

УДК 159.99

doi:10.11621/vsp.2018.02.24

РАЗВИТИЕ СИМВОЛИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ В КОНЦЕПЦИИ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Н. Г. Салмина, Е. В. Звонова

Актуальность. На протяжении веков развитие человека сопровождается и обуславливается развитием знаково-символических систем, культурных кодов, различных языков. Современная цивилизация диктует необходимость активного межкультурного взаимодействия.

Цель. Анализ проблемы исследования развития символической функции, осуществляемого в единстве аффективного (эмоционального, «лично-переживаемого») и когнитивного (интеллектуального, «предметно-знаниевого»).

Методы. Теоретический анализ типологии культур, предложенной В.С. Библером; содержательный и структурный анализ образа мира как обобщенного конструкта представленности в сознании человека окружающей действительности; объективно-аналитический подход изучения артефактов как опосредствованных результатов социального взаимодействия.

Результаты. Дано обоснование символической функции как индивидуального механизма, реализующегося в культурно-обусловленных системах репрезентаций, необходимых для возникновения взаимодействия между индивидами и для усвоения социальных значений. Изучение символической функции предполагает анализ типов культур, в которых создаются знаково-символические средства. Знаково-символические средства как культурные коды опосредствуют развитие человека и одновременно детерминируют его. Знаки и их системы в процессе использова-

Салмина Нина Гавриловна — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* salmina2005@yandex.ru

Звонова Елена Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ). *E-mail:* zevmngpi@rambler.ru

ния в практической деятельности фиксируют достижения человеческого опыта и позволяют создавать «культурные артефакты».

Выводы. Образ мира репрезентируется в культуре, и наличие типов культуры свидетельствует о разных образах мира у их представителей. Структура артефактов реализует функцию образа мира: представление структуры, ее логических связей и набор средств опосредствования в их символической роли, а также и возможную форму переживания. Символическая функция активно развивается в процессе обучения. Содержанием поликультурного образования выступает целенаправленное освоение принципов создания и функционирования знаково-символических систем. При этом сами орудия деятельности рассматриваются как первичные артефакты, в качестве вторичных артефактов — правила использования первичных артефактов.

Ключевые слова: символическая функция, образ мира, культура, артефакт, знак, символ.

Введение

На протяжении всего развития цивилизации человечество живет в мире символики. Возможность создания символического мира сопровождает общий и индивидуальный процессы развития цивилизации. Наличие особой, только человеку присущей символической функции позволяет ребенку научиться открывать окружающий мир. В дальнейшем в процессе активного включения в практику человек создает и сам активно использует символический мир культуры.

Научная традиция изучения «символической функции» как отражение самой сущности человеческого сознания заложена в исследованиях Э. Кассирера, сформулировавшего основу структурно-функциональных методов, опирающихся на понятия «функция» (отношение) и «структура» (целое) (Кассирер, 1998). Знаки позволяют фиксировать элементы познаваемого мира в их функциональных связях. Знаки опосредствуют выражение бытия (Кассирер, 2006, с. 347). Условно опосредствованный мир представляется человеку не шаг за шагом, а целостно, в культурно обусловленных «символических формах», которые конструируют мир в сознании. Реализация «функциональной ценности» символа происходит в результате актуализации «человеческого мира значений» (Кассирер, 2011).

Знаки и символы — от простых до очень сложных — сопровождают, организуют и способствуют культурной эволюции человека на протяжении всей его жизни.

В отечественной психологии сложилась научная традиция изучения целостности мира в сознании при помощи знаковых средств (Леонтьев, 1979; Смирнов, 2016). В педагогической психологии исследуется роль знаков и символов в обучении (Салмина, 1988), а возможность оперировать знаково-символическими средствами рассматривается как важная составляющая универсальных учебных действий (Асмолов и др., 2011; Как проектировать..., 2014).

Высокий уровень сформированности символической функции благоприятствует психическому развитию: познавательному, регулятивному, коммуникативному и др. Начиная с работ Л.С. Выготского символическая функция рассматривается как важнейшее условие онтогенеза, в котором знак и способ его употребления определяют психическое развития субъекта.

Что такое «символическая функция»?

Ж. Пиаже (2003) понимал символическую функцию как способность представлять отсутствующий объект или непосредственно не воспринимаемое событие посредством символов или знаков, индивидуальный механизм, реализующийся в различных системах репрезентаций, необходимых для возникновения мысленного взаимодействия между индивидами, для усвоения коллективных значений. Он выделял несколько видов символической активности: подражание, имитация (первое сращенное с действием проявление символической функции), символическая игра (где реализуются индивидуальные символы), умственный образ (отсроченная и интериоризованная имитация), рисунок (поставляющий представления) и речь (коллективные знаки).

Психологические исследования показывают, что уровень развития символической функции в дошкольном возрасте влияет на успешность/неуспешность, легкость/трудность вхождения ребенка в школьную жизнь. У взрослого человека активность символической функции выступает условием прогресса в отдельных областях деятельности и возможности широкой интеграции достижений различных культур.

Исследование символической функции только в ее воздействии на протекание познавательной деятельности ограничивает анализ ее влияния на психическое развитие в целом по ряду оснований: во-первых, в силу самой природы человеческого познания, данного в единстве когнитивного (интеллектуального, «предметно-знаниевого») и аффективного (эмоционального, «лично-переживаемого») компонентов; во-вторых, в силу

специфики знаково-символических средств, поскольку знаки в процессе использования в практической деятельности не только фиксируют достижения и накопления человеческого опыта, но и, будучи объединенными в системы, в процессе когнитивного опосредствования создают особые объекты человеческой деятельности, предметы культуры, «культурные артефакты», позволяющие организовать жизнь и взаимодействие человеческого социума. В результате метакогнитивного опосредствования в культурных артефактах символически представляются духовно-нравственные ориентиры, которые в конечном итоге не только регулируют и регламентируют социальные связи, но и отражают, накапливают и развивают то, в чем состоит само понятие «человечность» (Кагров, 2014).

Проблеме онтогенеза символической функции уделяется недостаточное внимание. Нет целостного представления о становлении и развитии в онтогенезе образа мира как возможности порождения смыслов. Исследования касаются периферийных проблем, что происходит в силу ряда причин. Одну из основных причин мы видим в недостаточной разработанности диагностического инструментария, предназначенного для выявления уровня развития символической функции. Имеющиеся отдельные психологические данные по разным возрастным периодам и разным видам символической деятельности не создают целостную картину онтогенеза символической функции.

Символическая функция и типы культур

Знаково-символические средства — это культурные коды, которые опосредствуют и одновременно детерминируют развитие человека. Изучение символической функции невозможно без определения типов культур, потому что без фиксации культурных переменных исследуемых психических процессов невозможно установить, являются ли данные процессы универсальными или специфичными для конкретных культурных условий. Этот вопрос поднимали и зарубежные исследователи (см., напр.: Cole et al., 2016; D'Andrade, 2003; Shweder, 1991).

Известно, что в некоторых африканских поселениях, где нет целенаправленно организованного обучения как системного процесса передачи культурного наследия, подрастающее поколение осваивает навыки социального взаимодействия сначала в «периферийном» (находясь рядом, не принимая участия), а потом в непосредственном трудовом взаимодействии со взрослыми. В этих условиях символическая функция развивается иначе, чем в усло-

виях целенаправленного освоения знаково-символических средств. Чтобы научиться узнавать, кто изображен на фотографии, нужен визуальный опыт, как и для того, чтобы выделить смысл изображенного на картинке в книге.

В странах, где используется иероглифическое письмо, дети с раннего возраста знакомятся с иероглифами. Эти сложные знаки окружают детей повсюду: названия улиц и общественных зданий, реклама, оформление витрин магазинов. Использование иероглифов требует иного по своей структуре, культурно обусловленного, высокого уровня развития образного мышления, невербальной сферы.

Виды знаково-символических средств и структур, а также степень их включения в практику обусловлены психологическими характеристиками культур, поскольку различные культурные языки отражают специфику познавательных процессов, воплощенную в сенсорных и операциональных эталонах деятельности.

Рассматривая специфику развития человеческого мышления на ранних стадиях эволюции, П.Я. Гальперин, ссылаясь на работы Л. Леви-Брюля, указывал, что «особенность человеческого мышления заключается в том, что оно разделяет внешние свойства и скрытые силы вещи» (Гальперин, 2002, с. 117). Скрытые характеристики вещи воплощаются в принципах создания, а также в интерпретации и использовании всех культурных феноменов, «культурных артефактов». Они являются продуктом функционирования и условием развития психики. А.Р. Лурия, проводивший исследования в Средней Азии, показал, что разные культурные традиции порождают качественные различия в высших психических функциях. В его экспериментах жители отдаленных кишлаков, не получившие никакого образования, не умеющие читать и писать, классифицировали предъявляемые им предметы по законам «партиципативной логики» (термин Л. Леви-Брюля), размещали рядом (объединяли в один класс) полено, пилу и топор и откладывали в сторону лопату, объясняя это тем, что она не нужна при рубке дров. Во время экспериментов было отмечено, что в восприятии местных жителей отсутствуют оптические иллюзии, т.е. восприятие движения и формообразование, целостная представленность образа также связаны с культурой (Luria, 1976).

Для того чтобы определить разноцветную массу, покрывающую холст, как картину, а затем идентифицировать, понять ее содержание и эмоционально откликнуться, человеку нужен опыт изобразительной деятельности. В современных условиях дети с раннего возраста постепенно переходят от простых культурных артефактов

к сложным, знакомясь с культурным наследием. Они учатся соотносить реальные предметы с их условными, знаково-символическими заместителями. Социальный мир включает не только взаимодействие с реально существующими людьми, которые разговаривают и общаются через объекты и способы действий в искусственном, знаково-символическом мире, но и предметный мир (например, искусство), актуализирующий контакт с представителями иных культур, иного времени через декодирование информации, переданной артефактом.

Умение узнавать объекты в условном представлении — формируемое качество. Понимание знаков и символов создает контекст для подлинного диалога культур. Возможность разрешения межкультурного противостояния возникает при наличии высокого уровня развития символической функции, обеспечивающего понимание знаков и символов, принадлежащих разным культурам, умение выделить, понять и пережить в них культурно-специфическое и общечеловеческое.

Символическая функция и образ мира

Согласно деятельностной концепции, целостность представленности мира в сознании человека рассматривается как система значений. «...Психологически значение есть обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме языкового значения, понятия, знания или даже в форме фиксированного умения как обобщенного “образа действия”, технической нормы и т.п.» (Леонтьев, 1977, с. 276—277). Е.Ю. Артемьева изучала субъективную картину мира и способы ее организации как структуру, в которой «упаковываются» представления о свойствах предметов и явлений. Эта структура выступает «единством отношения, функционирования и знания» (Артемьева, 1980, с. 109) и служит основой как вербальной, так и невербальной репрезентации (Стеценко, 2005).

Основой идеи целостности психического отражения действительности, определившей новый подход к изучению познавательной сферы, стал «образ мира», в соответствии с которым происходит ориентировка субъекта. А.Н. Леонтьев (1979) предлагал рассматривать «образ мира» как основу системного описания всей феноменологии познавательной деятельности человека.

Образ мира выступает в качестве целого по отношению к каждому отдельному акту познания, определяя и направляя его протекание. Чувственный образ обнаруживает свойства предмет-

ной отнесенности уже в момент своего становления, поскольку образ мира есть система ожиданий, порождающая целостное представление об изучаемом явлении и его функциональных связях с миром, «на основе которых идут структурирование и предметная идентификация отдельных чувственных впечатлений» (Смирнов, 1981, с. 20).

Образ мира — основа механизма динамического контроля неопределенности в построении актуального образа реальности, на основе которого осуществляется планирование и регуляция деятельности, поскольку любой психический образ имеет активную, а не реактивную природу, т.е. он не является ответом на внешнее раздражение (Смирнов, 2016).

Рассматривая образ мира как целостность, интегрирующую познавательный процесс, В.В. Петухов (1984) выдвинул гипотезу о структуре образа мира (делении образа мира на ядерную и поверхностную составляющие) и функциях каждой: ядерная составляющая образа мира — это представление мира, поверхностная — знания о нем. Функционально ядерная составляющая выступает как фундаментальная опора существования человека, отражающая его действительные связи с миром, представление себя в нем. Поверхностная составляющая, имея рефлексивную природу, связана со специальным, целенаправленным познанием мира. В.В. Петухов считал, что на содержательном уровне сложно разделить ядерную и поверхностную составляющие образа мира; необходим акт познания, проявление интеллектуальной активности человека, чтобы выделить функции структур образа мира. Образ мира определяет принцип решения познавательной задачи, создает основу познавательного процесса (Там же).

Символизация в познании мира

«Продуктивная стратегия» использования символов как «средств познавательной деятельности» (Veraksa, 2013) структурирует, создает форму проявления взаимодействия индивида с окружающей средой в ситуации целенаправленной предметной деятельности. Познание в единстве когнитивного и аффективного компонентов совершается с помощью психологических инструментов: языка, знаков и символов (Карпов, 2014). Опосредствование познавательной деятельности происходит благодаря психологическому механизму символизации.

Например, такая форма познания и самопознания эмоционального мира человека, как музыка, существует веками. Однако

музыкальный язык — это не «замерзшая», универсальная система. Он активно эволюционирует в контексте определенной культуры, а также служит средством межкультурного общения. Не только музыкальный язык, но и принципы создания форм музыкального произведения тоже изменяются. Условием понимания музыкального искусства является способность субъекта к идентификации средств, используемых при создании музыкального произведения, а также принципов их взаимоотношений (структуры музыкального произведения).

Создавая продукт деятельности (например, музыкальное произведение), человек в нем воплощает, реализует образ мира: допускаемую структуру (например, музыкальную форму), логические связи внутри нее и набор возможных средств в их символической роли. Образ мира определяет также и форму возможной эмоциональной реакции. Образ мира выполняет функцию целостного символического построения, в котором опосредствованы сам субъект и структура его связей с окружающим миром.

Образы мира существуют в разнообразных культурах, и наличие типов культур свидетельствует о существовании разных образов мира у их представителей. Исследования показывают, что в ситуациях, когда содержание познаваемого объекта представляется субъекту достаточно ясно, опосредствование результата познания реализуется при помощи знаковых средств. В ситуациях высокого уровня неопределенности опосредствование носит символический характер (Veraksa, 2013).

Жизнь современного человека в поликультурном пространстве диктует необходимость *психологического* описания разных культур, позволяющего выделять обобщенные, существенные характеристики в разных явлениях и предметах культуры одного типа и их различия у разных типов культур. Изучение предметов мирового культурного наследия как вариантов воплощения разных образов мира в символически представленных продуктах деятельности ориентировано на целенаправленное развитие символической функции — основы понимания человека человеком.

В.П. Зинченко и М.К. Мамардашвили (2004) еще в 1977 г. в статье «Проблема объективного метода в психологии» говорили о реальности изучения субъективной представленности мира в процессе исследования продуктов деятельности человека. Каждый культурный предмет является носителем характеристик культуры в целом. Культурное наследие выступает как сформированная самой историей абстракция. А.П. Стеценко отмечает, что внутренняя жизнь человека, его образ мира, опосредствующийся в практических

отношениях с внешним миром, делает возможным и необходимым изучение субъекта «через анализ реальной предметной деятельности, т.е. процессов духовно-практического освоения человеком окружающего его мира» (Стеценко, 2005, с. 187).

Образ мира рассматривается учеными как прогностическая вероятностная структура, определяющая формы, содержание и логическую последовательность признаваемых и реализуемых в деятельности связей человека и окружающего мира. Образ мира определяет виды, функции и характеристики знаково-символических систем, которые закрепляют общую логику, содержание и эмоциональную окрашенность опосредствования культурного социального опыта.

Диалог культур как условие формирования образа мира современного человека

Философское обоснование типов культур представлено в работах В.С. Библера, который, опираясь на положения Л.С. Выготского о связи развития мышления и речи, рассматривал процесс формирования мышления в истории человечества как смену качественно разных операциональных структур. Тип мышления характеризуется особыми знаково-символическими системами и принципами построения философских текстов, отражающих основы мироустройства и бытие человека в мире (Библер, 1990).

Концептуальные положения В.С. Библера реализованы в проекте «школы диалога культур», представляющем особое направление развивающего обучения (Давыдов, 1995). В теоретических разработках и практике этой «школы» предпринята попытка осмысления, описания и реализации различных форм культурного взаимодействия людей. «Школа диалога культур» ориентирована на последовательное освоение учащимися исторически сложившихся обобщенных форм и способов деятельности через воспроизводство в снятом виде самих форм исторических типов сознания и деятельности. Познание и понимание культуры (как обязательный компонент по сути энциклопедического образования XXI в.) организуется в деятельности учащихся в соответствии с историческим развитием культурно оформленных образцов совместной деятельности и типов общностей. Например, в младших классах обучение организуется как ритуал, в средней школе органично функционирует школа-мастерская, где учитель выступает как мастер, а ученик как подмастерье и т.д. (Рубцов и др., 1996).

Одним из самых интересных аспектов «школы диалога культур» выступают идеи диалога как основной характеристики процесса обучения и диалогичности — как неотъемлемого компонента внутреннего содержания личности. Для полноценного культурного развития и существования в культуре необходим диалог с собой и со значимым Другим. Признание, обращение и включение себя в многоголосье мира («карнавал мироощущений», по М. Бахтину) подводит к главному событию диалога культур — бесконечному развертыванию все новых смыслов каждого явления культуры. Подлинный диалог есть сосуществование и взаимодействие разных образов мира, несводимых к единой линии культурного развития, взаимное обогащение, позитивное и продуктивное общение различных форм понимания (Курганов, 1989).

В настоящей момент важная роль культуры в развитии человека признается всеми научными школами (когнитивной, экзистенциальной, культурно-исторической и др.). Влияние культуры заключается в том, что субъект, строя собственные когнитивные структуры, получает возможность в дальнейшем изменить познавательную стратегию в соответствии с социально заданными образцами. Культура транслирует не только сенсорные и операциональные эталоны деятельности, но и культурно обусловленные формы проявления эмоциональной реакции. Данное триединство фиксируется знаково-символическими системами, разными языками.

Разные языки фиксируют культурные различия освоения мира и опосредствования его продуктов. Каждый язык представляет специфическую систему опосредствования значений. Развивающее влияние освоения различных культур в процессе изучения языков отмечалось исследователями билингвизма (Concept..., 1983; Taeschner, 1983). Результаты лонгитюдных исследований показали, что употребление на практике двух языков дает возможность ребенку понять каждый из них как вариант более общей системы, осознать состав и особенности лингвистических операций, стать социально более подвижным, что в целом существенно влияет на его познавательное развитие. Последовательность и сроки появления морфологических и синтаксических структур, а также специфическое выражение эмоциональной реакции в речи ребенка определяются не его способностью или неспособностью овладеть ими, а степенью их представленности в окружающем «звучащем мире» (Стеценко, 2005).

Признание перспективности поликультурного образования в решении насущных проблем современного мира определяет внимание зарубежных исследований к культурно-исторической теории

Л.С. Выготского (Stetsenko, Wille, 2012), которая послужила основой обучения в концепции «диалога культур».

Заключение

Эмпирический материал, собранный по результатам развития символической функции, позволяет утверждать, что целенаправленное изучение символического представления образов мира в культурном наследии (например, музыке) формирует возможность понимания значимого Другого, готовность вступить в диалог, поиск межкультурных способов взаимодействия.

Содержанием поликультурного образования являются принципы создания и функционирования знаково-символических систем. В таком случае сами орудия деятельности рассматриваются как первичные артефакты, а в качестве вторичных выступают правила их использования. Неограниченные возможности таит в себе изучение произведений искусства, специфических культурных артефактов (Wartofsky, 1979) как материализованных представлений о культурных схемах, сценариях, контексте — образе мира значимого Другого, созданном в результате метакогнитивного опосредствования. Художественные произведения в обобщенном виде представляют культурно-исторические контексты, которые являются «системами деятельности» (Engeström, 1993), образами мира иных далеких культур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Артемяева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.

Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. 2011. № 1(5). С. 104—110.

Библер В.С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990.

Гальперин П.Я. Лекции по психологии / Под ред. и с предисл. А.И. Подольского. М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002.

Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения: сборник статей. Томск: Пеленг, 1995. С. 8—46.

Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Проблема объективного метода в психологии [1977] // Постнеклассическая психология. 2004. № 1 С. 145—151.

Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Вентана-Граф; Просвещение, 2014.

- Кассирер Э.* Избранное: Опыт о человеке. М.: Гардарики, 1998.
- Кассирер Э.* Познание и действительность. Понятие субстанции и понятие функции. М.: Гнозис, 2006.
- Кассирер Э.* Философия символических форм: В 3 т. Т. 3: Феноменология познания. М.: Академический проект, 2011.
- Курганов С.Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1989.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.
- Леонтьев А.Н.* Психология образа // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1979. № 2. С. 3—13.
- Петухов В.В.* Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1984. № 4. С. 13—20.
- Пиаже Ж.* Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003.
- Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружанов В.А.* Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 79—93.
- Салмина Н.Г.* Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
- Салмина Н.Г.* Мы живем в мире символики // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2013. № 10. С. 28—32.
- Смирнов С.Д.* Мир образов и образ мира // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1981. № 2. С. 15—29.
- Смирнов С.Д.* Прогностическая направленность образа мира как основа динамического контроля неопределенности // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 5. С. 5—13.
- Стеценко А.П.* Рождение сознания: становление значений на ранних этапах жизни. М.: ЧеРо, 2005.
- Cole M., Göncü A., Vadeboncoeur J.A.* Experience, imagination, and action: Versions of artifact mediation // *Mind, Culture, and Activity*. 2014. Vol. 21. N 4. P. 275—279. doi.org/10.1080/10749039.2014.958929
- Concept development and the development of word meaning / Ed. by Th.B. Seiler, W. Wannenmacher. Berlin, etc.: Springer-Verlag, 1983.
- D'Andrade R.G.* The development of cognitive anthropology. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Engeström Y.* Developmental studies of work as a testbench of activity theory: Analyzing the work of general practitioners // *Understanding practice: Perspectives on activity and context* / Ed. by S. Chaiklin, J. Lave. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1993. P. 64—103.
- Karpov Yu. V.* Vygotsky for educators. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2014. doi.org/10.1017/CBO9781107588318
- Luria A.R.* Cognitive development. Its cultural and social foundations. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1976.
- Shweder R.A.* Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

Stetsenko A., Wille Ch. Kulturhistorische Schule [Cultural-historical school] // Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus / Ed. by W.F. Haug et al. Hamburg: Argument-Verlag, 2012. Vol. 8/1. P. 378—392.

Taeschner T. The sun is feminine. A study of language acquisition in bilingual children. Berlin, etc.: Springer-Verlag, 1983. doi.org/10.1007/978-3-642-48329-5

Veraksa A.N. Symbol as a cognitive tool // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. T. 6. № 1. С. 57—65.

Wartofsky M. Perception, representations, and the forms of action: Towards an historical epistemology (written 1973) // Wartofsky M. Models: Representation and the scientific understanding. Dordrecht: D. Reidel, 1979. P. 188—210.

Поступила в редакцию 02.04.18

Принята к публикации 20.04.18

DEVELOPMENT OF SYMBOLIC FUNCTION IN THE CONCEPT OF DIALOGUE OF CULTURES

Nina G. Salmina¹, Elena V. Zvonova²

¹ *Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia*

² *Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia*

Abstract:

Relevance. On the course of the history human development is attended by and is determined by development of sign and symbolic systems, cultural codes of different languages. Modern civilization dictates the necessity of active intercultural exchange.

Objective. Analyzing the problem of exploring the development of symbolic function being achieved as unity of affective (emotional, “personally experienced”) and cognitive (intellectual, “subjective and knowledgeable”).

Methods. Theoretical analysis of cultural typology presented by B.S. Bibler; structural and content analysis of the world image as a generalized construction of the social realm representativity in the human mind; objective and analytical approach to studying artifacts as social interaction mediated results.

Results. We substantiated the symbolic function as an individual mechanism implemented in culturally determined representation systems necessary for the emergence of interaction between individuals and for learning social implications. Studying the symbolic function presupposes analyzing those cultures where sign and symbolic means are created. Sign and symbolic means as cultural codes mediate human development and, at the same time, determine it. Signs and their systems being used in practical activity record achievements of human experience and allow creation of “cultural artifacts”.

Conclusions. The image of the world is represented in the culture, and cultural types indicate different images of the world in people belonging to those cultures. The structure of artifacts implements the function of the world image: representation of the structure, its logical links, and a set of tools for mediation in their symbolic role as well as the possible form of experiencing. Symbolic function is actively developed while learning. The content of polyculture education is focused learning of sign and symbolic systems' principles creation and functioning. Instruments of activity themselves are considered as primary artifacts, and secondary artifacts are the rules of primary artifacts use.

Key words: symbolic function, image of the world, culture, artifact, sign, symbol.

References:

- Artemèva, E.Yu. (1980). *Psihologiya sub'ektivnoj semantiki* [Psychology of subjective semantics]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.
- Asmolov, A.G., Burmenskaya, G.V., Volodarskaya, I.A. et al. (2011). Proektirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v starshej shkole // *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 1(5), 104—110.
- Asmolov, A.G. (2014, ed.). *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli: Posobie dlya uchitelya* [How to design universal teaching activities in primary school: from action to thought: Teacher's Manual]. Moscow: Ventana-Graf; Prosveshchenie.
- Bibler, V.S. (1990). *Ot naukoucheniya — k logike kul'tury: Dva filosofskih vvedeniya v dvadcat' pervyj vek* [From the teaching of science to the logic of culture: Two philosophical introductions to the twenty-first century]. Moscow: Politizdat.
- Cole, M., Göncü, A., Vadeboncoeur, J.A. (2014). Experience, imagination, and action: Versions of artifact mediation. *Mind, Culture, and Activity*, 21, 4, 275—279. doi.org/10.1080/10749039.2014.958929
- Seiler Th.B., Wannenmacher W. (1983, eds.). *Concept of development and the development of word meaning*. Berlin, etc.: Springer-Verlag.
- D'Andrade, R.G. (2003). *The development of cognitive anthropology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Davydov, V.V. (1995). O ponyatii razvivayushchego obucheniya. In Davydov V.V. *O ponyatii razvivayushchego obucheniya: sbornik statej* [On the concept of developmental learning: a collection of articles] (pp. 8—46). Tomsk: Peleng.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: Analyzing the work of general practitioners. In S. Chaiklin, J. Lave (eds.) *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp. 64—103). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gal'perin, P.Ya. (2002). *Lekcii po psihologii* [Lectures on Psychology] / Ed. and preface by A.I. Podol'sky. Moscow: Knizhnyj dom «Universitet»: Vysshaya shkola.
- Karpov, Yu.V. (2014). *Vygotsky for educators*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2014. doi.org/10.1017/CBO9781107588318

Kassirer, E. (1998). *Izbrannoe: Opyt o cheloveke* [Selected: Experience about a person]. Moscow: Gardariki.

Kassirer, E. (2006). *Poznanie i dejstvitel'nost'. Ponyatie substancii i ponyatie funktsii* [Cognition and reality. The concept of a substance and the concept of a function]. Moscow: Gnozis.

Kassirer, E. (2011). *Filosofiya simvolicheskikh form: V 3 t. T. 3: Fenomenologiya poznaniya* [Philosophy of symbolic forms: in 3 v. Vol. 3: Phenomenology of cognition]. Moscow: Akademicheskij projekt.

Kurganov, S.Yu. (1989). *Rebenok i vzroslyj v uchebnom dialoge: Kniga dlya uchitel'ya* [A child and an adult in the educational dialogue: A book for the teacher]. Moscow: Prosveshchenie.

Leontiev, A.N. (1977). *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat.

Leontiev, A.N. (1979). *Psihologiya obraza. Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 2, 3—13.

Luria, A.R. (1976). *Cognitive development. Its cultural and social foundations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Petukhov, V.V. (1984). *Obraz mira i psichologicheskoe izuchenie myshleniya. Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 4, 13—20.

Piazhe, Zh. (2003). *Psihologiya intellekta* [Psychology of Intelligence]. St. Petersburg: Piter.

Rubtsov, V.V., Margolis, A.A., Guruzhapov, V.A. (1996). *Kul'turno-istoricheskij tip shkoly (proekt razrabotki). Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 4, 79—93.

Salmina, N.G. (1988). *Znak i simvol v obuchenii* [Sign and symbol in training]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Salmina, N.G. (2013). *My zhivem v mire simboliki. Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika* [Modern preschool education. Theory and practice], 10, 28—32.

Shweder, R.A. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Smirnov, S.D. (1981). *Mir obrazov i obraz mira. Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 2, 15—29.

Smirnov, S.D. (2016). *Prognosticheskaya napravlenost' obraza mira kak osnova dinamicheskogo kontrolya neopredelennosti. Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 37, 5, 5—13.

Stetsenko, A.P. (2005). *Rozhdenie soznaniya: stanovlenie znachenij na rannih etapah zhizni* [The birth of consciousness: the formation of values in the early stages of life]. Moscow: CheRo.

Stetsenko, A., Wille, Ch. (2012). *Kulturhistorische Schule* [Cultural-historical school]. In W.F. Haug et al. (eds.) *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus* (v. 8/1, pp. 378—392). Hamburg: Argument-Verlag.

Taeschner, T. (1983). *The sun is feminine. A study of language acquisition in bilingual children*. Berlin, etc.: Springer-Verlag. doi.org/10.1007/978-3-642-48329-5

Veraksa, A.N. (2013). Symbol as a cognitive tool. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6, 1, 57—65.

Wartofsky, M. (1979). Perception, representations, and the forms of action: Towards an historical epistemology (written 1973). In Wartofsky M. *Models: Representation and the scientific understanding* (pp. 188—210). Dordrecht: D. Reidel.

Zinchenko, V.P., Mamardashvili, M.K. (2004). Problema ob'ektivnogo metoda v psihologii [1977]. *Postneklassicheskaya psihologiya* [Post-nonclassical psychology], 1, 145—151.

Original manuscript received April 2, 2018
Revised manuscript accepted April 20, 2018