

ОСОБЕННОСТИ СИМВОЛИЗАЦИИ КАК КОМПОНЕНТА СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ДЕФЕКТАМИ СЛУХОВОЙ ФУНКЦИИ

Колтунова Е.А.

В статье рассматривается феномен смыслообразования. В процессе смыслообразования единицей содержания становится отношение «субъектный опыт – объективная ценность», т. е. личностный смысл. Существенным компонентом смыслообразования автор отмечает символизацию как процесс освоения (на уровне индивидуального сознания) понятий-символов. Далее проводится анализ исследований функционирования понятия-символа в учебном процессе у старшеклассников с дефектами слуховой функции.

Ключевые слова: смысловая сфера, личностный смысл, смыслообразование, символ, символизация.

В современной психолого-педагогической науке большое внимание уделяется проблемам развития ценностно-смысловой сферы и особенностям смыслообразования. Актуальность проблемы анализа смыслообразования учащихся вызвана задачами гуманизации учебного процесса. Его переориентация на личностные компоненты развития в условиях демократических тенденций трансформации общества ведет к заметному изменению всей структуры обучения. В теории учебного процесса и в составе педагогического мышления учителя появились такие педагогические феномены, как самовыражение учащихся, самоопределение, рефлексия, идентификация и многие другие (И.В. Абакумова, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, А.Г. Орлов, Д.И. Фельдштейн, В.Т. Фоменко, И.С. Якиманская). Учебный процесс с позиций психологии смыслообразования отличается особенной спецификой.

В различных областях знаний смысл представлен по-разному: в психологии он дан в его живом возникновении и динамике; в теории культуры – как «дух в плену знаков» (Н.А. Бердяев); в аксиологии – как ценность; в феноменологии – как интенция, «ячейка» сознания. Различные грани проявления смысла присутствуют в учебном процессе, на котором каждая из отраслей наук может испытывать свои подходы к изучению смысла. В учебной деятельности смысл представляется как задача, цель, целеполагание; в содержании учебного процесса – как особая форма культуры, «откристаллизованные смыслы» (А.Н. Леонтьев); в протекании учебного процесса – как переживания его участников: учителя и учащихся. Учебный процесс, взятый в этом ракурсе, выступа-

ет как смысловая реальность, и именно в качестве смысловой реальности подлежит исследованию. По отношению к обучению как смысловой реальности, порождаемой целенаправленной деятельностью, возникает вопрос: как изменяется смысл в различных условиях обучения? Обучение обладает значительным смыслообразующим потенциалом. Психолого-дидактические механизмы опосредующего управления смыслообразования личности обеспечиваются через ослабление одних и усиление других связей учебного процесса. Источником смыслообразования является жизненный мир человека, заметно отличающийся от «общего» мира, не включенного в орбиту жизнедеятельности индивидуума (Д.А. Леонтьев, Н.Е. Щуркова). На противоположном полюсе располагаются личностные ценности человека, устойчивая смысловая структура субъекта. В соприкосновении этих структур и жизненного мира происходит их актуализация, порождающая, в свою очередь, ситуативные смыслы, обогащающие устойчивую систему смыслов человека. Отношение между жизненным миром и личностными ценностями квалифицируется нами как горизонтальная плоскость взаимодействия, вокруг которой располагается поле смысловой самоактуализации. При этом принимается во внимание, что жизненный мир человека и устойчивая система его личностных ценностей – это актуальные зоны смыслообразования. Наряду с ними имеются и потенциальные зоны: потенциальная зона жизненного мира (ресурсы объективной действительности, не попавшей в орбиту жизненного мира личности) и потенциальная зона становления и развития устойчивых смысловых образований

(активно не задействованные ресурсы сознания). Потенциальные зоны смыслового развития образуют поле расширения и уплотнения смысла.

Взаимодействие устойчивой смысловой структуры личности и жизненного мира, жизненных смыслов в одном смысловом континууме, порождающее все более сложные смысловые уровни – от ситуативных личностных смыслов и смысловых установок до устойчивых смысловых образований (смысловые диспозиции, конструкты, ценности – Д.А. Леонтьев), осуществляется посредством превращенных форм сознания (М.К. Мамардашвили). В качестве ведущего смыслообразующего механизма при этом выступает диалог, понимаемый как диалог личностных ценностей и жизненного мира, осуществляемый индивидуальным сознанием ученика. Субъективный опыт учащихся, замкнувшись на объективных значениях или объективированных смыслах, характеризуется смысловым приращением, динамика которого и может быть названа смыслообразованием. Единицей содержания становится отношение «субъективный опыт – объективная ценность», т. е. личностный смысл. Если указанное отношение не возникло, то, разумеется, и о содержании образовательного процесса мы не вправе говорить как о содержании субъектной деятельности учащихся. В лучшем случае оно может быть квалифицировано как содержание, потенциально способное к смыслообразованию. Возникнув, указанное отношение проявляется как движение эмоций, чувств, переживаний, как «поток сознания», а также как последовательность реальных действий, поступков, отношений с другими людьми.

Существенным компонентом смыслообразования можно рассматривать символизацию как процесс освоения (на уровне индивидуального сознания) понятий-символов, концентрирующих в обобщенной форме значимость их специфических свойств как «сверхважных» или «сверхреальных» не только для общества и данной культуры, но и для конкретного человека. Символ является важной составляющей современного сознания, как на личностном, так и на групповом уровнях. Возникновение символов имеет длительную эволюционную историю в процессе культурного становления человечества. Этимологически понятие символа связано с греческим глаголом «соединять», «сталкивать», «сравнивать». Отражая общую логику формирования понятийной системы, функция символа вначале отождествлялась с предметно-образным компонентом психосемантической реальности, и в ее основе лежало эмпирическое обобщение. Предметы и отчужденные от них образы становились объектом поклонения (предметы поклонения, тотемы), возникали определенные действия-ритуалы, связанные со спецификой их использования. Однако по мере развития абстрактно-

обобщающих значений (в результате перехода от эмпирического к теоретическому обобщению) и их фиксации на уровне устойчивых понятий на надличностном уровне в различных формах общественного сознания функция символа значительно расширилась. Возникли целые направления в познании окружающего мира, которые теперь уже не нуждались в образном наполнении, а возникали на уровне абстракции (отчуждения и обобщения) свойств от ранее созданного абстрактного значения. Так возникли математические науки, вся содержательная компонента которых есть всецело символическая система.

Символ обладает самоценностью, он есть органический элемент психической и духовной жизни. Можно предположить, что символ выступает в роли центрации по отношению к понятиям менее обобщенным, становится своеобразным эпицентром, который определенным образом влияет на понимание всего содержательного контента. Понятия-символы концентрируют в себе такие черты, как универсальность, глубину, уровень оценки события как компонента общественного сознания, отличающегося особой значимостью. Употребляя их в устном или письменном изложении своих мыслей, рассказчик апеллирует не к единичному событию или факту, а подчеркивает масштабность предмета осмысления. Если мы говорим: Отечественная война, диктатура, Холокост и т. д., то даже без обращения к конкретным историческим примерам выделяется оценочный компонент данного понятия. Это универсальный процесс, поскольку каждый представитель определенной культурной эпохи воспринимает значение данного понятия не только как совокупность определенным образом обобщенных свойств, но и как то, что уже содержит в себе маркировку на позитивное или негативное. Универсальные понятия-символы в силу специфичности той роли, которая возложена на них надличностными и личностными реалиями, привлекали внимание психологов в контексте разных подходов и интерпретаций.

Конкретизируя вопрос о соотношении личностного смысла и смысла-символа (когда понятие несет в себе смысл, «раскристаллизация» которого порождает личностный смысл познающего), А.Н. Леонтьев отмечал, что между ними существует так называемая смысловая дистанция. Она может быть значительной, средней, короткой, в зависимости от степени совпадения личностного смысла воспринимающего субъекта и смысла-символа, который заключен в контексте воспринимаемого. Короткая смысловая дистанция возникает лишь при условии соответствия контекстуального смысла с предметным миром ученика, сферой смыслообразующих мотивов его деятельности, его целостного бытия. Только при этом условии

личностный смысл может стимулировать усвоение и осознание смысла-символа, поможет субъекту постигнуть всю глубину авторского замысла при прочтении книги, просмотре спектакля, восприятию произведений искусства.

В чем специфика функционирования понятия-символа в учебном процессе? Составляющие образовательное пространство базовые ценности культуры в их текстовом или живом, ментальном проявлении по-разному ведут себя в ситуации соприкосновения с ними субъектного опыта учащихся. Некоторые из ценностей, транслируемые в форме символов для ученика, приобретают характер личностных смыслов и других смысловых образований; другие остаются «невосприимчивыми», психологически индифферентными по отношению к субъектам познания. В образовательном пространстве, таким образом, выделяются актуальные и потенциальные зоны принятия символа на личностно-смысловом уровне. Усиление актуальных зон символизации, их личностно-смысловой насыщенности означает субъективацию образовательного пространства. Степень субъективации, в свою очередь, определяется плотностью объективированных потенциальных зон принятия символа на смысловом уровне: вероятность замыкания на них субъектного опыта старшеклассников в этом случае повышается.

Описанные механизмы универсальны. Они описывают инвариативную природу смыслообразования в учебном процессе. Однако возникает задача не просто понимания психологических основ смыслообразования личности в учебном процессе, а описания того, что имеет вариативную природу, в зависимости от внешних и внутренних условий взаимодействия ученик-учитель. В этом плане в качестве особой проблемы можно выделить проблему символизации у учащихся с дефектами слуха. По мнению психологов, которые уже занимались этой проблемой, «любая сенсорная недостаточность влечет за собой генерализованные изменения психофизического развития, отражающиеся на всех уровнях личности. Так, исследователями отмечено, что у слепых и слабовидящих искажается мотивационная база, возникает «инвалидность» сознания, задерживается социальное становление личности (Л.Н. Щербакова, В.Ф. Матвеев, И.Г. Корнилова)» (Ю.А. Маслова).

Выбор в качестве объекта исследования старшеклассников с дефектами слуха обусловлен, прежде всего, значительными различиями в смысловой сфере между ними и их ровесниками с нормальным слухом. Поскольку для неслышащих существенно затруднен один из главных путей передачи смыслов – речевой, а существующие закрытые школы для глухих, ограничивая жизненное пространство учеников с нарушениями слуха существенно со-

кращают и возможность передачи смыслов через деятельность, смысловая сфера глухих и слабослышащих детей развивается значительно медленнее, чем у слышащих. Жизнь в интернатах «на всем готовом», получение от государства пенсии снижает у детей, тем более у подростков, уровень активности, мотивацию достижения, профессиональную мотивацию. В результате у неслышащих старшеклассников мотивационно-смысловая сфера оказывается более узкой и менее развитой, чем у их нормальных сверстников.

Отечественные и зарубежные исследования личности глухих (Л.М. Барденштейн, Т.Г. Богданова, Р.М. Боскис, А.П. Гозова, А.М. Гольдберг, Т.А. Григорьева, Н.В. Лозовацкая, Е.А. Малхасьян, О.О. Малхасьян, В.Ф. Матвеев, У. Меркт, Н.Г. Морозова, М.М. Нудельман, В.А. Паленный, В.Г. Петрова, В. Петшак, О.В. Писковая, Т.Н. Прилепская, М.Ю. Рау, Н.А. Речицкая, Т.В. Розанова, В.С. Собкин, И.М. Соловьев, Е.А. Сошина) позволили выявить целый ряд значимых отличий в развитии смысловой сферы у старшеклассников с дефектами слуха и их хорошо слышащими сверстниками.

Смысловая сфера старшеклассника с дефектами слуха отличается от смысловой сферы старшеклассника с нормальным слухом низким уровнем развития, упрощенной, свернутой структурой смысловой регуляции жизнедеятельности, сужением смысловой перспективы, направленностью на сохранение привычного уклада жизни, подчинение нормам, стереотипам, на ближайшее окружение, семью, ощущением оторванности от социума, эгоцентрацией, потребительскими, рентными установками, стереотипностью смысловой сферы, низкодифференцированными представлениями о системе человеческих отношений, основанными на референтных осях сознания внешнего характера.

Учащиеся, лучше владеющие словесной речью, испытывают большее влияние системы инициации вербализации по осознанию своего смысла, поэтому их смысловая сфера деформирована в меньшей степени; это проявляется в большей развернутости жизненных планов, большей толерантности в социальных контактах, большей интегрированности мировоззрения, менее выраженном ощущении отдаленности от социума, более активной жизненной стратегии по сравнению с учениками, имеющими оценку по развитию речи ниже отличной.

По мнению Ю.А. Масловой, которая провела интересное исследование по трансформации смысловой сферы глухих, смысложизненные стратегии неслышащих старшеклассников имеют свои специфические отличия. Их основная жизненная стратегия связана с низким уровнем притязаний на успех, ориентацией на семейную сферу, стремлением к обеспеченной жизни при минимуме усилий. У неслышащих старше-

классников жизненные ценности смещены в сторону пассивных и иждивенческих, мотивация учебной и профессиональной деятельности низка.

К сожалению, в приведенных выше исследованиях характеристик смысловой сферы старшеклассников с патологией слуха нет исследований, непосредственно ориентированных на специфику процессов образования, и в частности, на описание того, как формируются понятия-символы у слабослышащих или глухих, как происходит преодоление пространства отчуждения между «символом для всех» и личностным смыслом данного символа «для меня». Этот аспект важен не только для описания психологической природы символизации, но и для совершенствования педагогического процесса, ориентированного на глухих школьников. Можно предположить, что процесс символизации у глухих старшеклассников имеет свои специфические особенности по следующим показателям: особенности генерализации смыслов, формирование группоцентриций, смысловая актуализация и т. д. Возникает необходимость в проведении диагностического исследования этих показателей. Это перспектива дальнейшего эмпирического этапа в работе по данной проблеме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (психолого-дидактический подход). – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2003. – 480 с.
2. Абакумова И.В. Смысл как научная категория и влияние его концептуальных интерпретаций на теорию образования и обучения // Научная мысль Кавказа. – 2002. – № 13 (39). – С. 146–151.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
4. Братусь Б.С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / под ред. А.Е. Войскунского, А.Л. Ждан, О.С. Тихомирова. – М.: Смысл, 1999. – С. 284–298.
5. Маслова Ю.А. Особенности смысловой сферы старшеклассников в условиях интерната для глухих и слабослышащих: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2009.
6. Фризен М.А. Особенности развития смысловой сферы подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2005.