

РАЗВИТИЕ ПЕРВИЧНЫХ ВЕРБАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ НА РАННИХ ЭТАПАХ ЖИЗНИ

Смагина С.С., Корытченкова Н.И.

ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», Кемерово, Россия e-mail: psychology@kemsu.ru

Настоящая статья посвящена обобщению данных отечественных теоретико-экспериментальных исследований по проблеме становления первичных вербальных значений на ранних этапах онтогенеза (период раннего детства и дошкольного возраста), представленных работами Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, В.П. Серкина, Д.А. Медведева, В.Е. Ключко и других исследователей. Систематизированы разработки отечественных исследователей относительно психологической основы формирования первичных языковых значений, системообразующих факторов их развития (символическая игра, активная коммуникативная деятельность, развитие языковых систем), описаны их характеристики (нестабильность, диффузность, ситуативная обусловленность, динамичность объема) и направления развития смысловой сферы на ранних этапах жизни (иерархизация, интеграция). Рассмотрены структурное усложнение как формирование общей структуры и характера связей в сознании ребенка; распространение процессов осмысления за пределы наличной актуально воспринимаемой ситуации в план воображения, представления; прогрессирующее опосредствование социальными общностями и их ценностями.

Ключевые слова: первичные вербальные значения, вербальное отражение действительности, смысловая сфера личности

THE DEVELOPMENT OF PRIMARY VERBAL SENSE AT THE EARLY STAGE OF LIFE

Smagina S.S., Korytchenkova N.I.

Kemerovo State University, Kemerovo, Russia, e-mail: psychology@kemsu.ru

The article deals with generalization facts of national semi-theoretical researches which are connected with the problem of formation the primary verbal sense at the early stage of ontogeny (the period of early childhood and preschool age. The work was presented by Lev Vygotsky, Alexey Leontyev, Dmitry Leontyev, Vladimir Serkyn, Dmitry Medvedev, Vitaly Klochko and another researchers. Psychological basis of forming the verbal linguistic meaning and factors of systemically important development were systematized by national researchers (such as pretend play, communicative activity, development of linguistic system). It is spoken in detail by characteristics such as instability, diffuseness, situational conditionality, dynamism of volume. Also directions for the development of semantic field at the early stage of life (such as hierarchization, fusion and structural sophistication as forming general structure and bond character in consciousness of a child are written. Much attention is given to extension the process of perception outward the actual information which is conceived the situation in the plan of relevant imagination and conception. The growing mediacy of social community and values is discussed.

Keywords: primary verbal sense, verbal reflection of reality, semantic sphere of personality

Момент перехода к вербальному отражению действительности представителями различных школ и направлений отечественными и зарубежными исследователями истолковывается по-разному, но в любом ракурсе рассмотрения предполагает тесную связь с основными вехами языкового развития в онтогенезе; подчеркивается, что дословесные значения являются необходимой предпосылкой для перехода к «знаковому или символическому сознанию» [2, 4, 6].

Этот переход Л.С. Выготский именует как «магическую» стадию, когда «ребенок открывает основные «внешние правила или внешнюю структуру речи; он замечает, что всякой вещи принадлежит свое слово. Ребенок долгое время рассматривает слово как одно из

свойств вещи...» [2, с. 630], подчеркивая при этом, что в силу примитивности мышления ребенка младшего возраста он не способен ни к активному поиску, ни к интеллектуальному открытию вербального значения. «Если бы ребенок открыл, что всякий предмет имеет свое имя, и догадался, что молоко имеет свое имя, вода – свое, тогда было бы невозможно, чтобы монета, металлическая пуговица, курица назывались для ребенка одним словом, потому что предметы функционально играют для ребенка различную роль» [2, с. 636].

Овладение механизмом словесного «означивания» происходит постепенно и на основе условного рефлекса: первоначально ребенок усваивает слово как один из внешних признаков той вещи или образа, который оно означает. Ребенок воспринимает слово как знак, в основе которого и лежат эти образ, вещь, событие, операция, презентированные взрослым, и лишь потом постепенно осознает и открывает функции этих знаков. В контексте рассуждения о становлении устной речи ребенка 1,5–2 лет, вступившего в период первоначального овладения языком и формирования расчлененной звуковой речи, Л.С. Выготский заключает, что, усваивая слово внешним образом, ребенок на данном этапе своего развития не способен устанавливать связь между знаком и значением. «Очевидно, он усваивает сперва не внутренние отношения между знаком и значением, а внешнюю связь между предметом и словом, причем происходит это по законам развития условного рефлекса, в силу простого контакта между двумя раздражителями» [2, с. 641].

Психологической основой формирования первичных языковых значений является процесс развития речи, ранний возраст – это именно тот период детского развития, который является наиболее сензитивным и благоприятным для развития именно этой психической функции. Обобщая анализ центральных новообразований в раннем детстве, Д.А. Медведев заключает, что «процесс развития речи выступает в качестве ведущего механизма формирования вербального отражения действительности на данном этапе онтогенеза: усвоение ребенком в процессе общения со взрослым слова образует мир субъективных значений, определяющих его поведение» [6, с. 63].

Поскольку первыми высказываниями ребенка будут одиночные слова, первичные вербальные значения будут преимущественно связаны с выражением конкретных образов людей, предметов, животных («папа», «мама», «ка») либо действий и отношений («бай-бай», «на», «дай», «нет», «там»). Можно предположить, что это и есть более оформленные ранее довербальные операциональные и предметные значения, только теперь уже выражаемые не только с помощью системы воко-физио-кине-мимиознаков, хотя и они еще функционируют, особенно широко популярные «на», «дай», «тю-ти», «пока-пока» (в значении «до свидания», «ухожу»), но в словесной оболочке.

Опираясь на результаты экспериментов М.М. Кольцовой, Н.Х. Швачкина, Г.Л. Розенгарт-Пупко, А.Р. Лурия утверждает, что первичные вербальные значения ребенка начала второго года жизни весьма «диффузны», аморфны по структуре и ситуативно обусловлены («зависимы от симпатического контекста»). Анализируя акты пассивной и активной речи, наблюдая за тем, как ребенок понимает и применяет первичные одиночные слова, можно говорить лишь о неустойчивом «ближайшем значении» слова, которое не имеет фиксированной предметной отнесенности, даже когда морфологическая структура слова складывается и ребенок уверенно и адекватно произносит в определенной ситуации простые общеупотребительные слова типа «кошка», «машина», «пить» и др. [5]. «На этом этапе слово имеет еще диффузное расширенное значение, сохраняет тесную связь с практическим действием и поэтому может легко терять свою предметную отнесенность и приобретать новое значение, соответствующее другому признаку предмета» [5, с. 61].

Аргументом, подтверждающим нестабильность первичных вербальных значений, может выступать феномен семантической сверхгенерализации, или многозначности, который заключается в способности ребенка относить, употреблять одно и то же слово к различным, с точки зрения взрослого, образам действительности, наиболее популярной иллюстрацией которого является классический пример Ч. Дарвина, описавшего детскую речь на основе наблюдений за своим внуком. Значение автономного слова «УКА» включало образ целостной ситуации «утки на воде», отдельно водную поверхность, любую жидкость в целом, в том числе молоко, а также изображение птиц на монетах, предметы, имеющие ту же форму, цвет, что и монеты, и другие, ассоциативно связанные с жидкостью, птицами, образы. Изменение объема первичных вербальных значений (расширение, сжатие) характеризует не только необычную по звучанию и смыслу автономную речь, но и слова «взрослой» речи, любые проявления речевого поведения в раннем детстве в целом.

Таким образом, этот возрастной период характеризуется отечественными и зарубежными исследователями (психологами, психолингвистами, лингвистами) как период становления «ближайшего значения» (предметной отнесенности) и функционирования отчасти дословесных и зарождающихся вербальных значений. «Ближайшее значение» слова (или его предметная отнесенность, обозначающая функция), постепенно развиваясь у ребенка в течение первых двух лет жизни, складывается к 3–3,5 годам, когда ребенок безошибочно и четко вербально категоризует составляющие его окружение хорошо знакомые образы действительности. Следует при этом отметить, что, по данным как отечественных, так и зарубежных исследователей, усвоение вербальных значений более сложного класса проходит гораздо позже [2]. О значении как функции выделения отдельных

признаков, их обобщения, введения предмета в известную систему категорий целесообразно говорить после трехлетнего возраста.

Теоретический анализ качественных новообразований, специфики речевого развития ребенка дошкольного возраста позволяет рассматривать данный этап онтогенеза как наиболее благоприятный для анализа исходных вербальных систем значений в различных содержательных областях субъективного опыта.

Игра и активная коммуникативная деятельность в дошкольном детстве являются системообразующими факторами развития значений. Согласно мнению Л.С. Выготского, уже в первоначальных формах детской символической игры осуществляется «временное» отделение предметного значения от вещи с последующим переносом на другой объект (палочка становится лошадью, песок — тестом и т.д.), и рождается «смысловое поле», в связи с чем собственные действия осознаются, замещаются друг другом; игра уже представляет собой оперирование «смыслами» [4]. В.Е. Ключко характеризует эту способность ведущим новообразованием дошкольного периода, моментом перехода к смысловому сознанию: «Смыслы являются особыми качествами предметов, системными и внечувственными... без смыслов предметный мир не может стать реальностью, переживаемой как нечто соответствующее актуальным потребностям и возможностям ребенка [3, с. 89].

В собственно игровой деятельности посредством воспроизведения, моделирования дошкольник эмоционально и интеллектуально осваивает специфику человеческих отношений, характер самой деятельности в обобщенной и символической форме, выделяет и присваивает основные смыслы человеческой деятельности. Д.А. Медведев выделяет следующие основные линии влияния игры на развитие вербального отражения действительности (вербальных систем значений):

1) определенные образы восприятия и представления ложатся в основу сознательно развертываемой активности;

2) развивающаяся рефлексия как способность соотносить свои действия и поступки с принятыми в обществе ценностями и как механизм развития вербального отражения действительности;

3) развитие идеального плана представлений как переход от мысли в действии к мысли в плане представления;

4) становление произвольности психических функций (целостное вербальное отражение действительности выступает в качестве основы для проявления у ребенка способности управлять психическими процессами);

5) развитие воображения в игре – умение замещать один предмет другим, примеривать роли и т.д.;

б) развитие знаковой функции речи (расширение поля значений вербального отражения действительности и усиление его связи с элементами действительности) [6, 2006].

Не только в игровой, но и в изобразительной деятельности, восприятии сказки, обучении при непосредственном влиянии и контроле взрослых или без него ребенок способен создавать некие наглядные модели объектов, явлений, в которых воспроизводятся наиболее существенные связи и отношения этих объектов и событий, «что является важнейшим средством развития способностей и условием формирования внутреннего идеального плана мыслительной деятельности» [4]. В рисунке ребенок не просто изображает символы, обозначающие предметы и объекты, а «модели действительности», в которых основные признаки и свойства изображаемого (форма, цвет, величина и т.д.) отделены от самого предмета. Как подчеркивает Л.Ф. Обухова, «категория восприятия начинает свою самостоятельную жизнь... Первоначально цвет опредмечен, конкретен, не существует отдельно от предмета. Только благодаря отрыву свойств от предмета становится возможной работа с этими свойствами на основе эталонов, мер... [8, с. 45]. Мир сказки как особая необыденная реальность, эмоционально привлекательная и насыщенная для ребенка, знакомит его с культурным наследием, вводит его в мир осознаваемых и неосознаваемых проблем, встраивая в сознание новые образы, действия, свойства реальности [8].

Новообразованием дошкольного периода является возникновение произвольного поведения как поведения, опосредованного определенными представлениями. Согласно Д.Б. Эльконину, ориентирующий поведение образ сначала существует в конкретной наглядной форме, затем становится все более обобщенным и выступает в форме правила или нормы. И.М. Никольская и Р.М. Грановская отождествляют во временном плане созревание сознания и произвольного движения; поскольку «оно создает условия для осознания ребенком своих действий и сопровождающих переживаний» [7, с. 94]. В этой связи В.П. Серкин пишет о «произвольных составляющих значения» [10, с. 69]: поведение ребенка становится предметом осознания, и по мере взросления все чаще его поведение, оценки будут руководствоваться нормами и правилами.

Развитие значений на данном возрастном этапе мыслится как изменение внутренней структуры обобщения. Проведенный Д.А. Медведевым логико-психологический анализ концепции синкретов и комплексов позволяет выделить следующие структурные характеристики систем значений, за счет которых развитие осуществляется:

— общая конфигурация структуры межпредметных связей;

— отношение между обобщенными признаками предметов и их конкретными значениями [6, с. 57–58].

Возраст 4–8 лет – период активного развития языка в процессе речевой практики, речевого общения, уже отвлеченный от непосредственной конкретной ситуации, и даже, как констатируют многие исследователи, этап завершения основного процесса овладения языком. К 7 годам язык для ребенка становится и средством общения, источником и орудием развития мышления, а в ряде случаев — уже предметом изучения [8]. Завершаются процессы фонематического развития, интенсивно увеличиваются активный и пассивный словарный состав и грамматический строй речи. К 5–7 годам дошкольник овладевает формами устной речи взрослых (такими как монолог, рассказ, диалогическая речь и элементы контекстной речи). Язык как ведущая знаковая система играет ключевую роль в формировании сознания как на уровне онто-, так и филогенеза. Речь означает как «структурный эквивалент сознания» в работах С.Л. Рубинштейна [9]. М.М. Бахтиным развивается идея невозможности становления индивидуального сознания вне конвенциональных знаков. В частности, он пишет: «Сознание слагается и осуществляется в знаковом материале... Человеческое сознание питается знаками, вырастает из них, отражает в себе их логику и закономерности... Сознание может приютиться только в образе, слове...» [1, с. 14]. По сути, отождествляют сознание с вербальным материалом психики отечественные физиологи: «...осознать – значит получить возможность сообщить, передать другому свое знание... Отсутствие словесного отчета об условной реакции означает отсутствие ее осознания. Неадекватная вербализация – неадекватное осознание реально действующего стимула».

Овладение структурами языка, усложнение коммуникативной деятельности детерминирует развитие вербальных значений. Если к 3–3,5 годам у ребенка формируется «ближайшее значение» слова как способность безошибочно вербально категоризовать знаковые образы действительности, то в дошкольный – начало младшего школьного возраста можно говорить о вербальных значениях как функции выделения отдельных признаков, их обобщения, введения предмета в систему категорий. А. Леонтьев уже начало дошкольного детства связывает с возникновением механизмов смысловой регуляции, задающих определенную логику поведения ребенка, началом «довольно длительного и стабильного периода литического развития смысловой сферы личности в различных направлениях» [4, с. 290].

Первое направление — иерархизация, интеграция, структурное усложнение как формирование общей структуры и характера связей в сознании ребенка. Вторая линия онтогенетического развития смысловой сферы — распространение процессов осмысления за пределы наличной актуально воспринимаемой ситуации в план воображения, представления,

идеаторных содержаний сознания (ребенок конструирует для себя нечто привлекательное на частном материале, факт наличия чего в сознании в виде фантазии, например, задает направленность реальной динамике жизненных отношений). Третья линия онтогенетического развития — прогрессирующее опосредствование социальными общностями и их ценностями как совокупность процессов интериоризации и социализации. С одной стороны, происходит «движение от ценностей социальной группы (социальное, внешнее) к личностным ценностям (социальное, внутреннее)» [4, с. 287], с другой — изменяется структура индивидуальной мотивации (сокращается удельный вес биологических внутренних потребностей при повышении личностных ценностей в структуре источников смыслообразования). Четвертая линия развития смысловой сферы – развитие осознания и способность рефлексивного отношения к смысловым ориентирам. Д.А. Леонтьев связывает это направление развития смысловой сферы со «способностью произвольно воздействовать на свои смысловые ориентиры, менять их по своему выбору» посредством механизмов рефлексии [4, с. 288].

Исходя из основных концептуальных положений теории психологических систем, развиваемых в работах В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцевой, Чушевой, именно дошкольный период развития характеризуется усложнением предметного сознания и становлением смыслового (4–5 лет), интенсивным становлением смыслового сознания и смысловой картины мира (5–6 лет), способностью к самостоятельному обращению к системе личностных смыслов и вхождение в культуру (при организующей помощи взрослых) [3].

Как показал теоретический анализ, исследование смысловой реальности детского сознания на ранних этапах жизни принадлежит к числу актуальных тем современной психологии. Исходно наиболее фундаментальные представления относительно данной проблематики заложены в работах Пиаже и Выготского и последователей этих научных школ. В модельных представлениях о структуре детского сознания школы Пиаже—Субботского развитие сознания на ранних этапах онтогенеза представляет собой прогрессивное постадийное чередование и внутреннюю дифференциацию зон и областей обыденной реальности, и именно в дошкольном возрасте на уровне вербального поведения возникают границы между обыденной и необыденной реальностью сознания, которые в начале младшего школьного возраста укрепляются. Именно на данном возрастном этапе осуществляется «расслоение» обыденной реальности детского сознания (зависимой и независимой, контролируемой произвольными усилиями и неконтролируемой); складываются на вербальном уровне наиболее фундаментальные характеристики индивидуального детского сознания: представления о стабильности объекта, магической и

физической причинности, которые используются ребенком для объяснения событий и явлений окружающего мира, рациональные представления о времени и пространстве [11].

Именно в дошкольном возрасте правомерно говорить о преобразовании предметного значения в систему индивидуальных значений и смыслов (переход от предметного сознания к смысловому), обеспечивающих избирательность и личностную уникальность отражения. Разнообразие видов деятельности (игра, изобразительная деятельность, труд, восприятие сказки, элементы обучения), активное развитие процессов моделирования в сознании ребенка, созревание произвольной регуляции поведения, появления самосознания и связанное с ним изменение характера восприятия, завершение основного процесса овладения речью способствуют активному формированию внутренней модели внешнего мира на данном этапе развития, становлению вербальной индивидуальной системы значений ребенка.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Антропологистика. — М.: Лабиринт, 2010.
2. Выготский Л.С. Психология. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
3. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд — Томск: Издательство Томского университета, 1999.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 1999.
5. Лурия А. Р. Язык и сознание. — М: Изд-во Моск. ун-та, 1979.
6. Медведев Д.А. Онтогенез вербального отражения действительности: Автореф. дис. докт. психол. наук. — СПб., 2006. — 38 с.
7. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей – СПб.: Речь, 2006.
8. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М.: Тривола, 1998.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973.
10. Серкин В.П. Структура и функции образа мира в практической деятельности: Автореф. дис. докт. псих. наук. — М., 2005 — 36 с.
11. Субботский Е.В. Развитие индивидуального сознания как предмет исследования экспериментальной психологии // Психологический журнал. — 2002. — № 4. — С. 90–102.

Рецензенты:

Солодова Г.Г., д.п.н., профессор межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики ЦПО ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово;

Яницкий М.С., д.псих.н., профессор кафедры социальной психологии и психосоциальных технологий, декан социально-психологического факультета, ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово.