиаже пишет: «Выступая прежде всего как продолжение координаций, свойственных навыку, объект... строится самим интеллектом и образует его основной инвариант. Этот инвариант необходим для выработки понятия пространства, связанной с ним причинности и всех форм ассимиляции, выходящих за пределы актуального поля восприятия» [14, с. 166]. Знаковая структурная репрезентация как раз и предполагает устойчивость объектов, их тождественность в процессе мышления. Она опирается на нормативную ситуацию с самого раннего возраста. Именно нормативная ситуация характеризуется устойчивым признаком и правилом действия.

Рассмотрим в качестве примера ситуацию сосания соски, надетой на бутылочку, подробно проанализированную Ж. Пиаже. Соска представляет собой внешность этой ситуации, а ее сосание — повторяющееся действие или правило. Ж. Пиаже обсуждает поведение ребенка в ситуации с соской на разных этапах становления сенсомоторного интеллекта. Для нас интересны два момента в освоении этой ситуации. Один из них представляет поведение, которое протекает на уровне, когда еще нет сохранения объекта. Если в этом случае повернуть бутылочку ребенку так, чтобы резиновый кончик не был виден, то ребенок пытается «...сосать стеклянное дно... Это значит, что резиновый кончик представляется ему растворившимся в стекле (кроме случая, когда он видим). Таким образом, это поведение, типичное для несохранения объекта, влечет за собой и несохранение частей соски, т. е. несохранение формы. На следующей стадии, напротив, построив постоянный объект, ребенок сразу же переворачивает соску, и, следовательно, она воспринимается им как форма, в основном сохраняющая постоянство, несмотря на вращение» [14, с. 169]. Следует обратить внимание на то, что ребенок не просто освоил действие с соской, но что он освоил конкретную нормативную ситуацию и стал выделять ее среди других ситуаций. Фактически, нормативная ситуация выступила тем инвариантом, который позволил развиваться сенсомоторному интеллекту. Комментируя этот процесс, Ж. Пиаже подчеркивает: «...мы сталкиваемся с полным единством механизмов, относящихся к сенсомоторной ассимиляции, и заслуга выявления этого единства принадлежит теории формы; однако интерпретация его должна идти не по линии статических форм, возникающих независимо от психического развития, а по линии деятельности субъекта, т.е. ассимиляции» [14, с. 168]. Отметим, что Ж. Пиаже

здесь исходит из раздельного существования формы и правила. Правило здесь уходит на второй план, а на первый план выступает действие. Однако, как показал Э.В. Ильенков [12], всякий предмет обладает двумя видами свойств: вещными, или натуральными, и культурными, или идеальными. По-видимому, эти свойства в культуре определяются через культурные стандарты (средства, по Л.С. Выготскому), которые представляют собой нормативные ситуации. Их освоение и ведет к развитию формального интеллекта.

Формальный интеллект позволяет классифицировать различные объекты. По сути, структура знаковой репрезентации является формальной и представляет собой универсальное правило или закон, в соответствии с которым любой объект А равен любому другому объекту В при наличии общего основания С. Именно это правило является главным для построения различных классов объектов. Такая репрезентация обуславливает работу формально-логического мышления, что было блестяще показано Ж. Пиаже. Понятно, что для построения класса объектов необходимо построить их постоянство. Таким образом, нормативная ситуация связана у Ж. Пиаже именно со знаковой репрезентацией, обуславливающей формально-логическое мышление. Это отчетливо видно в его следующем высказывании: «Если рассматривать логику под этим углом зрения, то очевидно, что ее содержание составляют общие правила, или нормы: она является моралью мысли, внушенной или санкционированной другими» [14, с. 217].

### **Диалектическая репрезентация**

Развивающиеся ситуации широко используются в исследованиях детского развития [1; 15; 30]. В качестве примера можно привести один из субтестов шкалы Д. Векслера [1], названный «Расположение картинок». Ребенку предлагается расположить картинки так, чтобы по ним можно было рассказать историю. Фактически задания подобного типа основаны на предположении, что у детей существуют представления о развивающихся ситуациях. Участники тестирования должны расположить картинки в соответствии с логикой развития ситуации. Они по внешнему виду изображения должны понять стадию развития ситуации и те закономерности, которые характерны для каждой стадии. Только в этом случае можно правильно выполнить задание. Типичным примером развивающейся ситуации является изменение отношения к ребенку в связи с изменениями самого ребенка («ты уже стал большим, помогай нам»). В этом случае с изменением возраста ребенка (т.е. его внешности) изменяются правила, которые устанавливает по отношению к нему социальное окружение.

Еще один пример развивающейся ситуации представлен в исследованиях Н.Н. Поддъякова [15]. Он создавал специальную экспериментальную ситу-

ацию, в которой ребенок должен был провести куклу по определенной траектории, нажимая одну из четырех кнопок. Каждая кнопка отвечала за свое направление (налево, направо, вверх, вниз). В эксперименте моделировалась развивающаяся ситуация, так как в зависимости от расположения фигурки менялась кнопка, на которую нужно было нажимать (т. е. менялось правило).

Ж. Пиаже [30] изучал развитие формально-логического мышления, используя преимущественно нормативные ситуации. При этом он обнаружил, что дети дошкольного возраста очень часто давали неадекватные ответы. Однако если проанализировать полученные феномены, можно увидеть, что многие из них были обнаружены именно в развивающихся ситуациях, другими словами, эти ситуации требовали от детей других форм репрезентации. Например, феномены сохранения количества вещества характеризуют переход объекта из одного состояния в другое и обратно, т. е. носят циклический характер, что характерно для развивающихся ситуаций [27].

Развивающиеся ситуации адекватно отражаются с помощью диалектических репрезентаций, структурно отличающихся от знаковых репрезентаций. Это отличие состоит в том, что в диалектической репрезентации различные фрагменты развивающейся ситуации рассматриваются не как элементы какого-либо класса (т. е. не как тождественные), а как противоположности.

Наблюдения за детьми раннего возраста показывают, что диалектическая репрезентация появляется достаточно рано. Результаты свидетельствуют, что диалектическая репрезентация появляется у ребенка в возрасте около 2 лет [8]. Ребенок способен осознать разницу между двумя состояниями объекта и мысленно совершить переход от образа одного состояния объекта к образу объекта в противоположном состоянии (например, представить образ сломанной и целой игрушки).

В этом случае диалектическая репрезентация провоцирует диалектическое мышление, направленное на анализ противоположных состояний объекта не просто как состояний, а именно как противоположных. Полученные нами результаты [5] позволяют утверждать, что у детей дошкольного возраста существует особый тип репрезентации ситуации и особый тип мышления, выстроенный на основе противоположностей.

Если формальные структуры строятся на отношениях между классами объектов, то основу диалектической структурной репрезентации составляет именно умение «видеть» и сами противоположности и те отношения, в которых они могут находиться.

### **Символическая репрезентация**

Вслед за рядом исследователей мы выделяем еще один вид репрезентации, который различные авторы определяют как символическую репрезентацию [24;

25; 26; 29]. О.М. Дьяченко показала, что существует «...два класса задач. Это задачи на поиск объективных связей, значения ситуации и задачи на проявление субъективного отношения к ситуации, на поиск ее смысла» [7, с. 15]. Она связывала выражение субъективного отношения с построением символической репрезентации.

В исследованиях А.Н. Вераксы [3] было установлено, что символ возникает в ситуации неопределенности, т. е. тогда, когда внешность предъявлена, а правило остается ребенку неизвестным. Главная структурная особенность символической репрезентации заключается в ее двойственной предметности. Ребенок, с одной стороны, понимает, что ситуация обладает неизвестными скрытыми свойствами (или правилами), а с другой стороны, в ней явлены ее внешние особенности. В этом случае дошкольник вынужден интерпретировать ситуацию. Подобная интерпретация приводит к символизации двух видов: объективной и субъективной. Другими словами, ребенок может строить символический образ ситуации, направленный на отражение скрытых закономерностей, характерных для отношений между элементами ситуации, или символизировать свое субъективное состояние, свое отношение к ситуации. Яркие примеры символической репрезентации представлены в играх детей. Л.С. Выготский [9] подчеркивал, что детская игра символична. Именно использование предметов заместителей позволяет детям совершать символические действия и познавать недоступные для понимания в других формах отношения между людьми.

Процесс символической репрезентации, согласно ряду исследований, предстает следующим образом [4; 18]. Оказавшись в ситуации неопределенности, ребенок начинает действовать в ней на основе символической репрезентации. Символизм действия состоит в том, что ребенок действует не на основе объективных свойств ситуации, а на основе сложившегося у него символического репрезентативного образа. Понятно, что символический образ не передает адекватно свойства ситуации неопределенности, но он все же позволяет целенаправленно действовать, познавать ее скрытые свойства. В ряде случаев символическая репрезентация трансформируется в другие виды репрезентации [4] и позволяет ребенку в конечном итоге адекватно отразить скрытые отношения ситуации неопределенности.

### Репрезентации и познавательные способности

Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского и его последователей, существенным моментом развития ребенка является его постепенное вхождение в человеческую культуру через овладение различными видами деятельности, через развитие возможности видеть мир и взаимодействовать с ним культурными способами.

Как отмечал Б.М. Теплов [19, с. 16], психическими образованиями, позволяющими успешно овладе-

вать какой-либо деятельностью, являются способности. В дошкольном детстве формируются познавательные способности, необходимые для осуществления различных видов деятельности. В контексте рассматриваемой нами проблемы репрезентации реальности детскому сознанию важно понять, как соотносятся познавательные способности и репрезентации.

Познавательные способности мы рассматриваем как инструмент, который позволяет детям строить различные репрезентации реальности. Для знаковой репрезентации характерны нормативно-стабилизирующие способности. Они позволяют отразить устойчивые фрагменты реальности. К ним относятся, прежде всего, сенсорные способности. Сенсорные способности позволяют воспринимать предметы и их свойства. Они формируются рано (в 3–4 года) и составляют фундамент умственного развития ребенка. В основе развития сенсорных способностей лежит освоение детьми сенсорных эталонов, т. е. общепринятых образцов внешних свойств воспринимаемых объектов (цвета, формы и величины). С их помощью дошкольники анализируют и описывают окружающий мир. Сенсорные способности позволяют стабилизировать восприятие реальных объектов: раскладывать сложные объекты на составные части и синтезировать их — собирать из элементов целостный объект. Сенсорные способности являются базой для успешного овладения различными школьными предметами (арифметикой, чтением, природоведением и др.).

К нормативно-стабилизирующим способностям, обеспечивающим решение задач на более сложном уровне, чем восприятие, мы относим способности к наглядному моделированию [7]. Основным средством решения задач, а, следовательно, развития познавательных способностей у дошкольников является наглядная модель. Она передает строение или структуру предмета, позволяет выделить самые существенные для решения задачи стороны действительности, устанавливает между ними отношения. Старшие дошкольники могут использовать наглядную схему, чертеж или другой вид модели для решения различных задач. В дальнейшем они научаются и сами создавать модели, помогающие им в решении задач. Опора на внешнюю схему (структуру) помогает детям решать не только образные, но и логические задачи: классифицировать объекты, устанавливать математические отношения, выстраивать причинно-следственные связи. Они могут справиться с теми заданиями, которые было бы чрезвычайно сложно выполнить в умственном (внутреннем) плане. Овладение действиями наглядного моделирования позволяет решать широкий круг задач, связанных с построением знаковых репрезентаций нормативных ситуаций, что дает ребенку возможность в дальнейшем успешно учиться в школе.

Диалектическая репрезентация реальности строится с помощью способностей к преобразованию. Они возникают у детей дошкольного возраста и продолжают функционировать на протяжении всей

жизни в ситуациях, предполагающих творческое решение задач в различных сферах действительности. Основу способностей к преобразованию составляют способы оперирования отношениями противоположности. Развитые способности к преобразованию позволяют дошкольникам создавать новые образы путем преобразования имеющихся у них представлений о знакомых, обычных предметах и объектах действительности, например, в процессе рисования необычных, сказочных животных, людей, растений. При этом в одном рисунке дети могут объединять противоположные состояния и свойства. Так, рисуя сказочного человека, они изображают обычного человека, который ходит вверх ногами; рисуя человека-робота, они изображают существо, у которого одна половина — как у человека, а другая — как у машины и т. п. Способности к преобразованию дают ребенку возможность ориентироваться в развивающихся ситуациях, строить диалектические репрезентации, предвосхищая наступление изменений различных ситуаций.

Символические репрезентации связаны со способностями к символическому опосредствованию. Они позволяют дошкольникам действовать в ситуациях неопределенности, осуществлять поиск смыслов и устанавливать свое отношение к действительности с помощью символических средств (при создании творческого продукта), игры (при разыгрывания сюжета). Построение символических репрезентаций характеризуется двойственной предметностью, по линии которой идет развитие способности к символическому опосредствованию. Сначала дети используют конкретные признаки (например, цвет) для описания своего эмоционального состояния или отношения. К старшему дошкольному возрасту символические репрезентации усложняются, используемые детьми средства расширяются, детализируются, приобретают более обобщенный характер. К концу дошкольного возраста для выражения своего отношения к персонажам, самому себе, жизненным ситуациям дети могут обращаться к общепринятой символике (например, плохое настроение символизирует дождь, дружбу — рукопожатие). Способности к символическому опосредствованию позволяют ребенку действовать в различных ситуациях неопре-

ленности, связанных с поиском скрытых свойств, с решением творческих задач, с освоением нового незнакомого содержания, со сложными эмоционально насыщенными обстоятельствами.

## **Выводы**

В настоящей работе обсуждается проблема репрезентации объективных ситуаций, с которыми сталкиваются дошкольники. Предпринята попытка определить виды объективных ситуаций как единиц человеческой культуры, освоение которых предлагается детям дошкольного возраста. Достаточно отчетливо выделяются три вида объективных ситуаций: нормативные, развивающиеся и неопределенные. Общая особенность объективных ситуаций состоит в том, что, являясь элементами человеческой культуры, они не зависят от субъекта. Структурно объективные ситуации включают внешние особенности (внешность), относительно которых задаются социальные ожидания или правила. Внешность ситуации всегда явлена субъекту. Различаются ситуации по характеру предъявления правила субъекту. Оно может быть четко задано и определять поведение (нормативная ситуация); оно может меняться в зависимости от состояния ситуации (развивающаяся или циклическая ситуация); оно может быть скрыто от ребенка (неопределенная ситуация).

Трем видам ситуации соответствуют три формы репрезентации ситуаций в сознании дошкольника: знаковая репрезентация, диалектическая репрезентация и символическая репрезентация. Эти формы репрезентации выступают продуктами познавательной деятельности дошкольников.

Сама же познавательная деятельность определяется познавательными способностями, которые складываются в дошкольном детстве и представляют собой системы соответствующих познавательных средств и действий. Мы выделяем три вида познавательных способностей: нормативно-стабилизирующие, преобразующие и способности к символическому опосредствованию.

Пока остается открытым вопрос о генезисе этих форм репрезентации у детей.

## **Финансирование**

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ 13-06-00669.

## **Литература**

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: Книга 1. М.: Педагогика, 1982. 320 с.
2. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1986. 224 с.
3. Веракса А.Н. Символическое опосредствование в познавательной деятельности: монография. М.: МГУ, 2010. 168 с.
4. Веракса А.Н. Формы знаковой и символической репрезентации в познавательной деятельности младших

школьников // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 103—111.

5. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006. 212 с.

6. Веракса Н.Е. Методологические основы психологии. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 240 с.

7. Веракса Н.Е., Дьяченко О.М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 14—27.

8. *Верaksa Н.Е.* Особенности преобразования противоречивых ситуаций дошкольниками // Вопросы психологии. 1981. № 3. С. 123–127.
9. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1967. 93 с.
10. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М.: Издательство Московского университета, 1976. 479 с.
11. *Мид Д. Г.* Избранное. М.: ИНИОН РАН, 2009. 290 с.
12. *Ильенков Э.В.* Проблема идеального // Вопросы философии. 1979. № 6. С. 128–140.
13. Исследование развития познавательной деятельности / Под ред. Дж. Брунера, Р. Олвер, П. Гринфилд. М.: Педагогика, 1971. 392 с.
14. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969. 659 с.
15. *Поддьяков Н.Н.* Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977. 277 с.
16. Психология мышления: сб. переводов с нем. и англ. // Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. 533 с.
17. *Субботский Е.В.* Восприятие дошкольниками необычных явлений // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1984. № 1. С. 17–31.
18. *Субботский Е.В.* Строящееся сознание. М.: Смысл, 2006. 424 с.
19. *Теплов Б.М.* Избранные труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. 328 с.
20. *Фрейд З.* Психопатология обыденной жизни. М.: АСТ, 2010. 256 с.
21. Хрестоматия по истории психологии. Период открытого кризиса / Ред. П.Я. Гальперин, А.Н. Ждан. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 364 с.
22. *Шибутани Т.* Социальная психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 539 с.
23. *Э. Торндайк, Джон Б. Уотсон* Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. М.: АСТ-ЛТД, 1998. 704 с.
24. *Apperly I., Williams E., Williams J.* Three- to Four-Year-Old's Recognition That Symbols Have a Stable Meaning: Pictures Are Understood Before Written Words // Child Development. 2004. № 5. 1510–1522.
25. *Bialystok E., Senman L.* Executive processes in appearance-reality tasks: the role of inhibition of attention and symbolic representation // Child Development. 2004. № 75. P. 167–178.
26. *DeLoache J.S.* Symbolic development // U. Goswami (Ed.). Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development. Blackwell, 2002. P. 206–226.
27. *Pascual-Leone J.* Organismal Processes from Neo-Piagetian Theories: A Dialectical Causal Account of Cognitive Development // International Journal of Psychology. 1987. № 22. P. 531–570.
28. *Phelps K.E., Woolley J.D.* The Form and Function of Young Children's Magical Beliefs // Developmental Psychology. 1994. 30. №3. P. 385–394.
29. *Piaget J.* Las formas elementales de la dialectica. Barcelona. 1982. 216 p.
30. *Piaget J.* Play, Dreams and Imitation in Childhood. N. Y.: W.W. Norton and Company, Inc, 1962. 296 p.
31. *Subbotsky E.V.* Early rationality and magical thinking in preschoolers: space and time // British Journal of Developmental Psychology. 1994. 12. P. 97–108.
32. *Veraksa N.* Modern trends in early childhood education development in the natural vs cultural paradigm // European Early Childhood Education Research Journal. 2014. Vol. 22. № 5. P. 585–589.



# Representation of Objective Situations in Preschool Children

N.Ye. Veraksa\*,

Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russia,  
neveraksa@gmail.com

The paper focuses on the types of representations of objective situations, that is, situations which are defined independently of the subject, by certain external perceptible circumstances and social expectations or rules. The author distinguishes between three types of objective situations in which children act: normative, developing and ambiguous. For each of these types there is a corresponding form of representation: sign, dialectical and symbolic. Each form is a product of the subject's cognitive activity, at the core of which lie cognitive abilities — a system of culturally specific means and ways of using them. The paper outlines normative and stabilizing abilities, transformation abilities, and symbolic mediation abilities. They help categorize different objects and features, enable transformation of situations and provide possibilities for orientation in ambiguous situations.

**Keywords:** objective situations, representation, child, culture, norm.

## Acknowledgements

The research was conducted with the assistance of the Russian Foundation for Humanities, grant №13-06-00669.

## References

1. Anastazi A. Psikhologicheskoe testirovanie: Kniga 1 [Psychological testing. Volume 1]. Moscow: Pedagogika, 1982. 320 p. (In Russ.)
2. Venger L.A. Razvitie poznavatel'nykh sposobnostei v protsesse doshkol'nogo vozrasta [Development of cognitive capacities in the process of preschool age]. Moscow: Pedagogika, 1986. 224 p.
3. Veraksa A.N. Simvolicheskoe oposredstvovanie v poznavatel'noi deyatel'nosti: Monografiya. [Symbolic mediation in cognitive activity: Monography]. Moscow: MGU, 2010. 168 p.
4. Veraksa A.N. Formy znakovoi i simvolicheskoi reprezentatsii v poznavatel'noi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [Sign forms and symbolic representation in the cognitive activity of junior schoolboys] *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2009, no. 1, pp. 103–111. (In Russ., abstr. In Engl.)
5. Veraksa N.E. Dialekticheskoe myshlenie [Dialectical thinking]. Ufa: Vagant, 2006. 212p.
6. Veraksa N.E. Metodologicheskie osnovy psikhologii [Methodological foundations of psychology]. Moscow: Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 2013. 240 p.
7. Veraksa N.E., Diachenko O.M. Sposoby regulyatsii povedeniya u detei doshkol'nogo vozrasta [Ways of regulation of the behaviour of preschool children]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1996, no. 3, pp. 14–27
8. Veraksa N.E. Osobennosti preobrazovaniya protivorechivnykh problemnykh situatsii doshkol'nikami [Features of conversion controversial problem situations by preschoolers]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1981, no. 3, pp. 123–127.
9. Vygotskii L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste [Imagination and creativity in preschool age]. Moscow: Prosveshchenie, 1967. 93 p.
10. Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psikhologiyu. [Introduction to psychology]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1976. 479 p.
11. Mid Dzhordzh Gerbert. Izbrannoe. [Mead Georger Gerbert: Moscow: INION RAN, 2009. 290 p. (In Russ.)
12. Il'enkov E.V. Problema ideal'nogo [Problem of ideal]. *Voprosy filosofii* [Question of philosophy], 1979, no. 6, pp. 128–140.
13. Dzh. (eds.) Issledovanie razvitiya poznavatel'noi deyatel'nosti [Study of the cognitive activity development]. Moscow: Pedagogika, 1971. 392p. (In Russ.)
14. Piaget J. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Collected psychological works]. Moscow: Prosveshchenie, 1969. 659 p. (In Russ.)
15. Podd'yakov N.N. Myshlenie doshkol'nika [Thinking of preschooler]. Moscow: Pedagogika, 1977. 277 p.
16. Matyushkin A.M. (ed.) Psikhologiya myshleniya. [Psychology of thinking]. Moscow: Progress, 1965. 533 p.
17. Subbotskii E.V. Vospriyatie doshkol'nikami neobychnykh yavlenii [Perception of unusual phenomena by preschoolers]. *Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology], 1984, no. 1, pp. 17–31

## For citation:

Veraksa N.Ye. Representation of Objective Situations in Preschool Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp.100–119. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110310

\* Veraksa Nikolay Yevgenyevich, PhD in Psychology, professor, dean of the Faculty of Educational Psychology, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russia. E-mail: neveraksa@gmail.com

18. Subbotskii E.V. Stroyashcheesya soznanie [Shaping consciousness]. Moscow: Smysl, 2007. 424 p.
19. Teplov B. M. Izbrannye trudy: V 2-kh t. T. 1. [Collected works: in 2 volumes. V. 1]. Moscow: Pedagogika, 1985. 328 p.
20. Freud S. Psikhopatologiya obydennoi zhizni [Psychopathology of common life]. Moscow: AST, 2010. 256 p. (In Russ.)
21. Gal'perin P.Ya. (eds.) Khrestomatiya po istorii psikhologii. Period otkrytogo krizisa [Collected works on history of psychology. Period of open crisis]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1980. 364 p. (In Russ.)
22. Shibutani T. Sotsial'naya psikhologiya. [Social psychology]. Rostov on Don: Feniks, 1998. 539 p.
23. E.Thorndayk, John B.Watson. Osnovnye napravleniya psikhologii v klassicheskikh trudakh. Bihaviorizm. [Main trend of psychology in classical works. Bihaviorism]. Moscow: AST-LTD, 1998. 704 p. (In Russ.)
24. Apperly I., Williams E., Williams J. Three- to Four-Year-Old's Recognition That Symbols Have a Stable Meaning: Pictures Are Understood Before Written Words. *Child Development*, 2004, no. 5, pp. 1510–1522.
25. Bialystok E., Senman L. Executive processes in appearance-reality tasks: the role of inhibition of attention and symbolic representation. *Child Development*, 2004, no. 75, pp. 167–178.
26. DeLoache J.S. Symbolic development. In Goswami U. (ed.). *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. Blackwell, 2002, pp. 206–226.
27. Pascual-Leone J. Organizational Processes from Neo-Piagetian Theories: A Dialectical Causal Account of Cognitive Development. *International Journal of Psychology*, 1987, no. 22, pp. 531–570.
28. Phelps, K.E., Woolley, J.D. The Form and Function of Young Children's Magical Beliefs. *Developmental Psychology*, 1994, no. 3, pp. 385–394.
29. Piaget J. Las formas elementales de la dialectica. Barcelona, –1982. 216 p.
30. Piaget J. Play, Dreams and Imitation in Childhood. New York: W.W. Norton and Company, Inc. 1962.
31. Subbotsky, E.V. Early rationality and magical thinking in preschoolers: space and time. *British Journal of Developmental Psychology*, 1994, no. 12, pp. 97–108.
32. Veraksa N. Modern trends in early childhood education development in the natural vs cultural paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2014, no. 5, pp. 585–589.