

Белановская О.В. Семиотические закономерности формирования «образа мира» у младших школьников // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / за ред. Максименка С.Д. – Т. 7. – Вип. 23. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 16–24.

УДК 152.27

О.В.Белановская

СЕМИОТИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ «ОБРАЗА МИРА» У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье обсуждаются вопросы роли знаковых систем в развитии человека. Знаково-символическая деятельность рассматривается как особое, присущее только человеку, образование, позволяющее ему «расшифровывать» информацию внешнего мира знаков, сохранять и преобразовывать ее во внутреннем плане и активно изменять внешнюю знаковую среду, продуцируя собственную «шифрованную» информацию. Результатом отражения, опосредованного знаковыми системами, рассматривается построение «образа мира» в индивидуальном сознании. Обосновывается возможность применения семантического эксперимента психологии субъективной семантики Е.Ю. Артемьевой как метода изучения функции построения «образа мира» у младших школьников. Описаны структура и свойства знаково-символической деятельности ребенка.

Ключевые слова: знак, символ, психосемиотика, знаково-символическая деятельность, самосознание, замещение, моделирование, умственное экспериментирование, образ мира.

От рождения до конца жизни человек присутствует в исторически человеческой знаково-символической среде, по словам Г.А. Готовой, буквально «дышит» знаками [12]. В совместном бытии со взрослыми ребенок учится понимать знаки, оперировать различными знаковыми системами, что является существенным фактом «очеловечивания» его психики. Дети растут и развиваются не только в мире реальных вещей, но и в мире условностей, знаков, символов, обозначений, и поэтому они поставлены перед необходимостью овладевать ими и использовать их. Чем глубже и тоньше познание окружающего мира, тем большим количеством знаков и символов наполняется сознание ребенка и тем проще ему оперировать самими отвлеченными символами.

Слово «знак» используется в научной литературе разнопланово: это указатель, метка, то, что может выражать, представлять идею. Имя может служить предмет, человек, явление, событие. Это и «материально» выраженная замена предметов, явлений, понятий в процессе обмена информацией в коллективе, поскольку основной признак знака – способность реализовывать функцию замещения [12].

Знак определяется как «компонент деятельности человека, средство его сознательной ориентировки в объектах вне него мира, управления собственным поведением и поведением других людей» [22, с. 12]. Понятие знака было использовано вначале применительно к естественному языку; в дальнейшем с выделением науки семиотики оно стало распространяться на различные системы. При этом наряду с термином «знак» употребляется ряд терминов: «символ», «эквивалент», «репрезентант», «обозначающее», или «означающее» – без достаточно четкой их дифференциации и указания отличительных моментов ними.

В литературе, посвященной проблеме знака, можно выделить два понимания термина «знак». Во-первых, широко значение, когда термин «знак» является родовым по отношению к его разновидности. При таком подходе любой заместитель, любая «форма выражения мысли или вещи» выступает как знак; виды знаков различаются в зависимости от характера отношения знака к обозначаемым объектам. Большое распространение имеет классификация Пирса, в которой знаки делятся на иконические (копии объекта) и символы (связь знаков с объектом условна, например, знаки в какой-нибудь системе языка). Этот подход к определению знака, отражающийся в классификации, реализуется как в семиотической, так и в философской литературе. Во-вторых, «знак» в узком понимании, в данном случае он является видовым понятием наряду с символом [12, с. 11].

Отталкиваясь от того, что знак (символ) является отражением чего-то внезнакового, но значащего, А.Ф. Лосев дает следующее содержательное определение знака: «Знак вещи есть 1) отражательно- 2) смысловая и 3) контекстуально- 4) демонстрирующая 5) функция 6) вещи (или действительности вообще), данная как 7) субъективно-преломленный 8) предельно обобщенный и 9) обратно-отобразительный 10) инвариант 11) текуче-вариативных 12) показаний 13) предметной информации». Иными словами, знак может быть назван функцией того элемента действительности, который он отражает, то есть знак функционирует в человеческом сознании как та вещь, которую он отражает, но отражает в снятом, обобщенном виде [18].

В этом смысле знак – это обобщенный смысл предмета или явления действительности. В отличие от сигналов, в которых ведущей является связь с биологическими (биотическими) потребностями живых существ, знаки, символы – продукты социального развития. Введение знака и символа оказывается возможным, когда первоначально обозначаемый предмет объективно, в силу особенностей его использования в человеческой деятельности, начинает выполнять исключительно информационную функцию. Следовательно, знаки связаны с употреблением и передачей социально выработанных значений и функционирует только в обществе. По поводу чего А.Ф. Лосев справедливо указывает, что «символ есть арена встречи обозначающего и обозначаемого, которые не имеют ничего общего между собой, но в тоже время он есть сигнификация вещи, в которой отождествляется то, что по своему непосредственному содержанию не имеет ничего общего между собой, а именно – символизирующее и символизируемое... Знак в этом смысле есть полное взаимопроникновение идейной образности вещи с самой вещью» [18].

Как показывает анализ имеющихся точек зрения, пользуясь категориями знака и символа как близкими, сходными, необходимо различать их по степени отраженности в них всеобщего. Знак служит для представления реальных вещей (явлений, свойств, отношений и т.д.) в обобщенной идеальной форме. Именно он «снимает» всеобщее с реальных объектов действительности. Символ же представляет сознанию в наглядно-образной форме абстрактные идеи и понятия, то есть «снимает» всеобщее уже не с самих реальных предметов, а с отражающих их знаков, с уже созданной идеализированной предметности. В том смысле символы так же, как и знаки второго порядка, знаки знаков.

В психологии известна позиция Ж. Пиаже пытавшегося установить специфику знака и символа в деятельности ребенка на момент их первого появления. Путь развития знаково-символической функции, по Ж. Пиаже, таков: внешние действия сокращаются и интериоризируются, принимают форму внутренних схематических образов, и во внутреннем плане сознания рождается подлинное обозначение. Первые обозначения ребенка – это субъективные неречевые символы, появляющиеся как результат процесса интериоризации подражания. Затем в процессе социализации появляются знаки-обозначения, значения которых общие для всей социальной среды, в которой развивается ребенок. Знаки условны в том смысле, что произвольны, конвенциональны: знак не имеет сходства с тем, что он обозначает (это слова, математические знаки и т.д.). Иными словами, различия между знаками и символами у Ж. Пиаже лежит в плоскости «социальное – индивидуальное», причем овладения и индивидуальными символами обуславливает возможность овладения социальными знаками [20].

Л.С. Выготский, в процессе развития знаково-символической функции предлагает идти «от среды». Единственный путь к появлению среды знаковой деятельности в его понимании лежит через исследование внешней деятельности, совместно распределенной между ребенком и взрослым, существующей в интериндивидуальном плане, в событии ребенка и взрослого, который выступает носителем социокультурного опыта. По мнению, Л.С. Выготского, знаки не создаются ребенком самостоятельно, а усваиваются в процессе активного взаимодействия с социальной средой.

Указывая на ведущую роль знаковых процессов в общем развитии ребенка, Л.С.Выготский отмечает, что они «возникают не как нечто привносимое извне или изнутри в общий процесс психического развития ребенка, но как естественный результат этого процесса» [10, с. 66]. Это положение является принципиальным при решении вопроса о происхождении символической деятельности. Л.С. Выготский говорит об этом так: «Знаковые операции – не просто изобретаются детьми или перенимаются от взрослых, но возникают от чего-то такого, что первоначально не является знаковой ситуацией, и что становится ею лишь после ряда качественных превращений, из которых каждое обуславливает последующую ступень, будучи само обусловлено предыдущей, и связывая их в единой, исторической, по своей природе, процесса». Следовательно, индивидуальное развитие ребенка может рассматриваться только в социальном контексте, в процессе овладения подрастающим человеком орудиями и знаками. В результате, ребенок обретает умение познать себя и управлять самим собой [10, с.5-86].

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, мы 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 «культурном» развитии ребенка [2; 4; 5].

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 преобразований предвосхищающее будущее действие [9; 10].

В процессе онтогенетического развития человек стихийно и в результате специального обучения овладевает различными знаковыми средствами. Первичный жест и стихийная имитация (Л. С. Выготский [10], Ж. Пиаже [20]) 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. [21].

Мы считаем, что оперирование знаковыми средствами целесообразно рассматривать как деятельность. В философской и психологической литературе деятельность рассматривается как форма активного отношения к окружающему миру, содержание которого составляет ее 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 систем деятельности.

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 [22, 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 [21, 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 [21], хотя в разное время публиковались работы, связанные с проблемами генезиса знакового опосредования, использования знаково-символических средств в деятельности, развитии представлений ребенка [3; 5; 7; 11; 12; 14; 17; 19, 22 и др.].

В работе Н.Г.Салминой 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 [21, с. 107-150].

Е.Е.Сапогова указывает, что замещение, моделирование и мысленное экспериментирование могут образовывать особую систему, уровни развития знаково-символической деятельности ребенка в онтогенезе [22]. Можно предположить, что каждому из них соответствует свой особый внешний тип деятельности, порождающих их, и свой качественно своеобразный уровень познавательного развития, т.е. внешняя и внутренняя линии существования.

Для описания критериев для названных трех уровней необходимо определить значение форм и уровней знаково-символической деятельности в эволюции. Другими словами, важно определить, какие функции выполняет тот или иной уровень знаково-символической деятельности. Можно выделить следующие функции:

- Функция репрезентации или замещения. В данном случае имеется в виду освоение ребенком элементов уже существующих знаковых систем (алфавит, синтаксис); представленность элементов действительности в элементах знаковых систем (речевой, жестовой, графической и т.д.).
- Функция построения идеализированной предметности. Эта функция связана с организацией знаковых элементов в систему «картины мира», а также построением картины собственной субъективности.
- Познавательная функция. Она делает знаково-символические образования средством воспроизведения реальности в деятельности человека, средством отражения вещей и явлений с целью проникновения в их сущность.

- Функция опережающего отражения действительности (или функция антиципации, эвристическая функция). Надстраиваясь над познавательной функцией и являясь ее продолжением, она позволяет в оперировании знаково-символической действительностью отойти от логики связанной с ней реальностью и реализовать креативные, творческие способности человека, осуществить опережающее отражение действительности, овладеть большими ступенями свободы в отношении к реальности.

- Коммуникативная функция. Это функция передачи сообщения от одного человека к другим. В большей степени ее берет на себя речь.

- Функция управления. Данная функция является средством организации субъектом собственной деятельности, контроля за ее осуществлением в соответствии с целями и потребностями человека [22, с.73].

Выделенные ранее в качестве уровней становления знаково-символической деятельности замещение (включающее кодирование и дешифровку), моделирование (поглощающее схематизацию) и экспериментирование в той или иной мере выполняют все эти функции. Можно предположить, что от уровня к уровню осуществляется расширение ряда функций и изменение других, а в основании же лежат наиболее общие, универсальные функции – коммуникативная, познавательная функция и функция репрезентации.

Замещение как уровень и форма знаково-символической деятельности является носителем функции репрезентации, а также в развитом виде – функции построения идеализированной предметности. Моделирование, опираясь на замещение, осуществляет функцию построения идеализированной предметности в разных знаковых системах, осваиваемых человеком, познавательную функцию, частично функцию репрезентации и функцию управления. Базирующееся на замещении и моделировании экспериментирование реализует познавательную функцию, функцию управления, но особенно – функцию антиципации, опережающего отражения. Можно предположить, что экспериментирование затрагивает и функцию репрезентации через создание новых знаковых систем. Все это позволяет сделать вывод, что по своим фундаментальным функциям выделенные формы знаково-символической деятельности демонстрирует известную преемственность и взаимозависимость, взаимообусловленность.

Важно определить, какие из названных функций выделенные уровни реализуют по отношению к замещаемому содержанию. Замещение, например, по отношению к содержанию репрезентируемой действительности может выполнять все эти функции, кроме отстранения. Моделирование берет на себя функции обозначения, изображения замещаемого содержания, раскрытия его сущности. Экспериментирование осуществляет функции раскрытия сущности и отстранения.

Все три уровня имеют внешний и внутренний план деятельности. В форме внутреннего плана действия знаково-символическая деятельность вплетается в другие формы человеческой деятельности. Что же касается внешней стороны, то можно сказать следующее. На уровне замещения идет освоение алфавитов и синтаксисов тех существующих знаковых систем, которыми люди пользуются в данном сообществе. Поэтому здесь реализуются процессы номинации, индикации и т.д. Ребенок как бы анализирует первые соотношения, соответствия элементов реального мира элементами знаковой системы, начинает освоение операций переноса значений с вещи на вещь.

На уровне моделирования идут процессы создания «идеализированной предметности». Операции над этой квазипредметностью позволяют получить информацию о значимых характеристиках замещаемой действительности. Здесь находят свое выражение процессы абстрагирования, опациональности, симультанности. На уровне мысленного экспериментирования возможны уже процессы видения целого раньше выделения его частей, трансформация моделей в соответствии с разнообразными системообразующими принципами, перенесение признаков с объекта на субъект в соответствии с эвристической логикой субъекта.

Важно отметить преемственность выделенных уровней на уровне глубинных процессов, т.е. без видения 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 [5].

Отражение, опосредованное знаковыми системами, позволяет эффективно присваивать общественно-культурный опыт цивилизации. Результатом отражения, опосредованного знаковыми системами являются построение «образа мира» в индивидуальном сознании и формирование человеческой субъективности [22; 23]. «Образ мира» человека – это универсальная форма организации его знаний, определяющая возможности познания и управления поведением [22, с. 152]. Будучи активной инстанцией сознания, «образ мира» не сводим к функциям памяти, актуализации прошлого опыта при решении определенных когнитивных задач: сформировавшись в онтогенезе, он

становится в каком-то смысле «порождающей моделью» действительности за счет феномена «опережающего отражения». Осознанное отражение окружающей действительности подразумевает возможность изменения и уточнения системообразующих элементов «образа мира», т.е. способность человека произвольно управлять процессами отражения, актуализировать и просматривать необходимые стороны этого образа. По мнению Е.Е. Сапоговой, это осознанное управление отражением «осуществляется на основе знаково-символической деятельности, через активное распредмечивание существующих знаковых образований» [22, с. 46].

«Образ мира» имеет деятельностную и социальную природу. Основные составляющие «образа мира» – это объекты леонтьевского пятого квазиизмерения, система значений, «смысловое поле». Развивающийся человек распредмечивает те знаковые образования, которые закрепляются в предметах культуры, нормах поведения, эталонах деятельности, языках. За счет этого распредмечивания формируются символическая репрезентация характеристик объективного мира.

Понятно, что «образ мира» различен не только на разных этапах возрастного развития, но и дифференцирован внутри себя на уровни, ступени. Г.А. Глотова [12], например, предлагает выделять жизнедеятельностный образ мира, то есть его представленность в механизмах базальных форм жизнедеятельности организма; двигательный, в котором отражается мир в форме мышечных усилий; адаптационно-защитный или эмоциональный и анализаторный (вкусовой, обонятельный, слуховой и т.д. уровни «образа мира»), и, кроме того, собственно знаковый, орудийный, в котором мир представлен в орудиях труда, формулах науки, текстах литературных произведений и т.д. Таким образом, «образ мира» иерархически организован, представленный системой уровней. Нам представляется, что этот подход в известном смысле воспроизводит модальностный вариант «образа мира». Еще А.Н. Леонтьев [16] выдвинул идею об амодальном характере «образа мира», чтобы избежать сведения его природы к некоторой наглядной картинке, выполненной на языке той или иной модальности. Можно предположить, что в процессе становления «образа мира» разных модальностей обобщаются, переструктурируются, интегрируются, переводятся на единый, а именно знаково-символический язык, приобретая не только чувственный, но и сверхчувственные компоненты (смыслы, значения). В силу того, что человеческое дитя с первых дней своей жизни втянуто в знаковую среду, осваивает мир по-человечески, становясь у него «образ мира» испытывает влияние универсального знаково-символического уровня, создается на универсальном языке, а не только на языке каких-либо модальностей.

Если принять во внимание, что амодальность «образа мира» – это и есть своеобразная знаково-символическая модальность, то любые другие модальностные коды, в том числе двигательный, эмоциональный, анализаторный и другие, могут быть переведены на язык этой модальности. Эти языки сами по себе уже «вписаны» в «образ мира», поскольку являются достоянием человеческого развития.

А. Н. Леонтьев [16] говорил об иерархическом построении структуры «образа мира», имея в виду не линейную рядоположенность модальностных и амодального уровней, а системность этих уровней. Вероятно, можно предположить известную специализацию этажей «образа мира», возникающую в процессе социального развития человека, в его активной деятельности. И в этом случае мы должны говорить о существовании специфического видения мира, связанного с профессиональной, интеллектуальной и другими направленностями, уровнем психического развития и т.д.

Психологический образ мира динамичен и диалектичен, он постоянно изменяем новыми чувственными представлениями и поступающей информацией. При этом отмечается, что главный вклад в процесс построения образа предмета или ситуации вносят не отдельные чувственные впечатления, а образ мира в целом. То есть образ мира – фон, который предваряет любое чувственное впечатление и реализует его в качестве чувственного образа внешнего предмета посредством своего содержания.

В.П. Зинченко [13] развил идею А.Н. Леонтьева об отражательной функции сознания, включив в это построение эмоционально окрашенных отношений к миру, к себе, к людям. В.П. Зинченко выделил два слоя сознания: бытийное, включающее опыт движений, действий, а также чувственные образы; и рефлексивное, объединяющее значения и смыслы. Со значениями, таким образом, соотносятся житейские и научные знания, со смыслом соотносится мир человеческих ценностей, переживаний, эмоций.

Многими исследователями предлагается более широкое понимание образа мира; его представленность на всех уровнях психической организации человека. Так, В.В. Петухов выделяет в образе мира базовые, «ядерные» структуры, отражающие глубинные связи человека и мира, не зависящие от рефлексии, и «поверхностные», связанные с осознанным, целенаправленным познанием мира. Представление о мире определяется как фундаментальное условие психической жизни субъекта.

Е.Ю. Артемьева понимает образ мира как «интегратор» следов взаимодействия человека с объективной действительностью. Она выстраивает трехуровневую системную модель образа мира. Первый уровень – «перцептивный мир» – характеризуется системностью значений и модальной перцептивной, чувственной предметности. Второй уровень – «картина мира» – представлен отношениями, а не чувственными образами, которые сохраняют свою модальную специфичность. Третий уровень – «образ мира» – это слой амодальных структур, которые образуются при обработке предыдущего уровня [2].

При взаимодействии человека с миром образуется особая психологическая реальность – образ мира или картина мира. Результатом работы «образа мира» становится пропуск через разные уровни категориальных сеток воздействий, идущих от мира. По линии субъект-объект замечается именно то, что «узаконено» в структурах «образа мира», что представлено сознанию мира именно таким, субъективно-человеческим, а не другим. Смысл движения по линии объект-субъект связан с тем, что воздействия окружающего мира постоянно уточняют, подтверждают, переопределяют исходный «образ мира». Иными словами, «образ мира» как бы подстраивает действительность под конкретного субъекта, представленного как член социума, носитель общественно-культурного опыта и одновременно как конкретная индивидуальность – носитель частного опыта, как субъективность.

Вооруженность человека «образом мира», способность к произвольной актуализации отражаемого в нем содержания способствует развитию, видоизменению своего внутреннего структурного образования – человеческой субъективности. Существование «образа мира» позволяет видеть мир не таким, каков он сам по себе (натуралистическая формула теории познания), а таким, каким мы его понимаем с позиции имеющегося опыта. Понимаем же мы мир, в конце концов, так, как умеем с ним практически обращаться [22, с. 49].

Образ мира возникает у каждого ребенка в процессе взаимодействия с реальностью, которую он отражает в своем мозговом субстрате, и, которая выполняет ориентирующую роль по отношению к дальнейшим действиям, т.е. служит совершенствованию и обогащению любой деятельности ребенка. Реально этот процесс часто осуществляется стихийно. Сформированный на стихийном уровне образ мира, в любом случае, становится стартом для формирования его обогащенного содержания, которое обеспечивает переход ребенка в зону ближайшего (Л.С. Выготский) и перспективного (Н.Н. Подьяков) развития. Как пишет В. В. Абраменкова, картина мира ребенка «является синкретичным предметно-чувственным образованием, выступающим не как пассивно-«отражательное», но как активно конструирующее начало – построения ребенком пространства собственных отношений с окружающим миром» [1, с. 47-48]. Она включает в себя представления о природе, мире, о физическом устройстве предметов и природных объектов, о системе социально-иерархических отношений со взрослыми и сверстниками, о нормах и ценностях, на которые ориентируются люди, а также о самом себе и своем месте в мире. Все эти составляющие детской картины мира имеют еще не столько понятийную, сколько образно-визуальную представленность, основанную на освоении ребенком первичных символов, знаков, универсальных форм бытия. Развиваясь в знаково-символической среде, ребенок учиться понимать категории объективной реальности, оперировать ими, что способствует формированию «образа мира».

Целью нашего исследования явилось изучение связи знаково-символической деятельности с построением «образа мира» у младших школьников. В исследовании приняли участие 35 учеников 1-2 классов средней школы Минского района в возрасте 6-8 лет.

В ходе проведения данного исследования нами были использованы методики «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко, авторская модификация методики «Пуговицы», разработанная Е.Е. Сапоговой, экспериментальная методика для выявления уровня развития умственного экспериментирования (авторская модификация эксперимента Ю.Н. Карандашева для исследования зависимости проективных представлений симметрии экспериментального пространства). Целью данных методик было выявление уровня оперирования знаковыми средствами (на уровне умения замещать по формуле «Пусть А будет Б» [3], оперировать знаковыми средствами в квазиреальности на уровне моделирования; оперировать моделями на умственном плане). Для анализа «образа мира» младших школьников была использована методика «Семантического оценивания неясного изображения», разработанная Е.Ю. Артемьевой [2].

Исследуя степень сформированности замещения, мы предлагали детям дорисовать каждую из фигур предъявляемого бланка так, чтобы получилась какая-нибудь картинка или история не похожая ни на одну из группы. На задание отводилось 10 минут. На основе выделенных критериев сформированности функции замещения было выявлено, что 69% (24 человека) обладают высоким уровнем развития замещения, а 31% (11 человек) – средним. Следовательно, можно предположить, что у младших школьников замещение как форма знаково-символической деятельности уже сформирована и является основой для развития моделирования и экспериментирования.

В исследовании моделирования с помощью методики «Пуговицы», на ориентировочном этапе вместе с ребенком мы выявляли признаки стимульного материала. После объяснения и выяснения

признаков материала, с ребенком проводили тренировочную игру, где ребенок сам загадывал предмет, а мы его угадывали. Большинство детей, при отборе и классификации стимульного материала придерживались атрибутивной стратегии и категоризации, так выбиравшие первую стратегию, приписывали загаданному предмету определенные признаки, опираясь на рисунок («полосочки либо цветочки»), а выбирающие вторую стратегию, оперировали обобщенными категориями цвета, качества, рисунка («Что нарисовано?»). Преобладание средних (26%) и высоких (74%) показателей моделирования (26 %) можно расценить как свидетельство того, что в младшем школьном возрасте оно находится в стадии формирования – в зоне актуального развития ребенка.

Изучение умственного экспериментирования предполагало двухэтапное исследование. На подготовительном этапе вокруг стола ставилось четыре стула, на стол сажалась кукла. Затем ребенку предлагалось сесть на стул, где кукла будет повернута к нему лицом. На столе перед ребенком выкладывались четыре фотографии с изображением куклы с четырех возможных позиций, и предлагалось выбрать ту фотографию, на которой кукла выглядит именно так, как она сейчас видит. Оценка выполнения заданий производилась исходя из стратегий решения задачи. Дети, показавшие средний уровень решения задачи (20%), выполняли задание по подсказке, но при этом сами садились на указанный стул, чтобы определить нужную фотографию, либо выбирали фотографию только после объяснения стратегии решения задачи. Наличие низких показателей умственного экспериментирования (20 %) при довольно высоком проценте средних значений (80 %) позволяет предположить, что умственное экспериментирование в младшем школьном возрасте находится в зоне ближайшего развития. 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 функции замещения в младшем школьном возрасте.

Изучение сформированности функции построения «образа мира» предполагало предъявление 8 карточек с контурными изображениями, являющимися случайными трансформациями круга и карточки с семантическими дифференциалами 14 шкальной модификации. Ребенку предлагалось описать каждое изображение путем выбора одного из пары антонимичных семантических дифференциалов.

Оценка выполнения заданий производилась исходя из стратегий решения задачи: 3 – построения конкретного, целостного образа объекта. Ребенок перед описанием объекта его называет; 2 – при предъявлении заданного объекта описывается абстракция, которая впоследствии называется, сохраняется этапность в построении образа; 1 – описываемая абстракция не называется, испытуемые способны удерживать принятой ими для описания образ объекта, но образ достаточно обобщен;

Результаты обрабатывались следующим образом: на основе выбранной стратегии ребенку приписывался определенный уровень сформированности функции построения «образа мира»: высокий уровень – стратегия № 3; средний уровень – стратегия № 2; низкий уровень – стратегия № 1. Были также выделены критерии продуктивности образа как средства решения познавательной задачи:

I. Умение ребенка использовать задаваемые извне условия как материал для решения поставленной задачи – построения целостного образа объекта. Данный критерий был определен тем, что он отвечает мотивационно – целевой основе деятельности, что является звеном в становлении функции построения «образа мира».

II. Связность и соподчиненность конкретного и абстрактного содержания образа. Абстрактность построения образа говорит о неспособности испытуемого представить объект в описании. При предъявлении заданного объекта описывается абстракция, а не конкретный образ, который не может быть наделен какими либо субъективными характеристиками и не может быть назван, то есть не может быть «одушевлен». Конкретность говорит об описании точных конкретных предметных качеств описываемого. В ходе описания ребенок презентует конкретную ситуацию действия с конкретным объектом. Наблюдается детальность описания ребенком объекта, но эта детальность не выходит за рамки модальных свойств объекта.

III. Целостность и структурность образа. Целостность образа говорит о пространственном представлении описываемого объекта, то есть о способности ребенка представить объект не как совокупность возникающих друг за другом характеристик, в результате предлагаемых извне стимулов, а как набор уже существующих, представленных в общей совокупности.

Учитывая критерии оценки сформированности построения «образа мира», были получены следующие результаты: низкий уровень сформированности функции построения «образа мира» выявлен не был. Средний уровень сформированности функции построения «образа мира» показали 11% (4 человека) испытуемых. Данный уровень характеризуется сохранностью этапности

построения образа, выстраиваемый объект подпадает под категорию или конкретного или абстрактного. При конкретном описании свойств объекта испытуемые представляют конкретный объект, наделенный определенным набором качеств и характеристик. Несмотря на детальную проработку образа, данные свойства не выходят за рамки модальных свойств, то есть испытуемый не может оперировать образом, в какой-либо действительности, например речевой. Абстрактный образ, который презентует ребенок перед описанием, не называется. Описывается безыменная абстракция, которая после определения характеристик, противоположных пар антонимов, может быть названа.

Высокий уровень сформированности функции построения «образа мира» (89%) характеризуется тем, что построение образа начинает представлять собой процесс качественного преобразования образа. Образ выстраивается в особого рода действительности – речевой. Испытуемые описывают конкретный объект, для которого характерны определенные признаки и характеристики, а речь является определяющим показателем представленности целостности объекта. Пары антонимов, представленных для описания объекта, раскрывают свойства конкретного объекта, представляемого испытуемым. Переноса свойства с одного предмета на другой, сознание ребенка реструктурирует «образ мира», делает его гетерогенным. Это приводит к поиску решения задач качественно по-новому, т.е. ребенок начинает экспериментировать, сначала в умственном плане, а затем переходит к действиям. Для этого выделенному свойству придается статус системного, конструктивного, способного образовать новую сущность из «старых» частей в соответствии с новыми системными чертами. Понимание и удержание в сознании новой сущности, приспособление к ней «реструктурированных» систем, формирует основу творческой деятельности, а значит, формирует личность ребенка.

Проведенный корреляционный анализ позволил выявить наличие слабых связей (при $p < 0,05$) между переменными образа мира и замещения ($r_{xy} = 0,24$), образа мира и моделирования ($r_{xy} = 0,19$), образа мира и умственного экспериментирования ($r_{xy} = 0,20$), что подтверждает идею связи идеализированной предметности с организацией знаковых элементов в систему «картины мира».

Таким образом, особенности построения «образа мира» у младших школьников характеризуются тем, что данный образ претерпевает процесс качественного преобразования. Переноса свойства с одного предмета на другой, сознание ребенка реструктурирует «образ мира», делает его гетерогенным. Это приводит к поиску решения задач качественно по-новому, т.е. ребенок начинает экспериментировать, сначала в умственном плане, а затем переходит к действиям. Для этого выделенному свойству придается статус системного, конструктивного, способного образовать новую сущность из «старых» частей в соответствии с новыми системными чертами. Понимание и удержание в сознании новой сущности, приспособление к ней «реструктурированных» систем, формирует основу творческой деятельности, а значит, формирует личность ребенка.

Построение «образа мира» иерархически организовано и представлено системой уровней. В процессе становления «образа мира» объекты разных модальностей обобщаются, переструктурируются, интегрируются, переводятся на единый знаково-символический уровень. Следовательно, построение «образа мира» младшего школьника связано с развитостью всех компонентов знаково-символической деятельности (замещения, моделирования и умственного экспериментирования).

Список использованных источников

1. Абрамчикова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2000.
2. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М., 1999.
3. Белановская, О.В. Генезис я-форм замещения у детей раннего возраста в условиях нормы и социальной деprivации: Дис. ... канд. психол. наук. – Мн., 2000. – 173 с.
4. Белановская, О.В. Знаково-символическая деятельность как основа успешности школьного обучения // 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.
5. Белановская, О.В. Знак, способствующий развитию: культурный социогенез и самосознание личности / 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.
6. Белановская, О.В. Психосемиотическая модель развития самосознания // 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. Будякова, Т.П. Развитие знаково-символической деятельности в дошкольном возрасте: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 16 с.

8. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А.В.Валлон. – М., 1967. – 238 с.
9. Выготский, Л.С. Детская психология // Собр. соч.: В 6-и т. – М., 1984. Т. 4. 432 с.
10. Выготский, Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: В 6-ти т. М., 1984. Т. 6. С. 5–90.
11. Гамезо, М.В. Знаки и знаковое моделирование в познавательной деятельности. Психологическое исследование познавательной функции знаков: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. – М., 1977. – 38 с.
12. Глотова, Г. А. Человек и знак. Семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека / Г.А.Глотова. – Свердловск: Изд-во УГУ, 1990. – 256 с.
13. Зинченко, В.П. Миры сознания и структура сознания / В.П.Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–37.
14. Исенина, Е.И. Дословесный период развития речи у детей/ Е.И.Исенина. – Саратов, 1986. – 107 с.
15. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А.Леонтьев. – М., 1997. – 365 с.
16. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Избр. психол. труды: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 303–323.
17. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И.Лисина. – М.: Педагогика, 1976. – 144 с.
18. Лосев, А.Ф. Знак. Символ. Миф: Тр. по языкознанию / А.Ф.Лосев. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 479 с.
19. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С.Мухина. – М., 1997. – 432 с.
20. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж.Пиаже. М., 1969. 659 с.
21. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении/ Н.Г.Салмина. М., 1988. 286 с.
22. Сапогова, Е.Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е.Е.Сапогова. Тула, 1993. 264 с.
23. Слободчиков, В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В.И.Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. - № 6. – С. 11–22.

СЕМИОТИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ «ОБРАЗА МИРА» У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О.В.Белановская

В статье обсуждаются вопросы роли знаковых систем в развитии человека. Знаково-символическая деятельность рассматривается как особое, присуще только человеку, образование, позволяющее ему «расшифровывать» информацию внешнего мира знаков, сохранять и преобразовывать ее во внутреннем плане и активно изменять внешнюю знаковую среду, продуцируя собственную «зашифрованную» информацию. Результатом отражения, опосредованного знаковыми системами, рассматривается построение «образа мира» в индивидуальном сознании. Обосновывается возможность применения семантического эксперимента психологии субъективной семантики Е.Ю. Артемьевой как метода изучения функции построения «образа мира» у младших школьников. Описаны структура и свойства знаково-символической деятельности ребенка.

Ключевые слова: знак, символ, психосемиотика, знаково-символическая деятельность, самосознание, замещение, моделирование, умственное экспериментирование, образ мира.

SUMMARY

SEMIOTIC PATTERNS OF FORMING CHILDREN'S "IMAGE OF THE WORLD" IN PRIMARY SCHOOL

O.V.Belanovskaja

This article has discussed the role of sign systems in human development. The sign-symbolic activity is viewed as a special education, allowing person to "decode" the information of the external world of signs to save and to convert it in internal world and actively change outer sign sphere producing their own "coded" information. The result of reflection is mediated by sign systems and considered as the construction of the "image of the world" in the individual consciousness. The ability in using E.Y. Artemieva's semantic experiment of the subjective semantics psychology is proved as a method of studying the function of construction the "image of the world" of the primary school children. The structure and properties of the sign-symbolic activity of a children is described.

Key words: sign, symbol, psychosemiotics, sign-symbolic activity, identity, substitution, modeling, mental experimentation, the image of the world.