

Белановская О.В. Генезис семиосферы как психологический механизм развития самосознания // Психолого-педагогические проблемы информационного обеспечения студентов: Межвузовский сб. науч. статей. В 2 ч. / Под ред. М.Е. Кобринского, Л.В. Марищук, Л.Ф. Мирзаяновой. – Барановичи: БГВПК, 2002. – Ч. 1. С. 51–62.

ГЕНЕЗИС СЕМИОСФЕРЫ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ

О.В.Белановская,

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии БГАФК

Проблема развития самосознания имеет ключевое значение для обеспечения человека знаниями о механизмах познания мира и себя в этом мире. Поэтому, можно сказать, что данная проблема – проблема информированности. Характеризуя состояние проблемы самосознания, осознания «Я» в психологии, А.Н.Леонтьев отмечал, что она остается в психологии нерешенной. Но это проблема высокого жизненного значения, «венчающая психологию личности». Однако, оставаясь принципиально важным, изучение содержания механизмов и структур человеческого самосознания, до сегодняшнего дня является наиболее сложным.

В современной психологии принято считать, что новое возникает из старого, являясь своего рода модификацией старого. Поэтому говорят о «новообразованиях», полагая, что старое так трансформируется, что у него появляются новые качества. При этом получается, что при возникновении нового старое исчезает, поскольку новое – трансформированное старое, или новое включает в себя то, что было старым, трансформируя его. Собственно, это и есть идея прогресса, прогрессивного развития.

Однако, рассматривая проблему возникновения сознания и самосознания из живой материи, мы сталкиваемся с невозможностью рассматривать сознание по отношению к живому как трансформацию, поскольку это две совершенно разные реальности. Следовательно, есть другой тип развития, заключающийся в возникновении таких новообразований, которые не выводимы из уже имеющихся, должен существовать некий фундаментальный прецедент возникновения сознания из не–сознания, идеального из материального.

В качестве такого типа развития Н.А.Носов выделяет «виртолюцию», главный принцип которой заключается в появлении все более высоких уровней обособления человека: телесном, сознаниевом, личностном, волевом, внутричеловеческом. Обособление сопровождается отделением от предыдущей реальности, т.е. девиртуализацией, и появлением возможности относиться к ней как к природной, естественной основе бытия каждого следующего уровня, возможности конструктивного отношения к реальности предыдущего уровня, в превращении реальности предыдущего уровня в природное образование в отличие от реальности «истинно человеческого бытия», которое на каждом

следующем этапе развития отслаивает от себя еще один уровень реальности, делая природным по отношению к новому «истинно человеческому бытию» [6, с. 328–329].

Внутри изначально противостоящих родившемуся человеку форм существования материи – реального и идеального – в процессе культурного социогенеза должно строиться индивидуальное сознание и самосознание. Каждый период развития ребенка характеризуется не только появлением новой психической реальности, но и трансформацией тех реальностей, которые уже были у ребенка. Возникая изначально как виртуальная, каждая новая психическая реальность интериризуется ребенком и становится реальностью, которая затем уже существует как внутренняя структура психической жизни. Возможность отнестись к себе опосредованно, как к идеализированной предметности, это не божий дар, данный свыше, а продукт собственной активности человека, приведший к вычленению из диффузной психики целой структурированной сферы: самосознания.

«Вполне понятно, – отмечает Е.Е.Сапогова, – что никакое рождающееся индивидуальное сознание, каким бы разнообразным и мощным воздействиям культуры (семейной социализации, воспитания и обучения и пр.) оно ни подвергалось, не способно вместить в себя все богатство накопленного культурного опыта и разнообразие меняющегося опыта индивидуального» [8, с.231–232]. Следовательно, в процессе бытия индивида должен быть построен специфический интенциональный орган, выполняющий задачу ассимиляции опыта, преобразования материального в идеальное, бытийного в рефлексивное в сознании и самосознании. Развиваемая в работах Б.Д.Эльконина идея «посредничества» как универсального механизма, предшествующего освоению других способов взаимодействия с миром в некоторой степени приближает к пониманию указанной проблемы [9].

Мы предполагаем, что такой структурой может стать семиосфера. Именно в рамках знаковой деятельности (замещения, моделирования, умственного экспериментирования) ребенок осваивает тот внутренний строительный материал, из которого создается квазипредметность, позволяющая ребенку подняться на качественно новый уровень развития: возможность отнестись к себе как знаку для себя.

В процессе познания мира, ребенок постепенно знакомится со знаками и символами, окружающими его, учится употреблять их в своей деятельности. Символическая (знаковая) 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. Путь развития знаково-символической функции – от внешней практической деятельности к деятельности внутренней, от социального знака к индивидуальным символам.

Знак первоначально выступает как внешнее средство социальной связи. Позднее, становясь средством овладения собственным поведением, он переходит во внутренний план личности. Основываясь на идеях Л.С.Выготского, можно говорить о социально обусловленном характере возникновения в онтогенезе знаково-символической деятельности [3]. 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. Таким образом, знак изначально социален, поэтому знаково-символическая деятельность проходит с необходимостью внешнюю стадию развития, а затем, интериоризируясь, становится средством внутренней регуляции собственной деятельности 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 преобразований, 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 строится на овладении ребенком опосредующими средствами – знаками, и в этом смысле знаково-символическая функция представляется единой основой развития психики ребенка [2]. Подобного взгляда придерживается Ю.Н.Карандашев, рассматривающий появление знаковости у ребенка как психологический механизм перехода эгоцентрической позиции к децентрации в дошкольном возрасте [12].

Зарождение знаково-символической деятельности происходит в раннем возрасте, который имеет большое значение в становлении личности и ее самосознания. К началу раннего возраста ребенок приобретает стремление к самостоятельности и независимости от взрослого.

На втором году жизни содержание предметного сотрудничества ребенка со взрослым меняется. До этого взрослый показывает и дает ребенку различные предметы, а манипулирует ними ребенок по-своему, самостоятельно и независимо от взрослого. Теперь содержанием их совместной деятельности становится усвоение общественно выработанных способов употребления предметов. Дети сначала начинают понимать, для чего нужен предмет, а потом овладевают действиями с ними. Связь эта состоит также в том, что каждое известное ребенку действие он может выполнить только с тем предметом, который для этого предназначен.

В раннем возрасте у ребенка развивается речь, произвольное поведение, формируется потребность в общении со сверстником. Благодаря речи в игре детей появляется новый тип замещений, связанный с переименованием предмета: новое название знакомых предметов определяет способ их игрового использования. К трем годам ребенок владеет активным словарем в 1000–1500 слов и строит целостные предложения, владея основными грамматическими и синтаксическими конструкциями. Таким образом, к трем годам ребенок уже владеет 1000–1500 заместителями, а также комбинирует их, порождая новые, составные заместители. А.Н.Поддъяков считает, что речь как условное замещение предметов, действий, ситуаций, связей, отношений и т. д. словами и речевыми конструкциями осваивается ребенком на достаточно высоком уровне задолго до сюжетно-ролевых игр [11].

Более точные временные рамки становления функции замещения установлены в исследовании Ю.Н.Карандашева – это 4 фаза психического развития ребенка, охватывающая возраст от 2.2 лет до 2.8 лет [5]. От функциональных действий, осуществляется 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.

Само замещение бывает двух видов: субъектное замещение (по схеме «Я – ты»); предметное замещение («предмет – предмет»). В раннем возрасте оба вида замещения рядоположены. Особое значение в раннем возрасте приобретают Я-замещения, появляющиеся у детей в возрасте 1.9 – 2.2 года, которые позволяют осуществить качественный переход в сознании ребенка связанный с появлением опосредованности, возможности отождествления себя с самим собой. Именно с этого возраста начинается самосознание, еще не являющееся сознанием, но уже являющееся памятью [1].

Наша трактовка развития самосознания связана со сближением ее с системой знаково-символических процессов: замещением, моделированием и экспериментированием. Мы полагаем, что между процессами развития самосознания и знаково-символической деятельностью существует отношение изоморфизма: последовательному развитию структуры самосознания (имманентного «Я», идеального «Я», трансцендентального «Я», трансфинитного «Я» [10]) соответствуют на разных этапах развития ведущие формы знаково-символической деятельности.

Знаково-символическая деятельность, рассматриваемая нами как механизм развития самосознания, 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» [7, 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 [7, с. 78].

Таким образом, появление и дальнейшее развитие знаковой деятельности – от замещения, к моделированию и далее к умственному экспериментированию – приводит к появлению новой психической реальности – самосознанию. Изменение статуса замещающей деятельности приводит к изменению статуса и реальности самосознания.

Целью нашего исследования явилось изучение связи развития игровых и вербальных замещений и самосознания в раннем и дошкольном возрасте. В исследовании приняли участие 33 ребенка раннего возраста (6 детей в возрасте 1.8–2.2. года, 27 детей в возрасте 2.2–3.0 лет) и 37 детей дошкольного возраста (20 детей в возрасте 3.0–4.0 лет, 17 детей в возрасте 4.0–5.0 лет).

Для решения задачи изучения развития функции замещения в игре у детей второй половины раннего возраста было использовано стандартизированное наблюдение за самостоятельным использованием предметов-заместителей в игре по предложенному взрослому сюжету (игра «В гости») [1]. Для изучения вербальных замещений в первой половине дошкольного возраста использовалась авторская экспериментальная методика «Путаница». Эксперимент включал в себя три этапа. На первом – испытуемому предлагалось имитировать крик животных (котят, поросят, коровы, утят и др.). На втором этапе экспериментатор читал ребенку стихотворение К.И.Чуковского «Путаница», предлагая запомнить, какие звуки произносят животные после ролевого обмена (например, «замяукали котятка: «Надоело нам мяукать, мы хотим, как поросята, хрюкать...»). На третьем этапе

ребенку предлагалось показать, какие звуки теперь произносят названные в стихотворении животные. В процессе эксперимента устанавливался уровень самостоятельности выполнения вербальных замещений ребенком.

Для анализа развития самосознания у детей раннего возраста использовалась модифицированная нами методика «Зеркало», представляющая исследование характерных поведенческих проявлений детей по отношению к своему зеркальному изображению: поведение, направленное на себя, поведение, направленное на зеркало и характер называния себя. Изучение самосознания в первой половине дошкольного возраста проходило через изучение его когнитивного компонента – самооценку, поскольку в первой половине дошкольного возраста наиболее интенсивно развивается этот компонент самосознания. Использовались методики «Лесенка» (в модификации Е.А.Панько), «В гостях у трех поросят» (модификация методики, предложенной Е.А.Панько, И.С.Поздняковой) [4].

Результаты, полученные в ходе наблюдения за тем, как дети используют предметы-заместители, позволили отметить, что 6% детей 1.8–2.2 лет совсем не используют предметы-заместители. 12.1% детей этой же возрастной группы используют предметы-заместители после показа экспериментатора и 2% используют предметы-заместители самостоятельно (рис.1).

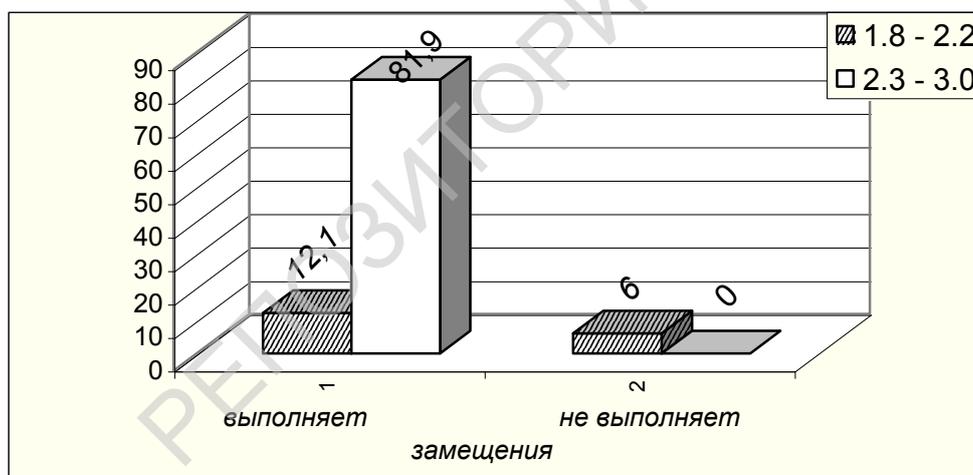


Рис.1. Использование замещений в игре детьми раннего возраста

Полученные данные показывают, что для ребенка в возрасте 1.8–2.2 года функция замещения находится в зоне ближайшего развития. Наблюдаемая динамика от пассивных к активным формам замещения позволяет утверждать, что истинные замещения (активные, инициируемые самими детьми) появляются позднее 2.3 лет (81.9% выборки) ($\chi^2=9.6$; $p=0.02$). Это позволяет судить о том, что ребенок старше 2.3 лет уже овладевает активными замещающими действиями и использует их в игре.

Игра детей в возрасте 1.8–2.2 года носит репродуктивный характер. Действия ребенка целиком определяются наглядной ситуацией и действиями взрослого, а использование

замещений является подражанием ему и плохо осознается ребенком. Позднее картина меняется – 81.9% детей после 2.3 лет выполняет игровые действия самостоятельно, игра начинает носить конструктивный характер.

Далее в дошкольном возрасте наблюдается рост самостоятельности в использовании игровых замещений: 45% в 3-4 года, 76% в 4 – 5 лет. Наблюдается также рост критичности детей к использованию замещений в игре: 0% в 1.8 – 2.2 года, 87.5% в 2.3 – 3.0 года, 30% в 3.0 – 4.0 года, 76% в 4.0 – 5.0 лет. Это указывает на все более успешное овладение детьми активными формами замещений и использование их в игре (рис 2).

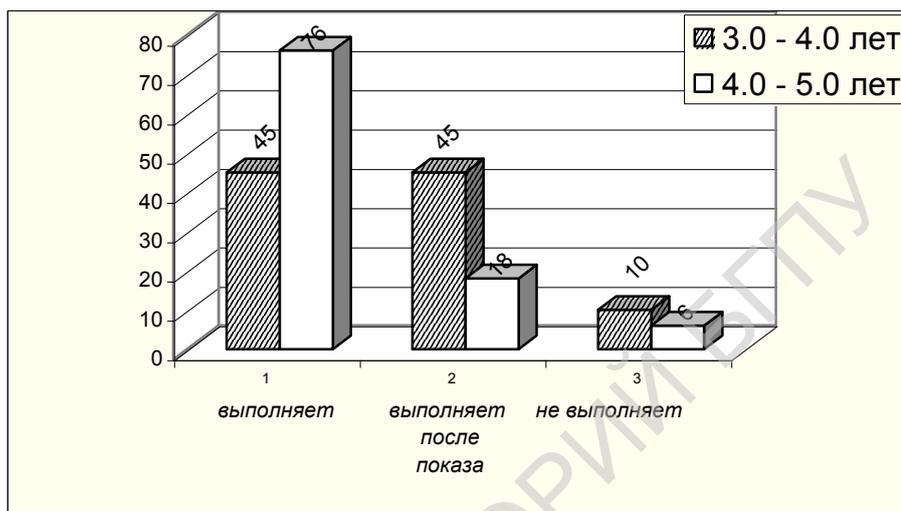


Рис.2. Использование замещений в игре детьми дошкольного возраста

Анализ использования вербальных замещений дошкольниками (65% в 3.0 – 4.0 лет, 71% в 4.0 – 5.0 лет) указывает на единовременное освоение знака детьми в речевой и игровой деятельности. Освоение знаков, символов, слова, с точки зрения Л.С.Выготского, есть овладение средствами внутренней деятельности, направленной на овладение самим человеком, поскольку знак направлен внутрь самого человека. Знаки, слова, символы способны вызвать те или иные ответы, реакции, поведенческие акты. Они не только выступают в роли стимулов, способных вызвать те или иные ответы, реакции. поведенческие акты. Они вызывают к жизни внутренние формы деятельности, инициируют обращение на самого себя, «как бы со стороны рассматривая себя как некоторый объект» [9].

В свете этих рассуждений интересны результаты развития самосознания у детей раннего и дошкольного возраста. На основании данных, полученных в эксперименте «Зеркало», нами были сделаны следующие выводы: у детей первой возрастной группы (1.8–2.2 г.) наиболее часто проявлялась амбивалентная реакция в отношении зеркала и себя (9.1%). Это позволило предположить, что ребенок не выделяет себя в зеркальном изображении, и, следовательно, можно утверждать о несформированности образа себя у ребенка этого возраста.

Во второй возрастной группе (2.2–3.0 лет) намного чаще проявлялось поведение, направленное на себя (78.8% детей). Причем, в отличие от первой возрастной группы преобладало выполнение знаковых имитационных действий по отношению к себе. Ребенок активно узнавал свое отражение, вербализовал (означивал) увиденное, выполнял по предложению взрослого и самостоятельно разнообразные знаковые действия (гримасничал и др.). Только 1 ребенок просто рассматривал изображение. Поведение, направленное на зеркало было отмечено у 39.4% детей в возрасте свыше 2.3 лет ($\chi^2=0.23$, $p\leq 0.05$).

При исследовании характера называний (означивания себя) никто из детей в возрасте 1.8–2.2 г. не называл себя личным местоимением. 15% детей не называли себя никак, относясь к своему зеркальному отражению отчужденно, предметно. Это позволяет говорить о несформированности в данных детей первичных представлений о себе как отдельной сущности, отсутствия элементов самосознания. Среди детей в возрасте свыше 2.3 лет называли себя личным местоимением 30%, называли себя именем 48% и лишь 3% не называли себя никак ($\chi^2=13.8$, $p\leq 0.01$). Данные указывают на появление знаний ребенка о себе и осознания этого. Следовательно, мы можем указывать на появление в данном возрасте структурных элементов самосознания.

Изучение самооценки как когнитивного компонента самосознания у детей дошкольного возраста позволило отметить преобладание завышенной самооценки как в возрасте 3.0 – 4.0 лет (65% - методика «Лесенка; 53% - методика «В гостях у трех поросят»), так и в возрасте 4.0 – 5.0 лет (75% - методика «Лесенка», 53% - методика «В гостях у трех поросят»). Данные показатели подтверждают мысль, существующую в отечественной психологии, о том, что самооценка в дошкольном возрасте формируется на основе оценки действий ребенка взрослыми и в первоначальном виде представлена в виде формулы «Я хороший». На протяжении дошкольного возраста самооценка становится более адекватной (в 3.0–4.0 лет – 25% - методика «Лесенка» ($\chi^2=3.2$, $p=0.2$); 15% - методика «В гостях у трех поросят» ($\chi^2=5.6$, $p\leq 0.01$); в 4.0 – 5.0 - 47% - методика «Лесенка; 47% - методика «В гостях у трех поросят») (рис 3, 4).

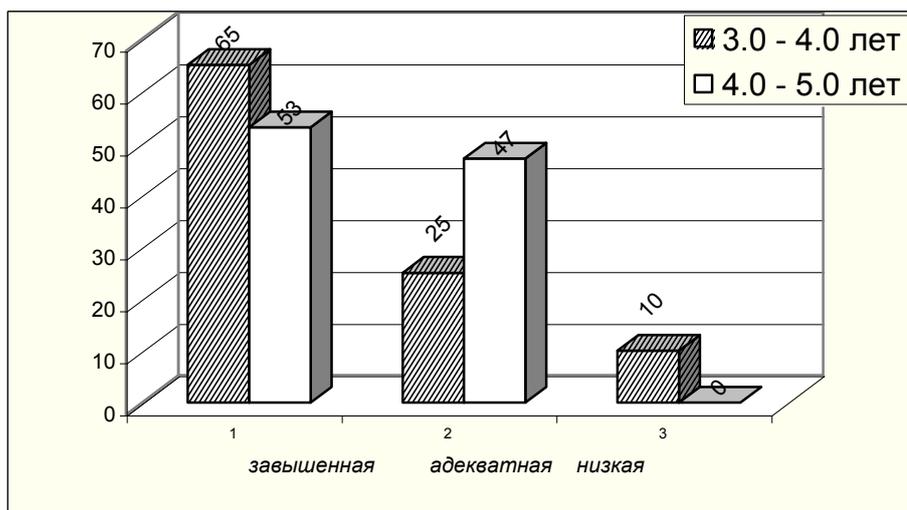


Рис. 3. Уровень развития самооценки у дошкольников (методика «Лесенка»)

Результаты корреляционного анализа показали связь между уровнем сформированности знаково-символической деятельности и самосознанием: по выборке детей раннего возраста $\rho_{x,y} = 0.99$, при $p \leq 0.01$, по выборке детей дошкольного возраста $\rho_{x,y} = -0.35$, при $p = 0.03$. Анализ направленности связи позволяет сделать вывод, что чем более сформировано замещение, тем большую адекватность приобретает самооценка, тем более развито самосознание ребенка.

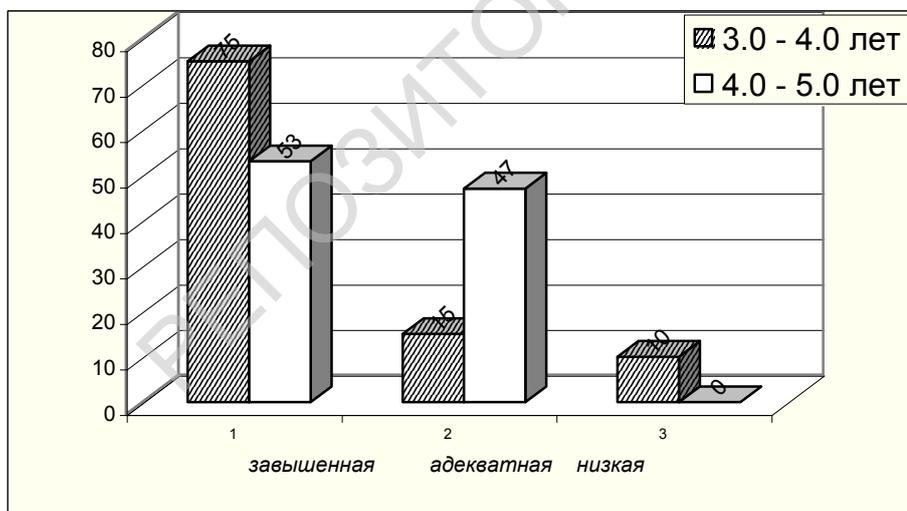


Рис.4. Уровень развития самооценки у дошкольников (методика «В гостях у трех поросят»)

Таким образом, полученные в исследовании данные позволяют проследить генезис функции замещения в раннем возрасте. Анализ развития замещения позволяет отметить, что замещающие действия проявляются в игровой и речевой деятельности. Зарождающееся в раннем возрасте замещение может выступать в качестве своеобразного «ядра», на основе которого далее будет развиваться знаково-символическая деятельность. Освоение замещающих действий связано с развитием структурных звеньев самосознания: появление

конструктивных замещений ведет за собой развитие узнавания себя и называния себя детьми. Наличие связи между развитием замещения и уровнем развития самосознания, полученное в наших исследованиях, позволяет предположить, что именно семиотическая деятельность, центральной составляющей которой является замещение, является основным механизмом развития самосознания. Несомненно, данная проблема требует дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белановская О.В. Развитие замещающей деятельности у детей раннего возраста // Известия Тульского государственного университета / Под ред. Е.Е.Сапоговой. – Тула: Тульский государственный университет, 2001. – Сер. «Психология». – Вып. 1. – С. 146–159.
2. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 6. – С. 5–90.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 6–360.
4. Диагностика и коррекция развития дошкольника / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Мн.: Універсітэцкае, 1997. – 237 с.
5. Карандашев Ю.Н. Возрастная функционально–стадиальная периодизация психического развития детей: Дис. ... докт. психол. наук. – Л., 1991. – 430 с.
6. Носов Н. А. Виртуальная психология. – М.: Аграф, 2000. – 432 с.
7. Сапогова Е.Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково–символической деятельности дошкольника. – Тула: Приок. кн. изд–во, 1993. – 264с.
8. Сапогова Е.Е. К проблеме объективации человека: философско–психологические аспекты// Известия Тульского государственного университета / Под ред. Е.Е.Сапоговой. – Тула: Тульский государственный университет, 2001. – Сер. «Психология». – Вып. 1. – С. 221–236.
9. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно–исторической теории Л.С.Выготского). – М., 1994.
10. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – С. 269–281.
11. Поддъяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт // [http:// www.oim.ru](http://www.oim.ru).
12. Karandashev Y.N. On the Psychological Mechanism of Transition from Early to Preschool Childhood and the Results of Its Examination // Abstracts of the Xth European

Conference on Developmental Psychology. Upsala, Sweden, August 22–26,2001. – Upsala, 2001. – P.53.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ