

УДК 159.922 (15.31)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОРУДИЯ В СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Л.М. Аболин, И.В. Виноградова

В статье рассматривается проблема освоения учащимися знаково-символическими средствами и использования семиотического подхода в развитии духовности. Описывается вариант разработанной методики диагностики и развития семиотической функции в процессе усвоения духовно-нравственной культуры и данные, отражающие результаты экспериментального исследования. Выявлено, что эффективность усвоения духовно-нравственной культуры необходимо предполагает использование систем знаково-символических средств (визуальных, вербальных), перевод одного и того же содержания в разные знаково-символические системы, разделение формы представления информации и содержания.

Ранее на основании результатов теоретического анализа было выдвинуто предположение о том, что основным условием усвоения человеком общественно выработанных духовно-нравственных способностей является его включенность в «живую» событийную деятельность, которая направляется соответствующими потребностями, мотивами, а также аффективно-смысловыми образованиями [1–3]. Целью такой событийной деятельности является воспроизведение в человеке сложившихся духовно-нравственных способностей в социокультурном пространстве, обозначаемом в литературе терминами «объективный дух», «ноосфера», «семиосфера», «поле предметных значений», «идейное содержание чего-либо», «аффективно-смысловое пространство» [3, 4]. В процессе психического развития у человека формируется прежде всего именно событийная деятельность и на ее основе происходит воспроизведение сущностных (например, универсальность и бесконечность человека, его особая взаимосвязь с другими людьми) и развитие актуальных и потенциальных духовно-нравственных способностей [4–7 и др.].

Анализ результатов экспериментального исследования подтвердил выдвинутую гипотезу о том, что идеальная внешняя форма духовно-нравственной культуры («объективный дух») – это не просто пространство, автоматически развивающее личность. Прямая интериоризация человеком идеальных форм духовно-нравственной культуры в событийной деятельности невозможна. Для восхождения к ним необходимы посредники, с помощью которых реальная, т. е. натуральная форма поведения становится идеализированной, культурной. Согласно мнению В.П. Зинченко, источником внутренней формы духовности человека является активное, деятельностное и созерцательное проникновение во внутреннюю форму символа, слова, другого человека, произведения искус-

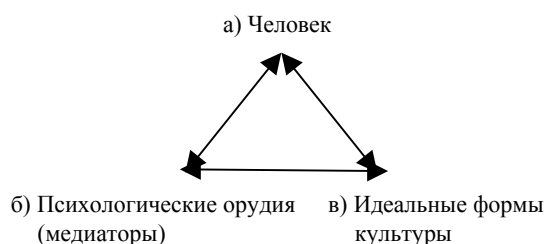
ства, природы, культуры в целом. Такое проникновение в культуру строит внутреннюю форму, расширяет внутреннее пространство духовности субъекта [8]. Именно поэтому исследование закономерностей того, как и с помощью каких механизмов субъект овладевает знаком и символом как средствами опосредования психической деятельности, представляется одной из ключевых проблем формирования и развития духовности, нравственности.

Л.С. Выготский также отмечал, что процесс перехода от идеальной культуры к реально-индивидуальной осуществляется с помощью посредников (медиаторов). Ученый называл их психологическими инструментами или орудиями. В качестве таковых, по его мнению, выступают три медиатора: взрослый в процессе интериндивидуальной деятельности, знак и слово. В качестве психологических орудий деятельности он также называл следующие знаковые системы: язык, различные формы нумерации и исчисления, мнемотехнические приспособления, алгебраическую символику, произведения искусства, письмо, схемы, диаграммы, чертежи, всевозможные условные знаки [9]. Роль символа и мифа впоследствии плодотворно анализировал в своих трудах А.Ф. Лосев [10], Г.Г. Шпет [11] и А.Н. Леонтьев [12]. К ряду медиаторов эти авторы добавили смысл, который, по их мнению, может рассматриваться как нечто объективное, наряду со знаком, символом и словом.

Целесообразность введения термина «психологическое орудие» подчеркивалось многими психологами [8, 9, 12–14]. Так, в частности, Д. Брюнер отмечал: «Я знаю, что термины «орудие», «технология» и, тем более, «инструмент» оскорбительны в дискуссии о человеке как о существе, зависящем от них в реализации своего предназначения на земле. Но эти термины предполагают не только собственно инструменты; я имею в виду, главным образом, умение и навыки владения этими инструментами. Язык представляет собой, возможно, идеальный пример такого рода технологии...» (цитата по работе А. Соломоник [13, с. 22]).

Отнесение знаков языка к орудиям имеет и философскую традицию. В частности, известно сравнение слов с орудиями, проведенное Платоном, который в диалоге «Кратил» приводит аргументацию Сократа, выдвигающего тезис о том, что язык является «инструментом»: «Выходит, имя есть некое орудие обучения и распределения сущностей, как, скажем, челнок – орудие распределения нити». И далее: «...следовательно, ткач будет хорошо пользоваться челноком, то есть как должно ткачу. А учитель будет хорошо пользоваться словом» [15, с. 422]. Один из самых видных философов 20 века, Витгенштейн, также обращался к сравнению знаков языка с орудиями, инструментами. В «Философских исследованиях», изданных в 1953 г., он пишет: «Язык – это инструмент. Его понятия являются инструментами». И далее: «Представьте себе инструменты в ящике – молоток, щипцы, пилу, отвертку, линейку, баночку с клеем, сам клей, гвозди и винты. Функции слов столь же различны, как функции названных предметов» [16, с. 151].

Взаимодействия человека с идеальными формами культуры и орудиями, включающими различные знаковые системы, можно выразить следующей схемой:



Видно, что три компонента приведенной схемы: а) человек; б) психологические орудия (медиаторы) и в) идеальные формы культуры – взаимодействуют между собой, что на схеме продемонстрировано стрелками. В результате взаимодействия трех компонентов схемы каждый из трех элементов изменяется, а вся система переходит в новое качество. Человек воздействует на реальность новыми, усовершенствованными орудиями. При этом возникает новая реальность и новым становится сам человеческий компонент взаимодействия, возникают новообразования психики. Смысл представленной схемы заключается и в том, что она в результате тройственного взаимодействия постоянно переходит в новое качество. В каждый новый момент диспропорции между ее постоянно изменяющимися элементами заставляет всю конструкцию переходить в новое состояние, более усовершенствованное по сравнению с предшествующим. Именно этот переход в упорядоченное состояние элементов системы, их взаимное усовершенствование можно назвать развитием.

Таким образом, относя системы к орудиям и включая их в процесс тройного взаимодействия, в результате которого знаковые системы влияют на окружающий мир и на самого человека, их изобретающего и использующего, можно утверждать, что психологические орудия выполняют посредническую функцию между реальной и идеальными формами. Следует также заметить, что психологические орудия сродни, внутренне органичны как идеальной, так и реальной формам. В них имеются как объективная, так и субъективная составляющие, они одновременно материальны и идеальны и имеют деятельностную природу [8, 9, 11, 13, 14, 16, 17 и др.].

В современной научной литературе можно встретить описание следующих основных регуляторных функций знаково-символических средств или психологических орудий:

- функции социальной (интерпсихической) связи, направленной на овладение собственным поведением;
- функции указания и замещения, которые направлены на замещение объекта знаково-символическими средствами;
- коммуникативные функции, направленные на обеспечение духовно-нравственного общения – передачу сообщения от одного человека к другому, декодирование сообщения, считывание информации, посылаемой от одного к другому;
- познавательные функции, направленные на фиксацию значений (сохранение и передачу духовно-нравственного опыта), организацию мышления (оперирование представлениями объектов и предметов, их преобразование во

внутреннем плане сознания и др.), на построение «второй реальности», «образа мира» – системы моделей, позволяющих ориентироваться в окружающем мире;

- функции саморазвития, самоконтроля и самовоспитания (способы организации рефлексивного управления своим духовно-нравственным поведением и психическими процессами);
- функции эмоционально-оценочного отношения к действительности [8, 9, 14, 18].

Уже из перечисленных и кратко описанных регуляторных функций знаково-символических средств видно, что они играют существенную роль в усвоении духовно-нравственной культуры, являясь одновременно и формой ее выражения, и психологическими орудиями (средствами) овладения этой культурой.

Вместе с тем, несмотря на большую роль освоения знаково-символических систем в психическом развитии человека, в усвоении им духовно-нравственной культуры, приходится констатировать недостаточную разработанность в психолого-педагогической литературе проблемы усвоения знаково-символических средств и оперирования ими. В литературе имеются лишь некоторые сведения, касающиеся некоторых аспектов использования и формирования моделирования как одного из учебных действий, предполагающих оперирование знаками [18]. Однако, как отмечает Н.Г. Салмина, «...действие со знаково-символическими средствами не рассматриваются... как деятельность, имеющая свою структуру, генезис, закономерности функционирования... Сама символическая функция рассматривается глобально, без выделения ее составляющих и показателей сформированности, поэтому не изучается влияние формирования знаково-символической деятельности на изменение различных параметров функций» [14, с. 7].

В современных образовательных учреждениях знаково-символические средства не выступают как знаковые системы с присущими каждой из них особенностями, не отделяется содержание от формы представления. Чаще всего знаково-символические средства вводятся по всем учебным предметам эмпирически, на интуитивном уровне для обозначения конкретных объектов, отдельных понятий. В качестве основных недостатков формируемых у учащихся духовно-нравственных знаний в научной литературе указываются следующие: неумение разделять планы (реального и символического); неумение переходить от одного плана к другому (по знакам восстанавливать реальность и наоборот); выражать понятийное духовно-нравственное содержание в разных знаковых средствах; выделять в моделях закономерности, зафиксированные в них; неумение кодировать (декодировать) информацию, представленную знаково-символическими средствами и др. Следовательно, для того, чтобы пользоваться знаками и символами, помимо операций, требуемых предметно-специфическим материалом, необходимы еще и **знаково-символические действия** (например, соотнесения планов – замещаемого и заместителя, выделение алфавитов и др.). Анализ результатов ряда исследований показал, что без освоения замещения, фундамент которого закладывается еще в дошкольном возрасте игрой и другими видами деятельности, дальнейшее развитие семиотической функции невозможно [9, 14, 19].

Следует заметить и то, что в качестве психологических критериев отнесения того или иного оперирования со знаково-символическими средствами к деятельности выделяются наличие структурных (мотив, цель, средства, результат, операции) и функциональных (ориентировочного, исполнительного и контрольного) компонентов деятельности. Анализ показывает: оперирование со знаково-символическими средствами включает в себя все перечисленные компоненты, и это дает основание рассматривать его как особый вид деятельности.

В целом можно сказать, что содержанием знаково-символической (семиотической) деятельности является использование и преобразование системы знаково-символических средств. Традиционные способы введения знаковых средств, хотя и повышают усвоение духовно-нравственных знаний и поступков, мало продвигают символическое развитие. В этой связи речь должна идти не просто об использовании знаково-символических средств в воспитании духовно-нравственной личности, а о развитии семиотических функций, связанных с умением выделять планы, системы знаков, типы связей между планами, владеть принципами перевода информации и текста с одного языка на другой через целенаправленное семиотическое обучение. При этом перечисленные умения должны быть в достаточной степени рефлексивными, обобщенными, обладать свойствами обратимости, инвариантности, интенциональности. Семиотическая (символическая) функция как обобщенная способность разделять план содержания и план выражения, реализующаяся в различных видах знаково-символической деятельности, есть целостное образование, включающее ряд составляющих: а) различение двух планов (обозначаемое и обозначающее) и их компонентов (в обозначающем – формы и содержания обозначаемого, в обозначаемом – предмета и его значения); б) определение типа связи между ними (между обозначаемым и обозначающим); в) умение анализировать знаково-символические средства: выделять алфавит и правила работы с ним, владеть правилами перевода реальности на знаково-символический язык; г) оперирование и преобразование знаково-символических средств.

В контексте нашего экспериментального исследования основной интерес представил процесс усвоения и способы использования учащимися знаково-символических средств при овладении идеальной формой духовно-нравственной культуры.

Гипотеза экспериментального исследования заключалась в следующем: учитывая, что существующие в социокультурном пространстве духовно-нравственные образования сами по себе не могут оказывать влияния на становление и развитие соответствующих реальных (индивидуальных) духовно-нравственных способностей, и принимая во внимание роль знаково-символических средств в развитии высших психических функций, можно было предположить, что овладение учащимися в образовательном взаимодействии умениями оперировать психологическими орудиями будет способствовать повышению уровня развития семиотической функции и повышению эффективности процесса духовно-нравственного развития личности.

Предварительно нами была теоретически обоснована и апробирована программа развития семиотической функции в процессе воспитания духовно-нравственной личности учащихся профессиональных лицеев. В экспериментальном

исследовании приняли участие учащиеся в возрасте 16–18 лет, находящиеся в условиях развивающей семиотической и традиционной деятельности.

Были выделены и обследованы 2 группы учащихся:

1. экспериментальная группа – 50 человек;
2. контрольная группа – 52 человека.

Всего в эксперименте приняло участие 102 учащихся. Реализация развивающей программы осуществлялась в рамках учебного курса «Культура лицеиста» (на 1 курсе) и «Этика, эстетика и психология делового общения» (на 2 курсе).

Исследование проводилось в 2003/2004 – 2004/2005 уч. г.

В основу экспериментальной программы были положены принципы развития, разработанные отечественными психологами – Л.С. Выготским, Л.И. Божович, В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Эльконин, В.П. Зинченко и др. В их числе принцип активно-пристрастного деятеля; принцип совместной деятельности и общения; принцип амплификации; принцип духовно-нравственного развития; принцип опосредующей роли знаково-символических структур и др. Названные принципы определяли содержание, средства и методы духовно-нравственного развития. В основу содержания программы были положены технологии, предложенные Г.Н. Кудиной, З.Н. Новлянской [20] и Н.Г. Салминой [14].

Построение духовно-нравственного развития на семиотической основе предполагало формирование семиотического анализа как образно-смыслового объяснения сюжетов произведений искусства, используемых в программе, так и знаков, несущих определенное духовно-нравственное содержание. Обязательным требованием к условиям, обеспечивающим эффективное усвоение духовно-нравственных знаний, выступало преобразование формируемого действия через разные его формы: материальные, материализованные, внешнеречевые и экспрессивные действия, речь про себя и умственные действия [18]. **С семиотической точки зрения** разные формы действия рассматривались как действия, в которых для выражения одного и того же духовно-нравственного содержания использовались разные типы знаково-символических систем, включающих разные модальности. Необходимость преобразования действия по форме (плану выполнения), перевода одного и того же содержания в разные знаково-символические системы обусловлена (помимо указанного в теории поэтапного формирования умственных действий) еще и тем, что только эти преобразования могут приводить к «отрыву от визуального поля», от конкретных носителей содержания [18]. Это было необходимо не только для организации предметного действия и его интериоризации, но и для выделения отношений формы и содержания, выступающих необходимым условием формирования духовно-нравственных знаний, предполагающих умение разделять сущность и явление.

Развивающая программа предполагала также организацию работы учащихся со специально подобранными (прецедентными) текстами, несущими духовно-нравственное содержание. Художественная форма (эстетическая структура произведения) выполняла психологическую функцию настройки сознания (в широком смысле слова) учащегося на восприятие данного конкретного содер-

жания [21]. Будучи воплощено в художественной форме, эстетизировано, смысловое содержание получало как бы облегченный доступ в глубины сознания и подсознания учащегося, минуя психологические барьеры, охраняющие стабильность мира воспринимающего субъекта.

В качестве прецедентных текстов выступали тексты, которые были значимы для личности учащихся, имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновлялось неоднократно в речи данной личности [22]. Такие тексты были представлены в виде мифов, преданий, устно-поэтических произведений, устно-народного творчества (притчи, басни, анекдоты и т. п.). Прецедентные тексты можно было бы назвать хрестоматийными в том смысле, что если даже они не входили в программу общеобразовательной школы, все равно все учащиеся, так или иначе, знали о них хотя бы понаслышке. Знание прецедентных текстов есть показатель принадлежности к данной эпохе и ее духовной культуре, тогда как незнание, наоборот, есть предпосылка отторженности от соответствующей культуры.

Таким образом, важное место в развивающей программе составлял анализ текстов притч, рассказов, легенд, сказок, историй духовно-нравственного содержания; анализ изречений великих людей, афоризмов, крылатых фраз, которые в лаконичной, закодированной форме передают различные аспекты человеческой деятельности, его отношений с окружающим миром, смысл определенных общечеловеческих ценностей. Эти произведения выступали духовно-нравственной реальностью в образно-символической форме ее выражения, которая имела свою смысловую организацию. Истории из жизни великих людей позволяли учащимся увидеть реализацию духовно-нравственных ценностей в повседневной жизни. Поскольку в представленной художественной реальности исходные смыслы, представления, виды, образы этой сферы при происхождении были изначально заимствованы из других сфер: практической жизни, игры, общения и т. п., то в **ценностном отношении художественная реальность рассматривалась как «означающая» и «символизирующая» все прочие реальности**. Знаки-модели художественной реальности выступали в сознании учащихся как самостоятельные предметы, и всякая операция с ними осознавалась и переживалась как действие с этими предметами, как их предметное бытие.

При построении и реализации программы учитывалась необходимость включения в процесс развития задачи освоения различных видов знаково-символической деятельности. В процессе их решения учащиеся овладевали средствами, углубляли свое понимание отношения формы и содержания, что выражалось в развитии семиотической функции и умения выделять в тексте (в широком значении этого слова) означаемое и означающее: в означаемом – предмета и значения, в означающем – формы и содержания (значения) и др. Такое движение составляло освоение новых уровней владения учащимися средствами, которое необходимо для интериоризации духовно-нравственной реальности.

Особенностью обучения по экспериментальной программе было и то, что учащиеся знакомились с семиотическими знаниями: видами знаково-символических средств, принципами перевода информации на символический язык,

принципами перевода из одной знаковой системы в другую (изоморфизма, адекватности, обобщенности, лаконичности, структурности и др.).

Заметим, что это было не просто усвоение теоретических знаний. Знания о духовной культуре связывались с осмыслением и переживанием учащимися своего отношения к этой культуре и ценностям, содержащимися в них в форме чувствования. Таким образом, обучение сопровождалось развитием эмоционально-чувственной сферы.

В целом разработанная программа включала в себя:

- знакомство с основными семиотическими понятиями, принципами перевода информации на знаково-символический язык;
- знакомство и работа с произведениями искусства, несущими духовно-нравственное содержание (прецедентные тексты);
- семиотические, диагностические и развивающие задания. Задания на различение обозначаемого и обозначающего планов, разделение формы и содержания; выполнение простых действий схематизации; декодирование информации, понимание духовно-нравственного смысла текста; задания на идентификацию изображения с реальностью; оперирование со знаково-символическими средствами разной модальности, выражение понятийного содержания текста разными знаково-символическими средствами – мимикой, жестами, попой, графическими средствами; выявление закономерностей в тексте.

Кроме работы с психологическими орудиями, существенную роль в реализуемой программе играла деятельность по созданию новых символических средств (психологических орудий). Развивая духовно-нравственный потенциал учащихся, мы стремились не только дать представление о высших человеческих ценностях, но и помочь осознанию этих ценностей в собственной жизни, желанию жить в соответствии с ними, т. е. сформировать у них собственно духовные потребности, обеспечивающие мотивацию деятельности и поступков. В процессе реализации программы мы стремились создать у учащихся установку на понимание автора и героев текстов, понимание смысла текста и дать им средства реализации этой установки в соответствующей семиотической деятельности.

Разработанная методика контроля и оценки уровня развития семиотической функции опиралась на теоретические положения Л.С. Выготского [9], Ж. Пиаже [19], Г.П. Щедровицкого [23], Н.Г. Салминой [14] и др. Она основывалась на системе семиотических заданий, результативность решения которых указывала на уровень сформированности семиотической функции учащихся: отслеживался уровень решения семиотических заданий, составленных по материалам специально подобранных текстов, басен, притч, сказаний и рассказов, пословиц и поговорок.

Диагностическая процедура осуществлялась следующим образом: например, способность декодировать информацию определялась путем выполнения заданий на умения объяснить, что в данном тексте является основной идеей, что хотел выразить автор данного произведения, какова мораль басни; умение обозначать и замещать знаками различные явления, процессы, события, отношения, черты характера определялось способностью учащихся обозначать знаково-символическими средствами разной модальности (рисунком, жестами,

танцем, мимикой и т. д.) найденный и перефразированный ими смысл, основную идею текста, фразы; умение выявлять связь, аналогию между описываемыми в тексте событиями с жизнью человека, с личной жизнью устанавливалось путем выполнения заданий найти, выявить, каково отношение описываемых в тексте событий с жизнью человека, с личной жизнью; умение ориентироваться не на сюжетную линию, а произвольно разделять обозначаемое содержание и средства обозначения устанавливалось путем выполнения учащимися заданий на умения выявить и указать: а) что в тексте является знаком и назвать несколько его признаков, б) что этим знаком в тексте обозначается; умение выявлять закономерности и причинно-следственные связи в тексте устанавливалось на основе выполнения задания по выявлению причинно-следственных связей в тексте методом незаконченных предложений. Для этого учащимся задавались вопросы следующего содержания: как вы считаете, можно ли в данном тексте проследить связь такого типа, если человек ведет себя определенным образом, то ..? когда человек демонстрирует, проявляет какие-либо качества характера, то ..? если человек причиняет вред другим людям, то отношение к нему ... (или наоборот, если человек доброжелательно относится к людям, то ...) и т. д.

Показателями индивидуального уровня развития семиотической функции служили экспертные оценки, определявшие уровень решения семиотических заданий учащимися в баллах от 1 до 10 за каждое выполненное задание.

Семиотический и духовно-нравственный уровни развития личности характеризовали следующие показатели:

- П. 1 – умение выполнять простые действия схематизации и моделирования;
- П. 2 – умение декодировать информацию;
- П. 3 – умение произвольно обозначать и замещать знаками процессы, явления, события, качества человека, черты характера;
- П. 4 – идентификация изображения с реальностью;
- П. 5 – умение разделять обозначаемое содержание и средства обозначения;
- П. 6 – умение объективировать представления в знаково-символической форме, создание собственных знаково-символических средств;
- П. 7 – умение выявлять закономерности в тексте;
- П. 8 – общий уровень развития семиотической функции;
- П. 9 – оценка общего уровня духовно-нравственного развития личности¹.

Индивидуальная диагностика проводилась в сентябре 2003 г., в апреле 2004 г., в октябре 2004 г. и в апреле 2005 года.

Все экспериментальные данные в соответствии с задачами исследования подвергались качественному и количественному анализу. Последний включал в себя определение достоверности среднегрупповых различий по критерию Стьюдента-Фишера.

¹ Величина показателей общего уровня духовно-нравственного развития определялась с помощью методики В.И. Андреева [24].

Табл. 1

№ П	Название показателей семиотической функции	Средние величины показателей в начале исследования		t-критерий	Уровень статистической значимости (P)
		Экспериментальная группа	Контрольная группа		
П. 1	Умение выполнять простые действия схематизации и моделирования	3.62	3.30	0.75	н/з
П. 2	Умение декодировать информацию	3	2.78	0.48	н/з
П. 3	Умение обозначать и замещать	2.78	2.80	0.06	н/з
П. 4	Умение идентифицировать изображение с реальностью	5.86	5.5	0.78	н/з
П. 5	Умение разделять обозначаемое содержание и средства обозначения	3.38	2.78	1.81	н/з
П. 6	Умение объективировать представления в знаково-символической форме	4.96	3.65	3.50	н/з
П. 7	Умение выявлять закономерности в тексте	3.04	2.73	0.80	н/з
П. 8	Общий уровень семиотического развития	26.64	23.58	1.847	н/з
П. 9	Общий уровень духовно-нравственного развития	26.64	23.58	1.84	н/з

Анализ результатов статистического сопоставления средних групповых величин показателей, характеризующих уровень развития функции, на начальном этапе экспериментального исследования показал низкий уровень ее развития у большинства испытуемых экспериментальной и контрольных групп (см. табл. 1).

Наблюдается низкий уровень развития умений разделять планы (реальный и символический), декодировать информацию, переходить от одного плана к другому (по знакам восстанавливать реальность и наоборот), выражать понятийное содержание в разных знаковых средствах, находить в текстах закономерности и определять причинно-следственные связи и т. д. Статистическая значимость различий средних величин показателей экспериментальной и контрольной групп по всем параметрам семиотической функции не обнаруживается.

Анализ результатов, приведенных в табл. 1, позволяет говорить о том, что на первом этапе сбора информации духовно-нравственное развитие испытуемых контрольной и экспериментальной групп также находится на низком уровне. Кроме того, величина средних групповых различий по этому показателю не достигает статистической значимости.

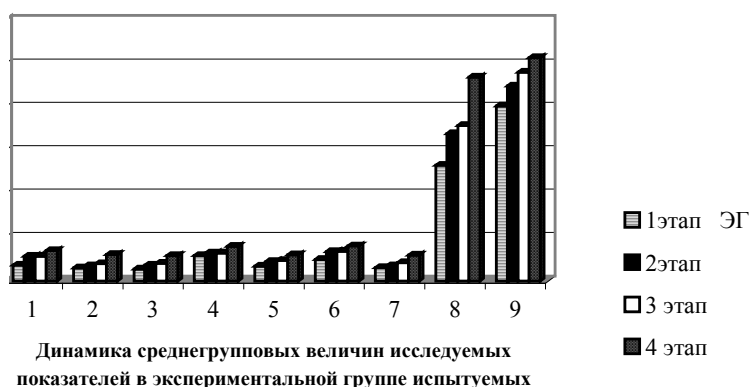


Рис. 1

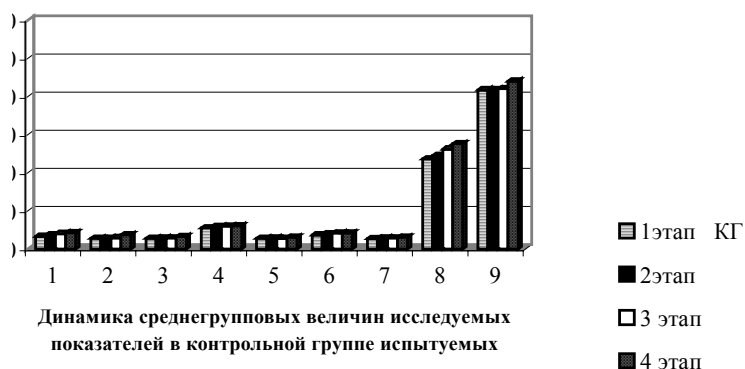


Рис. 2

В целом смысл полученных экспериментальных данных начального этапа исследования заключается в том, что как по уровню развития семиотической функции, так и по общему уровню духовно-нравственного развития испытуемые контрольной и экспериментальной групп не отличаются друг от друга.

Анализ динамики величин исследуемых показателей экспериментальной и контрольной групп от начального к заключительному этапу сбора информации свидетельствовал о значительном повышении уровня развития семиотической функции и уровня духовно-нравственного развития испытуемых экспериментальной группы. В контрольной группе испытуемых такая зависимость не наблюдается (см. рис. 1 и 2).

Результаты анализа статистического сопоставления среднегрупповых значений исследуемых показателей, полученных в начальном (1-м) и заключительном (4-м) периодах сбора информации в двух группах испытуемых, свидетельствовали о том, что наиболее высокие величины показателей по уровню развития семиотической функции, а также по общему уровню духовно-нравственного развития получены в экспериментальной группе на заключительном этапе сбора информации. Величина этого показателя в экспериментальной группе по сравнению с этой величиной в контрольной группе повышалась от периода к периоду (см. табл. 2).

Табл. 2

Экспериментальная группа $n = 50$					Контрольная группа $n = 52$				
№ П	Средние величины показателей		Критерий достоверности различий	Уровень значимости	№ П	Средние величины показателей		Критерий достоверности различий	Уровень значимости
	1 этап	4 этап				1 этап	4 этап		
П. 1	3.62	7.02	-9.55	0.001	П. 1	3.6	5	-2.408	н/з
П. 2	3	6.06	-9.563	0.001	П. 2	2.4	3.8	-1.737	н/з
П. 3	2.78	5.84	-9.488	0.001	П. 3	2.4	3.6	-1.5	н/з
П. 4	5.86	7.98	-6.755	0.001	П. 4	5.1	5.4	-1.405	н/з
П. 5	3.38	6.02	-7.815	0.001	П. 5	2.3	3.3	-1.5	н/з
П. 6	4.96	8.08	-10.289	0.001	П. 6	2.4	2.9	-0.68	н/з
П. 7	3.04	5.96	-9.07	0.001	П. 7	2.4	2.9	-0.711	н/з
П. 8	26.6	50	-15.401	0.001	П. 8	20.6	26.9	-2.003	н/з
П. 9	40.3	51.47	-5.19	0.001	П. 9	36.50	43.88	-1.60	н/з

Из таблицы видно, что результаты, полученные на четвертом этапе, по сравнению с первым этапом свидетельствуют о достаточно значимых изменениях всех показателей семиотических функций и общего показателя духовности в экспериментальной группе и незначительных изменениях этих же показателей в контрольной группе. Обнаружено девять статистически значимых среднегрупповых различий в экспериментальной группе учащихся на высоком уровне значимости ($p = 0.001$). В контрольной группе учащихся среднегрупповые различия между величинами показателей, полученных на 1-м и 4-м этапах исследования, статистической значимости не достигают.

В целом на основании проведенного теоретического и экспериментального исследования можно сделать следующие основные выводы:

1. Переход от внешней (идеальной) формы духовно-нравственной культуры к внутренней (индивидуальной) осуществляется посредством знаково-символических средств, которые выполняют одновременно роль психологических орудий в ходе активной деятельности субъекта. Знаково-символические средства являются одновременно и формой выражения духовно-нравственной культуры и средствами – психологическими орудиями овладения ей. Это своеобразное «духовное оборудование» человека является средством развития духовно-нравственной личности. С точки зрения семиотического подхода интериоризацию духовности можно рассматривать как деятельность-семиотическую переработку значений знака, слова, символа, мифа, смысла, когда внешнее орудийное действие трансформируется в действие внутреннее (психическое).

2. Овладение психологическими орудиями происходит в ходе семиотического развития, в семиотической деятельности, содержанием которой является использование и преобразование системы знаково-символических средств. Без специальной организации знаково-символической деятельности схемы духовно-нравственных знаний и действий формируются стихийно, интуитивно, что ведет к возникновению ряда дефектов, когда учащиеся за знаками и символами не видят содержания. Спаянность содержания с формой при неумении их разграничить препятствует полноценному усвоению духовно-нравственной культуры.

3. Семиотический подход в развитии духовно-нравственной личности требует создания особых условий. Использование этого подхода в образовательной и воспитательной практике способствует повышению эффективности развивающих и коррекционных образовательных программ.

4. Учитывая значение знаково-символической деятельности в становлении и развитии духовности, актуальной становится разработка программ по формированию знаково-символической деятельности и внедрение их в образовательную и воспитательную практику. Основные моменты, на которые целесообразно обратить внимание, таковы: а) знаково-символические системы и оперирование ими должны выступать непосредственным объектом усвоения; б) опосредованный характер развития требует анализа условий и средств обучения и воспитания духовности, выяснения адекватных возрастным особенностям учащихся внешних – знаково-символических – средств и внутренних способов предметной и умственной деятельности; в) важно целенаправленное, а не стихийное развитие у учащихся семиотической функции как обобщенной способности разделять план содержания и план выражения.

Таким образом, с точки зрения изложенного подхода эффективное усвоение духовной культуры необходимо предполагает использование систем знаково-символических средств (визуальных, вербальных), перевод одного и того же содержания в разные знаково-символические системы, разделение формы представления информации и содержания.

Summary

L.M. Abolin, I.V. Vinogradova. The psychological instruments of formation and development of a moral and spiritually developed personality.

The article deals with the problem of assimilation of the system of symbol-token means by the students and employment of a semiotic approach for the development of spirituality. Here is described a variant of an elaborate devised method of examination and development of a semiotic function in the process of mastering the moral and spiritual culture; and the data relating to the experimental research. It was brought to light, that the effectiveness of mastering the moral and spiritual culture presupposes employment of the system of symbol-token means, i.e. visual, verbal, conversion and transference of the same content into different symbol-token systems, separation of the forms of presentation of both the information and content.

Литература

1. *Аболин Л.М., Валиахметов Х.Х.* Духовно-нравственное развитие личности в событийной деятельности. – Казань: Изд-во «Карпол», 2002. – 230 с.
2. *Аболин Л.М., Афанасьева Е.А.* Роль социокультурного воспитательного пространства в духовно-нравственном развитии студентов средних специальных учебных заведений. – Казань: ИСПО РАО, 2004. – 120 с.
3. *Аболин Л.М.* Развитие духовно-нравственной личности в учебно-событийной деятельности // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 199–210.
4. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО, «МОДЭК», 1996. – 768 с.

5. *Попов Л.М., Кашин А.П., Старшинова Т.А.* Добро и Зло в психологии человека. – Казань, Нижнекамск: Изд-во Казан. ун-та, 2000. – 176 с.
6. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
7. *Непомнящая Н.И.* Психодиагностика личности: Теория и практика. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. – 192 с.
8. *Зинченко В.П. Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
9. *Выготский Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка // Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 671 с.
10. *Лосев А.Ф.* История античной эстетики. Высокая классика. – М., 1974. – 318 с.
11. *Шпет Г.Г.* Эстетические фрагменты. – М., 1922. – С. 39–40.
12. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
13. *Соломоник А.* Семиотика и лингвистика. – М.: Молодая гвардия, 1995. – С. 22.
14. *Салмина Н.Г.* Знак и символ в обучении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288 с.
15. *Платон.* Кратил. Сочинения в 3-х т. Т. 1 – М., 1968. – С. 422.
16. *Wittgenstein L.* Philosophical Investigation. – N. Y., 1953. – С. 151.
17. *Глотова Г.А.* Человек и знак. – Свердловск, 1990. – 189 с.
18. *Гальперин П.Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. Т. 1. – М., 1969. – С. 157–174.
19. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
20. *Кудина Г.Н. Новлянская З.Н.* Психолого-педагогические принципы преподавания литературы в начальной школе // Вопр. психологии. – 1989. – № 4. – С. 59–65.
21. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
22. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. – М.: Эдиториал УРСС, 2003. – 264 с.
23. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. – М.: Шк. культурной политики, 1995. – 490 с.
24. *Андреев В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2000. – 608 с.

Поступила в редакцию
06.10.06

Аболин Лев Михайлович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии кризисных и экстремальных ситуаций Казанского государственного университета.

Виноградова Ирина Владимировна – аспирант факультета психологии Казанского государственного университета.