

Белановская, О.В. Знак как условие развития самосознания ребенка / О.В. Белановская // «Знак как психологическое средство: субъективная реальность культуры»: Материалы XII Международных чтений памяти Л.С.Выготского, Москва, 14-17 ноября 2011 г. / Под ред. В.Т. Кудрявцева (отв. ред.); Рос. гос. гуманит. ун-т, Ин-т психологии им. Л.С.Выготского. – М., 2011. – С. 149 – 153.

ЗНАК КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ РЕБЕНКА **О.В.Белановская**

Белорусский государственный педагогический университет, г. Минск

Рождение и становление человеческой психики, начало культурного развития человека, связано с использованием знака, овладением знаковыми операциями. Знак, по выражению Л.С.Выготского, является психологическим орудием, «...он есть средство психологического воздействия на поведение – свое или чужое, средство внутренней деятельности, направленной на овладение самим человеком...» (Выготский Л.С., 1984, т. 3). Более того, все уникальные достижения нашего разума, отличающие нас от животных, были бы невозможны, не будь у человека речи и других знаковых систем. Когда люди используют знаки, утверждает Л. С. Выготский, они демонстрируют опосредствованное поведение. Иными словами, их поведение не просто является непосредственной реакцией на окружающие стимулы, но испытывает влияние или «опосредствуется» используемыми ими самими знаками. Именно использование знака позволяет человеку выйти за пределы «наличного данного» и перейти в план «абстрактного иного», и, следовательно, выйти за пределы поглощенности бытием, и осмыслить себя как субъекта своей деятельности и источник своей судьбы.

Анализ проблемы знаково-символической деятельности и ее генезиса показал существование исследований, в которых определяются различные схемы, модели становления знаково-символической деятельности в онтогенезе, виды знаково-символической деятельности, периодизации процесса стихийного освоения ребенком знаково-символических систем. Выводы, представленные в данных работах, противоречивы (Выготский Л.С., 1984, т. 6; Глотова Г.А., 1983; Исенина Е.И., 1986; Пиаже Ж., 1969; Салмина Н.Г., 1988; Сапогова Е.Е., 1993 и др.). Авторами подчеркивается социальный характер формирования разных видов символического действия. Выделяя ранний возраст в качестве исходного пункта развития знаково-символической деятельности, исследователи подчеркивают, что появление замещения качественно меняет характер взаимодействия ребенка с окружающей средой, позволяет выйти из ситуации привязанности к предметам и «видеть невидимое».

Основным новообразованием раннего возраста является становление функции замещения (Выготский Л.С., 1984, т. 4; Карандашев Ю.Н., 1993; Пиаже Ж., 1969; Смирнова Е.О., 1997; Эльконин Д.Б., 1989 и др.). Когда ребенок начинает выполнять действие без предмета или с предметом, которое ему не соответствует, оно теряет свое практическое

значение и превращается фактически в обозначение реального действия. Следом за обозначением действия возникает и обозначение предмета, замещение одного другим.

Сама по себе «мнимость» не может рассматриваться в качестве движущей силы развития представлений, однако все больший отрыв от конкретной ситуации, ее «удвоение», вызванное переносом в идеальный план, и, как следствие, появление сознания – вот что существенно для понимания процессов развития, происходящих в этот период. Представление типа «как будто» является тем основанием, благодаря которому можно приписывать ребенку сознание.

Развитие замещающих действий связано с тем, что на определенном возрастном этапе происходит отделение действия от предмета. То есть, происходит отделение знака от предмета и, далее, перенос его на другой предмет. В результате, структура прежнего предмета накладывается на структуру нового предмета. А совершается данное действие с помощью взрослого, так как для ребенка замещающее действие является зоной ближайшего развития функционального действия. Появляющийся механизм замещения начинает функционировать, то есть, переноситься на любые объекты.

От функциональных действий первой половины раннего возраста, когда у каждого предмета есть назначение: ложка чтобы есть, чашка чтобы пить и т.д., происходит переход к ситуации, когда одно функциональное действие «накладывается» на другое функциональное действие и знак этого функционального действия переходит на значение другого – появляется замещающее действие как предметное замещение.

Формирующийся в предметной деятельности, перенос значений носит в раннем возрасте кратковременный характер и предполагает переход к двойственности, при котором внимание и сознание ребенка распределено между двумя объектами. Если один из объектов выступает в качестве фигуры, то второй – в качестве фона. Первый объект имеет различные значения в зависимости от того, какой объект выступает в качестве фона.

Особое значение при этом приобретают замещения типа «я» – «я». Сознательная подстановка мнимых действий, позволяет ребенку осуществить подстановку «Пусть «я» буду «я», являющуюся, по-сути, идентификацией «я – я», которая позволяет фиксировать зарождение самосознания ребенка через открытие себя как знака для себя и других.

Целью нашего исследования явилось изучение генезиса я-форм замещения у детей раннего возраста. В исследовании приняли участие 769 детей яслей-сада в возрасте 1.9-3.0 лет, посещающие ясли-сад г. Минска, г. Заславля, п. Чисть и д. Станьково Минской области. Для выявления форм замещения применялись метод наблюдения форм поведения детей («В гости», «Уход за куклой»), а также метод констатирующего эксперимента («Зеркало»,

«Видеокамера», «Фотография»), построенного на основе игровой ситуации, предложенные автором (Белановская О.В., 2000).

Целью эксперимента «Уход за куклой» являлось изучение использования детьми предметов-заместителей в произвольной игре. Для проведения эксперимента на столике перед ребенком располагались атрибуты игры, позволяющие осуществлять различные действия: кормить куклу, укладывать спать, причесывать и т.д. Среди настоящих игрушек были и предметы с неопределенной функцией (палочки, кубики, тряпочки, кружочки, прямоугольники), которые можно было использовать как заместители отсутствующих предметов. Экспериментатор находился рядом с ребенком, но занимал пассивную позицию наблюдения, включаясь в игру лишь по мере необходимости. В процессе наблюдения экспериментатор и его ассистенты фиксировали наблюдаемые поведенческие формы по следующим критериям: 1) выбор игрового сюжета; 2) характер игровых действий; 3) использование предмета-заместителя; 4) характер замещений.

Целью стандартизированного наблюдения «В гости» было исследование развития структуры замещающих действий у детей второй половины раннего возраста. Наблюдение проводилось следующим образом: экспериментатор доставал кубики разных цветов, либо набор строительного материала, и предлагал ребенку поиграть «в гости». В качестве персонажей и предметов выступали различные кубики. Устанавливалось, насколько ребенок способен сам использовать замещающие действия по заданному сюжету. Стандартизированное наблюдение включало следующие параметры замещений – замещения: а) посуды; 2) мебели; 3) машин; 4) животных; 5) людей; 6) самого себя. Основной особенностью игры «в гости» было то, что весь игровой материал, который предлагался ребенку, не имел фиксированного значения. Это усложняло игровую задачу: каждый предмет, наряду с тем, что был просто кубиками, мог быть всем чем угодно – предметами, персонажами и пр. Ребенок был поставлен в сложную ситуацию самостоятельного выбора, какие кубики будут выполнять ту или иную игровую роль. Такая игра, несомненно, требовала умения ребенка пользоваться замещениями.

В экспериментальной ситуации «Зеркало», чтобы соотнести в возрастном плане развитие замещающих действий с осознанием себя были проведены наблюдения поведенческих реакций детей на зеркальное отражение. Для проведения методики бралось зеркало размером 40 x 40 см. Ребенок усаживался перед ним так, чтобы в поле его зрения не попадал экспериментатор. Поведение детей фиксировалось в следующих проявлениях: длительность рассматривания, характер взгляда, эмоциональные проявления детей, характер поведения: поведение, направленное на себя, поведение, направленное на зеркало. Изучение представлений ребенка о себе, включенных в структуру самосознания и раскрываемых через параметры самоузнавания, самоназывания и чувства собственности, проводилось с помощью авторских

экспериментальных наблюдений «Видеокамера» и «Фотография», где детям предъявлялись видео- и фотоматериалы и их изображениями.

Анализ полученных результатов через наблюдения форм поведения, включающих знаковые перемещения (модель-объект), показал наличие различий в становлении замещения у детей раннего возраста. У детей наблюдалось развитие самостоятельности в использовании игровых замещений от третьей фазы раннего возраста (1.9-2.2 г.) к периоду кризиса трех лет (3.73% в третьей, 14.52% в четвертой фазе, 29.46% в период кризиса трех лет ($p \leq 0.0001$); наблюдалось развитие конструктивных замещений на протяжении второй половины раннего возраста (5.81% в 1.9-2.2 г., 11.20% в 2.3-2.8 л. и 28.22% в 2.9-3.0 лет ($p \leq 0.0001$). Сравнительный анализ данных позволил судить о нарастании самостоятельности в использовании детьми предметов-заместителей во второй половине раннего возраста.

Анализ структуры самостоятельных замещений позволил выявить динамику форм замещения у детей ($p \leq 0.001$): движение в использовании замещений (от предметных к персонажным) от третьей фазы раннего возраста к кризису трех лет идет в сторону активности и самостоятельности ($p \leq 0.001$). Появление я-форм замещений отмечено в третьей фазе раннего возраста (4.15%). Далее, на протяжении четвертой фазы (7.47%) и в кризисе трех лет (13.69%) наблюдается рост самостоятельного использования я-форм замещений, когда «Я» используется ребенком в качестве модели замещения ($p \leq 0.001$).

Значимые различия отмечены у детей в сформированности критичности к выполнению замещений. Дети 2.3-3.0 лет, длительное время сохраняют условное значение предмета-заместителя, корректируя его и показывая, как совершать действия в соответствии с его условным значением (7.47% детей 1.9-2.2 л., 18.67% 2.3-2.8 л. и 28.22% 2.9-3.0 лет имеют критичность к нарушению договорного замещения ($p \leq 0.0001$). Данные указывают на наличие активности в выполнении замещения, отсутствие автоматизма в выполнении речевой команды, появление программы действия, имеющей временной характер, регулирующей поведение. Таким образом, в раннем возрасте наблюдается появление и динамика форм замещения. Установлены также различия в появлении форм замещения у детей от 1.9 л. до 3 лет. Отмечается, что появление я-форм замещения приходится на третью фазу раннего возраста (1.9-2.2 года).

Сравнительный анализ влияния развития замещающих действий на становление образа себя у детей раннего возраста показал, что в становлении Я-образа наблюдается возрастная динамика инструментального поведения, представляющая замещение «Я – Я» (динамика самоузнавания – $G_{\text{мп.}}=96$, $p \leq 0.001$). До 2 лет наблюдается поведение, направленное на предмет, связанное с его обследованием ($p \leq 0.001$), после двух лет дети показывают преимущественно инструментальное поведение ($p \leq 0.001$), т.е. ребенок при рассматривании своего изображения

способен идентифицировать связь «Я», субъективно воспринимаемого «здесь», и «Я», существующего «там», в изображении, в основе которой лежит знаковая деятельность.

Наблюдалось положительное отношение детей к себе. Отмечено преобладание положительных эмоций (77%) над негативными (2%) и индифферентными (21%). Чем старше ребенок, тем больше положительных эмоций включал в себя его «Я-образ» ($p \leq 0.01$).

Данные результатов анализа представлений детей о себе, раскрываемых через параметры самоузнавания, самоназывания и чувства собственности показали, что для детей характерна идентификация со своим визуальным образом. Более высокие результаты получены при восприятии статического изображения (узнавание себя: 6.66% в 1.9-2.2г., 17.3% в 2.3-2.8л., 33.3% в 2.9-3.0л. при просмотре видеофильма; 42.4% в 1.9-2.2г., 20.3% в 2.3-2.8л., 30.5% в 2.9-3.0 лет при рассматривании фотографий ($p < 0.001$); называние себя: 8% в 1.9-2.2г., 9.33% в 2.3-2.8л., 12% в 2.9-3.0л. при просмотре видеофильма; 8.47% в 1.9-2.2г., 15.3% в 2.3-2.8л., 30.5% в 2.9-3.0л. при рассматривании фотографий ($p < 0.001$). Узнавание, называние себя в третьей фазе только начинает формироваться, что связывается с развитием знаковости.

Результаты факторного анализа показали наличие связи структуры замещения и самосознания: отмечена связь я-замещения с критичностью и структурными компонентами самосознания: называнием себя, чувством собственности.

Таким образом, в исследовании выявлено наличие связи структуры замещения и самосознания. С появлением я-форм замещения, у детей раннего возраста, начинают развиваться когнитивные (знание себя) и эмоциональные (отношение к себе) компоненты самосознания, формируется чувство идентичности, наблюдается динамика в самоузнавании, самоназывании, чувстве собственности. Следовательно, мы можем утверждать, что начальный уровень развития самосознания строится на основе овладения замещением как средством знаковой деятельности. Здесь ребенок осваивает тот уровень идеализированной предметности, на котором происходит появление я-замещений, являющихся началом развития самосознания на его первичном уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белановская О.В. Генезис я-форм замещения у детей раннего возраста в условиях нормы и социальной депривации: Дис. ... канд. психол. наук. Мн., 2000. 173 с.
2. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч.: В 6-и т. М., 1984. Т. 4. 432 с.
3. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: В 6-ти т. М., 1984. Т. 6. С. 5–90.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Проблемы развития психики. - М.: Педагогика, 1984. - Т. 3. – С. 90.
5. Глотова, Г.А. Виды знаково-символической деятельности и их становление: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983. 23 с.

6. Карандашев Ю.Н. Основы возрастной диагностики психического развития в раннем детстве. - Мн., 1993. - 184 с.
7. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж.Пиаже. М., 1969. 659с.
8. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении/ Н.Г.Салмина. М., 1988. 286 с.
9. Сапогова Е.Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. Тула, 1993. 264 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ