

Особенности символического опосредствования у младших школьников

Веракса А. Н.*,

преподаватель кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии МГППУ, младший научный сотрудник Института развития дошкольного образования РАО

Статья посвящена анализу проблемы соотношения символического и знакового опосредствования. На выборке младших школьников (87 учеников) было показано, что специфика символического опосредствования обусловлена замещением ориентировки в реальности ориентировкой в свойствах символа, которая применяется для интерпретации объективной ситуации. Символическое опосредствование используется детьми в условиях познавательной ситуации с высокой степенью неопределенности.

Ключевые слова: символическое опосредствование, знаковое опосредствование, ориентировка.

В познавательной деятельности человека важную роль играет знаковое и символическое опосредствование. При этом, как, например, отмечал К. Г. Юнг [16], с развитием науки роль знакового опосредствования увеличивается, а символического уменьшается. Мы полагаем, что между этими формами познавательной деятельности имеются существенные различия, но последнее продолжает играть важную роль в процессе познания. Символическое опосредствование связано, прежде всего, с образными формами познания. П. Я. Гальперин подчеркивал, что любые «образы открывают субъекту окружающий мир и возможность ориентироваться в нем» [4. С. 33]. Его пози-

ция помогает понять роль образного отражения в психическом развитии человека, которая заключается в возможности ориентировки субъекта на ее основе. Нужно иметь в виду, что символические образы отличаются от образов восприятия, поскольку отношение символа к ситуации носит условный характер. Однако данное обстоятельство ни в коей мере не снижает значения символа как средства ориентировки. Так, А. Ф. Лосев указывает на то, что «... всякое философское понятие является смысловым зародышем символа, поскольку содержит в себе активный принцип ориентации...» [7. С. 189]. Для того чтобы понять специфику символического от-

*veraksa@yandex.ru

ражения, необходимо различить ориентировку на основе знака и символа.

Многие авторы (М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский, Н. В. Кулагина, А. М. Поляков и др.), говоря о символе, отмечают, что, в отличие от знака (за которым стоит четкое значение), он представляет собой обобщенное содержание, некую идеальную форму, или принцип, который не сводится к знаковой реальности [8], [5], [12]. В то же время они утверждают, что символ фактически «равен» тому, что символизирует. С другой стороны, поскольку последний не может быть предметом осознания в обычном понимании (в силу того что символизация происходит в том случае, когда мы чего-то не можем понять, не можем подобрать значения), то он, как пишет А. М. Поляков, «в предметном отношении бессодержателен» [12. С. 67]. Такая формулировка нам кажется не совсем правильной. Если символ присутствует там, где нашего понимания на сегодняшний момент недостаточно, это не означает, что за ним ничего не стоит. Другое дело, что пути от символа к тому, что он символизирует, сейчас мы найти не можем.

Здесь возникает справедливый вопрос, как символ может быть средством продуктивной деятельности, если он не приводит к значению. А. М. Поляков в своей работе отмечает возможность интерпретации символа, но в то же время задается вопросом, каким образом разные люди могут понимать его одинаково, если содержание последнего изначально не дано в опыте человека. На наш взгляд, ответ на этот вопрос лежит в устройстве символа – основанием подобной интерпретации является его внешняя оболочка. А. В. Нарышкин справедливо отмечает, что если для знака пространственность, внешняя представленность не является существенной характеристикой, то для символа она играет ключевую роль. Значение знака жестко задано и трудно поддается изменению; у символа смысловое поле не просто значительно шире, а часто и вообще не определено, поэтому «в зависимости от контекста ситуации чувственно представленная форма

символа может изменяться, высвечивая различные грани идеального содержания» [10. С. 69]. В этом отношении мы можем согласиться с рядом авторов, которые говорят о том, что если за знаком стоит значение, то за символом – смысл, т. е. отношение между значениями. Однако еще раз подчеркнем, что при этом собственного значения у символа нет. Другими словами, специфика ориентировки на основе символа заключается в том, что вместо действия в реальности субъект ищет способы действия в теле символа.

Важно подчеркнуть, что движение в оболочке символа может дать результат, соотносимый с реальностью. Из истории физики можно привести тот факт, что когда в качестве символа атомного ядра (форма которого была неизвестна) была выбрана сферическая капля, то рассчитанные для нее параметры оказались соотносимыми с параметрами атомного ядра. Если перефразировать известное выражение Л. С. Выготского, что функция знака состоит в том, чтобы репрезентировать нечто отличное от него самого, и является его значением, то функция символа – репрезентировать самого себя.

Что касается перехода от знака к символу (и обратно), можно утверждать, что до тех пор, пока знак соотнесен со значением, он является самим собой. Но когда он отрывается от значения и начинает анализироваться с точки зрения его оболочки, он обретает функцию символа [9]. Верно и то, что после нахождения решения, выхода из сложившейся неопределенной ситуации символы исчезают, поскольку появляются значения.

Особая роль символического отражения действительности подчеркивается в работах авторов психоаналитического направления. С точки зрения З. Фрейда, символы говорят о наличии аффективных переживаний. Хотя и К. Г. Юнг считал, что в символе совмещается сознание и бессознательное, нечто доступное и неизвестное, он писал:

«..... то содержание сознания, которое дает нам ключ к бессознательному, Фрейд

ошибочно назвал «символами».... это не символы... они являются знаками или симптомами подсознательных процессов» [16. С. 362–363].

Однако, по нашему мнению, в работах З. Фрейда раскрывается понимание не знаков, а символов, которые представляют собой некоторый способ ориентировки человека в собственном бессознательном.

В работах Н. Г. Салминой [13, 14] и Е. Е. Сапоговой [15] отмечается, что развитие знаково-символического опосредствования представляет собой особую линию психического развития в детском возрасте. В частности, в исследованиях Н. Г. Салминой была показана возможность активизации развития знаково-символического опосредствования в процессе специального обучения. Автор справедливо ставит вопрос об условиях, необходимых для развития символической и знаковой функции, которые она связывает с ведущими видами деятельности. По нашему мнению, главное условие актуализации символического опосредствования – ситуация неопределенности, в которой перед субъектом стоит задача деятельности, необходимость ориентировки.

В работах Ж. Пиаже процесс символизации выделяется как особая форма отражения реальности ребенком, которая достигается за счет собственной активности индивида, в отличие от знакового опосредствования, имеющего коллективный характер. Ученый подчеркивает, что символ несет в себе аффективный аспект, а его применение ребенком обусловлено трудностями подчинения внешним указаниям и требованиям [11].

С точки зрения этого ученого, семиотическая функция является способностью представлять отсутствующий объект или непосредственно не воспринимаемое событие посредством символов или знаков. Семиотическая функция по Ж. Пиаже дает начало двум видам инструментов:

1) символам, которые «мотивированы», – т. е. являются дифференцированными указателями, представляющими некоторое сходство с вещами, на которые они указывают;

2) знакам, которые случайны или условны.

Символы, будучи мотивированными, могут быть созданы самими индивидами. Здесь хочется подчеркнуть, что мотивированность символа по Ж. Пиаже (в этом смысле и произвольность как отсутствие обоснованной связи обозначаемого и обозначающего), выражаемая в его сходстве с обозначаемым, указывает на связь между символом и реальностью, на то, что символ имеет отношение к реальности. Но это отношение не прописано как необходимая и достаточная связь, поэтому при символизации в основе связи можно встретить и момент субъективности.

Символическая игра, согласно взглядам этого автора, является кульминацией детской игры. Вынужденный постоянно приспосабливаться к социальному миру взрослых, чьи интересы и правила остаются внешними по отношению к нему и к физическому миру, который он слабо понимает, ребенок неуспешен в удовлетворении аффективных и даже интеллектуальных потребностей через эти приспособления. Ж. Пиаже подчеркивает, что для аффективного и интеллектуального равновесия ребенку необходимо иметь доступную сферу деятельности, мотивацией которой является не адаптация к реальности, но, наоборот, ассимиляция реальности в себя, без принуждений или приказаний. Сам факт ассимиляции предполагает действие ребенка не по законам реальности, а на основе субъективных символических представлений. Таким образом, игра благодаря своей символической природе делает реальность (путем ассимиляции) доступной ребенку.

В отечественной психологии о символических формах деятельности говорил Л. С. Выготский. Он подчеркивал, что развитие высших психических функций обусловлено развитием символизации у ребенка. Однако специально он не выделял проблему символа, и в этом смысле не делал различий между знаком и символом. В то же время в его работах, посвященных воображению и творчеству, можно увидеть

особое содержание, относящееся к проблеме символического опосредствования. Так, например, он подчеркивал:

«..... ребенок, который, сидя верхом на палочке, воображает, что едет на лошади, девочка, которая играет с куклой и воображает себя ее матерью, ребенок, который в игре превращается в разбойника, в красноармейца, в моряка, – все эти играющие дети представляют примеры самого подлинного, самого настоящего творчества» [3. С. 7].

Как видим, к творческому процессу Л. С. Выготский относит два различных типа активности детей. Один связан с созданием новых образов путем комбинирования старых в новые сочетания, а другой характеризует процесс отнесенности образов одной реальности к другой реальности.

Анализируя отношения между деятельностью воображения и реальностью, Л. С. Выготский выделяет особую «эмоциональную» связь. Он пишет: «...всякое чувство, всякая эмоция стремится воплотиться в известные образы, соответствующие этому чувству» [там же. С. 13.]. По мысли Л. С. Выготского, эмоция обладает особой способностью выбирать для себя соответствующие впечатления. Здесь обнаруживается «закон двойного выражения чувств», в соответствии с которым во внешних продуктах отражаются внутренние состояния человека, а образы-фантазии выступают как внутренний язык для наших чувств. Мы видим, что этот автор, прямо не называя его, указывает на особый процесс опосредствования между двумя различными реальностями, одна из которых представляет когнитивные процессы, другая – аффективные. Важно подчеркнуть не столько идею единства аффекта и интеллекта, сколько идею существования особого отношения опосредствования между когнитивной и аффективной сферами человека. В этом смысле уже в работах Л. С. Выготского мы видим принципиальную возможность символизации эмоций. Символ представляется как средство управления эмоциями, поскольку фиксирует некоторое напряжение, чаще всего являющееся след-

ствием ситуации неопределенности. Однако данное обстоятельство не стоит путать с возможной эмоциональностью самого символа как следствие отмеченной выше его субъективности, на которую указывают многие исследователи (К. Г. Юнг, А. Г. Асмолов, А. В. Цветков и др.).

Специфика ориентировки на основе символического отражения в контексте анализа возникновения детской игры представлена в работах А. Н. Леонтьева [6]. Важная черта игрового действия заключается в том, что в нем одни операции могут быть заменены другими, хотя содержание самого действия при этом будет сохранено. Именно в этом случае игра становится символической. Анализируя процесс игры, он обращает внимание на способ осуществления игровых операций. Когда ребенок скачет на палке, его операция соответствует палке. Здесь наблюдается характерный феномен: не зная реального способа катания на лошади, ребенок действует в логике палки, но относит свое действие именно к ситуации с лошадью. Другими словами, мы вновь сталкиваемся с особой функцией символа, когда ребенок действует в пространстве символа, поскольку сама реальность остается для него загадочной. Н. Г. Салмина говорит о том, что в данном случае мы имеем дело с замещением в узком смысле слова, когда «функция замещаемого предмета переносится на знаково-символическое средство (заместитель)» [13. С. 81]. Мы полагаем, что дело обстоит как раз наоборот: не функция замещаемого переносится на заместитель, а функция заместителя переносится на замещаемое, в результате чего замещаемое становится более понятным. Суть интерпретации символа заключается в «примеривании» его внешней оболочки на различные стороны реальности, что в конечном итоге может привести к продуктивному результату (например, нахождению значения).

Один из современных исследователей процессов символизации в детском возрасте Дж. Делуш [17, 18] указывает на то обстоятельство, что в работах современ-

ных авторов присутствует несогласованное и непоследовательное использование таких терминов, как «модель», «метафора», «схема», «эмблема» и др. Приведенное выше разграничение понятий «символ» и «знак» позволяет соотнести все эти понятия. С нашей точки зрения, символ и знак задают континуум, с одной стороны которого находятся средства символического опосредствования, а с другой – знакового. Так, например, модель, схема и эмблема обладают объективным соответствием реальности, поэтому очевидно, что они «ближе» к знаковой форме опосредствования. Наоборот, метафора, поскольку в ней присутствует определенное тождество обозначаемого и обозначающего, располагается со стороны символа.

Как было показано выше, представляется целесообразным различать ориентировку на основе знака и на основе символа. В связи с этим в нашем исследовании мы поставили задачу экспериментально показать отличие знакового и символического опосредствования у детей младшего школьного возраста. С этой целью нами была разработана следующая методика. Детям предъявлялось последовательно два набора из трех понятий, соответствующих двум предметным дисциплинам, – русскому языку и математике. При этом каждое из трех понятий в наборе соответствовало одной из трех степеней неопределенности (в соответствии с учебной программой).

Так, например, для русского языка в наборе для детей второго класса были следующие понятия: «гласная», «орфограмма», «предикат» (предполагается, что ученики второго класса овладели понятием «гласная», понятие «орфограмма» находится на стадии освоения, а понятие «предикат» еще неизвестно детям).

Далее для каждого из трех понятий был создан набор из семи слов, которым соответствовал набор идентичных (по названию) семи картинок (например, для понятия «гласная» список слов и соответствующих картинок выглядит следующим образом: орден, книга, скрипка, конь, монета, ящик, орел).

Следующая процедура проводилась с детьми в индивидуальном порядке. Перед началом исследования ребенку задавались вопросы, ориентированные на актуализацию знаний по соответствующим предметным областям (русский язык и математика). Затем ребенку зачитывалось первое (наиболее освоенное) понятие из набора и предлагалось подобрать наиболее подходящее слово из набора напечатанных слов, а затем (набор слов убирался и демонстрировался набор картинок) наиболее подходящее изображение. После этого ребенку задавались вопросы, помогающие раскрыть основания выбора им слов и картинок. Затем процедура повторялась для последующих понятий из данного набора и другого набора понятий.

В исследовании приняли участие 87 младших школьников (42 ученика второго класса и 45 учеников четвертого класса).

Мы исходили из предположения, что символическое опосредствование будет применяться детьми в ситуации неопределенности. Другими словами, при столкновении с неосвоенными понятиями дети будут ориентироваться на внешнюю оболочку слова и картинки. И, наоборот, при подборе слова или изображения к известному понятию школьники будут действовать в логике значения. Мы предположили, что это будет выражаться в совпадении слова и картинки в случае их подбора к известному ребенку понятию и их несовпадении в случае понятия менее освоенного и неизвестного.

Результаты показали, что наше предположение подтвердилось. Для понятий первой группы (известных детям) расхождение между словом и изображением встречалось в 35 % случаев, для понятия второй группы – в 58 % случаев, а для понятия третьей группы – в 85 % случаев. В объяснении ответов детей при подборе слова и картинки на известное понятие четко прослеживается ориентация на значение.

Например, дети на понятие «гласная» выбирали слово «скрипка» (и соответственное изображение), потому что «громко поет как гласная»; слово «монета», по-

тому что «в нем из всех слов (в наборе) больше всего гласных» и т. д. Точно так же на понятие «орфограмма» дети выбирали в основном слова (и соответствующие картинки), в которых либо содержится орфограмма (например, слово «машина»), либо слова и изображения, связанные с опасностью (поскольку при объяснении понятия «орфограмма» учитель связывал его с особой ситуацией опасности, с возможностью сделать ошибку при написании слова) – «тигр», «маска».

Нужно сказать, что часть детей при подборе слова и картинки ориентировались на образное представление, но за этим образным представлением четко прослеживалось определенное значение. Например, на понятие «гласная» некоторые дети выбирали слово и картинку «монета», объясняя свой выбор тем, что «монета похожа на букву о».

Что касается неизвестных детям понятий (например, понятия «предикат»), то при подборе слова и картинки дети были вынуждены придумывать образ, символизировать неизвестную для них область реальности: «это что-то женское», «это, наверное, очень важное – пре – ди – кат!», «это, скорее всего, необыкновенно красивое», «он очень сильный» и т. д. При этом расхождение в подборе слов и картинок объясняется, по нашему мнению, прежде всего образностью символа, которая задает различные контексты неизвестного понятия. Как пишет А. Ф. Лосев:

«... всякий знак обязательно есть порождающая модель (он говорит сам за себя; он требует от нас признания той

вещи, которую он обозначает; он демонстрирует и манифестирует ту вещь для нас...), тем не менее, в символе эта порождающая модель дается максимально интенсивно, она особенно глубоко заинтересовывает нас в отношении символизируемой предметности, она обладает особенно общим характером, она использует свою образность в подчеркнуто значительном смысле, она часто даже ее просто пропагандирует и острейшим образом за нее агитирует» [7. С. 134].

Поскольку обозначаемая реальность неизвестна детям, мы видим, как внешняя оболочка символа соотносится то с одними, то с другими свойствами окружения.

Как показывает наше исследование, существует различие между знаковыми и символическими формами опосредствования в познавательной деятельности у младших школьников. В отличие от знакового, символическое отражение ситуации характеризуется обращением не к четкому значению, а к внешней форме образного средства, которая может быть проинтерпретирована множеством значений (что и приводит к возрастанию различий в ответах детей по мере столкновения с ситуациями, степень неопределенности которых для субъекта увеличивается). Мы полагаем, что механизм символического опосредствования закладывается уже в дошкольном возрасте и стихийно применяется детьми в учебной деятельности. Возникает задача организации исследования по изучению возможности направленного использования механизма символического опосредствования в образовательном процессе.

Литература

1. Асмолов А. Г., Цветков А. В. О роли символа в формировании эмоциональной сферы у младших школьников с трудностями развития психики // Вопросы психологии. 2005. № 1.
2. Веракса А. Н. Роль символического и знакового опосредствования в познавательном развитии // Вопросы психологии. 2006. № 6.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967.
4. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1976.
5. Кулагина Н. В. Символ и символическое сознание // Культурно-историческая психология. 2006. № 1.
6. Леонтьев А. Н. Проблема развития психики. М., 1972.
7. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М., 1976.
8. Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке. М., 1997.
9. Мантатов В. В. Образ, знак, условность. М., 1980.
10. Нарышкин А. В. Стрoение образа мира человека и соотношение понятий «знак» – «символ» и «значение» – «смысл» // Вопросы психологии. 2005. № 1.
11. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психологи. М., 1969.
12. Поляков А. М. Символ как условие продуктивного действия // Вопросы психологии. 2006. № 1.
13. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.
14. Салмина Н. Г. Знаково-символическое развитие детей в начальной школе // Психологическая наука и образование. 1996. № 1.
15. Сапогова Е. Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. Тула, 1993.
16. Юнг К. Г. Избранное. Минск, 1998.
17. DeLoache J. S. Symbolic development // Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development / U. Goswami, Editor. Blackwell, 2002.
18. DeLoache J. S. The symbol-mindedness of young children // Child Psychology in Retrospect and Prospect: in Celebration of the 75-th Anniversary of the Institute of Child Development / W. Hartrup, R.A. Weinberg, Editors. Erlbaum, 2002.

Features of Symbolic Mediation in Early School-Age Children

A. N. Veraksa,

lecturer at the Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology,
Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and
Education; junior research assistant at the Institute of Preschool Education
Development, Russian Academy of Education

The paper discusses the problem of the correlation between symbolic and sign mediation. The study involved 87 early school-age children and showed that the specificity of symbolic mediation is determined by the replacement of orientation in reality with orientation in the characteristics of a symbol, the latter helping the child to interpret concrete situations. The study also revealed that children use symbolic mediation in cognitive situations with a high degree of ambiguity.

Keywords: symbolic mediation, sign mediation, orientation.

References

1. *Asmolv A. G., Cvetkov A. V.* O roli simvola v formirovaniy emocional'noi sfery u mladshih shkol'nikov s trudnostyami razvitiya psihiki // *Voprosy psihologii.* 2005. №1.
2. *Veraksa A. N.* Rol' simvolicheskogo i znakovogo oposredstvovaniya v poznavatel'om razvitiy // *Voprosy psihologii.* 2006. № 6.
3. *Vygotskii L. S.* Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. M., 1967.
4. *Gal'perin P. Ya.* Vvedenie v psihologiyu. M., 1976.
5. *Kulagina N. V.* Simvol i simvolicheskoe soznanie // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya.* 2006. № 1.
6. *Leont'ev A. N.* Problema razvitiya psihiki. M., 1972.
7. *Losev A. F.* Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo. M., 1976.
8. *Mamardashvili M. K., Pyatigorskii A. M.* Simvol i soznanie. Metafizicheskie rassuzhdeniya o soznaniy, simvolike i yazyke. M., 1997.
9. *Mantatov V. V.* Obraz, znak, uslovnost'. M., 1980.
10. *Naryshkin A. V.* Stroenie obraza mira che-loveka i sootnoshenie ponyatii "znak" – "simvol" i "znachenie" – "smysl" // *Voprosy psihologii.* 2005. №1.
11. *Piazhe Zh.* Izbrannye psihologicheskie trudy. Psihologiya intelekta. Genezis chisla u rebenka. Logika i psihologi. M., 1969.
12. *Polyakov A. M.* Simvol kak uslovie produktivnogo deistviya // *Voprosy psihologii.* 2006. №1.
13. *Salmina N. G.* Znak i simvol v obuchenii. M., 1988.
14. *Salmina N. G.* Znakovyo-simvolicheskoe razvitiye detey v nachal'noi shkole // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 1996. №1.
15. *Sapogova E. E.* Rebenok i znak. Psihologicheskii analiz znakovyo-simvolicheskoi deyatelnosti doshkol'nika. Tula, 1993.
16. *Yung K. G.* Izbrannoe. Minsk, 1998.
17. *DeLoache J. S.* Symbolic development // *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development / U. Goswami, Editor.* Blackwell, 2002.
18. *DeLoache J. S.* The symbol-mindedness of young children // *Child Psychology in Retrospect and Prospect: in Celebration of the 75-th Anniversary of the Institute of Child Development / W. Hartup, R. A. Weinberg, Editors.* Erlbaum, 2002.