

Вестник Ивановского государственного университета.

Серия: Гуманитарные науки. 2023. Вып. 4. С. 156—162.

Ivanovo State University Bulletin. Series: Humanities. 2023. Iss.4. P. 156—162.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.46726/И.2023.4.18

ЗНАКОВОЕ ПРОСТРАНСТВО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

Анатолий Степанович Турчин

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск Национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Россия, ast55@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимодействия основных структурных компонентов сознания личности в процессе осуществления ею учебной и познавательной деятельности. Отмечается необходимость решения ряда актуальных для психологии обучения вопросов, связанных с организацией внедрения инновационных подходов в практику современного образования. Семиосфера личности рассматривается как знаковое пространство, организация которого зависит от многих внешних и внутренних условий. Основное внимание уделяется рассмотрению роли языка как средства, трансформирующего картину мира и образ мира личности в ходе присвоения ею общечеловеческого социокультурного опыта. Обосновывается вывод о нежелательности дальнейшей примитивизации системы средств обучения как в основной, так и в высшей школе под предлогом снижения требований к уровням развития семиотической функции сознания обучающихся, демонстрирующих феномены «клипового мышления».

Ключевые слова: семиосфера, знак, текстовая деятельность, клиповое мышление, дидактическая система

Для цитирования: Турчин А.С. Знаковое пространство сознания личности и процесс обучения // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Вып. 4. С. 156—162.

В условиях перманентного реформирования системы образования в России трудно выделить одну наиболее важную проблему, от разрешения которой зависит его качество. Не удивительно, что в педагогической и психолого-педагогической литературе нет единогласия по поводу путей и средств достижения сколько-нибудь приемлемого результата, как в плане достижения функциональной грамотности выпускников школ и вузов, так и в определении системы необходимых и достаточных условий, при соблюдении которых можно максимально технологизировать учебно-воспитательный процесс. Последнее приводит к тому, что формально ущербность функционалистского подхода к содержанию образования и перспективам его непрерывности признается на самом высоком уровне, однако понятных большинству педагогов-практиков рекомендаций не дается. Призывы вернуться к системе образования полувековой давности тоже не сопровождаются конструктивными программами, где указываются субъекты образовательной деятельности, готовые нести ответственность за дидактические новшества и действия по их освоению педагогами.

Отметим, что в отечественной психолого-педагогической практике во второй половине XX века был создан уникальный опыт обеспечения обучения большинства школьников на уровне качества «не ниже хорошего». Еще не забыты дидактические системы Л.В. Занкова и В.В. Давыдова. Их авторы подчеркивали, что данные системы создавались для всех, а не только для одаренных детей. Однако в последние десятилетия наблюдалась картина дробления ранее единых, связанных общей теорией авторских коллективов представителей этих дидактических школ. Кроме того, введение ФГОСов привело к тому, что значительная часть педагогов, получивших образование в «эпоху ЕГЭ и ОГЭ», не стала стремиться к индивидуальному педагогическому творчеству, объясняя это засильем бумажной и электронной отчетности. Также под лозунгом «оптимизации» и повышения материального обеспечения из школ фактически были вытеснены профессиональные психологи. В подобной ситуации надеяться на быстрый «ренессанс» движения педагогов-инноваторов не представляется возможным.

Мы разделяем точку зрения известного ученого В.В. Давыдова, одного из создателей психологической теории учебной деятельности [Давыдов 1996], указывавшего на то, что может заимствоваться лишь та или иная теоретическая основа, а собственно педагогическая технология и ее дидактико-методическое обеспечение должно «выращиваться» на собственной, отечественной предметной и психологической базе с учетом традиций развития общедидактической системы. В противном случае происходит видоизменение содержания основной идеи, когда инновационное содержание заменяется формой. Естественно, форма активна, т. е. в меру возможности доставляет педагогам, учащимся и их родителям дополнительные трудности. Не удивительно, что в социальных сетях появляются мемы такого содержания, когда, например, ребенок говорит, приступая к выполнению домашнего задания: «Ого! Мама! Здесь тебе часа два кричать потребуются».

Если говорить о психосемиотической стороне проблемы трансформации семиосферы личности или ее знакового пространства, то понадобится не менее серьезное научное обоснование тех трудностей, которые были в этом плане в истории человечества и его школьного образования. Это иллюстрируется выражениями разгневанных учителей Древнего мира («ухо ребенка на его спине»), периода создания Русского централизованного государства («азбуку учат — во всю избу кричат») и вплоть до современности, когда педагогов подводят к мысли о необходимости активнее использовать технику «геймификации», так как иначе современные студенты, как носители «клипового мышления» [Докука], не могут удержать в памяти сколько-нибудь пространные тексты. Об опасности их для некоторых читателей еще в XIX веке предупреждал М.Е. Салтыков-Щедрин в «Истории одного города», согласно которой один из градоначальников города Глупова умер, так как его сознание не смогло вместить какой-то очередной вышестоящий указ.

Фактически речь идет об опасности примитивизации и теории, и практики современного образования, когда ищут «простые решения», обходя проблему понимания, мотивации и развития. Именно таким способом обычно и разрушаются перспективные инновации, если не обеспечена специальная подготовка (переподготовка), когда педагоги, попытавшись механически копировать новый опыт, начинают разочаровываться в возможности самим хоть что-то понять в этой мешанине правил и ограничений (не будем ссылаться на самые разнообразные требования к тексту статей в информационных письмах

редакций, так как «это понять нельзя, а можно лишь запомнить»). Поскольку нам приходится работать в составе редакционных коллегий четырех научных журналов, публикации в которых учитываются ВАК РФ, то мы знакомы, как минимум, с четырьмя версиями требований к текстам рукописей статей, а ведь есть еще РИНЦевские журналы, где тоже «своя» система представлений о подаче автором своих мыслей.

Если говорить о структуре сознания и образе мира по А.Н. Леонтьеву [Леонтьев], то надо признать, что информация поступает в сознание личности по разным каналам и проходит систему явных и скрытых «фильтров». Это обеспечивает не только формальную репрезентацию системы значений, но и иные трансформации. Так, если говорить о текстовой деятельности первого уровня [Дридзе; Турчин], которой, как считается, должны владеть выпускники школ, т. е. уметь выделять смысловые конструкторы в авторских текстах и увязывать их содержание с ранее известным, то для многих это представляет серьезную проблему.

Если говорить о «фильтрах», то новая информация вызывает (или не вызывает) ориентировочную реакцию субъекта по типу «свой — чужой». Психологический механизм семиотизации при этом работает сразу на трех уровнях. Возникающий при восприятии текста образ может не только выступать как отражение предустановленной гармонии, как следствие некоторого удовольствия от чтения, но и отражать то, что провоцирует когнитивный диссонанс (когда новое знание вызывает его эмоциональное отторжение). Если считать, что основой понимания текста выступает обнаружение и верификация фактов в их связях, то мысль и есть логический образ факта. Но факт интерпретируется по-разному в зависимости от многих объективных и субъективных обстоятельств. Недаром при издании зарубежной литературы говорят, что должно «повезти с переводчиком». Последний не просто механически воспроизводит последовательность фактов, но и группирует их в соответствии с возможностями своего понимания как отдельной отрасли научного знания, так и соответствующей авторской ментальности.

Своеобразие этого внешнего образного слоя сознания (его «чувственная ткань», по А.Н. Леонтьеву) зависит от той картины мира, которая репрезентировалась субъекту до встречи с новой группой фактов, представленных в тексте. Этот поверхностный слой в его образе мира подвергается влиянию организационной культуры, образы и образцы которой нужно быстро распознавать и применять в своем поведении, иначе можно не вписаться в учебную или профессиональную группу.

Второй и наиболее понятный слой сознания представляет систему значений, которые существуют в сознании (или вносятся в него) и могут трансформироваться по-разному в зависимости от степени жесткости конвенции авторитетных специалистов, договорившихся между собой о том, что соответствующий знак наделяется именно этим значением. Насыщение научных текстов англицизмами и/или другой иноязычной лексикой, как отмечал М.В. Гамезо [Гамезо], нарушает прегнантность, или смысловую прозрачность, текстов. Текст может при этом не только потерять что-то в плане значений. Последнее выражается в том, что определение понятия могут формулировать через перечисление каких-то признаков, а не через выделение того, что В.В. Давыдов именовал «клеточкой» — системообразующего признака [Давыдов 1982]. Так, например, память в учебниках психологии обычно определяют как процессы запоминания, сохранения, забывания и воспроизведения. Если же следовать

В.В. Давыдову, то напрашивается иная содержательная конвенция. За что отвечает именно память, а не мышление, восприятие, воображение? Память — это познавательный процесс, отвечающий за *хранение* информации.

Сторонники современного психоанализа [Грэхэм] указывают на то, что память практически ничего не «забывает», но разнообразные психологические защиты личности блокируют перевод психотравмирующих воспоминаний в оперативную память.

При помощи семиотических средств — знаков и символов — описывается существующая реальность. Поскольку человечество уже давно создало для себя параллельную реальность, при помощи языка оно отражает синтетическую образно-знаковую картину мира. При этом с помощью образов создаются картины не только реально (здесь и сейчас) существующего мира, но и осуществляется опережающее отражение возможного мира. Поведение человека определяется не только непосредственно действующими на его сознание стимулами и образами памяти. Существует еще оперантное обусловливание, которое в отечественной педагогике А.С. Макаренко объяснял феноменом «завтрашней радости».

Язык как семиотическая система может конструировать реальность благодаря возможности комбинирования репрезентации в знаковых системах образов, суждений и представлений о действительном мире с образами фантазийными, создавая особый конструкт, лежащий в основе индивидуального и уникального образа мира личности, тем не менее несущего в себе базовые значения и категории, характеризующие тот или иной социум.

Согласно В. Гумбольдту [Гумбольдт], являясь системой понятий и представлений реального этноса о мире и его хронотопе, он определяет (а иногда и предопределяет) поведение субъектов данной большой группы в реальном мире. Он и сам является медиатором между социумом, народом и миром объективным. Не удивительно, что значительная часть российских ученых с реальным удивлением реагирует на попытки преподавать русский язык на территории современной России как иностранный для значительного числа россиян.

М. Хайдеггер подчеркивал, что семиотические отношения отражают суть существования человека в мире, а именно, что без языка невозможно понимание человека в системе связей с миром людей [Хайдеггер]. Речь — это экзистенциал, открывающий и словесно выражающий его бытие в мире как совместное бытие.

В отечественных философских и психологических направлениях, в том числе связанных с культурно-историческим и деятельностным подходами, проблема семиозиса как способа бытия человека, осмысление знака и значения как структурной составляющей сознания [Анисимов; Дмитриевская; Портнов, Турчин; Гальперин; Глотова и др.], а также как условия реалистичности социокультурной картины мира и человеческого бытия в нем понимаются как семиотические образования, тексты, строящиеся по правилам, заданным социокультурными и психологическими факторами. Если учитывать научную позицию Ю.М. Лотмана [Лотман], определявшего культуру как текст, то картина мира, как внутренний текст, проявляется через «внешние тексты» — дискурсы. Окружающая картина мира представлена не как результат работы восприятия, а как результат их вторичной переработки с помощью знаковых систем. Обращаясь к этой идее, можно сделать вывод о том, что знаковое пространство личности важнее, нежели внешняя образная оболочка, на «разукрашивание» которой было брошено столько средств в последние годы. Без

изменения основ психодидактики в соответствии с запросом общества на личность, способную к саморазвитию, а не на личность «культурного потребителя» разнообразных благ, относящейся к образованию как к пресловутой «услуге», можно добиться лишь того явления, которое сродни регрессии возраста, когда ребенок начинает вести себя «как маленький». В системе высшего профессионального образования это может выражаться в обращении к наглядности и развлекательности, поскольку великовозрастные дети не хотят думать, а надеются на то, что гугл подскажет. Для подготовки профессиональных психологов это означает также необходимость перехода к освоению текстовой деятельности второго уровня [Турчин] как профессионально необходимой, предполагающей не только работу с готовыми текстами, но их вариативное преобразование с «вычерпыванием», по С.Л. Рубинштейну [Рубинштейн], нового знания, поворачивая мысленно исследуемый предмет, и с опорой на семиотические средства, фиксирующие в сознании новые существенные связи и отношения.

Список литературы / References

- Анисимов О.С. Знак, смысл, значение и структурирование внутреннего мира человека // Мир психологии. 2008. № 2. С. 14—26.
(Anisimov O.S. Sign, meaning, meaning and structuring of the inner world of a person, *World of Psychology*, 2008, no. 2, pp. 14—26. — In Russ.)
- Гальперин П.Я. Психология как объективная наука М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 480 с.
(Galperin P.Ya. Psychology as an objective science, Moscow; Voronezh, 1998, 480 p. — In Russ.)
- Гамезо М.В. Психосемиотические аспекты проблем познавательной деятельности и общения // Психосемиотика познавательной деятельности и общения. М., 1983. С. 4—17.
(Gamezo M.V. Psychosemiotic aspects of problems of cognitive activity and communication, *Psychosemiotics of cognitive activity and communication*, Moscow, 1983, pp. 4—17. — In Russ.)
- Глотова Г.А. Человек и знак: семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека Свердловск, 1990. 256 с.
(Glotova G.A. Man and sign: semiotic and psychological aspects of human ontogenesis, Sverdlovsk, 1990, 256 p. — In Russ.)
- Грэхэм Дж. Как стать родителем самому себе. М.: Независимая фирма Класс, 1993. 206 с.
(Graham J. How to become a parent to yourself, Moscow, 1993, 206 p. — In Russ.)
- Гумбольдт В. фон Язык и философия культуры. М.: Наука, 1985. 450 с.
(Humboldt V. von Language and philosophy of culture, Moscow, 1985, 450 p. — 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.)
- Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. М.: Педагогика, 1982. С. 10—21.
(Davydov V.V. Content and structure of educational activity of schoolchildren, *Formation of educational activity of schoolchildren*, ed. by V.V. Davydov, I. Lompsher, A.K. Markova, Moscow, 1982, pp. 10—21. — In Russ.)

Дмитриевская И. Системный подход к информационной ценности знаний // Сознание и диалектика процесса познания. Иваново, 1979. С. 154—163.
(Dmitrievskaya I. A systematic approach to the information value of knowledge, *Consciousness and dialectics of the cognition process*, Ivanovo, 1979, pp. 154—163. — In Russ.)

Докука С.В. Клиповое мышление как феномен информационного общества // Общественные науки и современность. 2013. № 2. С. 169—178.
(Dokuka S.V. Clip thinking as a phenomenon of information society, *Social sciences and modernity*, 2013, no. 2, pp. 169—178. — In Russ.)

Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М.: Наука, 1984. 286 с.
(Dridze T.M. Textual activity in the structure of social communication, Moscow, 1984, 286 p. — In Russ.)

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
(Leontiev A.N. Activity. Conscience. Personality, 2nd ed, Moscow, 1977, 304 p. — In Russ.)

Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство, 2000. 704 с.
(Lotman Yu.M. Semiosphere, St. Petersburg, 2000, 704 p. — In Russ.)

Портнов А.Н., Турчин А.С. Семиотическая функция: философские, социологические и психологические аспекты // Вестник Ивановского государственного Университета. 2002. Вып. 2. С. 62—74.
(Portnov A.N. Semiotic function: philosophical, sociological and psychological aspects, *Bulletin of Ivanovo State University*, 2002, iss. 2, pp. 62—74. — In Russ.)

Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: АПН РСФСР, 1958. 147 с.
(Rubinstein S.L. On thinking and the ways of its research, Moscow, 1958, 147 p. — In Russ.)

Турчин А.С. Семиотическая функция и процесс обучения. Монография. СПб.: Центр стратегических исследований. 2019. 132 с.
(Turchin A.S. Semiotic function and learning process. Monograph, St. Petersburg, 2019, 132 p. — In Russ.)

Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В.В. Бибихина. М.: Ad Marginem, 1997. 451 с.
(Heidegger M. Being and time, transl. from German by V.V. Bibikhin, Moscow, 1997, 451 p. — In Russ.)

THE SYMBOLIC SPACE OF PERSONALITY CONSCIOUSNESS AND THE LEARNING PROCESS

Anatoly S. Turchin

St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard
of the Russian Federation, St. Petersburg, Russian Federation, ast55@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of interaction of the main structural components of the personality's consciousness in the process of its educational and cognitive activity. The necessity of solving a number of issues relevant to the psychology of learning related to the organization of the introduction of innovative approaches into the practice of modern education is noted. The semiosphere of personality is considered as a symbolic space, the organization of which depends on many external and internal conditions. The main attention is paid to the consideration of the role of language as a means of transforming the picture of the world and the image of the world of the individual in the course of its appropriation of universal socio-cultural experience. The conclusion is substantiated about the undesirability of further primitivization of the system of teaching aids in both primary and higher education under the pretext of reducing the requirements for

the levels of development of the semiotic function of consciousness of students demonstrating the phenomena of “clip thinking”.

Keywords: semiosphere, sign, text activity, clip thinking, didactic system

For citation: Turchin A.S. Sign space of personality consciousness and the learning process, *Ivanovo State University Bulletin, Series: Humanities*, 2023, iss. 4, pp. 156—162.

Статья поступила в редакцию 21.04.2023; одобрена после рецензирования 22.05.2023; принята к публикации 01.06.2023.

The article was submitted 21.04.2023; approved after reviewing 22.05.2023; accepted for publication 01.06.2023.

Информация об авторе / Information about the author

Турчин Анатолий Степанович — доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский военный ордена Г.К. Жукова институт Национальной гвардии России, г. Санкт-Петербург, Россия, ast55@mail.ru

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