УДК 376

Т.Д. Каменщук

ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ "ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ СИСТЕМИ"

У даній статті розглянуто історичний розвиток знаково-символічної діяльності в онтогенезі.

***Ключові слова*:** знак, символ**,** символічна функція, символічна гра, розумовий образ, мовлення.

Процес культурного розвитку багатьох поколінь людей, які втілили свій соціальний досвід в символах і знаках (письмо, мова, танець, малюнок, система математичних знаків, ноти тощо), відображається в онтогенезі знаково-символічної діяльності. В роботах дослідників, що розглядають цю проблему в рамках культурно-історичної концепції розвитку психіки, встановлена взаємозалежність між вищими психічними функціями, оволодінням культурними прийомами і способами поведінки і знаково-символічною діяльністю дитини (Т.П. Будякова, Л.С. Виготський, Г.А. Глотова, О.М. Дьяченко, О.Р. Лурія, В.С. Мухіна, Н.Г. Салміна, Е.Е. Сапогова, Д.Б. Ельконін та ін.).

Розвитку символічної функції присвятили свої спеціальні дослідження А. Валлон [3] і Ж. Піаже [13], які мали величезний вплив на подальше вивчення даної проблеми. Роботи А. Валлона і Ж.Піаже можна розглядати з двох позицій: мовлення – основний психічний процес, який забезпечує зв'язок між сенсо-моторною діяльністю і операційними формами мислення, засвоєння мовлення дитиною здійснюється завдяки символічній функції, яка забезпечується наслідуванням (імітацією) та символічною грою (Ж. Піаже); інтелектуальний розвиток дитини– це результат соціалізації (А. Валлон).

Ж. Піаже розглядав символічну функцію, як індивідуальний механізм, що притаманний різним системам уявлень; її існування необхідне для виникнення уявної взаємодії між індивідами, для засвоєння колективних значень.

Адекватним оперуванню символами Ж. Піаже вважав термін "семіотична функція", під якою він розумів "набуту на другому році життя здатність уявляти відсутній об'єкт або подію, яку безпосередньо не сприймається за допомогою символів чи знаків, тобто позначаючих, диференційованих від своїх позначень" [13].

© Каменщук Т.Д.

На етапі сенсомоторного інтелекту дитина практично пристосовується до зовнішнього світу. У певний період розвитку таке пристосування і відповідна форма пізнання стають обмеженими. Щоб розширити пізнання, дитині необхідно відірватися від практичної діяльності. Розширення пізнання і відрив від практичної діяльності пов'язані з появою відповідних уявлень, внутрішнього плану дії, які необхідні для адекватного застосування, співставлення інших точок зору та їх координації, що може бути забезпечено семіотичною функцією, яка передбачає наявність репрезентації і виникає в кінці сенсомоторного періоду.

Інтерес до символічної функції обмежений тільки періодом виникнення даної функції в різних видах діяльності на порівняно невеликому часовому відрізку - від півтора-двох до чотирьох років. Саме цей період автор пов'язує з явищем семіотичної (символічної) функції та репрезентації.

У визначенні різновидів знаково-символічних засобів Ж. Піаже слідує за Ф. Соссюром і виділяє три види засобів: індекси, символи і знаки.

Ж. Піаже, вважав, що дані види знаково-символічних засобів необхідні для забезпечення семіотичної функції та породжуються нею. Перехід від індексів до символів та знаків перехід до появи символічної функції.

Семіотична функція проявляється в різних видах діяльності – імітація, символічна гра, малюнок, розумовий образ, уявлення, мовлення, які, на думку Ж.Піаже, мають однакове значення для появи мислення. Автор не виділяє мовлення в особливе, центральне положення, пояснюючи тим, що всі форми діяльності з'являються майже одночасно з мовленням і незалежно від нього.

Ж. Піаже описує перехід від сенсомоторних схем до репрезентативного інтелекту, доводячи існування: 1) функціональної безперервності між сенсомоторними схемами і уявленням, 2) взаємодії між різними формами репрезентації. Уявлення існує і в імітації, яка перенесена в часі, і в ігровій діяльності, в системі логічних понять і відносин (у операційних і інтуїтивних формах). Ж.Піаже виявляє спільність елементів різних форм уявлень.

Таким чином, згідно роботам Ж.Піаже щодо виникнення символів, у дитини можна виділити досить чітку залежність розвитку семіотичної функції від стадії інтелектуального розвитку, а саме стадія операційного розвитку визначає вид використовуваних знаково-символічних засобів. Так, на стадії сенсомоторного інтелекту, згідно Ж. Піаже, ще не можна говорити про появу символічної функції, а тільки про початок її виникнення, що проявляється в імітації реальних дій, у появі репрезентації за допомогою індексів і сигналів. На стадії

конкретно-операційного інтелекту інтенсивний розвиток отримують індивідуальні засоби - образні репрезентації у вигляді символів. На рівні формальних операцій свого вищого розвитку досягає оперування колективними знаками, перш за все мовлення. При цьому, підкреслює Ж.Піаже, будучи системою знаків, мовлення розвивається, як і символічна функція. Джерела логічних операцій лежать глибше мовлення і передують їм генетично, вони лежать в координації дій, контролюючи всі види діяльності [14].

Аналіз концепції Ж. Піаже широко представлений в радянській літературі, в якій показується, що ставлення дитини до реальності з самого початку виявляється соціальним, що дитина поступово освоює навколишній світ, предмети як продукти людської діяльності (П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, Л.Ф. Обухова та ін.).

А. Валлон заперечує проти прямої спадкоємності від наслідування до уявлення від зображення до символічної думки: якою б безперервною не бажав бачити Ж. Піаже цю прогресію, він не міг нічого зробити іншого, як внести в рухові схеми два члени, які там не містяться - розум і символ [3]. Хоча дія і лежить в основі думки, вважає А. Валлон, але думка не народжується по прямій лінії з неї.

А. Валлон вважав, що уявні образи виникають через дії, відокремлені від об'єкта, не як відповідь на безпосередній вплив, а через наслідування дій інших людей, вироблених на основі більш широкого досвіду, ніж досвід індивіда, і за змістом відрізняються від ситуації, в якій здійснюється наслідування.

З точки зору А. Валлона, уявлення тісно пов'язане із спілкуванням, обміном, воно використовує мовлення і є певним рівнем розвитку мовлення і символічної функції. Основою є функція, яка дає можливість заміщати реальний зміст думками, а образи, що виражають його - звуками, жестами або навіть об'єктами, які не мають іншого відношення до них, крім дії, через яку встановлюється зв'язок. Саме до цієї можливості заміщення і зводиться символічна функція, яка не є простою сумою певних жестів.

Символічна функція – це те, що встановлює зв'язок між будь-яким жестом, в якості означаючого, і об'єктом, дією, ситуацією в якості означуваного; це не додавання, а подвоєння, здатність знаходити в об'єкті його уявлення, а в уявленні – знак.

В розвитку символічної функції А. Валлон виділяє наступні функціональні етапи: сигнал, ознаку, зображення, символ, знак. Він пов'язує мовлення (знаки), образи, поняття як взаємозалежні і залежні від соціального фактору. Мовлення визначає розумовий простір дитини так само, як і перехід від наслідувальних рухів до їх еквівалентів в образах, символах. Ж. Піаже вважав цю концепцію швидше теоретичною, ніж експериментальною. На експериментальному

матеріалі він показує, що нові образи дії не виникають без зв'язку з наявними, і виводить свою тезу про функціональну безперервність в розумовій діяльності, незважаючи на якісні відмінності в наступних структурах. Гетерогенність рівнів, до яких А. Валлон зводить розвиток, за Ж. Піаже, є тільки одна з характеристик, сторін еволюції, тому, з точки зору Ж. Піаже, не можна зробити висновок, вважає Н.Салміна, що символ передбачає знак і мову, оскільки вона грунтується, як і останні, на уявленнях. А уявлення не можна розуміти як соціальний продукт, обумовлений соціальним обміном і комунікацією. Звідси, за Ж. Піаже, функціональна спадкоємність, функціональна підготовка в попередніх схемах наступна. Для А. Валлона існує радикальна протилежність між ситуативним інтелектом, сенсомоторними схемами (якими оперує дитина, впливаючи на реальність, не вдаючись до думки) і уявленнями, яке пояснюється впливом слова, міфу, ритуалу, колективного життя. За Ж. Піаже, соціалізація, вербалізація схем - один вимір загального перетворення. Багатство фактичного матеріалу і глибина теоретичного аналізу, проведеного Ж. Піаже, пояснюють його величезний вплив на подальше дослідження проблеми символічної функції.

А. Валлон, досліджуючи проблему виникнення символічної функції, аналізує колективні форми, в яких реалізується символічна функція (міфи, ритуали та ін.). Р. Заззо, аналізуючи творчість А. Валлона, в якості головної його ідеї виділяє те, що для А.Валлона "дитина з самого народження є одночасно і біологічним і соціальним, фізична слабкість новонародженого задає людській істоті з самого народження деякі соціальні параметри " [8].

У зарубіжній проблематиці можна виділити напрямок, предметом дослідження якого виступає зв'язок рівня інтелектуального розвитку та відповідних йому знаково-символічних засобів, що стають доступними дитині. В експерименті Г. Еблі, який порівняв ефективність навчання традиційного і організованого на принципах, що випливають з теорії Ж.Піаже по формуванню поняття площі, було чітко продемонстровано, що для дітей, що досягли операційного розвитку, не мав значення вид використаних навчальних засобів, матеріал, з якими працювали учні. На основі теорії Ж. Піаже і даних Г. Еблі проведено ряд психологічних досліджень, спрямованих на експериментальну перевірку впливу стадії операційного розвитку, якої досягла дитина, на успішність оперування нею різними знаково-символічними засобами (Ж. Марке, Ж. Бідо та ін.). Ж. Марке в якості вихідної гіпотези прийняла наступне припущення: оскільки стадії операційного розвитку, за Ж. Піаже, конструюються розвитком нижчих структур у вищі, то діти, які досягли формальної стадії, повинні однаково добре

працювати з конкретним і формальним матеріалом, як і навпаки; діти, які досягли тільки стадії конкретних операцій, краще будуть працювати з конкретним матеріалом, ніж з формальним. Знання, набуті під час роботи з формальним матеріалом, більш незалежні від змісту матеріалу, мобільніші і узагальнені, ніж знання, отримані при роботі з конкретним матеріалом. Результати експериментального навчання виявили більш складну картину взаємовідносин операційного і символічного розвитку. При підтвердженні загального положення Ж. Піаже, а саме: успішність вирішення завдань визначається рівнем розвитку операційного, виявилося, що характер запропонованого матеріалу суттєвий і не пов'язаний на пряму з рівнем операційного розвитку.

Згідно Ж. Марке, рівню операційного розвитку необхідно використовувати адекватний навчанню матеріал, адже при адекватному застосуванні відбувається прогрес досліджуваних, які перебувають на стадії конкретних операцій, при роботі з конкретним матеріалом можуть перейти на стадію формальних операцій. Використання одного і того ж матеріалу в навчанні для учнів, що знаходяться на різних рівнях операційного розвитку, веде до різних результатів. Для учнів "конкретного" рівня використання формального апарату веде до нерозуміння, учні ж "формального" рівня можуть дати гірші результати при роботі з конкретним матеріалом в порівнянні з роботою на формальному матеріалі; оперування з конкретним матеріалом призводить до іншого типу формування знань - поступового процесу узагальнення, до більшої ригідності засвоєних знань, стереотипності рішення в порівнянні з узагальненими, мобільними, креативними знаннями, сформованими при роботі з формальним матеріалом.

Ж. Верньо, аналізуючи концепцію Ж. Піаже, спеціально досліджує співвідношення символів, знаків і репрезентації. Репрезентації, вказує він, не зводиться до понять символу і знака, оскільки включає знання. Існує безліч репрезентацій одного і того ж аспекту реальності різних форм і рівнів, між якими існує гомоморфізм (образна, вербальна та ін.). Поява індексів, згідно Ж. Піаже, не означає появи семіотичної функції, з якою він пов'язує тільки внутрішній план, уявлення. З точки зору Н.Г. Салміної [11], план (зовнішній чи внутрішній) не є критерієм семіотичної функції, таким виступає зміст. Під ним Н.Г. Салміна має на увазі вміння використовувати замість об'єкта замінники різних модальностей, поділ означеного і означаючого і ін. План може бути внутрішнім і зовнішнім, індекси, з цієї точки зору, теж можуть бути віднесені до знаково-символічних засобів, і їх поява у дитини свідчить про початок виникнення семіотичної функції. Таким чином, репрезентація - одна зі складових семіотичної функції.

Н.Г. Салміна спробувала розширити коло знаково-символічних засобів, яких вже в арсеналі дітей дошкільного віку значно більше, тим більше у дітей шкільного віку [11]. Автор внесла уточнення в зміст термінів "символічна" і "знакова", змінивши критерії їх розрізнення. Ж. Піаже розумів "символи" як мотивовані, "знаки" - як немотивовані і відмінність видів-функції (символічна - знакова) пов'язував з можливістю дітей використовувати відповідно символи або знаки. Численні дослідження психологів показують, що не можна генезис символічної функції представляти як перехід дітей від можливості користуватися символами до знаків. Тому для характеристики розвитку самої функції вказівку на те, яким саме видом знаково-символічних засобів користується дитина, не настільки суттєво. Про це говорить і Ж. Піаже. Набагато важливішим для характеристики рівня розвитку семіотичної функції є можливість дитини розділяти означене і означаюче.

Н.Г. Салміна ввела таке розділення: символічна функція - початковий рівень розвитку семіотичної функції, коли можна говорити лише про об'єктивне існування поділу двох планів (означене і означаюче). Знакова функція - розвинена форма семіотичної функції, що припускає наявність всіх її складових і таких характеристик, як рефлексія, оборотність, інваріантність, інтенція. Семіотична функція виключає з розгляду ці відмінності.

Серед дослідників проблеми символічної функції, вважається Дж. Брунер [1]. За основну особливість людини вважав вміння оперувати символами. Процес розвитку символізації, мовлення являє собою не імітацію, а розповсюдження на семіотичну сферу правил дій та уваги. Розвиток іде від контекстного спілкування до контекстно-вільного, який реалізовується за правилами мови. Дж. Брунер приділяє увагу і вимоги до знаково-символічної діяльності, які виходять із концепції формування символічної функції (від предметної через образну до символічного ступеню пізнання). Вважає, що введення знаково-символічних засобів має відповідати віку і враховувати специфіку використовуваних засобів.

Згідно Дж. Брунера, розвиток пізнавальної діяльності проходить через три щаблі пізнання: дієву, образну, символічну, кожна з яких відображає світ особливим чином і вважає, що людині від народження притаманна первісна здатність до символізації, яка в процесі залучення дитини до культури спеціалізується відповідно до особливостей різних областей життя. В якості найважливішої риси розвитку символічної діяльності Дж. Брунер вказує на раннє становлення синтаксичної організації мовлення. Синтаксична зрілість мовлення дитини неспівставна з його можливостями в інших символічних видах

діяльності. Дитина здатна опановувати слова і речення, охоплюючи високоабстрактні правила з такою швидкістю, з якою вона не здатна організувати речі, які заміщає словами і реченнями.

У радянській психології розвиток знаково-символічної діяльності розглядається як основний шлях соціалізації дитини.

Початок становлення проблеми знака, оперування знаково-символічними засобами, символічною (знаковою) функцією пов'язують з іменем Л.С. Виготського. Якщо, за Ж. Піаже, розвиток, рівень оперування знаково-символічними засобами визначається рівнем розвитку операційного інтелекту, то, згідно з Л.С. Виготським, у вищій психічній структурі "функціональним визначаючим цілим або фокусом усього процесу є знак і спосіб його вживання"[4].

Л.С. Виготський відводив знаку вирішальну роль у розвитку особистості і виділяє три форми розвитку дитини: природну форму поведінки, форму примітивної поведінки, культурну форму поведінки. Ці форми утворюють якісні стадії в розвитку дитини.

Перехід від однієї стадії до іншої відбувається при впровадженні в природні форми поведінки знака, і подальший розвиток вищих психічних функцій і особистості пов’язаний з розвитком знака. Природна стадія характеризується прямим, безпосереднім зв'язком стимулу і реакції, потім наступає стадія дитячої примітивності, де відбувається так звана природна історія знака, де знак за допомогою дорослого народжується з інстинктивних реакцій дитини. Починаючи, приблизно, з дев'яти місяців, розвивається культурна стадія в розвитку дитини, де розвиток знака йде вже слідуючи соціальним законам. В кінцевому рахунку Л.С. Виготський дійшов висновку про "необхідність виділити самостійну історію знакових процесів, які утворюють особливу лінію в загальній історії психічного розвитку дитини" [4]. Вказуючи на провідну роль знакових процесів в загальному розвитку дитини, Л.С. Виготський зазначає, що вони "виникають не як щось зовнішнє, але як природний результат цього процесу" [4]. Це положення є принциповим при вирішенні питання про походження символічної діяльності.

Л.С. Виготський говорить про це так: "Знакові операції - не просто винаходяться дітьми або переймають від дорослих, але виникають від чогось такого, що спочатку не є знаковою ситуацією, і що стає нею лише після низки якісних перетворень, з яких кожне обумовлює подальшу ступінь, при цьому будучи обумовленою попередньою, і пов'язуючи їх як стадії єдиного, історичного, за своєю природою, процесу" [4]. Виникнення символічної діяльності, в першу чергу в її мовній формі, Л.С. Виготський пов'язує з розвитком практичної діяльності дитини. Вказуючи на роль слова в культурному розвитку

дитини, Л.С. Виготський відзначав, що називання предмета словом є не одномоментним відкриттям того, що кожна річ має свою назву, а тут відбувається засвоєння нових способів оперування речами, в тому числі за допомогою їх називання.

Л.С. Виготський підкреслював соціальну природу символічної діяльності: "Будь-яка символічна діяльність дитини була колись соціальною формою співробітництва і зберігає на всьому шляху розвитку до найвищих його точок соціальний спосіб функціонування" [4]. Подальший розвиток символічної функції Л.С. Виготський пов'язує з розширенням форм спілкування з дорослим, з появою жестів спілкування на основі редукції предметних дій. Згідно Л.С. Виготському, жест дає початок мовленню, грі, малюванню, тобто символічним діяльностям першого порядку (безпосередньо відображають дійсність), потім малювання і гра дають початок письмовому мовленню, символічній діяльності другого порядку (що є відображенням не безпосередньо реальності, а малюнка або ігри). Автор пояснює зв'язок малювання та гри з жестом тим, що жест в грі - це символічне дія з предметом-заміником, яке повідомляє значення обраному замінику.

В якості психологічних знарядь діяльності він називає такі знакові системи: мова, різні форми нумерації та обчислення, мнемотехнічні пристосування, алгебраїчну символіку, твори мистецтва, письмо, схеми, діаграми, карти, креслення, всілякі умовні знаки [4].

О.М. Леонтьєвим проблема знака розглядалася в контексті розвитку діяльності і пов'язував виникнення знакової діяльності з розвитком предметної діяльності. Автор писав: "Генетичними передумовами спілкування є його природні інстинктивно-емоційні форми. Але не їх розвиток породжує специфічно людські форми спілкування. Останні виникають в результаті трансформації в предметній діяльності суб'єкта, всередині якої відбуваються особливі дії, на іншу людину, її учасника" [10]. В рамках предметної діяльності, коли виникає необхідність в певних операціях для означування реальності, народжуються спочатку вказівні жести, а пізніше і мовлення, один з центральних знакових видів діяльності людини. В.В. Давидов аналізує проблему виникнення знакової функції в зв'язку з питанням походження ідеального [6].

В.В. Давидов також вважає джерелом знакової функції суспільно вироблені способи діяльності. За В.В. Давидову: "В ранньому дитинстві знакова функція розвивається спочатку в зв'язку з практичною діяльністю і лише в подальшому переноситься на вживання слів" [6].

Дослідження Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, В.В. Давидова по формуванню знаково-символічної діяльності носять, перш за все, методологічний характер.

В даний час є ряд праць, де конкретизуються положення Л.С. Виготського.

Необхідність появи символічної функціі за Д.Б. Ельконіним визначається особливостями засвоєння предметної діяльності: "Вперше заміщення одного предмета іншим виникає при необхідності доповнити предметну ситуацію предметом, відсутнім в даний момент".

Д.Б. Ельконін показує, як з'являються потреби в таких видах знакової діяльності, як мовлення (тут реалізується потреба в нових засобах спілкування), письмо, рахунок (тут пізнавальна потребність поєднується з потребою стати дорослим) і т.д.

Д.Б. Ельконін спеціально не займався питаннями виникнення і розвитку символічної функції. Показуючи, як відбувається в онтогенезі засвоєння соціального досвіду, він не виділяв у своїх дослідженнях окремо лінію засвоєння соціального досвіду, представлений- знаково-символічними діяльностями.

У роботі С.Н. Коропової і І.М. Колобова [9] наголошується, що якщо не організовано спеціального навчання мови, то при виконанні завдань на виділення складових мови, дитина орієнтується не на мовну, а на предметну реальність. Ці дослідження доповнюють дані про зв'язок символічних і предметних дій. Великий цикл робіт з вивчення проблем оперування допоміжними засобами було розпочато О.В. Запорожцем і продовжений його учнями.

Грунтуючись на результатах дослідження символічної функції, Л.Л.Венгер прийшов до висновку, що це одна з загальнолюдських здібностей людини [5]. Тут він виходив з поділу С.Л. Рубінштейном [15] здібностей людини на загальні та спеціальні. До загальних здібностей, по Л.Л.Венгеру, відносяться: здатність до використання сенсорних еталонів; здатність до іконічного і умовно-символічного моделювання і мислення в поняттях. В онтогенезі ці здібності з'являються поетапно: в ранньому дитинстві формується здатність до використання сенсорних еталонів, в дошкільному дитинстві відбувається формування здатності до наглядного моделювання, як подальший розвиток еталонної форми опосередкування і т.д. Умовою розвитку еталонної форми опосередкування є формування в ранньому дитинстві предметної діяльності, оскільки еталони "широко представлені у властивостях предметів, з якими здійснюється дія дитини та їх облік необхідний для успішного здійснення дії ".

Короткий аналіз джерел дозволяє зробити висновок, що вихідним положенням у вітчизняній психології стало розуміння розвитку знаково-символічної діяльності, що виникає з предметної, при появі перед дитиною

специфічних завдань, які вимагають для свого вирішення нових форм оволодіння реальністю.

Список використаних джерел

1. Брунер Дж. О познавательном развитии//Исследоваиие развития познавательной деятельности. М., 1971.
2. Будякова Т.П. Знаково-символическая деятельность и её генез: Учебное пособие. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2005.
3. Валлон А. От действия к мысли. М., 1957.
4. Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 1–6. М., 1982.
5. Венгер Л. Л. О некоторых проблемах и путях развития умственных способностей ребенка//Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте (на материале овладения действиями пространственного моделирования). М., 1980.
6. Давыдов В.В. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1979.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1976.
8. Заззо Р. Психология и диалектический материализм (о психологии Анри Валлона)//История зарубежной психологии. 30-60-е годы XX века. Тексты. М., 1984.
9. Карпова С. Н., Колобова И. Н. Особенности ориентировки на слово у детей. М., 1978.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1977.
11. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
12. Салмина Н. Г. Виды и функции материализации в обучении. М., 1981.
13. Пиаже Ж. Теория Пиаже//История зарубежной психологин 30–60-е годы XX века. Тексты/Ред. П. Я.Гальперин, А.Н.Ждан. М., 1986.
14. Психолиигвистика/ Ред. А. М. Шахнарович. М., 1984.
15. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1979.

This article describes the historical development of sign-symbolic activity in ontogenesis.

Keywords: sign, symbol, symbolic function, symbolic play, mental image, speech.

Отримано 23.2.2012