

УДК 152.276 (021)

Перспективы исследования субъективной семантики подростка

В. М. Навицкая, аспирант*

В статье обсуждаются перспективы исследования субъективной семантики подростка. Данное исследование направлено на изучение творчества ребенка в его отношении к миру, его объектам и явлениям. В качестве условия творчества ребенка предлагается развитие его способности к эмоционально-смысловой категоризации объектов окружающего мира

The Perspectives of the Adolescent's Subjective Semantics Research

V. Navitskaya, Postgraduate Student

The article is devoted to the perspectives of adolescent's subjective semantics research. This research focuses on the creative nature of child's relation to the world, its objects and events. The development of the child's ability to categorize emotional and sensible objects is proposed to be a condition for creativity.

Подростковый возраст никогда не оставался вне сферы интересов теоретиков и практиков психолого-педагогической работы с детьми [1–7]. Как всякий новый этап в развитии, он ставит множество вопросов не только перед самим ребенком, но и перед окружающими его взрослыми. Известно, что в подростковом возрасте ребенок впервые встает перед необходимостью осмысленного ответа теперь уже не только на учебные, но и на сложнейшие жизненные вызовы: осознание, принятие телесных изменений и освоение новой социальной роли половозрелого человека, профессиональная подготовка, неформальные ситуации, отношения со сверстниками и т. п. [5, 7]. Как помочь ребенку? В чем состоит эта помощь и что может служить ее ориентирами? Это лишь малый перечень вопросов, ответы на которые, с момента вступления ребенка в подростковый период, в свою очередь, начинают искать психологи, педагоги и, конечно, родители.

Мы не берем на себя смелость предоставить ответы, которые в каждом конкретном случае, при условии реализации мыслительных, творческих и душевных потенциалов взрослого, являются крайне индивидуальными. Данная статья решает иные две задачи. Во-первых, осветить идею, которая могла бы стать ориентиром в этих поисках, во-вторых, представить один из возможных путей ее практической реализации.

К проблеме взросления ребенка мы подходим со стороны развития его творческих способностей в отношении к миру. Подростковый, как никакой иной

возраст, актуализирует необходимость реализации творческого потенциала ребенка, проявляющегося на данном этапе в потребности в риске, стремлении к надситуативной активности, небоязни выхода за очередной предел, способности и потребности занять собственную позицию и принять собственное решение независимо от внешних воздействий, сиюминутных условий и ограничений [8]. По мнению многих педагогических психологов, условием творчества ребенка является осознание им себя как «нового открытия», как активного преобразующего начала, как строителя мира, реализующего в процессе этого строительства свою личность и свои отдельные знания и умения (В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев, Г. А. Цукерман, А. А. Леонтьев и др.). Таким образом, задача окружающих ребенка взрослых может состоять в создании условий для формирования у подростка особой смысловой установки на творческое отношение к действительности: на самостоятельное созидание им собственной системы взаимоотношений с миром.

Одним из множества возможных путей практической реализации данной идеи является, по нашему мнению, исследование субъективной семантики как носителя опыта взаимодействия ребенка с объектами окружающего мира. На примере изучения сложившихся способов построения взаимоотношений подростка с его ближайшим предметным окружением мы исследуем условия, создание которых необходимо для развития его преобразовательного, творческого отношения к миру.

* Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор Е. С. Слепович.

Методолого-теоретическим основанием нашего исследования является концептуальное положение психологии субъективной семантики Е. Ю. Артемьевой о том, что в основе того или иного отношения человека к объекту окружающей действительности лежит его опыт (субъективный или общественный) действия, точнее, взаимодействия с ним [9]. Ее многочисленные теоретические и экспериментальные разработки доказывают, что субъективный опыт фиксируется и структурируется в особых «внутренних» индивидуально-специфических категориальных шкалах, служащих инструментом выделения, классификации и оценивания человеком того или иного объекта, явления и ситуации мира. Будучи глубинными психологическими механизмами структурирования субъективного опыта, данные категориальные шкалы, в то же время, являются носителями опыта и отношения человека: каждая шкала несет в себе «след деятельности, зафиксированный в отношении к ее объекту» [9, с. 29]. Психология субъективной семантики (далее ПСС) включает данное содержание в понятие «смысл». В результате, структурированная совокупность смыслов-следов деятельности человека, иначе, индивидуальный набор его «внутренних» категориальных шкал, образует *субъективную семантику* человека.

В ПСС субъективные семантики представлены как один из трех структурных элементов или трех уровней (слоев) субъективного опыта, являющихся, по сути, тремя различными формами организации следа деятельности (смысла). Они образуют семантический – промежуточный между поверхностным («перцептивный мир») и ядерным (образ мира в узком смысле) – слой субъективного опыта (картина мира) [9].

С целью экспериментальной фиксации субъективной семантики ПСС применяется метод семантического дифференциала. Последний представляет собой набор оппозиционных шкал (атрибутивных прилагательных), по которым испытуемый осуществляет оценивание того или иного стимульного материала. Совокупность выбранных в ходе семантического описания объекта шкал (семантических координат) и составляет субъективную семантику человека в рамках той или иной предметной области.

Исследование субъективных семантик как элементов структуры субъективного опыта позволяет описывать их как некоторое содержание (система смыслов – следов взаимодействия человека с объектами реальности), имеющее скрытую функциональную природу (результат движения смысла по структурам субъективного опыта). В рамках данного исследования мы усложняем это содержание, выделяя в структуре субъективной семантики две составляющие: системы смыслов и значений.

Е. Ю. Артемьева отмечает по этому поводу, что экспериментальная схема исследования ПСС направлена «как можно острее на особенности функционирования значения, преобразуемого в индивидуальной деятельности», т. е. на фиксацию индивидуального значения [9, с. 29]. Нам интересны особенности единства и внутренней связи значения (знания) и смысла (отношения) объекта деятельности ребенка, т. к. именно в идее регулирующей роли смысла объекта в процессе его субъективной репрезентации и категоризации ребенком лежит, по нашему мнению, источник решения проблемы развития его творческого отношения к миру.

Первый этап нашей работы был связан с разработкой экспериментальной модели субъективной семантики, необходимой для выполнения задуманного исследования. Следуя традиции построения моделей в рамках ПСС, мы создаем ее путем описания *содержательных элементов* субъективной семантики – систем смыслов и значений, заключающих в себе *процесс* их актуализации и функционирования [9].

Процессуальная сторона значения представлена категориально-понятийной квалификацией объекта описания. Особенности межфункциональных связей и отношений обуславливают уровень, на котором будет протекать данный процесс, а соответственно, степень обобщенности значения. Смысл с функциональной стороны описывается как процесс выбора смыслового контекста и смыслового структурирования следов взаимодействия человека с объектом его текущей деятельности. С целью операционализации этого процесса Е. Ю. Артемьева вводит понятия «замещающая реальность» и «метафоры шкал семантического дифференциала». Актуализация того или иного следа деятельности (а соответственно, выбор той или иной семантической координаты) и их организация в системы (субъективные семантики) происходит на основе выбора замещающей реальности – «типа предметов, ассоциации с которыми шкалируются в эксперименте» [9, с. 150]. Шкалы семантического дифференциала являются метафорами, «переносящими, проектирующими эту реальность в систему атрибутивных прилагательных естественного языка» [9, с. 143]. В качестве единой замещающей реальности, являющейся пересечением всех возможных ее вариантов, в которой структурировано глобальное отношение человека к объекту (его единый смысл) вне зависимости от контекста его предъявления объявляется «психологическая ткань глубинной семантики – следы *эмоций*, сопровождающих соответствующую деятельность» [9, с. 156].

В рамках данного исследования мы ограничиваемся изучением визуальной семантики форм у

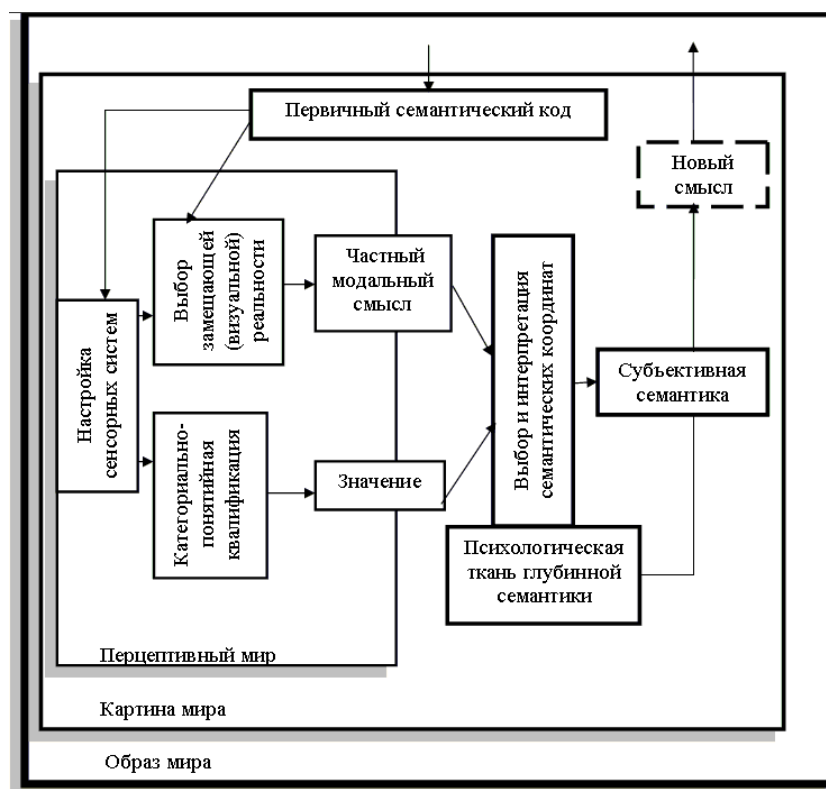


Рис. 1. Экспериментальная модель субъективной семантики

смысл объекта, представленный на данном этапе его первичным семантическим кодом. За ним стоит процесс поступления в картину мира информации из глубинного слоя субъективного опыта (образа мира), «позволяющей обобщенно опознать этот объект» [9, с. 96]. Обобщенное опознание объекта запускает процесс его категориально-понятийной квалификации. Как результат, объект обозначается (называется) ребенком. Акт опознания дает начало выбора в слое картина мира замещающей реальности, интерпретации шкал семантического дифференциала и запуску регуляторов настройки перцептивных систем – процессов, составляющих *смысловую* суть второго этапа семантического оценивания объекта. Выбор замещающей реальности внутренне связан, является продолжением процесса означивания: актуализированное ранее значение «погружается» ребенком в тот или иной смысловой контекст. В результате предмет

может принимать качества вещи мира, инструмента, существа, социального существа, предмета действия и т. д. На последнем этапе семантического эксперимента функция и содержание значения и смысла предстают в субъективной семантике как структурированной совокупности значимых признаков, свойств актуально воспринимаемого объекта (см. рис. 1).

Работа с данной моделью позволяет описывать качественное своеобразие субъективной семантики ребенка, обусловленное особенностями единства и внутренней связи составляющих ее смысла и значения. На этом основании мы разрабатываем критерии развития субъективной семантики, описывающие ее свойства как дифференцированного целого.

Первый критерий – *глубина субъективной семантики* – образуется пересечением показателей степени обобщенности значения объекта описания и глубины субъективной метафоризации ребенком шкал семантического дифференциала. Второй характеризует субъективную семантику ребенка со стороны ее свойств *гибкости и устойчивости*. Третий критерий – *осознанность субъективной семантики* – описывает степень представленности смысла и значения объекта, а также процесса их «генеза и актуализации» в слове. Наконец, четвертый критерий – *самостоятельность субъективной семантики* – характеризует умение ребенка ис-

подростков. Мы применяем методику шкалирования неясных изображений по 14-шкальной модификации семантического дифференциала ПСС Е. Ю. Артемьевой [9]. В ПСС эта методика, варьируясь лишь в модификациях семантического дифференциала, использовалась для доказательства гипотезы о существовании визуальной семантики форм, регистрирующей отношения к бессюжетным геометрическим изображениям. Используя данную и ряд других методик, ПСС удастся экспериментально подтвердить гипотезу о единстве механизмов семантической квалификации объектов разной природы [9]. Это дает нам основание в дальнейшем, опираясь на полученные экспериментальные данные, говорить об особенностях субъективной семантизации подростками объектов разной природы.

Исходный стимульный набор методики включает набор шкал 14-шкальной модификации семантического дифференциала и 8 карточек с контурными изображениями, являющимися случайными трансформациями круга. Подбор именно таких стимулов обусловлен стремлением Е. Ю. Артемьевой добиться эффекта категориальной неопределенности, чтобы высвободить эмоционально-смысловую категоризацию объектов «из под пресса социально-нормативной системы категорий языка и предметно-орудийных значений» [10, с. 25].

На первом этапе происходит «встреча» ребенка с объектом описания. Первым актуализируется

пользовать задаваемые извне условия как материал для решения экспериментальной задачи.

В эмпирическом исследовании приняли участие нормально развивающиеся дети (СШ № 71, г. Минска, 30 человек), а также дети с умственной отсталостью (специальная общеобразовательная школа-интернат № 11, г. Минска, 30 человек), которые обследовались на протяжении их обучения в 4-ом и 6-ом классах.

На основании полученных эмпирических данных в соответствии с описанными выше критериями развития субъективной семантики было выделено 4 (от 0-го до 3-го) уровня развития субъективной семантики подростка.

0-ой уровень. Субъективная семантика не отвечает ни одному из критериев. Отсутствует этап ориентации в задаче: обнаружение изображения, подбор эталона-образа, обозначение (называние) изображения. Процесс семантического описания сводится к механическому перемещению карточек с семантическими дифференциалами. Ребенок не принимает ни один из предлагаемых видов помощи.

1-ый уровень. Отличительной особенностью субъективной семантики данного уровня развития является нарушение единства и внутренней связи смысла и значения объекта семантического описания, иначе, эффект «семантической ненагруженности» значений слов ребенка, который отражается в свойствах поверхностности, дезорганизованности и неосознанности его субъективной семантики.

Поверхностность субъективной семантики заключается в том, что ни приписываемое изображению значение, ни атрибутивные прилагательные (шкалы семантического дифференциала) не являются носителями опыта действий ребенка с объектом. Они, скорее, имеют свойства звукоформ, «дутых абстракций», не имеющих конкретного (практического) воплощения в реальной действительности. Отсутствие реальности взаимодействия с объектом обеспечивает «легкость», с которой ребенок включает в описание полимодальные шкалы семантического дифференциала. Следствием безосновательности семантического оценивания объекта становится нарушение структуры его свойств – *дезорганизация* субъективной семантики ребенка. Экспериментальным воплощением *неосознанности* субъективной семантики становится близость процесса семантического описания ребенком объекта ходу ассоциативного эксперимента, где шкалы семантического дифференциала выступают в качестве слов-стимулов, на каждый из которых ребенок дает новый образ-ассоциацию. Ребенок нуждается в оказании массивной организующей и стимулирующей помощи.

2-ой уровень характеризуется отношениями своеобразного «симбиоза», жесткой внутренней связи смысла и значения объекта семантического описания. Как следствие, основными свойствами субъективной семантики данного уровня являются ее ситуативность, синкретизм и неосознанность.

В основе *ситуативности* субъективной семантики ребенка лежит связанность процесса семантического описания объекта его жесткой предметной квалификацией. В результате низкая степень обобщенности значения объекта описания (конкретно-ситуативный уровень) обуславливает реальность предметного действия с представляемым объектом как реальность-основание «актуализации, преобразования и функционирования» его смысловых оценок. Субъективная семантика ребенка, теряя гибкость, приобретает свойства *синкрета*: значимые признаки объекта описания представлены как сумма его предметных свойств, всегда «завязанных» на конкретной ситуации действия ребенка с объектом. В отличие от предыдущего уровня свойство *неосознанности* субъективной семантики данного этапа выступает как отдаленность семантических оценок объекта от реальности эмоциональной оценки его свойств – глубинного психологического механизма выделения, классификации и оценки объекта. Ребенок оказывается не в состоянии «отнестись» к объекту или осмыслить свое к нему отношение, находясь в прочных рамках системы уже накопленных сведений о внешних особенностях и признаках отдельных предметов и явлений. Ребенок нуждается в однократной или эпизодической организующей и/или стимулирующей помощи.

3-ий уровень развития является примером функционирования субъективной семантики как сложно дифференцированного целого: смысл и значение «сливаются» в едином механизме отражения объективной реальности. Их взаимосвязь прослеживается в ведущей роли смысла объекта в процессе его репрезентации и категоризации ребенком. Наличие свойств глубины, гибкости и устойчивости, осознанности субъективной семантики ребенка указывают на ее соответствие данному уровню развития.

Природа *глубины* субъективной семантики лежит в близости семантических оценок оценкам эмоций, «возникающих в процессе контактов с объектом в личном опыте испытуемого, или оценкам тех же эмоций, присвоенных при освоении общественного опыта» [9, с. 156]. Выбор реальности эмоционального взаимодействия с объектом сопряжен с выходом ребенка в план воображения (эмоционального воображения). Это позволяет ему абстрагировать существенные признаки объекта и, отвлекаясь от его предметного значения, обогащать его образ новыми, «неадекватными», с точки зрения его

объективного значения, признаками и свойствами. В результате, субъективная семантика приобретает два, существующих по принципу взаимообусловленности свойства: *устойчивость*, так как несет сущностные признаки объекта, и *гибкость*, так как способна выходить за рамки общепринятого значения объекта. *Осознанность* субъективной семантики заключается в *особой смысловой установке ребенка на преобразование образа объекта*. Шкалы семантического дифференциала выступают инструментами этого, поистине, творческого процесса, результатом которого становится создание ребенком сложного, объемного образа. Экспериментальное задание выполняется ребенком предельно самостоятельно.

Анализ эмпирических данных показывает, что субъективная семантика нормально развивающихся детей раннего и среднего подросткового возраста в 86,7 % и 73,3 % случаев соответствует 2-му уровню. В данном случае ребенок актуализирует предметно-орудийное значение объекта. Суть смысла объекта составляет эмоциональная оценка функциональности, «полезности» его свойств. В контексте проблемы развития творческого отношения ребенка к действительности это указывает на отсутствие у детей смысловой установки на преобразование объекта. В то же время, есть четкая установка на его *предметно-категориальную квалификацию*, в основе которой лежат предметно-практические действия ребенка.

Женя К., 12 лет, № 1. Приятный – на снежинку похожа; Добрый – играешь нормально; Молодой – только упал; Глупый – просто падает; Смелый – кидаешь – она попадает; Несчастный – по нему же ходят; Сытый – ничего не кушает; Чистый – снежинка; Холодный – снежинка; Быстрый – снежинка быстрая; Сладкий – снег не горький; Легкий – это снежинка – значит легкая; Мягкий – снежинка, если бы снежок – был бы твердый.

Такое отношение эффективно «в четырех стенах дома», при выполнении стереотипных трудовых действий, но совершенно недостаточно для начала творческого отношения ребенка к миру» [8, с. 82].

Случаи преобразования объекта в ходе его семантического оценивания не столь многочисленны и составляют, соответственно, 13,3 % и 26,7 %. Здесь ребенок обращается к смыслу объекта описания как основе его субъективной репрезентации и категоризации. В результате мы становимся свидетелями его *эмоционально-смысловой категоризации*: ребенок принимает на себя роль активного, преобразующего начала, ориентированного на создание собственной системы взаимоотношений с объектом как основы его познания. В процессе этого строительства подросток реализует не только

и не столько свои знания (значение), сколько свою личность (отношение). В семантическом эксперименте отношение к объекту моделируется ребенком посредством создания ситуации эмоционального взаимодействия с последним. На ранних этапах подросткового возраста дети широко используют метод «оживления» представляемого объекта с последующей оценкой его свойств как партнера по взаимодействию (эмоциональное воображение). Суть преобразовательного отношения ребенка в данном случае может быть представлена формулой: «Мир таков, каким он является в отношении ко мне».

Сергей Ч., 10 лет, № 1. Снежинка. Приятный – приятно, когда первые снежинки; Добрый – красивый, летает, всем улыбается; Сытый – голодной она бы не вылетела; Чистый; Холодный; Медленный – летит медленно; Горький – горько во рту; Легкий; Мягкий – ее можно раздавить; Счастливый – счастлива, что летает; Смелый – летит, куда хочет; Молодой – только что упала; Умный – все хочет узнать.

Подобный способ организации взаимодействия ребенка с его ближайшим предметным окружением имеет свои ограничения, т. к. не обеспечивает открытия сущностных свойств объекта, объективных связей предметного мира, предполагающих способность познающего владеть своим субъективным отношением [3].

К следующему этапу ребенок приходит с осознанием: «Мир таков, каким я его создаю для себя». Этим ребенок демонстрирует наличие так называемой смысловой установки на преобразование объекта, смысловой установки на творчество, реализация которой в более широком, жизненном, контексте является, по нашему мнению, условием его взросления. В семантическом эксперименте это проявляется в углублении уровня субъективной метафоризации ребенком шкал семантического дифференциала.

Женя Г., 12 лет, № 2. Неприятный – на вид не очень такой приятный; Добрый – внутри добрый; Старый – на старика похож; Глупый – старый; Сладкий – хороший характер, можно общаться; Легкий – не злой добрый, значит с ним легко; Мягкий – душа хорошая; Счастливый – рад, что он прожил с радостью, есть улыбка; Сытый – он счастливый; Чистый – следит за собой, хотя неприятный; Горячий – горячий внутри, хороший человек; Быстрый – хотя и старик, стремится к чему-то еще; Трусливый – боится чего-то, старый, старикашка с длинным носом.

Патологическим вариантом 3-го уровня развития является 1-ый уровень развития субъективной семантики, характерный для детей с умственной от-

сталостью. Им соответствует 66,6 % случаев семантических описаний в группе ранних подростков и 43,3 % в группе средних умственно отсталых подростков. В данном случае дети широко используют метод эмоциональной оценки свойств объекта. В то же время, отсутствует реальность взаимодействия с объектом, как следствие, выбираемые семантические описания, не являясь носителями ни опыта действия, ни взаимодействия, имеют свойства «дутых абстракций». Впадая в «бесплодное эмоциональное мудрствование», ребенок оказывается не способным как-либо отнестись к объекту семантического описания.

Настя Б., 13 лет, № 2. Это человек. Приятный – смелые руки, смелое добро; Горячий – горячий человек, пьет чай горячий; Медленный – он идет медленно, его толкают, пихают; Горький – горький шоколад; Тяжелый – когда у человека тяжелая работа; Мягкий – лицо, как шоколадные глаза; Молодой – у него молодое лицо; Глупый – курит, пьет; Смелый – руки сделаны из доброго тепла; Счастливый – добрый, нежный, сладкий; Сытый – много ест; Чистый – ходит чисто; Добрый – человек добрый, когда его никто не злит.

Подведем итог. Исследование субъективной семантики подростка (на примере визуальной семантики форм) является одним из множества путей практической реализации идеи развития творческого отношения ребенка к миру. Результаты исследования показывают, что творческая, преобразовательная позиция подростка в его отношении к миру проявляется в его способности к эмоционально-смысловой категоризации объекта. В соответствии с этим, одним из векторов психолого-педагогической работы с детьми может стать игровое обучение самой деятельности категоризации и квалификации

отношений ребенка к объектам учебного курса и обучение категориям, не совпадающим с категориями предметной области, но содержательно эквивалентным им [9]. Вместе с тем, творчеству ребенка будет способствовать умелое применение имеющегося «багажа» методов и приемов развития его активного и осмысленного отношения к окружающему миру.

Список цитированных источников

1. Давыдов, В. В. Развивающее образование теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней / В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1991. – № 2.
2. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов [и др.] // Вопросы психологии. – 1994. – № 2.
3. Мухина, В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999.
4. Поливанова, К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста / К. Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1.
5. Цукерман, Г. А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в психологии / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – № 3.
6. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М. Знание, 1974.
7. Santrock, J. W. Children development / J. W. Santrock. – Madison; Dubuque: Brown Benchmark, 1996.
8. Леонтьев, А. А. «Научите человека фантазии...» (Творчество и развивающее образование) / А. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1998. – № 5.
9. Артемьева, Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М.: Смысл, 1999.
10. Шмелёв, А. Г. Семантический код и возможности матричной диагностики / А. Г. Шмелёв // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1990. – № 3.

Дата поступления статьи в редакцию: 14.04.2007 г.