

Горохова Алена Михайловна

студентка

Букирева Татьяна Анатольевна

канд. филол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

РОЛЬ ЗНАКА В РАЗВИТИИ РЕБЁНКА:

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

***Аннотация:** в статье рассматривается фундаментальная проблема роли знаковых систем в развитии человеческой психики, которая приобретает особую актуальность в эпоху цифровой трансформации общества. Авторы анализируют различные научные подходы к пониманию роли знака в развитии психики, включая радикальный конструктивизм Э. фон Глазерсфельда, философскую критику семиотики А.М. Пятигорского, иерархию языковой системы и важность творческого процесса по В.В. Виноградову. Особое внимание уделено процессу интериоризации знаков и их влиянию на формирование произвольного внимания, логической памяти и понятийного мышления.*

***Ключевые слова:** знаковая система, семиотика, культурно-историческая теория, интериоризация, высшие психические функции, коррекционная педагогика, цифровая трансформация, когнитивное развитие, психологическое орудие.*

Вопрос о роли знака в развитии психики остаётся одним из ключевых в психологии и педагогике. Особую значимость этот вопрос приобретает в условиях технического оснащения и цифровой трансформации общества, когда традиционные знаковые системы (язык, письменность) дополняются новыми формами коммуникации (эмодзи, стикеры), что ставит задачу переосмысления механизмов знакового опосредования в когнитивном развитии.

Психические процессы человека не являются «натуральными»: они опосредованы знаками. Например, запоминание с помощью записи или

мнемонического приёма принципиально отличается от механической памяти. Этот механизм лежит в основе развития произвольного внимания и логического мышления. Выготский подчёркивал, что знаки не просто фиксируют опыт, но и преобразуют его, создавая новые структуры психики [6]. У детей с нормотипичным развитием переход от натуральных психических функций к опосредованным происходит через освоение знаков. Например, использование мнемонических приёмов улучшает запоминание у младших школьников [15]. У детей с ОВЗ (ЗПР, РАС) этот переход требует специальной организации обучения с опорой на визуальные подсказки [13; 16].

В процессе интериоризации знак используется во внешнем плане (в общении), затем настолько глубоко встраивается в систему мышления, что становится частью внутренней психической структуры [6]. Классический пример – переход от внешней речи к внутренней речи как к средству саморегуляции. Выготский подчёркивал, что даже простейшие знаки (например, зарубки на дереве) несут в себе коллективный опыт человечества. Этот процесс детально изучен в работах школы Выготского и подтверждён экспериментально. Современные исследования в области нейропедагогики показывают, как социальные взаимодействия активируют специфические нейронные сети, связанные с усвоением знаков [8]. Совместная деятельность со взрослыми и сверстниками – ключевой механизм освоения знаков. Процесс перехода от внешней речи к внутренней особенно важен в школьном возрасте. У детей с речевыми нарушениями интериоризация затруднена, что требует использования альтернативных знаковых систем (карточки PECS, коммуникативные доски и др.) [1; 12], а для детей с аутизмом совместная деятельность требует адаптации: постепенного введения социальных знаков (жесты, пиктограммы) в структурированной среде [11; 16].

Развитие произвольного внимания, логической памяти и понятийного мышления у детей напрямую зависит от освоения знаковых систем. В коррекционной педагогике это реализуется через: визуальное расписание для детей с РАС [11; 16], схемы и алгоритмы для детей с ЗПР [9; 13], тактильные символы для детей с нарушениями зрения [10].

Говоря о влиянии знаковых систем на психическое развитие ребенка и человека в целом, необходимо понимание альтернативных подходов.

Радикальный конструктивизм, например, Э. фон Глазерсфельда отрицает возможность «объективного» познания реальности. По его мнению, знание – не отражение мира, а конструкция, создаваемая субъектом для адаптации. Познавательные структуры формируются на основе опыта, но не копируют реальность. В этом подходе акцент смещается с усвоения готовых знаков на активное конструирование смыслов. Глазерсфельд утверждает, что язык не передаёт готовые смыслы, а служит инструментом координации действий между людьми [7].

Глазерсфельд сводит роль социальной среды к минимуму. Для радикального конструктивизма культура – лишь один из факторов, влияющих на познание, а не его основа. Для дефектологии же чрезвычайно важна индивидуальная конструкция смыслов, поскольку, например, дети с РАС могут создавать собственные знаковые системы [11; 16], при интеллектуальных нарушениях понимание знаков часто строится на конкретных примерах [1].

Рассматривая радикальные взгляды ученых, стоит упомянуть и философскую критику семиотики А.М. Пятигорского. Он отрицает инструментальную роль знака, тогда как Выготский видит в нём средство организации психики. Для Пятигорского знак – не орудие, а результат рефлексии. Идеи Пятигорского помогают понять специфику интерпретации знаков у детей с нарушениями: дети с аутизмом трактуют метафоры и идиомы буквально, будучи способны к семантическим смыслам [14; 16], при нарушениях речи затруднено понимание многозначности слов [12].

Многие фундаментальные исследования лингвистов и психологов посвящены семиотике (труды Виноградова, Лотмана, Выготского, Леонтьева и др.). Выготский наряду с В.В. Виноградовым в понимании социальной и культурной природы знаков подчеркивают важность творческого аспекта использования знака. По Виноградову, речь – это не механическое применение правил, а творческий процесс. В норме ребенок постоянно конструирует новые сочетания знаков, адаптируя их к задаче общения, способен подбирать новый способ

применения знаков для решения коммуникативных задач [4; 5]. Дети с нарушениями не способны на творческие комбинации.

В.В. Виноградов, исследовал знаковую природу языка через призму стилистики и истории языка. Его ключевые идеи: Многоуровневость языковой системы. Язык – это иерархия знаков: фонемы – морфемы – слова – предложения – тексты. Каждый уровень имеет свои правила и функции [3; 4]. Значение слова зависит от стиля речи (научный, разговорный, поэтический) [4]. Слова меняют значения со временем. Виноградов прослеживал эти изменения на материале русской литературы XVIII–XX веков, показывая, как социальные и культурные сдвиги влияют на семантику [3]. Смысл высказывания определяется не только словами, но и ситуацией, интонацией, невербальными знаками. Виноградов подчёркивал важность прагматики – изучения языка в действии [2; 4]. Идеи Виноградова важны тем, что подчёркивают: обучение языку должно учитывать стилистическое и контекстное разнообразие знаков, а не сводиться к заучиванию словарных значений.

Концепция Выготского остаётся фундаментальной для понимания роли знака в развитии психики. Критика со стороны радикального конструктивизма, философской аналитики и биологических теорий не опровергает, а только раздвигает границы смысла. В XXI веке продуктивен интегративный подход, который учитывает социальную природу знаков (Выготский), индивидуальную активность субъекта (Глазерсфельд), важность творческого аспекта использования знака (Виноградов), что позволяет открывать и создавать более эффективные методы обучения и коррекции.

В перспективе интеграция идей Выготского с современными теориями может привести к созданию комплексной модели развития психики, учитывающей взаимодействие биологических, социальных и технологических факторов. Это особенно важно в условиях ускоряющейся цифровой трансформации общества, когда традиционные формы знакового опосредования дополняются новыми, требующими теоретического осмысления и практического применения.

Список литературы

1. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова. – СПб.: Союз, 2020. – 320 с.
2. Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1981. – 320 с.
3. Виноградов В.В. Русский язык: грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1986. – 640 с.
4. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В.В. Виноградов. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – 255 с.
5. Виноградов В.В. Язык художественного произведения / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1954. – №5. – С. 3–26.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Аст, 2020. – 576 с.
7. Глазерсфельд Э. Введение в радикальный конструктивизм / Э. фон Глазерсфельд; пер. с англ. // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. – 2021. – №5. – С. 89–107.
8. Григорьева Л.М. Эпигенетика социального развития: взаимодействие генов и среды в когнитивном становлении / Л.М. Григорьева, Т.П. Соколова // Генетика человека. – 2022. – Т. 58. №5. – С. 567–578.
9. Екжанова Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с ЗПР / Е.А. Екжанова. – М.: Просвещение, 2021. – 240 с.
10. Иванова Т.П. Визуальная поддержка как метод коррекции когнитивных функций у детей с ОВЗ / Т.П. Иванова // Специальная психология. – 2022. – №3. – С. 56–70.
11. Морозова С.С. Цифровые технологии в инклюзивном образовании: новые возможности для детей с РАС / С.С. Морозова, И.В. Лебедева // Аутизм и нарушения развития. – 2023. – Т. 21. №1. – С. 12–25.

12. Науменко О.А. Формирование замещающих действий у дошкольников с особенностями развития / О.А. Науменко // Коррекционная педагогика. – 2023. – №2. – С. 33–47.

13. Пепик Л.А. Наглядное моделирование в работе с дошкольниками с ЗПР / Л.А. Пепик // Дефектология. – 2022. – №4. – С. 45–58.

14. Пятигорский А.М. Мышление и язык / А.М. Пятигорский. – СПб.: Азбука, 2020. – 320 с.

15. Салмина Н.Г. Знаково-символическое развитие в дошкольном возрасте / Н.Г. Салмина // Вопросы психологии. – 2021. – №3. – С. 67–79.

16. Смирнова А.К. Технологии дополненной реальности в коррекции социальных навыков у детей с РАС: пилотное исследование / А.К. Смирнова, М.Ю. Васильева // Дефектология. – 2022. – №3. – С. 28–41.