

## Особенности знаково-символического опосредствования понятий младшими школьниками

*Веракса Александр Николаевич*

*аспирант*

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*E-mail: veraksa@yandex.ru*

В зарубежных и отечественных исследованиях (Пиаже Ж., Флейвел Д.Х., Apperly I.A., Ausubel D.P., Bialystok E., Callaghan T.C., DeLoache J.S., Furth H.G., Eskritt M, Lee K. Huttenlocher J. Sommers-Flanagan J., Венгер Л.А., Выготский Л.С., Дьяченко О.М., Леонтьев А.Н., Мантатов В.В., Салмина Н.Г. Сапогова Е.Е., Свирепо О.А., Туманова О.С. и др.) проблема символического опосредствования рассматривается в контексте развития познавательной деятельности субъекта. Однако при этом не до конца разводятся такие понятия как знак и символ. Особенность знака заключается в том, что для него не существенна форма, в которой он представлен. Знак сразу указывает на значение. Символ передает смысл (ту сторону реальности, которая замещается символом) через наглядно представленное содержание.

Сложности в анализе проблемы символического опосредствования видятся в том, что при анализе знака и символа не раскрывается специфика ориентировочной деятельности на основе символа в сравнении с ориентировкой на основе знака. Мы полагаем, что используя символ в качестве средства ориентировочной деятельности, ребенок фактически замещает ориентировку в реальности ориентировкой в свойствах символа, применяя последнюю для анализа реальности.

Суть ориентировки на основе символа обусловлена не только спецификой применяемого средства, но и характером решения задач, встающих перед субъектом. В качестве таких задач могут выступать задачи ориентировки в различных сложных ситуациях при отсутствии у ребенка адекватной ориентировочной основы. Это также позволяет рассматривать способность к символическому опосредствованию как составную часть творческих способностей человека, необходимых не только для получения ранее неизвестных результатов, но и для освоения нового учебного содержания.

Таким образом, в своем исследовании мы исходили из предположения, что символическое отражение реальности отличается от ее знаковой репрезентации. Поэтому перед нами, прежде всего, встала задача показать экспериментально, что знаковая репрезентация учебного содержания у младших школьников отличается от его символической репрезентации. С этой целью была разработана методика «знаково-символической проекции».

При конструировании методики мы учитывали ряд особенностей символического отражения. Прежде всего, мы старались предусмотреть возможность анализа отношений степени близости между символом и знаком. Мы допускали, что ребенок может рассматривать изображение либо как символическое, либо как несущее конкретное значение. И это будет зависеть не только от характера изображения, но и от степени определенности ситуации, в которой оказывается ребенок. Имеется в виду, что по мере того, как ситуация начинает обретать значение, ориентировка в ней приближается к знаковой. Во-вторых, мы также старались учесть и тот аспект символического отражения реальности, который связан с содержанием самого символа. Мы имеем в виду, что символ может быть насыщен содержанием или относительно беден.

Методика включала в себя два типа стимульного материала: наборов изображений и наборов слов, написанных на карточках. Каждой карточке с рисунком соответствовала карточка со словом (названием рисунка). Мы полагали, что карточки с рисунками в

большей степени соответствуют символической репрезентации, а слова – знаковой. Понятно, что рисунок имеет собственное содержание, и хотя изображение передает обобщенное значение, но в силу своей наглядности, в нем могут быть представлены такие свойства, которые выходят за рамки значения, и связаны именно с особенностями изображения. В этом случае ориентировка в значении может быть заменена ориентировкой в содержании рисунка. Карточки со словами передают только значения, что в большей степени затрудняет выход за пределы семантики слова. Тем самым в методике конструировалась возможность зазора между знаковой и символической ориентировками. Мы полагали, что увеличение степени содержательности рисунка (его детализации) с большей вероятностью приведет к подобному расхождению в типах ориентировки.

Однако, для того, чтобы исследовать особенности этих различий, необходимо было поставить младших школьников в ситуацию с разной степенью неопределенности. Как уже отмечалось, усиление символического отражения может быть вызвано необходимостью действия в ситуации неопределенности. Для этого мы обратились к идее Л.С.Выготского о зоне ближайшего развития, в соответствии с которой осваиваемое содержание может либо находиться в области актуального развития, либо в зоне ближайшего развития, либо за ее пределами. Фактически эти три области устанавливают степень определенности культурных единиц, осваиваемых ребенком в процессе обучения. С этой целью младшим школьникам предъявлялся тестовый материал, отражающий уже освоенное учебное содержание; содержание, находящееся в процессе освоения, и содержание еще неосвоенное. Испытуемым предъявлялись тестовые понятия, отражающие содержание учебных предметов (например, «умножение», «уравнение» и т.п.) и давалось задание подобрать к каждому понятию по три картинки и три слова из имеющихся наборов. К каждому тестовому понятию для выбора давались два набора картинок (с обедненным и с насыщенным содержанием) и один набор слов.

В исследовании приняли участие 74 школьника младших классов школы № 1716 г. Москвы. Полученные результаты свидетельствуют в пользу выдвинутых гипотез. Уменьшение коэффициента расхождения в выборах между карточками с рисунками и словами для разных типов содержания ( $K_n=0,43$ ;  $K_o=0,29$ ;  $K_c=0,16$ ) позволяет говорить о возможности существования двух планов отражения: символическом и знаковом. При этом символический план представляет собой первоначальный этап отражения ситуации с неопределенными характеристиками.

#### Литература:

1. Венгер Л.А. К проблеме формирования высших психических функций/Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. – М., 1981.
2. Веракса А.Н. Роль символического и знакового опосредствования в познавательном развитии// Вопросы психологии. – 2006, №6. – С.14-23.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1967.
4. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М., 1976.
5. Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. Элементы «карнавальной культуры» в развитии ребенка-дошкольника// Вопр. психол. 1994. №2. С. 77-87.
6. Жан Пиаже: теории, эксперименты, дискуссии. /под ред. Л.Ф. Обуковой и Г.В. Бурменской. – М., 2001.
7. Apperly I.A., 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, Vol. 75, No. 5 (Oct., 2004), 1510-1522.
8. Bovensiepen G. Symbolic attitude and reverie: problems of symbolization in children and adolescents. J Anal Psychol. 2002 Apr;47(2):241-57; discussion 259-63.

9. Callaghan T.C. Early understanding and production of graphic symbols. *Child Development*, Vol. 70, No. 6 (Nov.-Dec., 1999), 1314-1324.
10. DeLoache J.S., Symbolic development. In: U. Goswami, Editor, *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, Blackwell (2002), pp. 206–226.