

## ПРОБЛЕМЫ ГЕНЕЗИСА ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ\*

*О.В. БЕЛАНОВСКАЯ, кандидат психологических наук, доцент, заведующая  
кафедрой возрастной и педагогической психологии БГПУ ©*

В статье рассматривается проблема построения генезиса знаково-символической деятельности в детском возрасте. Формы знаково-символической деятельности – замещение, моделирование и умственное экспериментирование – рассматриваются как уровни ее развития, входящие в иерархически организованную структуру данной деятельности. Последовательная смена форм знаково-символической деятельности (замещение – моделирование – умственное экспериментирование) определяется автором как функциональная линия развития знаково-символической деятельности в детском возрасте.

Начало развития знаково-символической деятельности связано с появлением замещения в раннем возрасте. В дошкольном возрасте замещение продолжает свое развитие и принимает статус базового уровня в развитии знаково-символической деятельности. моделирование, опираясь на ранее сформированное замещение, начинает развиваться, умственное экспериментирование выступает как предпосылочный уровень развития. В младшем школьном возрасте замещение выступает как полностью сформированный уровень знаково-символической деятельности, моделирование может быть рассмотрено как «ведущий» уровень, находящийся в стадии становления, умственное экспериментирование – как уровень знаково-символической деятельности, находящийся у младших школьников в зоне ближайшего развития.

**Ключевые слова:** знак, символ, знаково-символическая деятельность, замещение, моделирование, умственное экспериментирование.

Человек живет в мире знаков и символов, которые создает сам. Это математические знаки и символы, буквы письменной речи, жесты, театр, балет и т.д. Ребенку, чтобы стать полноценной личностью, надо усвоить человеческие знаки, освоить знаково-символическую деятельность по их применению.

Символическая деятельность не изобретается самим ребенком и не заучивается им. Высшие психические функции, неотъемлемой частью которых является освоение и использование знаков, возникают в процессе сотрудничества и социального общения ребенка и взрослого.

Среда является главным, основным источником детского развития, на основании чего Л.С. Выготский заключает, что знаки не создаются и не могут быть созданы индивидуально самим ребенком. Путь развития знаково-символической деятельности в онтогенезе представляет собой интериоризацию социально обусловленной системы знаков, существующей в обществе. Следовательно, индивидуальное

развитие ребенка может рассматриваться только в социальном контексте, в процессе овладения подрастающим человеком орудиями и знаками. В результате ребенок обретает умение познавать себя и управлять самим собой [1].

Генетически исходным в формировании знаковых систем Л.С. Выготский считал жест. Как и Ж. Пиаже, он придавал большое значение подражанию (имитации) в усвоении ребенком социального опыта. Опираясь на идеи Л.С. Выготского, полагаем, что в процессе ранней социализации, при ведущей роли взрослого, происходит стихийное усвоение первичных знаков (имитация, жест и т.д.). Это создает первичную ситуацию опосредования, «знаковую ситуацию», которая является отправным пунктом в развитии ребенка.

Л.С. Выготский заключил, что знак (слово или любой другой символ) вдвигается между начальным и конечным моментами действия. Это создает особое внутреннее психологическое поле, не опирающееся на наличное в настоящем, но с помощью внутренних преобра-

\* Статья поступила в редакцию 16 июля 2009 года.

зований предвосхищающее будущее действие. Он считал, что анализ механизмов символических ситуаций позволит объяснить такие процессы, как мышление, мотивация, целеполагание, планирование и т.д. Таким образом, развитие высших психических функций и самосознания строится на овладении ребенком опосредующими средствами – знаками, и в этом смысле знаково-символическая функция представляется единой основой развития психики и личности ребенка [1; 2].

Возникающую «знаковую ситуацию» Г. Фреге представляет схематично в форме треугольника, где углы означают соответственно: предмет, вещь, явление (самого человека) – денотат, знак, понятие о предмете, вещи (человеке) – десигнат. Л.А. Абрамян выделяет четыре элемента, характеризующих знаковую ситуацию, называя ее исходными элементами: предмет обозначения, самый знак, субъект, воспринимающий знак в качестве именно знака (адресат), и отношения между ними [3]. Анализ знаковой ситуации со стороны ее составляющих, дальнейшая экспликация ее элементов приводят к необходимости введения еще одного отношения – «отправитель – получатель».

Н.Г. Салминой для целей психологического анализа знаковой ситуации выделены два типа отношений в ней: знак – значение – объективная реальность; отправитель – получатель. Из первого типа отношений вытекают такие особенности знака, как то, что он – заместитель объекта, имеет значение, существуют различные отношения между знаком и объективной реальностью, фиксированной в нем. Из второго типа отношения вытекает такая характеристика, как интенциональность знака [3].

В психологической литературе одним из критериев знака есть удвоение, дублирование реальности (Ж. Пиаже [4], А. Валлон [5] и др.), что проявляется в двуплановости знака: означаемое (содержание знака: предмет и его значение) – означающее (форма, содержание).

В процессе онтогенетического развития человек стихийно и в результате специального обучения овладевает различными знаковыми средствами. Первичный жест и стихийная имитация (Л.С. Выготский [2], Ж. Пиаже [4]) усложняются, семиотическая функция развивается. Критерием ее становится содержание, под которым Н.Г. Салмина рассматривала умение использовать вместо объекта заместители

разных модальностей, разделение обозначающего и обозначения и др. [3].

На наш взгляд, оперирование знаковыми средствами целесообразно рассматривать как деятельность. В философской и психологической литературе деятельность рассматривается как форма активного отношения к окружающему миру, содержание которого составляют его целесообразное изменение и преобразование. Среди важнейших характеристик деятельности указываются ее предметность и осознанность. Предметность выступает как универсальная пластичность деятельности, как ее возможность отражать в себе объективные качества предметов, среди которых действует субъект. Предметный характер деятельности лежит в основе ее объективной детерминации. Данные характеристики относятся и к деятельности с знаково-символическими средствами. Внутри знаково-символической деятельности происходит спецификация структур и способов функционирования, связанная, прежде всего, с функциями знаково-символических средств, что определяет необходимость создания системы деятельностей.

С точки зрения Е.Е. Сапоговой, знаково-символическая деятельность человека представляет собой реализацию знакового отношения человека к себе и к миру, она предполагает отражение через репрезентацию, различение обозначения и обозначаемого, выполнение актов кодирования и расшифровки, а также преобразование и создание новых знаковых систем, с помощью которых углубляется познание мира и его преобразование [6, с. 36].

Анализ знаково-символической деятельности со стороны структурных (мотив, цель, средства, результат, операции) и функциональных (ориентировочная, исполнительная, контрольная части) компонентов, проведенный Н.Г. Салминой, также позволяет подвести оперирование знаковыми средствами под категорию деятельности и выделить ее виды: замещение, кодирование, схематизацию, моделирование [3, с. 76–83].

Нельзя сказать, что изучение генезиса знаково-символической деятельности в психологии изобилует теоретическими и экспериментальными работами. В основном этот анализ осуществляется в направлении, заданном исследованиями Н.Г. Салминой и ее последователей [3], хотя в разное время публиковались работы, связанные с проблемами генезиса знакового

опосредования, использования знаково-символических средств в деятельности, развитии представлений ребенка [7–10].

Предлагается следующая общая схема становления знаково-символической деятельности в онтогенезе: знаково-символическая деятельность развивается в определенной последовательности понимания и использования знаково-символических средств в разных видах символической деятельности ребенка (речи, игре, рисовании) в форме замещения, кодирования, схематизации и моделирования. Сначала знаково-символическая деятельность обнаруживает себя во внешней форме, затем благодаря механизму интериоризации переходит во внутренний план, принимает умственную форму. Механизм, обуславливающий прогрессивное движение знаково-символической деятельности, связан с процессами осознания ребенком семиотических закономерностей, то есть осознанием различий между заместителем и замещаемым содержанием, связи между ними [3, с. 107–150].

Г.А. Глотова выделяет четыре вида знаково-символической деятельности – указание, замещение, кодирование и моделирование. Предложена следующая периодизация процесса стихийного освоения ребенком знаково-символических систем: *нулевая стадия* связана с отсутствием замещения и вообще знаково-символической активности как таковой, ребенок только осваивает то, что впоследствии будет использовано в качестве заместителей. В речи эта стадия длится примерно до 9 месяца жизни, в освоении игры – до 1 года, в рисовании – примерно до 2 лет. *Первая стадия* знаменуется появлением автономных заместителей, не связанных в систему, в алфавиты и синтаксисы. В речи она длится от 9 месяцев примерно до 1 года 6 месяцев. В развитии игры она реализуется в предметной игре, в появлении первых действий переноса освоенных действий с одного предмета на другой и первых одноактных действий с заместителями при минимальных требованиях к сходству с замещаемым. В рисовании первая стадия занимает период от 2 до 3 лет и связана с появлением первых названий своих каракулей, хотя названия могут быть независимыми от формы последних. *Вторая стадия* – время появления систем замещающих средств. В речи эта стадия длится примерно от 1,5 до 2 лет. В игре – занимает время от 2 до 3 лет и связана с появлением цепочки

игровых действий, не связанных пока общим сюжетом, появлением первых именованных себя собственным именем, именем взрослого, а кукол – именем действующего лица, появлением разговора ребенка от имени куклы. В рисовании – от 3 до 4 лет и связана со становлением функции изображения: от бесформенных изображений, части которых слабо связаны к оформлению, а также к рисованию в профиль, «рентгеновским» рисункам и т.п. На *третьей стадии* ребенок осваивает имеющиеся в его распоряжении семиотические системы до уровня, требуемого взрослым. В речи она проявляется в 2 года с появлением сложных предложений. В игре – примерно с 3 лет по мере формирования сюжетно-ролевых игр. В рисовании – с 4 лет, а при отсутствии специального обучения еще позже, и связана с переходом от схематических изображений к реалистическим, хотя и несовершенным [11].

Разумеется, дошкольным возрастом развитие знаково-символической деятельности не заканчивается. По логике, предложенной Г.А. Глотовой, ее развитие будет связано с расширением системы знаково-символических средств.

Е.Е. Сапогова, опираясь на анализ имеющихся подходов к знаково-символической деятельности, пытается построить системную модель развития знаково-символической деятельности в дошкольном возрасте. Она выделяет несколько больших этапов в становлении знаково-символической деятельности: *нулевым этапом* она считает период, когда нет еще никакого различия обозначаемого и обозначения. В это время уже начинается процесс приобщения ребенка к знаковой действительности путем первых форм подражания. Общение и совместная деятельность со взрослым приводят к постепенному связыванию детских звуков, действий, каракуль с некоторым содержанием, появлению первых заместителей. Собственные действия ребенка с предметом как с заместителем придают последнему функцию знака. Именно в собственной деятельности ребенка заместитель приобретает замещающий смысл: становится воплощением другого предмета, оставаясь при этом самим собой со своими «вещными» пределами (например, палочка в игре ребенка становится лошадкой). Замещение как *первый этап* становления знаково-символической деятельности развивается на протяжении дошкольного детства, качественно изменяясь.

По мере освоения ребенком игры, речи, рисования на смену изолированным заместителям приходят их системы. С помощью знаковых систем строятся модели, первые конструкты идеализированной предметности, образ мира, а сам ребенок для себя также становится предметом анализа. Моделирование Е.Е. Сапоговой предлагает считать *вторым этапом* становления знаково-символической деятельности. В основе его рассматривается замещение, включающее особые абстракции, в которых, усматривая единство единичного и общего, на первый план выдвигается общее, существенное в признаках замещаемого содержания. *Третьим*, высшим *этапом* становления знаково-символической деятельности предлагается считать умственное экспериментирование, на котором знаково-символическая деятельность приобретает функцию опережающего отражения действительности, прогнозирования, предвидения [6, с. 26–27].

Знаково-символическая деятельность уже на ранних этапах своего существования возникает как целостная, трехуровневая система, со всеми ее уровнями, «свернутыми» в ней, но на разных этапах развития преобладает лишь одна форма этой деятельности, наиболее адекватная для решения встающих перед ребенком задач. Общим механизмом развития знаково-символической деятельности является «противоречие между необходимостью с помощью знаково-символических средств определенного уровня решать такие задачи, для которых знаковых средств имеющегося уровня уже недостаточно, и наличной системой владения знаково-символической деятельностью. Этот механизм позволяет в общем смысле объяснить смену одной стадии знаково-символической деятельности (или одной ее формы) другой» [6, с. 97–98]. В то же время ни одна из форм знаково-символической деятельности не пропадает из ее структуры: полностью сформировавшись и уступив место качественно более высокой форме, она включается в «новую» форму в качестве необходимого основания ее развития. Поэтому Е.Е. Сапогова предлагает рассматривать формы знаково-символической деятельности – замещение, моделирование и умственное экспериментирование – как включающие друг друга, развивающиеся спирально. Причем в качестве своеобразного «ядра» знаково-символической деятельности, «обрастающего» в процессе ее развития новыми

качественными образованиями выступает замещение.

Важно отметить преемственность выделенных уровней на уровне глубинных процессов, т.е. без владения процессами замещения невозможно моделирование; моделирование является условием формирования умственного экспериментирования. Замещение как бы поставляет моделированию «строительные операции», способы действий со знаками, символами, семиотическими системами. Умственное экспериментирование же, надстраиваясь над освоенным моделированием, придает субъекту возможность творчества.

В исследованиях М.И. Лисиной и ее сотрудников был установлен переход ребенка на границе младенчества и раннего детства к собственно предметным действиям, в которых нет еще ни замещения, ни символизма, а есть только овладение способами оперирования с новыми для опыта ребенка предметами и явлениями [12]. Овладение этими действиями невозможно без участия взрослых, которые показывают их детям, выполняют их совместно с детьми. Взрослый выступает, хотя и как главный, но все же элемент ситуации предметного действия. Непосредственное эмоциональное общение, предполагающее систему «субъект – субъект», характерное для младенчества, отходит здесь на второй план, а на первый план выступает деловое практическое сотрудничество. Ребенок занят предметом и действием с ним.

В раннем возрасте ведущим видом деятельности выступает предметно-манипулятивная деятельность, предполагающая систему «субъект – субъект – объект», когда в отношении между ребенком и взрослым вклинивается предмет, становящийся объектом совместной деятельности, обслуживаемой знаковыми формами поведения (жест, слово, предложение и пр.). Отличительной чертой становятся знаковые формы поведения, возникшие в результате перехода от общения (система «субъект – субъект») к совместной деятельности (система «субъект – субъект – объект»). Общая схема действия здесь уже отделяется от конкретных предметов, но смысл и человеческое значение действия еще не выделены для ребенка. Этот этап можно назвать этапом функционального действия.

В конце раннего возраста возникают настоящие замещения. При этом предметы ребенок начинает называть совершенно несвойственными им именами и наделяет несвойственными

функциями. От функциональных действий происходит переход к ситуации, когда одно функциональное действие «накладывается» на другое функциональное действие и знак этого функционального действия переходит на значение другого. Этот переход знаменует появление замещающих действий как предметных замещений. То есть, функциональное действие, в своей перспективе, становится замещающим. И, в результате, ребенок приобретает готовый механизм замещения, который начинает функционировать, переноситься на любые объекты.

Психологический смысл игровых замещений ребенка заключается не в символизации, а в переносе значения (и соответствующего ему способа действия) с одного предмета на другой. Эти игровые замещения открывают огромный простор для фантазии ребенка, и, естественно, освобождают его от давления наличной ситуации. Ребенок начинает действовать не в воспринимаемой, а в мыслимой, воображаемой ситуации. Внешняя воспринимаемая ситуация через знаковые действия преобразуется в смысловую. Восприятие опосредствуется знаком (словом, игровым замещением), и происходит перенос из ситуации наличности в предметно-манипулятивную деятельность к ситуации условности в сюжетно-ролевой игре. Через освоение структуры замещения (предметного и субъектного) ребенок переходит к отражению действительности с несобственной точки зрения.

Результаты наших экспериментальных исследований знаково-символической деятельности в раннем возрасте позволяют утверждать, что истинные замещения (активные, инициируемые самими детьми) в игровой деятельности начинают появляться позднее 2,3 лет, а с 2,8 лет до 3,0 лет процесс становления функции замещения приобретает лавинообразный характер [13–15]. В изобразительной деятельности картина освоения замещающей деятельности указывает на отставание по сравнению с игровой. В возрасте 1,8–2,2 лет дети не используют замещения вербальные и в изобразительной деятельности. Дети старше 2,3 лет ( $N=56$ ) уже могут вербально обозначить свой рисунок (90%), появляется умение изображать воображаемый предмет (10%), начинается использование в рисовании иконических знаков (26%). Рисунок начинает осмысливаться ребенком, простые каракули – означиваться. Так, уже 60% детей в возрасте свыше 2,3 лет активно

вербально означивали нарисованных «головоногов», что свидетельствует в пользу освоения замещения в рисовании детьми в возрасте 2,3 лет – 3.11 лет ( $p \leq 5$ ).

Если появление замещения и его развитие в раннем и дошкольном возрасте относительно хорошо изучены психологами, то преобразования, которые оно претерпевает в дальнейшем, рассматриваются в литературе лишь фрагментарно [3; 6; 11; 16]. Нами была предпринята попытка экспериментально изучить развитие структуры знаково-символической деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте. Изучение структуры знаково-символической деятельности было осуществлено при помощи специально разработанных экспериментальных методик: для изучения замещения – «Идентификации», «Алфавит»; моделирования – «Чудесный лес», «Пуговицы»; умственного экспериментирования – «Фигуры», «Круг». Целью данных методик было выявление уровня оперирования знаковыми средствами (на уровне умения замещать по формуле «Пусть А будет Б»; оперировать знаковыми средствами в квазиреальности на уровне моделирования; оперировать моделями в умственном плане). Подробное описание этих методик приводится в статьях автора [14; 15; 17].

Стихийное развитие и специальное обучение приводят ребенка к овладению деятельностью в квазидействительности. Это еще не абстракция, однако, в квазиреальности идут процессы создания «идеализированной предметности». В оперировании знаковыми средствами эта стадия представлена *моделированием*, освоение которой приходится на дошкольный возраст. В дошкольном возрасте ( $N = 37$ ) наблюдается рост самостоятельности в использовании игровых замещений: 45% детей в 3–4 года, 76% – в 4–5 лет. Анализ использования вербальных замещений дошкольниками (65% в 3,0–4,0 лет, 71% в 4,0–5,0 лет) указывает также на единовременное освоение знака детьми в речевой и игровой деятельности. К 5–6 годам 72% детей ( $N = 56$ ) и 97% детей 6–7 лет ( $N = 33$ ) имели высокий уровень развития функции замещения. Это позволяет утверждать о том, что к старшему дошкольному возрасту замещение сформировано.

Изучение моделирования показывает, что начало его развития приходится на средний дошкольный возраст. Дети 4–5 лет испытывают значительные трудности при необходимос-



ти использовать моделирующие действия: у 45% детей выявлен низкий уровень и 34% – средний уровень развития функции моделирования ( $N = 56$ ). Дети 6–7 лет значительно лучше используют моделирующие действия: у 27% детей выявлен средний уровень и у 60% – высокий уровень развития функции моделирования ( $N = 33$ ). Преобладание показателей среднего и высокого уровней можно расценивать как свидетельство того, что моделирование в старшем дошкольном возрасте находится в стадии активного формирования.

В 5–6 лет дети испытывают значительные трудности при необходимости оперировать имеющимися моделями в умственном плане. Так, у 62% детей наблюдался низкий уровень, и у 38% – средний уровень развития функции умственного экспериментирования ( $N = 56$ ). Дети 6–7 лет показывают гораздо лучшую способность оперирования моделями в умственном плане: у 42% – средний уровень и у 52% детей наблюдался высокий уровень развития функции умственного экспериментирования ( $N = 33$ ). Преобладание низких и средних показателей по функции умственного экспериментирования позволил нам предположить, что данная форма знаково-символической деятельности ещё не сформирована и выступает как предпосылочный уровень развития.

Результаты исследования знаково-символической деятельности у младших школьников ( $N = 62$ ) позволили отметить отсутствие низких

и преобладание высоких и средних (58% и 42%) показателей замещения. Следовательно, можно предположить, что у младших школьников замещение как форма знаково-символической деятельности уже сформирована и является основой для развития моделирования и экспериментирования. Преобладание средних показателей моделирования (48%) можно расценить как свидетельство того, что в младшем школьном возрасте оно находится в стадии формирования – в зоне актуального развития ребенка. Преобладание низких показателей умственного экспериментирования (50%) при довольно высоком проценте средних значений (37%) позволяет предположить, что умственное экспериментирование в младшем школьном возрасте все еще находится в зоне ближайшего развития. На основании полученных результатов мы можем предположить, что целостная структура знаково-символической деятельности будет сформирована у детей только к следующему возрастному переходу – кризису 11–12 лет, и именно она позволит ребенку продвинуться на качественно новую стадию психического развития.

Для выявления направленности и выраженности изменений, происходящих в структуре знаково-символической деятельности, были использованы статистические методы оценки достоверности сдвигов показателей –  $G$ -критерий знаков и  $T$ -критерий Вилкоксона. Результаты статистического анализа могут быть представлены графически (рис.).



**Рисунок** – Сдвиг показателей сформированности уровней знаково-символической деятельности

Примечание: Длина и толщина стрелок пропорциональны интенсивности сдвига, их направление отражает тенденцию снижения показателей от замещения к умственному экспериментированию.

На основании полученных результатов можно с большой долей уверенности говорить о том, что исследованные формы знаково-символической деятельности (замещение, моделирование и умственное экспериментирование) в действительности являются уровнями развития этой деятельности. Последовательность перечисленных выше уровней знаково-символической деятельности находит свое отражение в функциональной линии развития знаково-символической деятельности. Таким образом, формы знаково-символической деятельности – замещение, моделирование и умственное экспериментирование – могут быть признаны уровнями ее развития, входящими в иерархически организованную структуру данной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М., 1984. – Т. 6. – С. 5–90.
2. Выготский, Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М., 1984. – Т. 4. – 432 с.
3. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М., 1969. – 659 с.
4. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М., 1988. – 286 с.
5. Глотова, Г.А. Виды знаково-символической деятельности и их становление : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г.А. Глотова. – М., 1983. – 23 с.
6. Белановская, О.В. Психосемиотическая модель развития самосознания / О.В. Белановская // Возрастная и педагогическая психология: сб. науч. тр. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. О.В. Белановская [и др.]. – Минск : БГПУ, 2005. – Вып. 6. – С. 35–41.
7. Сапогова, Е.Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е.Е. Сапогова. – Тула, 1993. – 264 с.
8. Будякова, Т.П. Развитие знаково-символической деятельности в дошкольном возрасте : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 16 с.
9. Исенина, Е.И. Дословесный период развития речи у детей / Е.И. Исенина. – Саратов, 1986. – 162 с.
10. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М., 1997. – 432 с.
11. Раку, И.И. Развитие образа себя в раннем детстве: дис... канд. психол. наук / И.И. Раку. – М., 1992. – 214 с.
12. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
13. Белановская, О.В. Знаково-символическая деятельность как основа успешности школьного обучения / О.В. Белановская // Возрастная и педагогическая психология : сб. науч. тр. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. О.В. Белановская, В.И. Секун. – Минск : БГПУ, 2003. – Вып. 5. – С. 39–46.
14. Белановская, О.В. Генезис я-форм замещения у детей раннего возраста в условиях нормы и социальной депривации : дис. ... канд. психол. наук / О.В. Белановская. – Минск, 2000. – 173 с.
15. Гамезо, М.В. Знаки и знаковое моделирование в познавательной деятельности. Психологическое исследование познавательной функции знаков: автореф. дисс. ... докт. психол. наук / М.В. Гамезо. – М., 1977. – 38 с.
16. Белановская, О.В. Знак, способствующий развитию: культурный социогенез и самосознание личности / О.В. Белановская // Возрастные закономерности социализации личности : сб. науч. тр. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. Н.С. Старжинская [и др.] ; науч. ред. Л.А. Кандыбович ; отв. ред. : О.В. Леганькова, Е.И. Комкова, Е.Н. Цубер. – Минск : БГПУ, 2008. – С. 187–190.