

Вестник Ивановского государственного университета.

Серия: Гуманитарные науки. 2022. Вып. 3. С. 159—165.

Ivanovo State University Bulletin. Series: Humanities. 2022. Iss. 3. P. 159—165.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.46726/И.2022.3.17

ФИЛОСОФСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ, ВАРИАТИВНЫЙ СЕМИОЗИС, ПСИХОСЕМИОТИКА

Анатолий Степанович Турчин

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии,

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ast55@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема семиотического развития как конституирующего типа эволюции, характерного для Homo sapiens. Отмечается, что на протяжении последних двух веков семиотическое развитие интерпретировалось как преимущественно линейное и необратимое. При этом упускалось из виду, что семиотическое развитие имеет свои особенности, выражающиеся в обогащении системы средств взаимодействия человека как с предметной средой, так и с другими субъектами, создающими и созидующими человеческую культуру. Излагается авторская концепция управляемого семиозиса, согласно которой высшие уровни развития семиотической (знаково-символической) функции требуют специального формирования. Делается вывод о том, что они могут быть основой для становления субъектности личности в разных видах деятельности.

Ключевые слова: философская антропология, семиозис, семиотическая функция, ортогенез, кладогенез

Для цитирования: Турчин А.С. Философская антропология, вариативный семиозис, психосемиотика // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Вып. 3. С. 159—165.

Original article

PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY, VARIABLE SEMIOSIS, PSYCHOSEMIOTICS

Anatoly S. Turchin

St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of National Guard Troops,

St. Petersburg, Russian Federation, ast55@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of semiotic development as constituting the type of evolution characteristic of Homo sapiens. It is noted that over the past two centuries, development has been interpreted as mainly linear and irreversible. At the same time, it was overlooked that semiotic development has its own characteristics, expressed in the enrichment of the system of means of human interaction with both the subject environment

© Турчин А.С., 2022

and other subjects that create and create human culture. The author's concept of controlled semiosis is presented, according to which the highest levels of development of the semiotic (sign-symbolic) function require special formation. At the same time, they can be the basis for the formation of personality subjectivity in different types of activities.

Keywords: philosophical anthropology, semiosis, semiotic function, orthogenesis, cladogenesis

For citation: Turchin A.S. Philosophical anthropology, variable semiosis, psychosemiotics, *Ivanovo State University Bulletin, Series: Humanities*, 2022, iss. 3, pp. 159—165.

Введение

В истории науки трудно выделить период, в рамках которого не ставилась бы проблема человека как особого существа, наделенного разумом и свободой воли. В структуре философских наук этой проблематикой особенно активно занимались представители философской антропологии преимущественно в немецкоязычных странах в первой половине XX века [Шютц; Gehlen]. По мнению большинства представителей философской антропологии, содержательному анализу подлежат такие проблемы, как:

- 1) интерпретация человеческого бытия как осознаваемого, а также связанного с учетом отношения человека к своему бытию;
- 2) рефлексивность сознания и самосознания, отличающая человека от животных;
- 3) деятельностная природа человеческого бытия, в котором человек является субъектом своей жизнедеятельности;
- 4) действия человека в «поле возможностей», основание выбора им типа своего существования.

Теоретический анализ

Один из наиболее близких психологам немецкий философ А. Гелен, отмечавший неукорененность человека в живой природе, выделял в качестве особого признака неспециализированность органов чувств и обделенность инстинктами [Gehlen: 34—35]. Последнее соответствует методологическому принципу общепсихологической теории деятельности о неадаптивном характере психики человека [Леонтьев]. Она не запрограммирована изначально на какой-то определенный, узкий способ взаимодействия со средой. На раннем этапе жизни ребенка это делает его беспомощным и компенсируется ролью матери, которая «социально прикреплена» к своему малышу. В дальнейшем, погружаясь в мир знаков и символов, он приобретает возможность обогнать детенышей животных «навсегда».

В свою очередь, педагогическая антропология рассматривает человека как субъект воспитания. Согласно К.Д. Ушинскому, человек есть «предмет воспитания» [Ушинский], следовательно, важен не только вопрос о сущности человека, но и рефлексия системы условий и средств, с помощью которых задается тип развития личности, отвечающей требованиям социального заказа общества.

В инновационных теориях построения обучения (на всех его уровнях) отечественная философия психологии образования никогда не игнорировала

постулаты педагогической антропологии, но сталкивалась с трудностями при их практическом воплощении. Так, при осуществлении идей основоположников развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, наибольший успех был достигнут именно по параметрам развития интеллекта обучаемых как основы их субъектности [Давыдов]. Однако и в этой дидактической системе выявилась наибольшая трудность в реализации оснований антропологического подхода — достижение баланса в диаде «свобода и ответственность».

Опираясь на мнение Ю.М. Лотмана, определившего, что культура есть текст [Лотман], а также на идею В.В. Давыдова о том, что цель организации развивающего обучения есть формирование готовности субъекта к присвоению основ человеческой культуры [Давыдов], мы считаем принципиально возможным рассмотреть магистральный путь становления обучаемых в качестве субъектов образования, в основе которого лежит «управляемый семиозис» [Турчин].

Понятие семиозиса связывается с процессом порождения и функционирования знаков и знаковых систем в деятельности [Анисимов]. Именно семиотические средства являются собственно человеческим изобретением, обеспечивающим социокультурное развитие, т. е. хранение, передачу и использование знаний, при этом пропадает необходимость каждый раз изобретать способы их получения [Гамезо, Ломов и др.]. Управляемый семиозис может рассматриваться и как инструментальная основа функционирования человеческой культуры, и как специфический механизм трансляции содержания данной культуры. В нем создается инструментальная основа для развития и выявления субъектности как способности личности к творческой преобразующей деятельности.

На кафедре философии Ивановского государственного университета идею семиозиса на рубеже XX—XXI веков развивал А.Н. Портнов [Портнов]. По его мнению, семиотическое развитие не могло быть втиснуто в жесткие рамки одной-единственной ортогенетической схемы. Процесс развития в философской и психологической литературе XIX—XX веков рассматривался как поступательное движение (самодвижение) к личностно-значимой (или общественно-ценной) цели. В диалектике Г. Гегеля дано предупреждение о нестабильности этого движения, однако в отечественной психологии образования нестабильность развития преимущественно связывается с возрастными особенностями и внешними условиями. Собственно внутренняя динамика развития субъектности исследована не полно. При интерпретации развития как процесса используют представление о нем как об ортогенезе, где обозначают верхнюю («акме») и нижнюю («катэ») планки. Промежуточные состояния, стадии и их протекание, а также различные отклонения от нормы (весьма условной) исследованы недостаточно полно. По нашему мнению, ортогенез сужает репрезентативные возможности модели акмеразвития, ориентируясь на упрощенное, линейное движение «вверх — вниз». Даже если добавить такой момент, как стагнация, не рассматриваемый в катабологии предметно [Пожарский], то и это не слишком заметно меняет данную модель, поскольку личная стагнация на фоне прогресса группы может не осознаваться обучаемой личностью как трагедия. Психологическая защита личности может как-то маскировать сползание к «катэ» (из-за лени, по недомыслию и др.).

Мы рассматриваем стагнацию как следствие добровольной и инициативной остановки развития субъектности, сопровождаемую интеллектуальными, эмоциональными и волевыми реакциями. Наиболее ярко это отражается

в прокрастинации — торможении активности путем откладывания «на потом» с последующим забыванием своего намерения. Оценка стагнации личностью может варьироваться, что связано с осознанием своего социального положения, динамикой жизненных целей, наличием / отсутствием внешнего контроля и др. Процесс стагнации может провоцироваться особым типом обучения, так называемым «обучением со злым умыслом».

По нашему мнению, обучающая функция не может быть полноценно реализована в специально организуемом обучении без знания этапов семиозиса (уровней семиотической функции) и учета степени овладения (рефлексии) семиотических средств в основных видах деятельности (игра, учение, познание, труд).

Согласно Л.С. Выготскому [Выготский], знаки есть психологические орудия. Такое понимание предполагает учет таких последствий, как:

1) установление конвенциональной связи в системе «знак—значение» и ее фиксирование с помощью речевых средств;

2) учет того факта, что в архаическом (и детском) мышлении они могут выполнять разнообразные функции (от утилитарно-орудийных, до «волшебных»);

3) прослеживается определенная логика прохождения этапов освоения уровней семиотической функции (указание, замещение, кодирование, схематизация, моделирование), нарушение которой осложняет процесс обучения;

4) высшие уровни семиотической функции (моделирование и схематизация 2-го уровня) стихийно не формируются ни у школьников, ни у студентов.

В практике развивающего обучения (дидактической системе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова) был отмечен интересный парадокс: после перехода в подростковые классы, выпускники начальной школы отказываются от использования моделирования и возвращаются на уровень схематизации [Турчин]. Это можно было бы связать с позицией педагогов или объявить регрессом, если бы не тот факт, что уровень академической успешности в этих условиях не падал.

Мы выяснили, что схематизация и моделирование могут быть равнозначны и равноценны, если схематизация из элементарной (когда схемы выполняют функцию плана или наглядной опоры для усвоения) преобразуется в нечто более совершенное [Турчин]. Поскольку внутренний план действий позволяет удерживать 4—5 «шагов» в уме, то схематизация выходит на более высокий, второй уровень.

Из этого вытекает ряд дополнений, относящихся не только к психологии обучения, но и к акмеологии (теории «вершинного» развития):

1) вместо ортогенетической лесенки, развитие человеческого сознания представляет кладогенетический граф — «веточку», направленную не только вверх, но и в стороны;

2) развитие может быть не только нормативным, но и отклоняющимся (так оно обозначается в психологии воспитания) и, к сожалению, оно не обладает необратимостью;

3) возможны блокированное развитие, задержанное развитие и отложенное развитие (последнее характерно для современности, когда взрослые начинают получать второе образование или пытаются реализовать — иногда успешно — свои детские или юношеские планы).

Заключение

Семиотическое развитие, эмпирически обнаруживаясь в основном в проективных способностях, может быть соотнесено с предориентировкой и внутренним планом действий [Турчин]. В частности, такие признаки развития, как перенос освоенной системы на иную реальность и сохранность способа владения системой семиотических средств, изучены в педагогической психологии недостаточно полно. В человеческой практике семиотические средства представлены по-разному. Хотя некоторые системы (родной язык) могут осваиваться стихийно, все-таки большинство из них требуют специального изучения. Это, например, относится к символическим языкам культуры (живопись, кино, театр и др.), когда нужно еще учитывать «дух» соответствующей исторической эпохи.

Преодолевая разрыв между сиюминутным и количественным бытием и идеальным или непознанным, семиотическое развитие дает возможность расширить поле самоактуализации не только в общечеловеческом смысле. Так, ученые с его помощью реализуют познавательную потребность уже не в узко локализованном пространстве отдельной концепции, а могут выйти за рамки своей же объяснительной схемы, опираясь на принцип дополнительности. Неудивительно, что разработка новой научной парадигмы начинается с переосмысления терминологии, с создания «иногоязыка» своего научного направления. В указанных случаях, с помощью семиотических средств, человек, как и тысячи лет тому назад, пытается получить власть над миром не только объективно существующих, но и гипотетических предметов и явлений, пытается повлиять на еще не проявившиеся процессы.

Исследования семиотической функции в основных видах деятельности создают перспективу для преодоления отрыва человека от реальности, если:

1) в образовательных программах школ и вузов она будет реализовываться в «логике науки» [Давыдов];

2) в обучении индивидуальный подход будет осуществляться с опорой на уровень освоенности текстовой деятельности (процесс порождения и функционирования текстов);

3) затруднения в реализации семиотической (инструментальной) основы учебной и научной деятельности будут компенсироваться с учетом реально освоенного этапа семиозиса, чтобы не породить синдром «хронического отставания» (это возможно также как следствие обучения «со злым умыслом», по А.Н. Поддьякову) [Поддьяков];

4) при освоении высших уровней семиотической функции (схематизации и моделирования) нужно учитывать, что информационное пространство имеет тенденцию к намеренному искажению (гибридные войны).

Список литературы / References

- Анисимов О.С. Знак, смысл, значение и структурирование внутреннего мира человека // Мир психологии. 2008. Вып. 2. С. 14—26.
(Anisimov O.S. Sign, meaning, meaning and structuring of the inner world of a person, *World of Psychology*, 2008, iss. 2, pp. 14—26. — In Russ.)
- Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 6. С. 6—90.

- (Vygotsky L.S. A tool and a sign in the development of a child, *Vygotsky L.S. Collected works: in 6 vols*, Moscow, 1984, vol. 6, pp. 6—90. — In Russ.)
- Гамезо М.В., Ломов Б.Ф., Рубахин В.Ф. Психологические аспекты методологии и общей теории знаков и знаковых систем // Психологические проблемы переработки знаковой информации. М.: Наука, 1977. С. 5—48.
- (Gameso M.V., Lomov B.F., Rubakhin V.F. Psychological aspects of methodology and general theory of signs and sign systems, *Psychological problems of processing sign information*, Moscow, 1977, pp. 5—48. — In Russ.)
- Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
- (Davydov V.V. Theory of developing learning, Moscow, 1996, 544 p. — In Russ.)
- Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 2: Развитие произвольных движений. 296 с.
- (Zaporozhets A.V. Selected psychological works: in 2 vols, Moscow, 1986, vol.2: The development of voluntary movements, 296 p. — In Russ.)
- Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность). М.: Смысл, 2001. 392 с.
- (Leontiev A.A. Active mind (Activity. Sign. Personality), Moscow, 2001, 392 p. — In Russ.)
- Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство, 2000. 704 с.
- (Lotman Yu.M. Semiosphere, St. Petersburg, 2000, 704 p. — In Russ.)
- Максимова Л.В. Особенности отношения младших школьников к учебному моделированию в условиях специальной организации учебной деятельности // Развитие и современное состояние теоретических и прикладных социально-психологических и психолого-педагогических исследований в системе образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Иваново, 26—27 ноября 2004 г. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2004. Вып. 2. С. 133—137.
- (Maksimova L.V. Features of the attitude of younger schoolchildren to educational modeling in the conditions of special organization of educational activities, *Development and current state of theoretical and applied socio-psychological and psychological-pedagogical research in the education system*, Ivanovo, 2004, iss. 2, pp. 133—137. — In Russ.)
- Поддяков А.Н. Троянское обучение в структуре рефлексивного управления // Рефлексивные процессы и управление. 2006. Вып. 2. С. 84—95.
- (Poddyakov A.N. Trojan training in the structure of reflexive management, *Reflexive processes and management*, 2006, iss. 2, pp. 84—95. — In Russ.)
- Пожарский С.Д. Акмеология и катабология (теория совершенствования человека). СПб.: Лема, 2013. 265 с.
- (Pozharsky S.D. Acmeology and catabology (theory of human perfection), St. Petersburg, 2013, 265 p. — In Russ.)
- Портнов А.Н., Турчин А.С. Семиотическая функция: философские, социологические и психологические аспекты // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2002. Вып. 2. С. 62—74.
- (Portnov A.N., Turchin A.S. Semiotic function: philosophical, sociological and psychological aspects, *Bulletin of Ivanovo State University. Series: Humanities*, 2002, iss. 2, pp. 62—74. — In Russ.)
- Турчин А.С. Семиотическая функция и процесс обучения. СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2019. 132 с.
- (Turchin A.S. Semiotic function and learning process, St. Petersburg, 2019, 132 p. — In Russ.)

Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. М.: Фаир-Пресс, 2004. 574 с.

(Ushinsky K.D. Human as a subject of education: the experience of pedagogical anthropology, Moscow, 2004, 574 p. — In Russ.)

Шютц А. Некоторые структуры жизненного мира // Философия языка и семиотика / под ред. А. Н. Портнова. Иваново: Иван.гос. ун-т, 1995. С. 213—229.

(Schutz A. Some structures of the life world, *Philosophy of language and Semiotics*, ed. by A.N. Portnov, Ivanovo, 1995, pp. 213—229. — In Russ.)

Gehlen A. Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt. Bonn: Athenäum-Verlag, 1955. 444 s.

Статья поступила в редакцию 22.04.2022; одобрена после рецензирования 23.05.2022; принята к публикации 01.06.2022.

The article was submitted 22.04.2022; approved after reviewing 23.05.2022; accepted for publication 01.06.2022.

Информация об авторе / Information about the author

Турчин Анатолий Степанович — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии, г. Санкт-Петербург, Россия, ast55@mail.ru

Turchin Anatoly Stepanovich — Doctor of Science (Psychology), Professor, Professor of the Department of General and Applied Psychology of the St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of National Guard Troops, St. Petersburg, Russian Federation, ast55@mail.ru