

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Научная статья

УДК 159.922

DOI: 10.18384/2949-5105-2025-1-6-22

ОБРЕТАЯ СИМВОЛ: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ СИМВОЛА И СИМВОЛИЗАЦИИ В ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Подзорова Е. Л.

Московский международный университет, 125040, г. Москва, Ленинградский пр-т, д. 17,
Российская Федерация; e-mail: Elena7772@yandex.ru

Поступила в редакцию 14.07.2024

После доработки 21.10.2024

Принята к публикации 22.10.2024

Аннотация

Цель. Анализ наиболее значимых теоретико-экспериментальных исследований символа и символизации в отечественной и зарубежной детской психологии.

Процедура и методы. Анализ осуществлялся в рамках методологии деятельностного подхода в психологии, а также культурно-исторической концепции. Материалом для анализа и обобщения выступили психологические исследования, посвящённые проблеме символизации в разные периоды детства, раскрытию возможностей и функций символа в различных сферах личности детей.

Результаты. Выявлена возрастная динамика развития способности к символизации, показано, что периодом начала становления способности к символизации является уже ранний возраст. На протяжении последующих периодов прослеживаются качественные изменения в способности детей ориентироваться на символ. Показано, что потенциалы символа как средства развития познавательной, социальной и эмоциональной сфер личности детей намного превышают потенциалы знака.

Теоретическая и/или практическая значимость. Обобщён материал по проблеме символизации в детской психологии. Подчёркивается необходимость включения работы с символом в комплексную психолого-педагогическую работу с детьми.

Ключевые слова: символ, знак, символизация, символические средства, смысл

Для цитирования: Подзорова Е. Л. Обретая символ: обзор исследований символа и символизации в детской психологии // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2025. № 1. С. 6–22. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-1-6-22

Original research article

BY ACQUIRING A SYMBOL: A REVIEW OF STUDIES OF SYMBOL AND SYMBOLIZATION IN CHILD PSYCHOLOGY

E. Podzorova

*Moscow international university, Leningradsky pr-t, 13, Moscow, 125040, Russian Federation;
e-mail: Elena7772@yandex.ru*

Received by the editorial office 14.07.2024

Revised by the author 21.10.2024

Accepted for publication 22.10.2024

Abstract

Aim. Analysis of the most significant theoretical and experimental studies of symbolism and symbolization in domestic and foreign child psychology.

Methodology. The analysis was carried out within the framework of the methodology of the activity approach in psychology, as well as the cultural and historical concept. The material for analysis and generalization was psychological research devoted to the problem of symbolization in different periods of childhood, the disclosure of the possibilities and functions of the symbol in various spheres of children's personality.

Results. The age dynamics of the development of the ability to symbolize is revealed, it is shown that the period of the beginning of the formation of the ability to symbolize is already an early age. Over the following periods, qualitative changes in the ability of children to navigate the symbol are traced. It is shown that the potentials of the symbol as a means of developing the cognitive, social and emotional spheres of children's personality far exceed the potentials of the sign.

Research implications. The material on the problem of symbolization in child psychology is summarized. The need to include work with the symbol in complex psychological and pedagogical work with children is emphasized.

Keywords: symbol, sign, symbolization, symbolic means, meaning

For citation: Podzorova E. L. By acquiring a symbol: a review of studies of symbol and symbolization in child psychology // Bulletin of State University of Education. Series: Psychological Sciences, 2025, no. 1, pp. 6–22. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-1-6-22

Введение

В настоящее время как в отечественной, так и в зарубежной психологии отмечается рост интереса к проблеме символизации у детей. Исследуется вопрос об использовании детьми символов для решения различного рода

задач, т. е. использование символов в качестве средств. При этом очень часто наблюдается неоправданное объединение таких понятий, как «символ» и «знак». И тогда, как правило, происходит сведение символических средств к знаковым. Однако есть достаточно

много работ, особенно в отечественной детской психологии, где теоретически и эмпирически доказано, что символические средства имеют свою специфику в отличие от знаковых. Они выступают в качестве особых средств в познавательной и поведенческой сфере личности детей [4; 10; 14], выполняют функцию средств развития ценностно-смысловой сферы [11; 17]. В связи с этим представляется важным проанализировать и обобщить опыт исследований специфики символических средств в области детской психологии на современном этапе. Показать, что дальнейшее изучение проблемы знаково-символических средств, поставленной ещё Л. С. Выготским, не может проводиться без чёткого разделения таких средств на «знаковые» и «символические».

Обращаясь к исследованиям Л. С. Выготского о знаково-символической функции и знаково-символических средствах, уже можно заметить, что символические и знаковые средства не идентичны. Так, Л. С. Выготский, говорит о том, что культурные знаки служат орудиями и способствуют формированию внутреннего мира субъекта, единицами которого выступают значения и смыслы. Значения – как обобщения, когнитивные компоненты сознания, а смыслы – аффективно-мотивационные компоненты [8]. Именно здесь усматриваются различия знака и символа. Когда содержанием знака выступает значение, а символа – смысл. Однако напрямую Выготский об этом не говорит и не даёт в своих работах чётких определений знака и символа, не сравнивает их и не разводит в достаточной степени. По мнению А. В. Крейцера, он и не может этого

сделать по некоторым идеологическим требованиям того времени, но рассматривает знак, как производное от символа, т. е. для целей практического, «инструментального» рассмотрения знака и символа Л. С. Выготский «приземляет» символ [8], сводит его к знаку, наделяя при этом более широкими значениями, близкими к символу.

Такая традиция – рассматривать символ и знак вместе – сохранялась в психологии довольно длительное время, до тех пор, пока на отечественную психологию и философию не перестала оказывать сильное давление материалистическая идеология, и не появилась возможность рассматривать символ с идеалистических, «трансцендентных» позиций. Здесь большое влияние на психологию символа и символических средств оказала философия (А. Ф. Лосев, Н. В. Кулагина и др.) и отчасти филология (П. Я. Пропп). Обращаясь к данным учёных-представителей этих наук, стало возможным переосмысление понятия «символ» и его значения в развитии психики человека. Психологическое понимание символа стало обогащаться, что, в свою очередь, позволило отдельно изучать символические средства психического развития ребёнка и знаковые.

Если обратиться к истории изучения символа в зарубежной психологии, то здесь можно выделить два направления – это психоаналитическое и генетическое, представленное работами Ж. Пиаже и его последователей. В целом психоаналитическое направление занимается больше трактовкой и интерпретацией символов, поиском причин возникновения тех или иных символов, например, в сновидениях. Важным достижением в области ис-

следования символов здесь можно назвать различные классификации, которые в своё время предлагали З. Фрейд, К. Г. Юнг, Э. Фром и др. В частности, были выделены коллективные/универсальные (одинаково воспринимаемые людьми) и индивидуальные/случайные символы (возникающие у конкретного человека). В психоаналитической трактовке символ не является средством развития человека, психики ребёнка в отличие от понимания символа в генетической психологии Ж. Пиаже. Его трактовка символа близка, по сути, к трактовке Л. С. Выготского. В той части, где символ является средством развития ребёнка и даже этапом психического развития. Но здесь же общее и заканчивается, поскольку для Выготского и Пиаже механизмы формирования символа, его функции и возраст возникновения принципиально отличны и даже противоположны. В частности, для Ж. Пиаже символ является изначально тем, что ребёнок создаёт самостоятельно, не опираясь на социальный опыт, а для Л. С. Выготского знаки и символы по природе своей изначально социальны и лишь постепенно присваиваются ребёнком, становясь личным достоянием. Ж. Пиаже считает, что символы первичны по отношению к знакам и появляются в онтогенезе раньше, являясь всегда индивидуальными для каждого ребёнка. Знаки же как раз и возникают на основе этих индивидуальных символов.

Таково было состояние проблемы в начале её разработки почти век назад. Необходимо понять, какие изменения произошли к настоящему моменту в исследованиях знаково-символической функции и знаково-символиче-

ских средствах в отечественной и зарубежной психологии.

Таким образом, целью данной работы является анализ и обобщение опыта исследований специфики символических средств в детской психологии на современном этапе. Также представляется важным показать возможности применения знаний о специфике символа и символических средств в практике образовательной и развивающей деятельности с детьми.

Для достижения поставленных целей были подвергнуты анализу психолого-педагогические исследования последних 5–10 лет (как экспериментальные, так и теоретические), посвящённые изучению специфики символов, символизации, символической функции и т. д. Однако в связи с тем, что понятие «символ» остаётся в настоящее время полисемантичным, и аппарат связанных с ним категорий продолжает расширяться, дополняться и уточняться, в обзор также были включены некоторые источники более ранних лет, помогающие лучше представить состояние проблемы, подтверждающие те или иные положения, на которые опираются современные исследования символизации и символической функции. Без данных работ психологическое понимание сущности символа, его функций и потенциалов будет неполным.

Анализ проводился в рамках методологии культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, а также деятельностного подхода в психологии. Ключевым понятием явилось положение об опосредствовании высших психических функций. Именно в рамках данной методологии возможно раскрыть все составляющие символа: мо-

тивационный компонент, смысловой, эмоционально-личностный, познавательный. А также его потенциальные возможности влиять на протекание основных высших психических функций ребёнка, и его деятельности. Символ должен анализироваться именно как средство развития психических функций ребёнка, как средство решения различного рода задач (т. е. деятельности) и развития основных сфер личности ребёнка, что и делается в данной работе.

Обзор включает 28 источников (22 на русском языке и 6 на английском). Поиск работ проводился в международных электронных базах данных (Web of Science, Scopus, EBSCOhost). Были отобраны те работы, которые велись в рамках психологии развития, возрастной, детской психологии, поскольку именно здесь можно проследить особенности развития и становления символической функции. Испытуемыми в данных исследованиях были дети различных возрастов: от раннего до подросткового. Однако большинство исследований проводились с детьми разных периодов дошкольного возраста: младшим, средним, старшим.

Специфика изучения символизации в зарубежной детской психологии

Как в отечественной, так и в западной детской психологии можно выделить два направления изучения знаково-символической функции: первое идёт по линии совместного изучения знаков и символов, не рассматривая их специфики или делая это лишь в назывном порядке. Фактически здесь символ продолжает сводиться к зна-

ку. Второе направление исследований идёт по пути выделения специфики символических средств в отличие от знаковых. Здесь выявляются специфические характеристики символа, его функции, виды, роль в развитии психики ребёнка, использование символа в качестве средства регуляции поведения, познавательной деятельности, выстраивания системы моральных ценностей и т. д.

Так, к первому направлению (наиболее разработанному) можно отнести большинство исследований в западной психологии, например, работы по изучению взаимодействия ребёнка с различными моделями, которые выступают для авторов символами реальных объектов и отношений между частями или составляющими этих объектов [24; 27]. Это называется символической репрезентацией. Также довольно много работ посвящено изучению символизации у детей посредством символов – изображений: картинок, написанных и печатных слов [23; 26].

В большинстве работ под символом понимается просто заместитель какого-либо реального объекта, а не истинный символ, содержащий и личностный смысл, и эмоциональное отношение к ситуации, и когнитивный компонент. Так, для одного из учёных, посвятивших много лет изучению символов и символизации у детей раннего и младшего дошкольного возраста, и, можно сказать, возглавившая целое направление в изучении символов в западной психологии, Дж. С. ДеЛоаш, символическое понимание – это способность понять, что один объект может заменять другой. А способность создавать и использовать широкий спектр символических представлений

позволяет нам передавать информацию от поколения к поколению. Тем самым создаётся культурно-историческая связь поколений. Также во многих своих работах она считает, что одной из самых важных линий развития ребёнка является стремление к символическому мышлению, т. е. умению понимать и использовать символизм предметов (здесь имеются ввиду символы культурно заданные).

В своих многочисленных исследованиях Дж. С. ДеЛоаш изучала понимание детьми изображений, видеоизображений, моделей реальных предметов и пространства комнаты. Где всё перечисленное представлялось именно как символические средства, с помощью которых дети (раннего и дошкольного возраста) решали различные практические задачи (например, поиск игрушки в реальной комнате по модели этой комнаты). Во всех исследованиях Дж. С. ДеЛоаш и её соавторы приходили к выводу о том, что есть определённые возрастные ограничения в возможности использования детьми символов, понимания символического значения предметов-заместителей и использование их для решения задач. И это возраст 3 года [24].

Исследования Дж. С. ДеЛоаш интересны также и тем, что их можно отнести частично и ко второму направлению исследований символов – изучению специфики символов. Когда автор показывает, что только на основе символического представления о скрытых свойствах модели (представления более высокого уровня), дети младшего дошкольного возраста могут решать задачи наглядно-образного характера. Подчёркивается, что для символической репрезентации также важную роль

играет эмоциональная составляющая (положительные эмоции в процессе выполнения задания). В эксперименте дети даже после неудачной попытки решить задачу неожиданно получали небольшой подарок, испытывая при этом положительные эмоции и далее успешно справлялись с заданием. Символ наполнялся для них эмоциональной окраской и приобретал определённый личностный смысл. И это уже свидетельствует о большем приближении изучаемого явления к истинному символу (соединяющему когнитивный и аффективный компоненты).

Развивая идеи Дж. С. ДеЛоаш о том, что дети, приобретая опыт обращения с символами, развивают готовность искать и находить символические отношения между сущностями [24], можно сказать – предвосхищают наличие символической связи, А. М. Сальса и Р. А. Вивальди показывают, что в этом процессе главное место необходимо отвести социальному фактору. В исследовании этот фактор был представлен умением детей понимать или «читать намерение» [26] взрослых из ближайшего социального окружения ребёнка. Важным в данном исследовании является также то, что авторы говорят о двойственной природе символа, т. е. это и сам по себе объект, предмет, картинка и передающий определённый смысл из «другой реальности» [26]. Понимание этой двойственности – это длительный и сложный процесс развития, который определяют ряд факторов. По мнению авторов, со ссылкой на Дж. С. ДеЛоаш, это перцептивные, когнитивные и социально-когнитивные факторы.

Другие исследователи символической репрезентации у детей 3–4 лет

[23] показывают, что для успешного решения практической задачи дети должны понимать, что символ имеет общее абстрактное значение, которое является неизменным и не зависит от того, с каким реальным объектом по-является символ. В качестве символов они использовали напечатанные слова, обозначающие конкретные объекты и их изображения.

К. Дж. Шихан, Б. Фергюсон, К. Мсолл, Д. Х. Уттал, также изучая символизацию посредством модели комнаты, пришли к выводу, что для улучшения результатов необходимо отвлекать детей от детализации модели, чтобы лишние частные признаки не учитывались, а модель рассматривалась больше не как объект, а как символ реальной комнаты. Для этого нужно было просто о них забыть. Так было показано, что при максимальном временном интервале между восприятием модели и выполнением задания по поиску игрушки в реальной комнате, составляющем 24 часа, результаты будут наилучшими [27]. Таким образом, здесь утверждается обобщённость символа, его образная основа, подчёркивающая его отнесённость к познавательной, когнитивной сфере.

Эти исследования показывают, что под символами продолжает пониматься заместитель, обозначаемое, т. е. просто знак, хотя и сложный (изображение, напечатанное слово и т. д.).

Также стоит заметить, что авторы вышеперечисленных исследований не говорят об эмоциональном факторе, который в символизации, по мнению многих философов и психологов, имеет ключевое значение, поскольку смысл – это прежде всего личностно значимый смысл, пережитый и про-

чувствованный. В связи с этим можно сказать, что исследуемые символические средства больше приближены к знаковым, а передаваемый ими смысл к значению.

Эмоциональный компонент символизации признаётся в одном из исследований Дж. С. ДеЛоаш, а также в исследовании К. Д. Валлоттон и К. С. Аюб. Ссылаясь на работы Л. С. Выготского, они пишут об очевидности связи между способностью использовать символы и развитием социально-эмоциональных навыков у детей дошкольного возраста. Речь идёт о прогностических возможностях. Результаты лонгитюдного исследования семей с детьми от года до 3-х лет показали, что к концу раннего возраста возрастает умение детей проигрывать различные «социально-эмоциональные понятия» с помощью символических жестов и слов, что влияет на лучшее овладение навыками социального взаимодействия с другими людьми в дальнейшем. Авторы вводят понятие «символические навыки», т. е. навыки символизации, и говорят о том, что они являются интеллектуальными инструментами или средствами и помогают детям лучше понимать мир социальных взаимоотношений [28].

Также в западной психологии есть ряд исследований символизации в контексте изучения такого понятия, как «исполнительное функционирование», определяемое как способность сохранять внимание к цели деятельности, подавлять неадекватные реакции, а также задействовать рабочую память, манипулировать информацией.

Исследования показывают, что ориентация на символы (изображения конфект) облегчает детям решение задач на

«исполнительное функционирование», поскольку позволяет легче дистанцироваться по сравнению с использованием реальных предметов [25].

Таким образом, проведя данный анализ зарубежных психологических исследований символизации, наиболее близких к пониманию своеобразия символа, можно говорить о том, что возрастом начала становления способности к символизации является ранний возраст. Здесь символы уже выступают средствами развития познавательной и социальной сфер личности. Они позволяют детям раннего и дошкольного возраста лучше справляться с различными интеллектуальными заданиями и заданиями коммуникативного характера. Способствуют развитию таких познавательных процессов, как восприятие и мышление, а также улучшают произвольность этих процессов.

Специфика изучения символизации в отечественной детской психологии

В отечественной психологии первое направление исследований знаково-символической функции также достаточно разработано, но такие исследования относятся к более раннему периоду – середине и концу прошлого столетия. В последнее же время большинство учёных идут по пути чётко разделения функций символа и знака и даже если они изучаются в рамках одного исследования, то не совместно, а в своей специфике. Это можно связать с тем, что отечественная психология символа больше основывалась на достижениях философии, чем западная. Поскольку взяла оттуда самое главное

отличие символа от знака – это его побуждающий, эмоциональный характер. Символ – это смысл (динамичный, эмоционально окрашенный, личностно значимый), знак – значение (однозначное, общее для всех). Среди первых наиболее важных психологических работ, направленных на выявление специфики символа, можно назвать работы О. М. Дьяченко, Б. Д. Эльконина, Н. Г. Салминой, Н. Е. Вераксы и др. В этих работах было представлено специфическое содержание символов и символических средств, их функции в развитии и становлении психики детей, выявлена возрастная специфика символизации и т. д. Работы этих авторов вывели исследования символов на новый качественный уровень, задали новые векторы их развития. В связи с этим в настоящее время исследования символизации могут проводиться в различных областях психологии с опорой на культурно-историческую парадигму.

Так, всё чаще к использованию символических средств и символической деятельности обращаются в нейропсихологии. Здесь разработаны диагностические и развивающие программы для детей школьного возраста. А. В. Цветков находит связь между низким уровнем символической деятельности и другими нейропсихологическими трудностями у детей [20]. А. В. Цветков, используя в качестве символов образы-представления, раскрывает возможности использования символов для развития воображения, произвольности и саморегуляции поведения, эмоциональной, мотивационной сферы [20].

С. Н. Перегуда также говорит о необходимости изучения возможностей

использования символа и знаково-символической деятельности в нейропсихологической коррекции. Автор развивает идею о специфике символа и знака. Главным отличием символа от знака он считает «жесткость связи с предметной реальностью, трудно поддающаяся изменениям у знака и опирающаяся на широкое смысловое поле, допускающее множественное толкование, и поиск нестандартных, но внутренне логичных связей у символа» [13, с. 89]. Он приходит к выводу о том, что можно улучшить коррекционный процесс за счёт работы со «смыслами» при задействовании эмоций и специальных символических жестов. Символ как средство становится одной из ключевых категорий в «смысловой нейропсихологии» [13]. Он представляется как некая поведенческая схема, а сама коррекционная работа через символ может быть построена на основе ряда принципов: 1. Коррекция психических функций происходит через опосредствование символом психических процессов и компонентов образа представления с выстраиванием смысла; 2. Коррекция за счёт неопределённости символа. 3. Коррекция с позиции системы «вознаграждения-избегания» [12], поскольку, с точки зрения автора, именно эта система «является одной из центральных касаясь смыслопорождения» за счёт оптимального перераспределения психического тонуса в эмоционально-волевой сфере [13, с. 97].

Другое направление исследований символа в современной отечественной психологии представлено работами, направленными на конкретизацию самого понятия символ и символические средства, поскольку до сих пор нет

единого психологического определения данных понятий.

Так, Н. Г. Салмина, Е. В. Звонова и А. Э. Цукарзи говорят о «символической функции сознания как об условии существования самого сознания» [18, с. 140]. Выделяя ряд моделей сознания, они показывают, что изучение символов необходимо осуществлять в рамках процессуальной модели сознания, показывая их преобразования, изменения, движение от знака к символу через приобретение новых смыслов, наличие которых и отличает символы от знаков [18]. А. М. Поляков предлагает использовать специальную методику изучения развития символической функции сознания. При этом он ставит во главу угла возможности символа выступать средством субъект-субъектных отношений [15; 16]. Автор выявляет возрастную динамику в развитии символической функции сознания, которое идёт «в направлении от осознания его внешней, чувственно представленной формы к осознанию его внутреннего многогранного смыслового содержания» [15, с. 65]. Определяет последовательные стадии развития символической функции сознания: «порождение и реализация замысла, преобразование символической формы, осознание антиномичности символа, интерпретация символа» [15, с. 59]. Также автор показывает, что существует зависимость между совместным со сверстником выполнением задания и качеством выполнения задания в младшем школьном и подростковом возрастах.

Есть ряд исследований, где символ изучается как средство познавательной деятельности. Так, А. Н. Веракса показывает, что символ помогает

ребёнку справляться с заданиями в случае, когда возникают трудности с использованием знаковых средств. Исследования данного автора показывают, что символ – это средство особого типа мышления – диалектического [4; 6]. Поскольку диалектическое мышление оперирует «отношениями противоположности, то есть взаимоисключающими свойствами ситуаций», а символическая репрезентация включает противоположные свойства, куда входят и состояния самого субъекта, и способы познания, и свойства ситуации [4]. Посредством символов диалектическое мышление становится доступным дошкольникам наряду с наглядно-образным. Причём в исследовании Е. В. Коконцевой показано отсутствие статистически значимой связи между развитием этих двух типов мышления и связи между развитием наглядно-образного мышления и символического опосредствования у старших дошкольников [7]. В другом исследовании [5] проводится сравнение символического опосредствования в познавательной деятельности старших дошкольников и младших школьников. Авторы говорят о качественном своеобразии символического опосредствования у детей данных возрастов. Так, у детей старшего дошкольного возраста была выявлена «субъективная, эмоциональная» символизация – «ориентированная на символизацию отношения к ситуации» [5], а у младших школьников символизация «объективная», имеющая познавательную направленность. Она включается «в состав механизмов творчества, обеспечивающих ориентировку в ситуации неопределённости» [5]. Объясняется такое своеобразие различными веду-

щими деятельностями в данных возрастах.

О ведущей роли символов в творческой деятельности пишут ряд авторов [3; 10; 21]. Так, В. В. Брофман вводит понятие «авторский символ» – средство преодоления детьми неопределённости и неожиданности ситуаций, обращение к нему при решении открытых творческих задач (наряду с освоением некоторых других средств) обеспечивает «большую психологическую готовность к неожиданности и изменениям и тем самым большую открытость к непредсказуемости будущего и одновременно его планирования» [3, с. 38]. Е. А. Неустроева также подчёркивает возможности символа становиться средством решения задач «с высоким коэффициентом неопределённости» в творчестве. В таком символе на первое место выходит эмоциональный компонент: эмоции его порождают и находят своё проявление [10]. О. Г. Шиян также говорит о том, что символ является средством развития и реализации творческих способностей детей [21; 22].

Определяя специфику символа, необходимо упомянуть о существовании такого понятия, как образно-символическое мышление, представляющее собой процесс и «результат смыслопреобразующей деятельности как деятельности субъекта по преобразованию «обыденного мира» и как результат, включение его в пространство иного качества – «бытийное пространство»» [17, с. 39]. По мнению Л. Т. Потаниной, существование образно-символического мышления обусловлено «единством интеллектуального, эмоционального и поведенческого компонентов, реализуемых

в целостной личности» [17, с. 38]. Соответственно, символ является одним из средств такого мышления. А само образно-символическое мышление выступает, в частности, эффективным средством развития ценностно-смысловой сферы школьников.

Значимую роль символических средств в развитии ценностно-смысловой сферы подчёркивают многие исследователи [9; 11]. Так, было показано, что символ играет решающую роль в освоении этических понятий, которые являются психологическими орудиями нравственного развития личности [11]. И. А. Бурлакова и Т. А. Лебедева доказывают, что «символические обозначения ценностно-смысловых категорий отражают их содержание, смысл для ребёнка» [9, с. 8] и выявляют некоторые возрастные закономерности в использовании индивидуальных и культурных символов. Так, на протяжении дошкольного возраста меняется преимущественная ориентация на эти виды символов от изначального преобладания ориентации на культурные символы к ориентации в старшем дошкольном возрасте преимущественно на индивидуальные [9]. Л. Ф. Баянова пишет, о том, что посредством символизации происходит процесс трансляции культурных норм и их переход в обращённое к ребёнку правило [1; 2].

Ещё сферами, где символ выступает в качестве средства, являются мотивационная сфера и сфера поведения детей. Здесь необходимо помнить о том, что в символе важной составляющей является его способность к побуждению, основанная на эмоциональном отношении к ситуации, закрепляющемся в символе. В качестве примера можно привести исследования эмоци-

онального предвосхищения на основе образа и образной природы символа [14]. В нашем исследовании было показано, что восприятие ребёнком-дошкольником символа определённой, эмоционально окрашенной ситуации решения познавательных задач, приводит к предвосхищению им своей результативности в ситуациях решения других познавательных задач (например, к отказу). Особенно это проявляется в старшем дошкольном возрасте [14]. Здесь также раскрывается и такая характеристика символа, как опосредствование переживаний, что не доступно знаку.

Более подробно о данной характеристике символа пишет Н. А. Фёдоров, раскрывая в этой связи другие потенциалы символа для психологических исследований. К таким потенциалам Н. А. Фёдоров относит: экзистенциальность символа; интеграционные возможности символа (сочетания явного и латентного); пластичность символа («возможность вместить смысловую бесконечность в замкнутую форму»); «заданность смыслов символа как динамической тенденции (а не как наличности в готовом виде)»; «трансцендентно-смысловые ресурсы символа, позволяющие человеку преодолевать зависимость от наличной ситуации, выходя в пространство индивидуальных и надиндивидуальных бытийных смыслов и осуществляя собственно человеческую идентичность» [19, с. 29].

Таким образом, мы видим, что возможности символа как средства весьма обширны. Включая в себя познавательную и эмоциональную характеристики различных ситуаций, символ выступает средством смыслопорождения и способности проникать в смыслы раз-

личных задач, когда их выполнение не может быть осуществлено в плоскости знаков (ситуации неопределённости, творческие задачи, задачи на социальное взаимодействие). А также встраивается в структуру мотивации деятельности.

Также, проанализировав результаты исследований отечественных и зарубежных авторов, можно выявить возрастную динамику развития способности к символизации от раннего возраста до подросткового.

Так, в раннем возрасте у детей только зарождается данная способность. Дети могут с помощью символов решать практические наглядно-действенные задачи (по данным западных исследователей).

В младшем дошкольном возрасте, используя преимущественно культурные символы, дети начинают решать уже задачи образного характера, но при этом эмоционально-образное предвосхищение (на основе символа) ещё не является достаточно эффективным.

Средний дошкольный возраст можно считать переходным от преимущественного использования культурных символов к индивидуальным, а также периодом увеличения эффективности ориентировки на символ при осуществлении эмоционально-образного предвосхищения.

Старший дошкольный возраст можно считать периодом преимущественного использования детьми индивидуальных символов для решения различного рода задач (познавательных, морально-нравственных). Символизация носит эмоциональный, субъективный характер и в полной мере используется в качестве основы

эмоционально-образного предвосхищения результатов познавательной деятельности.

Младший школьный возраст выступает периодом, когда символизация становится «объективной», в меньшей степени эмоциональной и направлена в основном на решение творческих и познавательных задач. Это, в частности, связано с доступностью осознания детьми внешней, чувственной формы символа. Данное осознание в большей степени становится доступным во взаимодействии со сверстником.

Подростковый возраст характеризуется дальнейшим развитием способности к символизации и отличается способностью осознать внутреннее смысловое содержание символической реальности. Здесь также большей эффективности способствует взаимодействие и общение со сверстником.

Данная возрастная динамика развития способности к символизации соответствует основным положениям деятельностного подхода в отечественной психологии, когда разному периоду детства соответствует разный тип ведущей деятельности и ведущая высшая психическая функция.

Таким образом, рассматривая символизацию и символ в качестве средства с позиций культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, можно сказать, что он функционирует на протяжении всего онтогенеза психики, но на разных уровнях и в разном качестве, а ориентация на него ребёнком осуществляется в зависимости от возрастных возможностей.

В связи с этим, обретая символ, научившись использовать его потенциалы, психолог или педагог получают дополнительную возможность осу-

ществлять диагностику актуального развития, работать в зоне ближайшего развития ребёнка.

Заключение

Подводя итог обзору психологических исследований в области символов и символизации, можно сделать вывод о том, что проблема по-прежнему остаётся очень актуальной во многих областях психологии. Анализ отечественных и зарубежных психологических исследований, наиболее близких к пониманию своеобразия символа, показал, что символы выступают средствами в познавательного и социального, морально-нравственного развития личности ребёнка. Они позволяют детям разных возрастных периодов лучше справляться с познавательными заданиями и заданиями коммуникативного характера в соответствии

с развитием высших психических функций (восприятие и наглядно-действенное мышление в раннем возрасте, наглядно-образное мышление в дошкольном и т. д.), а также в соответствии с ведущим типом деятельности. Способствуют развитию произвольности. Цели, поставленные в этой работе, достигнуты. Показаны особенности развития способности к символизации в разные периоды детства, выделяются уровни функционирования символической функции. Описаны возможности использования символов в процессе обучения и развития познавательной, мотивационной, ценностно-смысловой, социальной сфер личности детей.

Результаты проведённого исследования также могут быть полезны для работы практикующих психологов и педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баянова Л. Ф. О психологическом изучении взаимодействия ребёнка и культурного правила // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2014. № 2. С. 8–9.
2. Баянова Л. Ф., Веракса А. Н., Попова Р. Р. О регуляторных функциях дошкольников в контексте нормативной ситуации // Современное дошкольное образование. 2018. № 5 (87). С. 4–15. DOI:10.24411/1997-9657-2018-00017.
3. Брофман В. В., Мастеров Б. М., Текоева З. С. Терапия развитием: опосредствование и окно детских возможностей // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2022. № 4 (112). С. 32–49. DOI:10.24412/2782-4519-2022-4112-32-49.
4. Веракса А. Н. Развитие символизации в детском возрасте и диалектическое мышление // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2013. № 3 (33). С. 298–302.
5. Веракса А. Н., Якупова В. А., Мартыненко М. Символическое опосредствование в познавательной деятельности детей при освоении нового содержания (на примере физических явлений) // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2015. № 3–4. С. 176.
6. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление: логика и психология // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 4–12. DOI:10.17759/chp.2019150301.
7. Коконцева Е. В. Взаимосвязь развития наглядно-образного мышления, способности к символическому опосредствованию и диалектического мышления у детей старшего дошкольного возраста // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2014. № 2. С. 114.
8. Крейцер А. В. Л. С. Выготский: знак против символа // Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. № 11. С. 79–82.

9. Лебедева Т. А. Символ как средство развития ценностно-смысловых представлений дошкольников // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 3. № 2. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n2/41674.shtml (дата обращения: 12.03.2022).
10. Неустроева Е. А. Использование символического потенциала скульптуры в контексте развития творческих способностей детей дошкольного возраста // Педагогика искусства. 2014. № 2. С. 96–100.
11. Овчарова Р. В., Мельникова Н. В. Нравственное развитие ребёнка в дошкольном возрасте на основе освоения базисных этических понятий // Вестник Курганского государственного университета. 2010. № 2 (18). С. 26–30.
12. Перегуда С. Н. Символ и смысл как основа нейропсихологической коррекции // Научный журнал. 2019. № 4 (38). С. 89–101.
13. Перегуда С. Н., Реброва Е. А. Схема проведения коррекционно-развивающего занятия в смысловой нейропсихологии // Научный журнал. 2020. № 1 (46). С. 76–79.
14. Подзорова Е. Л. Исследование особенностей эмоционально-образного предвосхищения в дошкольном возрасте при решении познавательных заданий // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12. № 5. С. 182–192.
15. Поляков А. М. Методика изучения развития символической функции сознания // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 59–68. DOI:10.17759/chp.2016120206.
16. Поляков А. М. Развитие сознания в контексте проблемы знакового и символического опосредствования // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. № 2. С. 4–12. DOI:10.17759/chp.202218020.
17. Потанина Л. Т. Образно-символическое мышление как средство развития ценностно-смысловой сферы личности // Вестник Забайкальского государственного университета. 2012. № 11. С. 38–43.
18. Салмина Н. Г., Звонова Е. В., Цукарзи А. Э. Символическая функция в структуре сознания // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 3. С. 122–140. DOI:10.11621/vsp.2019.03.124.
19. Фёдоров Н. А. Психологические потенциалы символа // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2012. № 2. С. 24–30.
20. Цветков А. В. Символ. Обучение. Деятельность. М.: Издательство Московского государственного областного университета, 2011. 312 с.
21. Шиян О. А. Культурно-историческая традиция в исследовании и развитии творческих способностей дошкольников: детство как обещание // Современное дошкольное образование. 2021. № 3 (105). С. 4–23. DOI:10.24412/1997-9657-2021-3105-4-23.
22. Шиян О. А., Баранова А. А. Детские нарративы как пространство проявления и способ диагностики творческих способностей старших дошкольников // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. № 1. С. 50–59. DOI:10.17759/chp.2022180105.
23. Apperly I. A., Williams E., Williams J. Three- to Four-Year-Olds' Recognition That Symbols Have a Stable Meaning: Pictures Are Understood before Written Words // Child Development. 2004. № 5. P. 1510–1522. DOI:10.1111/j.1467-8624.2004.00754.x.
24. DeLoache J. Early Development of the Understanding and Use of Symbolic Artifacts // Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development. 2010. № 1. P. 312–336. DOI:10.1002/9781444325485.ch12.
25. Eskritt M., Walsh K. Executive Functioning and External Symbols: The Role of Symbolic Understanding and Psychological Distancing // The Journal of genetic psychology. 2021. Vol. 182. № 2. P. 116–121. DOI:10.1080/00221325.2020.1869682.

26. Salsa A. M., Vivaldi R. A. Del Objeto Al Símbolo: Aspectos Cognitivos Y Sociales Del Conocimiento Infantil Sobre Las Imágenes // *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*. 2012. Vol. 29. № 1. P. 133–149.
27. Sheehan K. J., Ferguson B., Msall C. Forgetting and symbolic insight: Delay improves children's use of a novel symbol // *Journal of experimental child psychology*. 2020. Vol. 192. P. 104744. DOI:10.1016/j.jecp.2019.104744.
28. Vallotton C. D., Ayoub C. C. Symbols Build Communication and Thought: The Role of Gestures and Words in the Development of Engagement Skills and Social-emotional Concepts during Toddlerhood // *Social Development*. 2010. Vol. 19. № 3. P. 601–626. DOI:10.1111/j.1467-9507.2009.00549.x.

REFERENCES

1. Bayanova L. F. [On the psychological study of the interaction of a child and a cultural rule]. In: *Vospitanie i obuchenie detej mladshogo vozrasta* [Education and training of young children], 2014, no. 2, pp. 8–9.
2. Bayanova L. F., Veraksa A. N., Popova R. R. [On the regulatory functions of preschoolers in the context of a normative situation]. In: *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Modern preschool education], 2018, no. 5 (87), pp. 4–15. DOI:10.24411/1997-9657-2018-00017.
3. Brofman V. V., Masterov B. M., Tekoeva Z. S. [Developmental therapy: mediation and the window of children's opportunities]. In: *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika* [Modern preschool education. Theory and practice], 2022, no. 4 (112), pp. 32–49. DOI:10.24412/2782-4519-2022-4112-32-49.
4. Veraksa A. N. [Development of symbolization in childhood and dialectical thinking]. In: *Vestnik Tatarskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Tatar State Humanitarian and Pedagogical University], 2013, no. 3 (33), pp. 298–302.
5. Veraksa A. N., Yakupova V. A., Martynenko M. [Symbolic mediation in children's cognitive activity when mastering new content (using physical phenomena as an example)]. In: *Vospitanie i obuchenie detej mladshogo vozrasta* [Education and training of young children], 2015, no. 3–4, p. 176.
6. Veraksa N. E. [Dialectical thinking: logic and psychology]. In: *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural and historical psychology], 2019, vol. 15, no. 3, pp. 4–12. DOI:10.17759/chp.2019150301.
7. Kokonceva E. V. [The relationship between the development of visual-figurative thinking, the ability to symbolic mediation and dialectical thinking in older preschool children]. In: *Vospitanie i obuchenie detej mladshogo vozrasta* [Education and training of young children], 2014, no. 2, p. 114.
8. Krejcer A. V. [L. S. Vygotsky: sign versus symbol]. In: *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta* [Universum: Bulletin of Herzen University], 2011, no. 11, pp. 79–82.
9. Lebedeva T. A. [Symbol as a means of developing value-semantic representations of preschoolers]. In: *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2011, vol. 3, no. 2. Available at: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n2/41674.shtml (accessed: 12.03.2022).
10. Neustroeva E. A. [Using the symbolic potential of sculpture in the context of developing creative abilities of preschool children]. In: *Pedagogika iskusstva* [Pedagogy of Art], 2014, no. 2, pp. 96–100.
11. Ovcharova R. V., Mel'nikova N. V. [Moral development of a child in preschool age based on mastering basic ethical concepts]. In: *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kurgan State University], 2010, no. 2 (18), pp. 26–30.

12. Pereguda S. N. [Symbol and meaning as the basis for neuropsychological correction]. In: *Nauchnyj zhurnal* [Scientific journal], 2019, no. 4 (38), pp. 89–101.
13. Pereguda S. N., Rebrova E. A. [Scheme for conducting a correctional and developmental lesson in semantic neuropsychology]. In: *Nauchnyj zhurnal* [Scientific journal], 2020, no. 1 (46), pp. 76–79.
14. Podzorova E. L. [Study of the features of emotional-figurative anticipation in preschool age when solving cognitive tasks]. In: *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2007, vol. 12, no. 5, pp. 182–192.
15. Polyakov A. M. [Methodology for studying the development of the symbolic function of consciousness]. In: *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural and historical psychology], 2016, vol. 12, no. 2, pp. 59–68. DOI:10.17759/chp.2016120206.
16. Polyakov A. M. [Development of consciousness in the context of the problem of sign and symbolic mediation]. In: *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-historical psychology], 2022, vol. 18, no. 2, pp. 4–12. DOI:10.17759/chp.202218020.
17. Potanina L. T. [Figurative-symbolic thinking as a means of developing the value-semantic sphere of personality]. In: *Vestnik Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Transbaikal State University], 2012, no. 11, pp. 38–43.
18. Salmina N. G., Zvonova E. V., Cukarzi A. E. [Symbolic function in the structure of consciousness]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology], 2019, no. 3, pp. 122–140. DOI:10.11621/vsp.2019.03.124.
19. Fedorov N. A. [Psychological potentials of the symbol]. In: *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Psihologiya»* [Bulletin of Omsk University. Series “Psychology”], 2012, no. 2, pp. 24–30.
20. Tsvetkov A. V. Simvol. Obuchenie. Deyatel'nost' [Symbol. Training. Activity]. Moscow, Publishing House of Moscow State Regional University, 2011. 312 p.
21. Shiyan O. A. [Cultural and historical tradition in the study and development of creative abilities of preschoolers: childhood as a promise]. In: *Sovremennoe doskol'noe obrazovanie* [Modern preschool education], 2021, no. 3 (105), pp. 4–23. DOI:10.244.12/1997-9657-2021-3105-4-23.
22. Shiyan O. A., Baranova A. A. [Children's narratives as a space of manifestation and a method for diagnosing creative abilities of older preschoolers]. In: *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural and Historical Psychology], 2022, vol. 18, no. 1, pp. 50–59. DOI:10.17759/chp.2022180105.
23. Apperly I. A., Williams E., Williams J. Three- to Four-Year-Olds' Recognition That Symbols Have a Stable Meaning: Pictures Are Understood before Written Words. In: *Child Development*, 2004, no. 5, pp. 1510–1522. DOI:10.1111/j.1467-8624.2004.00754.x.
24. DeLoache J. Early Development of the Understanding and Use of Symbolic Artifacts. In: *Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, 2010, no. 1, pp. 312–336. DOI:10.1002/9781444325485.ch12.
25. Eskritt M., Walsh K. Executive Functioning and External Symbols: The Role of Symbolic Understanding and Psychological Distancing. In: *The Journal of genetic psychology*, 2021, vol. 182, no. 2, pp. 116–121. DOI:10.1080/00221325.2020.1869682.
26. Salsa A. M., Vivaldi R. A. Del Objeto Al Símbolo: Aspectos Cognitivos Y Sociales Del Conocimiento Infantil Sobre Las Imágenes. In: *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 2012, vol. 29, no. 1, pp. 133–149.
27. Sheehan K. J., Ferguson B., Msall C. Forgetting and symbolic insight: Delay improves children's use of a novel symbol. In: *Journal of experimental child psychology*, 2020, vol. 192, pp. 104744. DOI:10.1016/j.jecp.2019.104744.

28. Vallotton C. D., Ayoub C. C. Symbols Build Communication and Thought: The Role of Gestures and Words in the Development of Engagement Skills and Social-emotional Concepts during Toddlerhood. In: *Social Development*, 2010, vol. 19, no. 3, pp. 601–626. DOI:10.1111/j.1467-9507.2009.00549.x.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Подзорова Елена Леонидовна (Москва) – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Московского международного университета;
e-mail: Elena7772@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0751-8649>

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Elena L. Podzorova (Moscow) – Cand. Sci. (Psychological sciences), Assoc. Prof. of the Department of Psychology and Pedagogy of Moscow International University;
e-mail: Elena7772@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0751-8649>