

**ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**

УДК 159.95 +159.922.736.2

*М.М. Баранова***ОНТОГЕНЕЗ СОЗНАНИЯ НА РАННИХ ЭТАПАХ ЖИЗНИ: ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ, ТИПОЛОГИЯ И РАЗВИТИЕ ДОВЕРБАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ**

В статье обобщаются опубликованные за последние несколько десятилетий результаты теоретико-экспериментальных данных, посвященных развитию сознания на ранних этапах речевого онтогенеза. Изложены основные этапы, условия, основные закономерности функционирования значений и способы их фиксации в развивающемся сознании ребенка на ранних этапах жизни.

**Ключевые слова:** системы значений; семантические категории; фундаментальные характеристики сознания; формы репрезентации действительности.

В истории отечественной психологической науки любой исследователь, даже «рикошетом» затрагивающий проблематику сознания, неизбежно характеризует ее как наиболее значимую и сложную и в то же время наименее разработанную (Е.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко, Д.А. Леонтьев, В.П. Серкин, Е.В. Субботский, Е.Ю. Улыбина и др.). Многообразие подходов, моделей, концепций, теоретико-экспериментальных работ, посвященных исследованию общих закономерностей функционирования систем значений индивида, лишь отчасти способствует пониманию феноменологии детского сознания. Исходные формы репрезентации действительности в качестве самостоятельной проблемы ранее практически не изучались, между тем именно от выявления и концептуализации закономерностей формирования первичных способов представления социального мира ребенком уже на первом году жизни зависит «возможность последующего проведения идей специфичности развития психики человека» [1. С. 28]. Включение понятия «образ мира» в контекст исследований онтогенеза сознания позволяет осветить некоторые аспекты порождения и функционирования образа мира в сознании ребенка, осмыслить эмпирические факты, касающиеся ранних этапов развития сознания.

В качестве основных подходов, предоставляющих модели, язык описания, перспективы рассмотрения, основные направления разработки, безусловно, можно выделить две классические прогрессирующие, отчасти конкурирующие школы: Выготского – Леонтьева и Ж. Пиаже, Брунера и их последователей. Постановка проблемы исследования первичных и наиболее ранних форм презентации окружающей действительности и социального мира принадлежит Ж. Пиаже. Автором генетической концепции разграничиваются процессы осознания мира ребенком (презентация и репрезентация) и, соответственно, процессы развития символической функции. Презентация как «явленность», представленность в сознании ребенка определенных аспектов окружающего мира, объектов, действий, отношений, событий и др. дебютирует в сознании в возрасте 4–8 месяцев (на стадии зарождения вторичных циркулярных реакций) и связана с зарождающейся способностью ребенка порождать цель, обнаруживать намерение, различать средства к ее достижению. Репрезентация как второй этап формирования познавательных

структур приходится на конец сенсомоторного периода развития (ближе к двум годам) и связана с возможностью выполнения целенаправленных действий без наличия объекта, что, с точки зрения Ж. Пиаже, является показателем способности «оперирования в умственном плане структурными компонентами знания» [1. С. 30], способности к различению обозначаемого и обозначающего. Согласно Ж. Пиаже, появление репрезентации в развивающемся сознании ребенка второго года жизни приводит к реализации манипулятивной игры, отсроченной имитации, способности к планированию и последовательности действий и речи.

В качестве фундаментальных характеристик сознания ребенка раннего возраста Ж. Пиаже выделяет феномены постоянства объектов, физической причинности, представления о времени и пространстве, каждый из которых формируется на определенном этапе интеллектуального развития и связан с рядом других когнитивных достижений. Феномен понимания младенцами «постоянства объектов» как главное достижение сенсомоторного периода окончательно осознается к 1,5 годам [2]. Именно в этот период ребенок начинает понимать, что окружающие его предметы продолжают существовать даже тогда, когда он не может увидеть, потрогать или каким-либо образом воспринимать их. Понимание постоянства людей, как отмечает Г. Крайг, приходит к ребенку даже раньше, что и подтверждают эксперименты Т.Г. Бауэра с многократным зеркальным отражением лица матери [3. С. 258–260]. Эволюция такой фундаментальной структуры детского сознания, как представления о физической причинности, характеризуется направленностью развития от «реализма» или «абсолютности» (рассмотрение предметов такими, какими они представлены непосредственному восприятию без отражения внутренних связей и отношений) к «объективизму» и «реципрокности», связанных со способностью ребенка обнаруживать точки зрения других, помимо собственной, устанавливая между ними соответствия, а также дифференцировать и преломлять внешнее через внутреннее. Эти данные экспериментально обоснованы и подтверждены исследованиями понимания принципа сохранения у детей на ранних этапах интеллектуального развития (стадия репрезентативного интеллекта) и, по мнению Ж. Пиаже, связаны с преодолением ребенком собственного эгоцентризма.

В традициях западно-европейской психологии последователей Ж. Пиаже с опорой на обширную экспериментальную базу данных наиболее целостно и последовательно изложены представления относительно фундаментальных структур и динамики развития сознания в онтогенезе в работах Е.В. Субботского (1984, 1988, 1990, 1999), рассматривающего смысловые образования как «продукты реальных жизненных связей ребенка с деятельностью, которые в отличие от знаний не контролируются и могут оставаться неосознанными»; детское сознание на всех уровнях онтогенеза (в том числе уже в младенчестве) рассматривается как «неоднородное плюралистическое целое, в котором сосуществуют обыденная и необыденная реальность» [4. С. 94], причем по мере взросления ребенка высший статус как полнота бытия в силу культурно-нормативной регуляции приписывается обыденной реальности.

Зона обыденной и необыденной реальности уже на ранних этапах онтогенеза предполагает некое внутреннее расслоение и дифференциацию, причем с разной скоростью. В частности, первичными условно выделяемыми уже с младенческого возраста зонами необыденной реальности являются реальность сновидения, игры с воображением, позже необыденная реальность обогащается сказками, фантазией, искусством. Обыденная реальность включает рациональные конструкции как способы описания объектов окружающего мира и феномены (чувственные образы), контролируемые произвольным усилием «Я», неконтролируемые, полностью зависимые от сознания и не полностью и т.д. [4]. Границы различных сфер сознания пластичны и проницаемы, особенно на ранних этапах онтогенеза (раннее детство, дошкольный и младший школьный возраст): ребенок осваивает объекты и феномены на основе фундаментальных структур необыденной реальности (игры, сказки, фантазии), а на уровне вербального поведения демонстрирует нормы обыденной реальности. Проницаемость границ на ранних этапах онтогенеза обуславливает динамичность таких фундаментальных характеристик детского сознания, как время, пространство, причинность, перманентность объекта, однако по мере взросления ребенка пространства обыденной и необыденной реальности разделяются на зоны сознания, маркируются более отчетливо, и фундаментальные структуры стабилизируются [Там же].

Процесс онтогенетического развития сознания представлен не как прогрессивная смена стадий, а в форме усиливающейся дифференциации сфер сознания по статусам бытия, что созвучно одной из описываемых Д.А. Леонтьевым линий онтогенетического развития смысловой сферы личности – иерархизации, интеграции и структурного усложнения [5]. По сути, Е.В. Субботский рассматривает развитие сознания ребенка как некое горизонтальное «разветвление» изначально недифференцированной реальности младенца в альтернативу модели постадийной вертикали Ж. Пиаже, в то же время в значительной степени заимствуя и опираясь на нее.

На первоначальном этапе развития феноменальной реальности (сознания), охватывающей период с младенчества до окончания дошкольного возраста (6–

7 лет), осуществляется глобальная первичная дифференциация зоны обыденной и необыденной реальности с весьма подвижными границами, которые лишь относительно стабилизируются по мере взросления ребенка, а при определенных условиях и вовсе нарушаются даже у взрослого человека (например, в патологических состояниях).

Второй этап – период интенсивного развития рациональных конструкций, который соответствует этапу конкретных операций Ж. Пиаже и связан со становлением «операционального интеллекта». Расширение уровня осведомленности ребенка, приобретение элементов научного знания о физической реальности в связи с началом школьного обучения приводит к обособлению в структуре обыденной реальности особой зоны – мира рациональных конструкций как «особой символической реальности, недоступной непосредственному восприятию»; именно этот мир дети начинают рассматривать как истинный, настоящий, вследствие чего в сознании ребенка более рельефно отделяются феномены «кажущиеся» от «реальных» [4. С. 99]. Вероятно, именно в этот период (к окончанию младшего школьного возраста) границы обыденной и необыденной реальности становятся более оформленными [Там же. С. 100]. В представлениях ребенка о постоянстве физического объекта, причинности, основных свойствах пространства и времени как в дошкольный период, так и на более поздних этапах онтогенеза замещения норм перманентности не происходит, ребенок воспринимает все малознакомые объекты и предметы окружающего мира по-разному, приписывая им как способность к превращению, так и перманентность существования – «данные нормы всегда сосуществуют в сознании ребенка и взрослого, однако «сферы влияния» их различны: норма перманентности господствует в сфере обыденной реальности, норма неперманентности – в сфере необыденной реальности (сказке, сновидении, фантазии)» [Там же. С. 94–95].

Общие методологические ориентиры изучения способов репрезентации действительности, основы психологического анализа проблемы онтогенеза сознания в отечественной психологии заложили эпохальные работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, А.Р. Лурии, М.И. Лисиной и др. В работах отечественных психологов обозначен, по сути, единственный путь развития систем значений ребенка ранних этапов жизни – опосредствование, которое заключено в механизме интериоризации как переходе интерпсихического к интрапсихическому. В культурно-исторической психологии Л.С. Выготским развивается идея происхождения сознания в онтогенезе, как и всех высших психических функций, из совместной деятельности ребенка и взрослого; А.Г. Асмолов также считает первоначальным механизмом усвоения значений «содействия» (совместные акты действия), соответственно, сам процесс становления детского сознания есть процесс коммуникации ребенка со взрослым, включающий различные этапы интериоризации. Развивая деятельностные представления о природе интериоризации, А.Н. Леонтьев акцентирует внимание на способности значений зарождаться и функционировать только в процессах реальной деятельности («модусе

процессуального»)), а также на том, что результатом усвоения является не просто перемещение «внешнего» во «внутреннее», а активное формирование самого «внутреннего плана», так как механизмы усвоения есть «суть механизмы формирования» [6. С. 385]. Источником базовых инвариантных структур сознания ребенка являются исходные ориентиры матери (или лица, ее замещающего), причем не только аффективно заряженные, эмоционально-оценочные составляющие ее образа мира, но и когнитивные структуры. Ю.А. Аксенова считает, что исходные аффективно заряженные материнские конструкторы становятся ядром картины мира ребенка и даже по мере его взросления самостоятельно используются ребенком в качестве опорных эталонов восприятия окружающей действительности [7].

Развитие детского сознание есть по сути процесс взаимодействия сознания ребенка и сознания взрослого. Ребенок усваивает и делает фактом своего сознания те смыслы и значения, которыми взрослый наделяет его действия, движения, побуждения с младенчества, что, в частности, очень точно демонстрирует знаменитое рассуждение Л.С. Выготского о превращении хватательного движения в указательное. Образование новых значений в индивидуальном сознании ребенка (также как иных новообразований в развитии психики) истолковывается Л.С. Выготским как сложный динамичный процесс, обеспечивающий ассимиляцию поступающего извне материала или приспособление натуральных форм к высшим [8. С. 243–385]. Однако, как справедливо отмечает П.Г. Нежнов, в той же модели культурного развития Л.С. Выготский не только обозначает различие спонтанных естественных и высших культурных форм, но и их теснейшую взаимосвязь и преемственность, указывая на то, что «основу и содержание высшей формы составляет низшая... высшие понятия... не могут быть внесены в сознание ребенка извне» [10. С. 113]. То есть значения в развивающемся сознании ребенка не есть слепые усвоенно-присвоенные в процессе совместной деятельности со взрослым аффективно-когнитивные образования. Более того, даже весьма некритично усваивая культурный языковой опыт, процесс становления систем значений достаточно индивидуализирован, а также имеет активный творческий характер, так как привносит содержание собственного опыта, «в результате чего могут порождаться новые неожиданные знаки» [1. С. 47–48].

Гипотеза о смысловом и системном строении сознания, по сути, получила реализацию в учении о развитии смыслового и системного значений слова. На каждом этапе онтогенеза ребенка значение слова, сохраняя в целом одну и ту же предметную отнесенность, с одной стороны, меняет в направлении обогащения системы связей и обобщений свою смысловую структуру. С другой стороны, меняется система психологических процессов, стоящих за этим значением, – от эмоционально-аффективных к словесно-логическим и абстрактным. «На раннем этапе развития ребенка сознание носит аффективный характер, оно аффективно отражает мир. На следующем этапе (с конца дошкольного периода) сознание начинает носить наглядно-действенный характер и слова, посредством которых отража-

ется мир, возбуждают систему практических наглядно-действенных связей. Только на завершающем этапе сознание приобретает отвлеченный вербально-логический характер, отличный от предшествующих этапов как по своему смысловому, так и по системному строению, хотя на этом этапе связи, образующие прежние этапы развития, в скрытом виде сохраняются» [11. С. 66].

Ребенок уже на первом году жизни способен презентировать мир, и так же, как и взрослый, воспринимать не только трехмерное пространство и время, но и мир в его «пятом квазиизмерении» – системе значений. «Возникновение значения в сознании ребенка не есть интеллектуальное «открытие» ребенка; оно представляет собой закономерный итог усвоения ребенком соответствующих аспектов социального опыта, происходящих в условиях непосредственного общения ребенка со взрослым, начинающегося уже в первый год жизни» [1. С. 19].

Проблема типологии и способов фиксации значений на ранних этапах онтогенеза стала предметом специального анализа Е.И. Исениной в экспериментальном исследовании советских времен, посвященном становлению системы протоязыка в период дословесного и раннего речевого онтогенеза, и диссертационной работы того же периода времени А.П. Стеценко, основанной на данных каузально-генетического метода. Целесообразно также упомянуть эпизод докторской диссертации В.П. Серкина, где, экспериментально доказав зависимость естественных систем значений от деятельностного контекста их функционирования (на взрослой выборке), автором предложена стадийность онтогенетической развития систем значений с учетом закономерностей смены ведущего вида деятельности на протяжении всего развития и показано, в частности, что основой формирования первых систем значений у младенца являются эмоционально-личностное общение со взрослыми, манипулятивная и предметно-манипулятивная деятельность ребенка.

Обобщая преимущественно фрагменты вышеобозначенных отечественных исследований, сделаем попытку раскрыть основные закономерности функционирования значений и способы их фиксации в развивающемся сознании ребенка в соответствии с традиционной возрастной периодизацией. Процесс становления субъективных систем значений включает как довербальный этап (младенческий возраст и начальный период раннего детства до 18–22 месяцев), так и языковой этап развития структуры значений (после 16–22 месяцев, согласно данным исследования Е.И. Исениной и А.П. Стеценко). В младенческом возрасте интенсивно развиваются первичные формы значений – протозначения (или дословесные значения), выражаемые в системе воко-физио-кине-мимикознаков, происхождение которых лежит в эмоционально-личностном общении ребенка со взрослыми, манипулятивных действиях ребенка с предметами, развитии сенсорной координации. Довербальные значения формируются в результате усвоения ребенком системы сенсорных и операциональных эталонов как нормативных способов выражения принятых в данной культуре состояний и нормативных способов решения типичных жизненных

проблем [12]; как «пережитые манипуляции» с объектами, возникающие в результате реализации собственных движений; как формирующие состав субъективно-го опыта «пережитые эмоции» [7. С. 28].

Как убедительно доказывает А.П. Стеценко, уже на первом году жизни доязыковые значения являются единицей репрезентации детского опыта и представляют собой единство отражения, обобщения и обучения. Усложнение структуры выполняемых ребенком действий приводит к усложнению невербальных компонентов значений [1. С. 154]. Тем не менее первичные довербальные значения характеризуются ситуативностью и даже сиюминутностью, малой обобщенностью, носят предметно-действенный характер и в большей степени отражают совместную практику ребенка и взрослого с предметами. Момент зарождения семантических категорий связан с оформлением субъектно-объектных отношений, которые приходятся на период 7–12 месяцев, о чем свидетельствуют, в частности, зарождение жестов «на» и «дай», в которых ребенок движением руки к партнеру выделяет его как субъект действия, объектом является предмет, даваемый ребенком или взрослым» [13. С. 79–80]. Этот же период (9–12 месяцев) А.М. Лобок обозначает как момент первичного смыслообразования, который связан с эмоциональными переживаниями, сопровождающими предметно-манипулятивную активность ребенка [14].

К основным разновидностям значений, возникающих у ребенка в доречевой период онтогенеза на первом году жизни, относятся операциональные и аффективно-коммуникативные значения. Операциональные (или действенные) значения характеризуются как «внутренний компонент» внешних практических манипулятивных действий ребенка, которые заключают в себе собственно действия, движения, манипуляции по использованию, употреблению предмета, а не его физические или псевдофункциональные свойства; зарождаются в процессе присвоения ребенком общественно выработанных, исторически сложившихся способов действий. А.П. Стеценко определяет операциональные значения как «обоб-

щенное отражение действительности, существующее в сознании на чувственной основе оперативных образов внешних практических действий, складывающихся в процессе активного присвоения ребенком общественно выработанных, исторически сформировавшихся способов действия, схем предметных действий» [1. С. 94–95]. Основные функции операциональных значений – в настройке моторных и когнитивных компонентов, обеспечении воспроизводимых действий, адекватности действий задаче. Критерием появления операциональных значений в сознании младенца является овладение ребенком сложными навыками ориентации в окружающем мире. «Аффективно-коммуникативные» значения, так называемые «следы переживаний», возникающие на основе получения первичного эмоционального опыта, лежат в основе онтогенетически ранних форм коммуникаций (улыбка, крик, комплекс оживления, гуление, реагирование на эмоциональный компонент речи) [12]. Содержательно несут семантику утверждения, переспроса, отрицания, просьбу, согласие, требование и др., выражая посредством любых звуков, издаваемых ребенком, не относящиеся к словесной речи плач, крик, э-канье, мэ-канье и др., а также отдельные слоги, звуки, не выступающие в функции слов. По мере взросления и овладения речью аффективно-коммуникативные значения не утрачиваются, а преобразуются в вербальные, проявляясь в непосредственно чувственных и эмоционально-оценочных признаках субъективной семантики. Согласно мнению Е.И. Исениной, это довольно большая группа значений имеет «особый, непосредственный, разлитой характер» [13. С. 144].

В раннем детстве становление систем значений детерминировано предметно-манипулятивной, коммуникативной деятельностью, закономерностями развития языковых систем, ранним возрастом как этапом подготовки и первоначального овладения языком и формирования расчлененной звуковой речи как периодом становления «ближайшего значения» (предметной отнесенности) и функционирования отчасти дословесных и зарождающихся вербальных значений.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Стеценко А.П.* Психологическая структура значения и ее развитие в онтогенезе : дис. ... канд. психол. наук. М., 1984. 193 с.
2. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М. : Просвещение, 1969. 659 с.
3. *Крайг Г.* Психология развития. СПб. : Питер, 2000. 992 с.
4. *Субботский Е.В.* Развитие индивидуального сознания как предмет исследования экспериментальной психологии // Психологический журнал. 2002. Т. 23, № 4. С. 90–102
5. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 1999. 487 с.
6. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М., 1981. 584 с.
7. *Аксенова Ю.А.* Символы мироустройства в сознании детей : дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. 189 с.
8. *Выготский Л.С.* Вопросы детской (возрастной психологии) // Выготский Л.С. Собр. соч. М., 1984. Т. 4. 432 с.
9. *Выготский Л.С.* Проблемы развития психики // Выготский Л.С. Собр. соч. М., 1983. Т. 3. 386 с.
10. *Нежнов П.Г.* Опосредствование и спонтанность в модели «культурного развития» // Вестник Московского государственного университета. Сер. Психология. 2007. № 1. С. 133–146.
11. *Лурия А.Р.* Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
12. *Серкин В.П.* Структура и функции образа мира в практической деятельности : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2005. 356 с.
13. *Исенина Е.И.* Дословесный период развития речи у детей. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1986. 163 с.
14. *Лобок А.М.* Антропология мифа. Екатеринбург, 1997. 688 с.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 5 мая 2011 г.