



АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9.07

ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Г. И. Власова, А. С. Турчин

Власова Галина Ивановна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой дошкольного образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Россия
E-mail: vlasova-galina@bk.ru

Турчин Анатолий Степанович – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский военный институт войск Национальной гвардии Российской Федерации, Россия
E-mail: ast55@mail.ru

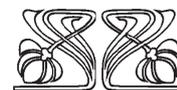
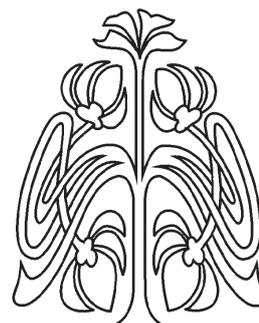
Изложены результаты теоретического анализа проблемы семиотического (знакового) опосредования развития психики детей дошкольного возраста в процессе освоения ими речевой деятельности. Отмечено, что с помощью речи как семиотической системы ребенок овладевает своим поведением: оно становится контролируемым (осознаваемым) и организованным (самостоятельно построенным в контексте ситуации). Цель исследования – психологическое обоснование выбора вариативной части программы дошкольной образовательной организацией, связанной с реализацией культурно-исторического подхода, согласно которому ключевой для понимания развития психики ребенка является идея знакового опосредования детской деятельности. Отмечено, что полноценное освоение деятельности со знаковыми средствами требует формирования ее состава по программе соответствующей возрасту сложности. В связи с принятием Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования педагогические коллективы дошкольных образовательных организаций могут сделать выбор одной из авторских инновационных программ («Детство», «Истоки», «Радуга» и др.) в качестве вариативной части основной образовательной программы. Важно, чтобы воспитатели владели представлениями о семиотической (знаковой) функции как основе такой деятельности дошкольника, как игра, общение, речь, изобразительная деятельность и др. Программа «Развитие», хорошо зарекомендовавшая себя в дошкольном образовании в последние двадцать лет, соответствует задаче повышения качества дошкольного воспитания.

Ключевые слова: дошкольное образование, семиотическая функция, моделирование, кодирование, речевое развитие.

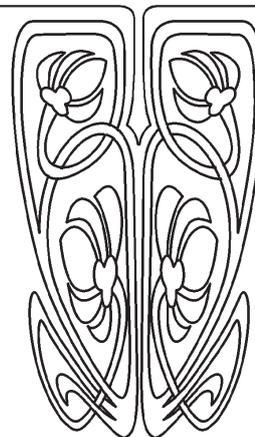
DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-3-197-203

Психологические основания выбора вариативной части программы дошкольной образовательной организацией

В настоящий момент педагогические коллективы дошкольных образовательных организаций (ДОО) могут самостоятельно определить возможности применения в своей работе ранее внедрившихся авторских или региональных образовательных программ в качестве парциальных. Это непростая задача: отечественный психолог В. П. Зинченко, характеризуя процесс выбора вариантов дидактической технологии, обращал внимание на то, что этот процесс сопровождается борьбой мотивов, где выбирающий вынужден осуществлять самоограничение, резко уменьшая количество степеней свободы своих действий [1]. Человек должен вначале принять решение об отказе от ряда возможных действий и от их вероятных



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





результатов (продуктов): только после этого он может сосредоточиться на рациональной разработке программы своих действий [2].

Выбор материала, который должен быть использован в дальнейшем для придания этой образовательной программе привлекательности, а по сути, конкурентных преимуществ, подчиняется тем же самым закономерностям, которые лежат в основе содержания педагогических инноваций. Этот материал должен: а) вписываться в общую концепцию развития ДОО как центра детской жизнедеятельности, т.е. не вступать в противоречие с требованиями современного ФГОС ДО; б) быть ценным для последующего образования, создавая своеобразный «мостик» при переходе к обучению школьного типа; в) не создавать непреодолимых трудностей в освоении предметно-методического содержания педагогами и специалистами дошкольной образовательной организации. Можно добавить дополнительное условие – наличие курсовой постдипломной переподготовки на базе академий, институтов или центров развития образования в регионах России, но оно может быть выполнено не всегда, так как многие инновационные образовательные программы в предшествующий период реализовывались под контролем их непосредственных разработчиков: в итоге не все из этих программ были представлены в массовой практике постдипломной курсовой переподготовки.

Программа «Развитие»

Мы занимались психологическим сопровождением педагогических коллективов, осваивавших одну из самых первых инновационных программ, разработка которой началась в 1980-х гг. научным коллективом детских психологов и дошкольных педагогов под руководством Л. А. Венгера. Программа «Развитие» за прошедшие три десятилетия неоднократно модифицировалась; выпускники детских садов, работавшие по этой программе, охотно принимались в классы развивающего обучения. До сих пор помнится эмоциональное состояние во время посещения занятий в третьем классе, работающем по образовательной программе и дидактической системе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Через пять минут после начала урока третьеклассники в обсуждении с учителем формулируют цель урока. А почему же мои студенты-третьекурсники этого не могут? Тут же приходит ответ: Да что с третьекурсников взять? Они лишь третий год пытаются систематически думать самостоятельно, делать выводы и содержательные обобщения. А эти дети, третьеклассники, так учатся уже шесть или семь лет.

Безусловно, программа «Развитие» требовала кроме научного сопровождения специфич-

еской психолого-педагогической поддержки педагогов-практиков. Одной из главных идей авторов-разработчиков, связанных с культурно-историческим подходом к пониманию развития психики ребенка, является идея знакового опосредования детских деятельностей. Л. С. Выготский считал, что это развитие опирается на освоение культурных средств – знаков или психологических орудий [3, 4], что создает конкурентные преимущества, например, по сравнению с миром животных, так как ребенок может в этом идеальном мире заранее проигрывать программы будущих действий. При освоении программы «Развитие» желательнее обновить именно те знания из курсов детской психологии, которые посвящены семиотическим (знаковым) компонентам в структуре игры, общения, продуктивных деятельностей и речевого развития ребенка-дошкольника: в таком случае будет сохраняться общий психодидактический контекст программы на всех видах занятий.

В рамках одной статьи невозможно охарактеризовать все проблемы, связанные с освоением семиотического компонента развития детских деятельностей, поэтому основное внимание будет уделено его влиянию на речевое развитие ребенка-дошкольника.

Семиозис и возрастное развитие психики ребенка

Человек живет одновременно в двух мирах: 1) материальном, вещном, 2) мире знаков и символов – условных заместителей реальных предметов. Процесс освоения второго происходит всю жизнь, но начинается с первых дней жизни ребенка. В этой связи целесообразно рассмотреть этот период возрастного развития как имеющий особое значение для приобретения потенциальных возможностей, открываемых ему семиозисом. Семиозис как процесс порождения и функционирования знаков и знаковых систем в человеческих деятельностях изучают философы, психологи, социологи [5–9]. Педагогов он интересует, прежде всего как механизм, определяющий адаптацию и социализацию детей в мире взрослых [10–12].

Семиотический подход наиболее успешно был применен к построению дошкольного воспитания именно в нашей стране, когда были разработаны программа дошкольного образования «Развитие», а в школе – дидактическая система развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Трудности их освоения в массовой практике во многом были связаны с отсутствием должной психологической и предметно-методической подготовки педагогов. Данные программы создавались для обучения и воспитания «обычных» детей, а не одаренных, как считали многие педа-



гоги-практики. Выпускники групп, обучавшихся по программе «Развитие», обычно не испытывали трудностей с переходом к обучению в системе развивающего обучения (РО), поскольку у них в достаточной мере сформирована семиотическая функция как способность ориентироваться в знаковых средствах овладения предметным содержанием начальной математики, родного языка и др.

Семиотическая функция (СФ) в отечественной педагогической психологии в онтогенезе соотносится с различными уровнями деятельности со знаковыми средствами [7, 13–17]. Для обозначения уровней сформированности этой деятельности можно использовать понятия замещения, кодирования, схематизации и моделирования, что позволяет подчеркнуть содержательную (операциональную) специфику уровней освоенности семиотической функции на разных этапах возрастного развития.

Следует дать некоторые пояснения базовых терминов: используемый в широком смысле слова термин «моделирование» (перцептивное, наглядное и др.) требует большого количества уточнений. В философской литературе он обычно означает особую деятельность, доступную в полной мере ученым; в психологическом моделировании могут называть и деятельность, и действие. В работах Н. Г. Салмина моделирование трактуется как высокий уровень сформированности деятельности со знаково-символическими средствами, а ниже его идут уровни схематизации, кодирования и замещения [17, 18].

Полноценное освоение деятельности со знаковыми средствами требует формирования ее состава по программе соответствующей возрасту сложности: уровень замещения может сложиться и стихийно, но при переходе к обучению школьного типа желательно владеть кодированием (системным замещением), которое стихийно не формируется, а полноценное моделирование стихийно не может быть сформировано ни у младших школьников, ни у студентов вузов.

Если исходить из идеи Л. С. Выготского, что центральным моментом построения всякой психической функции выступает употребление знаков [3], то можно предположить, что всякое отклонение в интеллектуальной и эмоциональной деятельности обнаруживается, прежде всего, в семиотической функции и, соответственно, семиотической компоненте в игровой, речевой и изобразительной деятельности. Не затрагивая в данной работе эмоциональные процессы, мы можем исходить из предположения, что при определении перспектив школьного обучения обязательно должны использоваться специальные диагностические методики, сконструированные с учетом семиотической функции.

Целесообразно охарактеризовать основные понятия, без которых невозможно адекватное

понимание развития семиотической (сема – знак) функции в раннем и дошкольном возрасте.

1. *Знак – символ.* В узком значении «знак» противопоставляется понятиям индекс и символ [2, 7]. Такой подход основывается на философском (Г. В. Ф. Гегель, А. Ф. Лосев) толковании знака и символа как явлений одной природы, выполняющих роль заместителей (означающих) реальных объектов (означаемого содержания). Различие между ними состоит в характере связей между означающим и означаемым (мотивированные или немотивированные, условные). Знак характеризуется условными, немотивированными отношениями между означающим (формой) и означаемым (содержанием); символ же всегда мотивирован. Знак может стать символом в случае перехода немотивированного отношения в мотивированную связь. Переход может осуществляться посредством: а) смыслообразования, когда символ действует как «принцип конструирования вещи, её порождающая модель» [7]; б) надления предмета смыслом, когда смысл некоего предмета переносится на совсем другой предмет, и только в таком случае этот последний может оказаться символом первичного предмета. Смысл так сливается со вторым предметом, что невозможно их отделить, возникает полное взаимопроникновение идейной образности вещи с самой вещью [10]. Смыслообразование рассматривается как более высокий уровень в развитии символа – «истинный символ», по сравнению с переносом значения (символ как «смысловой знак»).

Знак всегда нечто значит – имеет значение или систему значений. Символ представляет собой обобщённое выражение смысла. Любой знак, в отличие от символа, лишь замещает объект, ничего в нем не изменяя; он указывает на тот или иной предмет. Символ связан с тем, что он замещает: важен смысл, который в нём раскрывается и творится воспринимающим субъектом, а не берется в готовом виде.

2. *Значение – смысл.* С понятием знака неразрывно связано понятие значения, входящего в его структуру. Основы понимания значения в психологии были заложены Л. С. Выготским [3], который считал, что значение – идеальная духовная форма кристаллизации общественного опыта, общественной практики человечества. Позднее эти положения были развиты в работах А. Н. Леонтьева. Значение рассматривалось им как та форма, в которой отдельный человек овладевает обобщённым и отражённым человеческим опытом [15].носителем значения, «аккумулятором» общественного опыта является знак, носителем смысла в культуре, согласно Д. А. Леонтьеву, выступает символ [6].

Если значения являются формой освоения человеком мира, культурных традиций и социальных норм, то смыслы (англ. personal mean-



ing) – формой отношения человека к явлениям объективной реальности, общественным нормам и традициям. Смысл можно трактовать как субъективное отношение к значению (к предмету как значению). Понимание субъектом окружающей действительности на уровне смыслов свидетельствует о достижении им более высокого уровня отражения реальности, чем уровень значений. Это – показатель сознательного личностного отношения к нормам бытия, когда есть принятие нормы сознанием, а не формальное её «прочувствование».

Развитие поведения, по Л. С. Выготскому, у ребенка связано с развитием способов употребления знака. Переход к новому способу его употребления есть переход к новому виду деятельности: иному типу обобщения и осознания действительности. Основное различие между знаком и символом, считал Л. С. Выготский [4], может заключаться в разном способе опосредования ребенком действительности. Знак становится психологическим средством, перестраивающим его поведение через речевое (или знаковое) опосредование. В начале генетического пути ребенок манипулировал в непосредственной ситуации, прямо направляя свою активность на привлекающие его объекты. Теперь же между объектом, привлекавшим его как цель, и его поведением появляются речевые стимулы, направленные на него, преобразовываясь в процессе эволюции из средства стимуляции другого лица в стимуляцию собственного поведения. Ребенок оказывается в состоянии приспособиться к предложенной ему ситуации опосредованным путем, через предварительный контроль над самим собой и предварительную организацию своего поведения. С помощью речи он овладевает своим поведением: оно становится контролируемым (осознаваемым) и организованным (самостоятельно построенным в контексте ситуации).

Развитие знаков у ребенка понимается Л. С. Выготским как овладение сначала «внешней структурой знака» (способом отнесения слова к предмету), а затем – его «внутренней структурой» (значением слова) [4]. Символическая деятельность интерпретируется через речь, которая преобразует внешнюю воспринимаемую ситуацию в смысловую посредством введения слова (или знака) – названия предмета. Слово позволяет ребенку означить предмет (назвать его), определив способ действия с данным предметом. При переименовании предмета (в ситуации символической игры) зафиксированное в слове новое значение предмета порождает образ ситуации его использования, преобразуя смысл ситуации для ребенка и смысл его действий. Происходит открытие иного способа действия с предметом, возникает отрыв значения от предмета и перенос этого значения на другой предмет (реализуется

функция замещения), возникает понимание обозначающей (замещающей) функции слова (знака). Опосредованное словом восприятие преобразует для ребенка внешнюю воспринимаемую ситуацию в смысловую, символическую.

Обычно дети, начиная с трехлетнего возраста, способны понять символическую запись при помощи изобразительных жестов с участием условно переименованных предметов. «Отлёт» от ситуации позволяет младшему дошкольнику (трех-четырёх лет) понимать условные названия объектов в ситуации переименования, представлять действие, отличное от наглядно воспринимаемого на картинке. Именно символическая деятельность ребенка позволяет ему осознать *условность* как произвольность соединения знака и значения. Осознание ребенком условности и овладение связью между знаком и значением происходит постепенно, на протяжении дошкольного возраста. Сознание произвольно устанавливаемой связи между знаком и значением есть «сознание условности знаковой операции» [14].

Согласно Л. С. Выготскому [3, 10], в игре и в речи ребенку-дошкольнику не дано осознание условности. Он не открывает связи между знаком и значением в самом начале возникновения речи и долгое время (на протяжении дошкольного возраста) не приходит к осознанию этой связи. В игровой деятельности нет осознания условности, так как в игре знаки употребляются весьма своеобразно: для ребенка сам процесс игры, т.е. само пользование знаками, ещё тесно слито с вживанием в значение этих знаков, в изображаемую деятельность. Ребенок пользуется знаком не как средством, а как самоцелью. Дети в игре оперируют значениями, оторванными от вещи, но они неотрывны от реальных действий с реальными предметами.

В речи дошкольника название предмета (знак) тесно слито со способом употребления предмета, исходя из его свойств – значением предмета. Так, перенос имени означает как бы перенос свойства одной вещи на другую – настолько тесно связаны между собой свойства вещи и её название (поэтому корову нельзя назвать чернилами, потому что чернилами пишут, а корова даёт молоко). Перенос значения в речи совершается ребенком труднее, чем в игре, так как художественный вымысел полагается таким же реальным, как и «художественная правда».

Осознание различий между замещаемым и заместителем детьми 6–7 лет быстрее всего происходит в игре (между реальным предметом и предметом-заместителем, затем – между поведением взрослого и ребенка в игре), а труднее всего – в речи (между словом и предметом). Рисование для осознания различий между предметом и его рисунком занимает промежуточное



положение. Дети дошкольного возраста легче осознают мотивированный характер связи между замещаемым и заместителем, нежели немотивированный. Мотивированная связь – связь предмета и его признака – и связь на основе сходства осознаются старшими дошкольниками, прежде всего, в рисовании и в игре, затем – в речи. Как установлено Г. А. Глотовой [14], немотивированный, условный характер связи хорошо осознаётся детьми в игре, игровой условности (связь замещаемого и заместителя в игре). Дети хорошо осознают условность связи человека и его имени, возможность её произвольного изменения. Что касается речи и рисования, то у дошкольников стихийно формируется представление о жёсткой и неизменной связи замещаемого и заместителя, а игровая связь понимается как более гибкая.

Наиболее обстоятельно в науке рассмотрены такие области семиозиса, как естественный язык, изобразительная деятельность и детская игра.

Естественный язык выполняет посредническую функцию в освоении всех прочих семиотических систем – это признают все исследователи, однако существуют прямо противоположные точки зрения на соотношение языка и психического развития.

Речь, по Л. С. Выготскому [4], стоит в самом начале психического развития и является его решающим фактором; психическое развитие ребенка осуществляется благодаря и при прямом участии взрослого, при этом речь играет первостепенную роль. Действие через другого особенно важно в младенческом возрасте: лишенный речи, ребенок вынужден создавать ряд суррогатных семиотических средств, чтобы общаться с всемогущим взрослым и, воздействуя на его поведение в своих целях, реализовывать свое «со-бытие». В онтогенезе психики ребенка существуют «доинтеллектуальная» стадия в развитии речи и «доречевая» стадия в развитии мышления [15]. Качественное изменение приводит к объединению этих двух первоначально независимых линий, когда мышление становится речевым, а речь – интеллектуальной; усвоение речи осуществляется не по элементам, а через освоение структур: синтаксис осваивается в ходе развития смысловой стороны речи, мысль не выражается, но совершается в слове.

В детской психологии речь-понимание или пассивная речь, генетически предшествующая активной речи, целенаправленно изучается Е. И. Исениной [15]. Понимание как всякое декодирование требует идентификации предметов. Усвоение родного языка ребенком происходит неосознанно, но язык большинством детей успешно присваивается в составе своих единиц и правил их соединения.

Содержательная специфика развития речи

Специфика освоения ребенком речи как знаково-символической системы заключается в многоуровневости этого процесса. В отличие от обучения школьного типа, не происходит заучивание алфавита и правил соединения, точнее, этот процесс вовсе не выглядит со стороны таким, как при первоначальном изучении иностранного языка. Совершенствование речевых структур происходит неосознанно в процессе реализации потребностей ребенка в понимании другого и взаимодействии с другими, а в утилитарном плане – в прямом воздействии и управлении его поведением с помощью «волшебных» семиотических средств (невербальных и вербальных). Еще Л. С. Выготский отмечал, что ребенок усваивает от взрослого готовые значения слов [4]. По мере отрыва слова от ситуации происходит некоторая формализация. «Магия» слова довольно быстро осваивается маленьким ребенком, использующим «волшебные» средства-слова для получения желаемого результата или привлечения внимания к своим желаниям (иногда «любой ценой», т. е. путем применения ненормативной лексики).

Ребенок-дошкольник плохо рефлексировывает различные семиотические аспекты собственной речи. Отсюда явление «стекла», изучавшееся С. Н. Карповой [19] и Л. И. Айдаровой [13]. Установлено, что рефлексия отдельных речевых единиц появляется лишь к началу обучения школьного типа. В этой связи Н. Г. Салмина [17, 18] отмечает, что компоненты знаковой ситуации не даны ребенку в речи изначально. Важным является формирование и развитие у него умения выделять значащую форму, т. е. не только разъединять, но и соединять, разделяя форму и содержание, значение и объект референции, устанавливать взаимозависимости между компонентами. Парадокс состоит в том, что речь, не выступая для ребенка-дошкольника знаковой, является важнейшим средством развития знаковой функции в других видах деятельности. После того, как в игре и изобразительной деятельности начинают выделяться и осознаваться планы и алфавиты, они могут выступать в этой функции и в речи. Эти вопросы будут рассмотрены в последующих статьях.

Библиографический список

1. Зинченко В. П. Живое Знание. Психологическая педагогика : материалы к курсу лекций : в 2 ч. 2-е изд. Самара, 1998. Ч. 1. 296 с.
2. Турчин А. С. Акмеология развития субъекта образования в деятельности со знаково-символическими средствами. М. ; Кострома, 2011. 318 с.
3. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. М., 1984. Т. 6. С. 6–90.



4. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. М., 1982. Т. 2. С. 5–381.
5. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М., 1977. 304 с.
6. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности : учеб. пособие для студ. вузов. 2-е изд., испр. М., 2003. 486 с.
7. *Лосев А. Ф.* Знак. Символ. Миф. М., 1982. 478 с.
8. *Фридман Л. М.* Наглядность и моделирование в обучении. М., 1984. 80 с.
9. *Bruner J. S.* The ontogenesis of speech acts // *Journal of Child Language*. 1975. № 2. Р. 1–19.
10. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. 3-е изд. М., 1991. 93 с.
11. *Петрова Е. А.* Жесты в педагогическом процессе. М., 1998. 228 с.
12. *Романов И. В., Турчин А. С.* Особенности рассмотрения процесса обучения как управляемого семиозиса // Научное мнение (Педагогические, психологические и философские науки). 2016. № 14. С. 94–97.
13. *Айдарова Л. И.* Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М., 1978. 144 с.
14. *Глотова Г. А.* Человек и знак : семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека. Свердловск, 1990. 256 с.
15. *Исенина Е. И.* Дословесный период развития речи у детей. Саратов, 1986. 164 с.
16. *Папи Ф., Папи Ж.* Дети и графы. Обучение детей шестилетнего возраста математическим понятиям / пер. с фр. М., 1974. 192 с.
17. *Салмина Н. Г.* Виды и функции материализации в обучении. М., 1981. 136 с.
18. *Салмина Н. Г.* Знак и символ в обучении. М., 1988. 288 с.
19. *Карпова С. Н., Колобова И. Н.* Особенности ориентировки на слово у детей. М., 1979. 166 с.

Образец для цитирования:

Власова Г. И., Турчин А. С. Знаково-символические средства в жизнедеятельности дошкольников // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 3 (23). С. 197–203. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-3-197-203.

Semiotic and Symbolic Means in the Life of Preschool Children

Galina I. Vlasova

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education
11-13, Lomonosova str., St. Petersburg, 191002, Russia
E-mail: vlasova-galina@bk.ru

Anatoly S. Turchin

St. Petersburg Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation
1, Letchika Pilyutova str., St. Petersburg, 98206, Russia
E-mail: ast55@mail.ru

The results of theoretical analysis of the problem of semiotic (symbolic) mediation of development of preschool children psychology in the process of mastering the speech activity. It is mentioned that being a semiotic system, speech helps children to take control of their behavior: it becomes controlled (perceived) and organized (self-developed in the context of the situation). The goal of the research presented in this article is psychological justification of selection of variable part of the pre-school program of educational organization, associated with the implementation of the cultural-historical approach, according to which the idea of semiotic mediation of children activities is the key to understanding development of children psychology. It is mentioned that complete adoption of activities with semantic means requires the formation of its content according to a program corresponding to the complexity age. Taking into consideration the adoption of the Federal State Educational Standard of preschool education, the pedagogical stuff of preschool educational organizations can choose one of the innovative programs designed by the author ("Childhood", "Roots", "Rainbow" etc.) as a variable part of the basic educational program. In this regard, it is important that educators have knowledge of the semiotic (symbolic) function as the basis for such preschool activities

such as play, communication, speech, artistic activity etc. The "Development" program, which has proved itself in preschool education in the last twenty years, corresponds to the task of improving the quality of preschool education.

Key words: preschool education, semiotic function, modeling, coding, speech development.

References

1. *Zinchenko V. P. Zhivoe Znanie. Psikhologicheskaya pedagogika: materialy k kursu lektsiy: v 2 ch.* (Alive Knowledge. Psychological pedagogy: materials for lectures course in 2 parts). 2nd ed. Samara, 1998. Part 1. 296 p. (in Russian).
2. *Turchin A. S. Akmepsikhologiya razvitiya sub'ekta obrazovaniya v deyatel'nosti so znakovno-simvolicheskimi sredstvami* (Eco-psychology of education subject's development in activities with sign-symbolic means). Moscow; Kostroma, 2011. 318 p. (in Russian).
3. *Vygotskiy L. S. Orudie i znak v razvitii rebenka* (Cannon and sign in child's development). *Vygotskiy L. S. Sobr. soch. : v 6 t.* (Vygotskiy L. S. The collected works in 6 vol.). Moscow, 1984, vol. 6, pp. 6–90 (in Russian).
4. *Vygotskiy L. S. Myshlenie i rech* (Thinking and speech). *Vygotskiy L. S. Sobr. soch. : v 6 t.* (Vygotskiy L. S. The collected works in 6 vol.). Moscow, 1982, vol. 2, pp. 5–361 (in Russian).
5. *Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* (Activity. Consciousness. Personality). 2nd ed. Moscow, 1977. 304 p. (in Russian)
6. *Leont'ev D. A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti: ucheb. posobie dlya stud. vuzov* (Psychology of sense: Nature, structure and dynamics of semantic reality: the textbook for university students). 2nd ed. Moscow, 2003. 486 p. (in Russian).



7. Losev A. F. *Znak. Simvol. Mif* (Sign. Symbol. Myth). Moscow, 1982. 478 p. (in Russian)
8. Fridman L. M. *Naglyadnost' i modelirovanie v obuchenii* (Visualization and simulation in teaching). Moscow, 1984. 80 p. (in Russian).
9. Bruner J. S. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 1975, no. 2, pp. 1–19 (in Russian).
10. Vygotskiy L. S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste* (Imagination and creativity in childhood). 3rd ed. Moscow, 1991. 93 p. (in Russian).
11. Petrova E. A. *Zhesty v pedagogicheskom protsesse* (Gestures in pedagogical process). Moscow, 1998. 228 p. (in Russian).
12. Romanov I. V., Turchin A. S. Osobennosti rassmotreniya protsessa obucheniya kak upravlyaemogo semiozisa (Peculiarities of consideration of learning process as managed semiosis). *Nauchnoe mnenie: Pedagogicheskie, psikhologicheskie i filosofskie nauki* (The Scientific Opinion: pedagogical, psychological and philosophic sciences), 2016, no. 14, pp. 94–97 (in Russian).
13. Aydarova L. I. *Psikhologicheskie problemy obucheniya mladshikh shkol'nikov russkomu yazyku* (Psychological problems of teaching younger schoolchildren to Russian language). Moscow, 1978. 144 p. (in Russian).
14. Glotova G. A. *Chelovek i znak: semiotiko-psikhologicheskie aspekty ontogeneza cheloveka* (Man and sign: semiotic-psychological aspects of human ontogenesis). Sverdlovsk, 1990. 256 p. (in Russian).
15. Isenina E. I. *Doslovesnyy period razvitiya rechi u detey* (Previous to verbal period of children' speech development). Saratov, 1986. 164 p. (in Russian).
16. Papi F., Papi Zh. *Deti i grafy. Obuchenie detey shestiletnego vozrasta matematicheskim ponyatiyam* (Children and graphs. Training six-age children for mathematical concepts). Moscow, 1974. 192 p. (in Russian, trans. from French).
17. Salmina N. G. *Vidy i funktsii materializatsii v obuchenii* (Types and functions of materialization in training). Moscow, 1981. 136 p. (in Russian).
18. Salmina N. G. *Znak i simvol v obuchenii* (Sign and symbol in training). Moscow, 1988. 288 p. (in Russian).
19. Karpova S. N., Kolobova I. N. *Osobennosti orientirovki na slovo u detey* (Features of children' orientation onto word). Moscow, 1979. 166 p. (in Russian).

Cite this article as:

Vlasova G. I., Turchin A. S. Semiotic and Symbolic Means in the Life of Preschool Children. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 3 (23), pp. 197–203 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-3-197-203.
