

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

УДК 159.99

Т.Г. Бохан, А.Л. Филоненко, О.Н. Бабушкина

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОГО МИРА СОЦИАЛЬНЫХ СИРОТ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА ОТ СМЫСЛОВОГО К ЦЕННОСТНОМУ СОЗНАНИЮ

Изучены особенности становления жизненного мира социальных сирот с методологических позиций системного антропоориентированного подхода. Представлены закономерности и пространственно-временные характеристики жизненного мира «младших подростков» при переходе от смыслового к ценностному сознанию.

Ключевые слова: жизненный мир; смысловое сознание; социальные сироты.

Научный интерес к изучению становления жизненного мира детей, лишившихся попечения родителей, вызван задачами организации государственного попечения детей и подростков – социальных сирот, увеличение количества которых отмечается в нашей стране. По данным доклада уполномоченного по правам ребенка г. Москвы, председателя Ассоциации уполномоченных по правам ребенка субъектов Российской Федерации А. Голованя на 1 января 2007 г. в России насчитывалось 748 тысяч детей-сирот [1], примерно 2/3 из них – социальные сироты, т.е. живущие в детском доме при живых родителях (для сравнения: после Второй мировой войны сирот во всем СССР было около 600 тысяч).

Значимая роль в организации государственного попечения отводится психолого-педагогическим условиям психического развития социальных сирот, что актуализирует необходимость изучения особенностей их психического развития для разработки научно-методических основ психолого-педагогического сопровождения процесса личностного становления детей и подростков в условиях лишения родительского попечения. Такая необходимость обусловлена тем, что исследования психического развития социальных сирот в отечественной литературе представлены фрагментарно и весьма ограниченно. Также аргументом необходимости научной разработки данной проблемы служит и то, что существующие научные представления о психике как субъективном отражении объективной реальности, на которых базировались исследования психического развития детей-сирот и практика помощи им (терапевтическая, консультационная, образовательная), опирающаяся на методологию, разделяющую явления на субъективные (имеющие отношения к «Я») и объективные (существующие вне и независимо от субъекта), оказались не достаточно эффективными. Как отмечает В.Е. Ключко, реальный, живой человек оказался более сложным, чем могла предполагать классическая психология, сделавшая своим предметом психику (субъективное), используя при этом объективные (естественнонаучные) методы изучения «субъективной реальности» [2].

Изучение онтогенетического развития детей, лишенных родительского попечения, в соответствии с современными тенденциями развития психологической науки (онтологизацией, антропологизацией, гуманиза-

цией) требует исследований, открывающих общие закономерности, принципы и научно оправданные подходы к анализу «жизненной онтологии» (С.Л. Рубинштейн), «жизненного мира» (А.Н. Леонтьев, Ф.Е. Василюк, И.Ю. Кулагина), «многомерного мира человека» (В.Е. Ключко). Понятие «жизненный мир человека» полидисциплинарно и пришло из тех областей, где психология граничит с другими науками, такими как философия, религия и др. Историки, археологи, этнографы пытаются проникнуть в «мыслительные структуры» личности, строят картины мира человека других культур и эпох. А.Г. Асмолов подчеркивает, что представители этих наук так или иначе начинают обращаться к психологии, но именно к психологии мира человека [3].

Сложность обсуждения и решения проблем, связанных с понятием «жизненный мир человека», обусловлена состоянием психологии, уже вышедшей за рамки классического определения, в котором она выступала как «наука о психике», но еще не состоявшейся как «наука о человеке» (В.И. Слободчиков) [4]. Системный подход в психологии (Л.С. Выготский) дает возможность выйти к целостному человеку, который не есть сумма некоторых слагаемых. Л.С. Выготский утверждал, что «предметом психологии являются не психические явления, но нечто более сложное и целое, в состав которого психическое входит как ограниченный член и что можно было бы назвать психологическим» [5]. Он вышел к системным, психологическим качествам предметов, разглядев их в «инструментальных актах», «психологических орудиях», искусственно создаваемых человеком, «приспособленных» для организации поведения и управления психикой извне: «...в инструментальном акте используются психологические свойства внешнего явления» [6]. Психика изначально выступала для Л.С. Выготского не как орган отражения, а как «орган отбора». Психика понималась в ее соотносимости с создаваемой «субъективно искаженной действительностью» [6]. В развитии этих представлений в теории психологических систем (ТПС) В.Е. Ключко психика понимается в ее связи с порождением многомерного мира человека: «...многомерный мир человека и есть “субъективно искаженная объективная реальность”» [2].

Необходимость обращения к понятию «жизненный мир человека» диктуется тем, что без выхода к сверх-

чувственным реалиям, стоящим за этим понятием, нельзя ни поставить, ни, тем более, объяснить проблему реальности и действительности человеческого бытия. В.П. Зинченко отмечает: понятие «жизненный мир» принципиально важно для преодоления «пережитков классического гносеологизма». Рассмотрение человека в абстракции от его мира «есть ложный теоретический ход, приведший в свое время психологию к кризису, последствия которого ощутимы в ней до сих пор» [7]. Без признания «жизненного мира человека» как психологического факта такие существенные характеристики человека, как духовность, свобода, ответственность «повисают в пространстве научных метафор, не имея за собой никаких онтологических оснований» [8]. Обращение к понятию жизненного мира выводит в онтологию развития, ставя в центр исследования вопрос становления (единство осуществленного и потенциально возможного) и преобразования (саморазвитие, преодоление сложившегося образа жизни в соответствии с меняющимся образом мира человека) «собственно человеческого в человеке», обнажая онтологическую проблематику – вопрос о способе образования и существования жизненного мира [9]. Мир каждого человека уникален. Этот мир не рождается вместе с человеком – он им создается, конструируется, в конечном счете, человек таков, каков его мир (Л.С. Выготский). Пространство жизненного мира человека в теории психологических систем выступает как поле значений, смыслов и ценностей. Учитывая, что значения, смыслы и ценности образуются во времени жизни человека, исследователи (Л.С. Выготский, К. Левин, А.А. Ухтомский, Е.В. Некрасова, О.В. Лукьянов и др.) рассматривают человека и его жизненный мир как хронотоп, в котором временные и пространственные параметры взяты в единстве.

Данная методологическая позиция послужила научной основой для изучения становления жизненного мира социальных сирот на этапах становления смыслового и ценностного сознания. В данной статье приводятся результаты изучения пространственно-временных характеристик жизненного мира «младших подростков» при переходе от смыслового к ценностному сознанию.

При организации исследования мы исходили из того, что переход от смыслового к ценностному сознанию характеризуется прежде всего тем, что младший подросток начинает жить по линии самореализации, как субъект поведения, определяющий образ своей жизни, делающий самостоятельные выборы. Становление самосознания порождает стремление к самоутверждению, самовыражению и самовоспитанию. Идет процесс становления правильной перспективы по отношению к прошлому, настоящему, будущему, нравственного сознания, нравственной жизни (С.Л. Рубинштейн). В этот момент идет процесс открытия, осмысления всего того, что ребенок чувствует, о чем мыслит, чего хочет», процесс осмысления ценностей, их дифференциации, принятия или непринятия и реализации. Ранний подросток в возрасте 11,5–12 лет делает шаг из смыслового мира как недостаточно устойчивого образования в мир ценностей и возможностей. Подросток уже смотрит на мир не только «глазами» потребностей, но и «глазами» возмож-

ностей, он начинает все меньше зависеть от ситуативных смыслов и актуальных потребностей, за ними стоящих. Потребности в актуальной трансперспективе уступают место в качестве источника активности ценностям, нереализованным возможностям, требующим реализации. Жизненный мир человека приобретает новое ценностное измерение. Осуществляется переход к ценностному сознанию, за которым стоит ценностный мир.

С целью изучения пространственно-временной организации жизненного мира младших подростков (на этапе перехода от смыслового к ценностному сознанию) использовалась специально разработанная анкета, которая включала открытые вопросы и незаконченные предложения. На предварительном этапе устанавливался эмоциональный контакт с подростками с целью снижения психоэмоционального напряжения и установления доверия. В исследовании принимали участие 40 детей в возрасте от 10 до 12,5 лет, лишенных родительского попечения. Далее высказывания респондентов анализировались с помощью контент-анализа, который позволил выявить основные смысловые категории ответов.

В результате изучения характеристик жизненного мира детей младшего подросткового возраста (10–12,5 лет) с помощью анализа высказываний респондентов относительно намерений, предпочтений, желаний нами были выделены следующие категории ответов (табл. 1).

Таблица 1

**Категории высказываний, дополняющих предложение
«Больше всего на свете я люблю...»**

Категория	Кол-во высказываний, %	Содержание высказываний
Ответ о предметах	17	Технические средства, предметы-подарки, предметы-продукты
Ответ о занятиях	49	Гулять, творческие, спортивные занятия; редко – учеба
Ответ о близких людях	34	Ответ о родителях, близких родственниках

Как видно из табл. 1, большинство ответов указывало на определенные занятия, виды деятельности, однако ответы респондентов достаточно скудные – ограничивались двумя-тремя примерами без конкретизации. Отмечается, что для многих воспитанников любимым занятием является творческое самовыражение в музыке, пении, выступлениях, рисовании, танцах. Также многие указывают на прикладные виды деятельности – вырезать, вышивать, мастерить – и на физические и спортивные занятия. Такой выбор приоритетных занятий необходимо учитывать в организации образовательных условий для ранних подростков, лишенных родительского попечения. В ответах о предметах доминировали технические средства, предметы-подарки, предметы-продукты. Практически одна треть ответов указывала на близких людей (мама, папа, бабушка), что, вероятно, может свидетельствовать о потребности в сохранении родственных связей. Однако эти ответы были кратки, односложны, не сопровождались объяснениями, не конкретизировались.

Таким образом, по сравнению с содержанием ответов респондентов, находящихся на уровне смыслового сознания (см. результаты исследования 2010 г.), можно заметить некоторую динамику. Уменьшилось количество ответов «не знаю», ситуативных ответов, значительно увеличилось количество ответов о занятиях, связанных с творческим самовыражением и самостоятельной творческой прикладной деятельностью, в ценностях общения появляются абстрактные, обобщенные характеристики. Эти тенденции могут свидетельствовать об усложнении сознания респондентов.

Таблица 2
Высказывания, дополняющие предложение
«Больше всего на свете я не люблю...»

Категория	Кол-во респондентов, %	Содержание высказываний
Ответ об учреждениях (пространствах организации жизни)	50	Школу, уроки физкультуры, больницу; люблю все, но хочу домой
Ответ об общении	25	Когда отец пьет, когда отец бьет
Деятельность / действия	25	Получать двойки; учиться, когда пьют

Появляются новые категории – ребята высказывают свое мнение в отношении пространств организации их жизни и новых для них действий и деятельности, а также действий других людей, отсутствуют предметные и ситуативные ответы (табл. 2). В категории общения доминируют ответы, связанные с отрицательной оценкой асоциального поведения родителей – отца. В то же время отмечается количественная ограниченность ответов, их скудность.

В содержании высказываний, дополняющих предложение «То, что я хотел бы изменить здесь, так это...», были выделены две явно доминирующие категории: относящиеся к детскому дому и не относящиеся к детскому дому (табл. 3). В рамках пространства детского дома желание изменений в основном касается собственных действий и деятельности, где необходимо прилагать усилия – соблюдать порядок, учиться. Вторая категория ответов не касалась изменений в детском доме, а отражала желание ребят не только жить в семье, но и изменить судьбу, семью, чтобы «везло по жизни». Такое содержание ответов свидетельствует о появлении рефлексивных возможностей, когда отроки рефлексировали о себе и окружающих. Самостоятельная мыслительная деятельность позволяет детям делать выводы в отношении себя, собственной жизни, ее прошлого, настоящего и будущего. В то же время содержательная однонаправленность смыслов свидетельствует о их наибольшей эмоциональной нагруженности, что может способствовать сужению смысловой сферы, фиксации психоэмоциональной напряженности и формированию и закреплению определенных (негативных, так как обусловлены защитой) личностных качеств.

В отношении представлений о любимых занятиях, задающих пространство саморазвития воспитанников-подростков, получены следующие данные. Ответ о любимых занятиях не вызвал затруднения у ребят, тем не менее ответы давались достаточно скудные – не более

трех-четырех примеров (табл. 4). Большинство примеров любимых занятий представляли досуг детей: творческое самовыражение, продуктивные прикладные виды деятельности, а также школьные уроки. Такое содержание любимых занятий отличается от тех примеров, которые были характерны для детей 4–7 лет. Среди любимых школьных уроков отмечаются рисование, природоведение, физкультура, литература, психология. Вероятно, содержание именно этих уроков соответствует актуальным смыслам социальных сирот в раннем подростковом возрасте. Данное наблюдение необходимо учитывать в содержании и организации образовательного процесса с данной категорией детей. В то же время настораживает тот факт, что в категорию любимых занятий не вошло «общение», а ведь общение в разных видах деятельности является ведущей деятельностью, в рамках которой образуются новообразования, отражающие процесс психического развития подростков.

Таблица 3
Высказывания, дополняющие предложение «Если бы мне разрешили делать всё что я хочу, я бы...»

Категория	Кол-во респондентов, %	Содержание высказываний
Ограничительные действия и деятельность	37,5	Гулять, играть в компьютер, играть в клубах, гулять по городу
Самостоятельная мобильность	37,5	Улететь в Сочи, уехать домой
Реализация мечты	12,5	Стать певицей, водить машину
Ничего	12,5	

Таблица 3
Категории высказываний детей о любимых занятиях

Категория	Кол-во респондентов, %
Творческое самовыражение	87,5
Продуктивные прикладные виды деятельности	37,5
Школьные уроки	37,5
Гулять	25

Можно заметить, что у детей, лишенных родительского попечения, в предподростковом возрасте актуализируется потребность в самовыделении, самопризнании и самовыражении, т.е. для подростка все еще являются актуальными те потребности, которые связаны с ростом самосознания на предшествующих этапах – это самовыделение и самопризнание, но в то же время появляется и новая потребность в самовыражении. Занятия, связанные с творчеством, природой, психологией людей, физкультурой, позволяют лучше ощутить, идентифицировать и выразить себя.

Для изучения смысловой наполненности жизненного мира важной задачей являлось выявление содержания скрытых потребностей подростков. В связи с этим мы попытались создать условную ситуацию отсутствия ограничений через предоставление возможности высказаться: «Если бы мне разрешили делать все что я хочу, я бы...» и «Если бы я превратился в шапку-невидимку, то я...».

Как видно из табл. 3, наряду с категорией «Ограничительные действия и деятельность», которая была выявлена на этапе смыслового сознания, у респондентов предподросткового возраста появляются новые

смысловые категории: «Реализация мечты», «Самостоятельная мобильность», свидетельствующие о росте проявлений самостоятельности, стремлений к самовыражению. Меняются также занятия, в которых детей ограничивают, они связаны с интересом к окружающему их пространству города, к современным техническим средствам. Эти новые аспекты жизненного мира подростков, связанные с открытостью в культуру, отражают динамику усложнения сознания. Интерес к пространству города, окружающей природе и современным техническим средствам должен рассматриваться как потенциал развития подростков, требующий актуализации в реальной действительности.

Высказывания, завершающие предложение «Если бы я превратился(лась) в невидимку, то я...», можно систематизировать по смыслу в такие категории, как «Не знаю», «Социально одобряемые поступки» («делать людям добро»), «Асоциальные действия» («брала одежду из магазина», «прикалывалась бы над всеми»), «Любимые занятия, в которых есть ограничение» («гулял, где хочу», «играл в компьютер»), «Без изменений, обычное поведение», «Изменение к прошлому» («хотела стать как прежде»). Количество желаний в высказываниях ограничено одним-двумя, что может также свидетельствовать об узости и ограниченности смысловой сферы сознания. В то же время, по сравнению с ответами на этот вопрос детей 4–8 лет, можно отметить, что появились смысловые категории, отражающие альтруистические ценности, направленные не только на близких, а вообще на людей, стремление жить в доброте по отношению как к себе, так и к другим. Также появились желания, реализацию которых подростки связывают с асоциальным поведением. Отмечается такая тенденция, как снижение и отсутствие побуждений, собственных инициатив (любого характера) у ранних подростков в условиях отсутствия ограничений, что может отражать закрытие психологической системы и по отношению к самому себе, и к миру.

Изучение смыслового пространства реальности во временном аспекте ранних подростков социальных сирот осуществлялось на основе анализа высказываний респондентов, завершающих следующие предложения: «Сегодня я занимался...», «Вчера (позавчера) мне было интересно...», «Вскоре я буду...», «Когда я был маленький, я...». Количество примеров в высказываниях – один-два; отсутствуют развернутые описания; ребята ограничиваются односложными высказываниями («ходила в школу», «в школе подрался», «с урока выгнали», «училка овца»); преобладает тема школы, чаще без раскрытия своего отношения и конкретизации, на основании чего можно предполагать, что актуальные смыслы у большинства детей не связаны с обучением. В отдельных случаях выявилось переживание конфликта с учителем. В целом можно отметить ограниченность смыслов в реальной жизни подростков. Данное предположение косвенно подтверждается результатами анализа высказываний, завершающих остальные предложения. Так, о том, что было интересно им вчера, 37,5% респондентов отвечают, что не помнят, 25% – «играть» без конкретизации, 25% – интересно было играть с кем-то или во что-то (есть конкретные

указания), 12,5% указывают на продуктивные виды деятельности. Эти высказывания также включают один или два примера. Что касается планирования своего ближайшего будущего, то оно не отличается от высказываний детей 4–8 лет, лишенных родительского попечения: 25% отвечают «не знаю», 37,5% отмечают режимные моменты (спать), 25% – «смотреть телевизор (фильмы)». Отсутствуют развернутые ответы о том, чем бы они хотели заниматься, а также в ответах нет указания на людей (взрослых, детей), общение с ними, факты взаимодействия.

Подростки, лишенные родительского попечения, испытывали затруднения в описании своего прошлого – 37% отвечали «не знаю», «забыл», «не помню». Кроме того, перечисляли типичные для детей виды деятельности (играл, смотрел мультики, ходила в школу) с указанием «в семье» – 38% респондентов, выражали положительную оценку себя в прошлом «была хорошая», «хорошо высыпалась», «веселая была» – 25%, 12% ребят вспоминают эмоционально окрашенные нетипичные ситуации в отношении себя – «рыгала на кровати», «потерялась». В своих воспоминаниях дети не упоминают ситуации общения с родителями, взрослыми и сверстниками. Что касается модальности воспоминаний, то примеры с положительной и нейтральной модальностью встречались значительно чаще. Из высказываний видно, что в этом возрасте у ранних подростков воспоминания становятся индивидуализированными, наполняются собственными смыслами. Что касается модальности воспоминаний, то в основном это примеры с положительной и нейтральной модальностью.

Выводы.

1. Выявленные особенности индивидуального времени и индивидуального пространства свидетельствуют, с одной стороны, об узости, замкнутости жизненного мира ребенка, с другой – о наполнении жизни смыслами, связанными с потребностью собственного самоутверждения, позитивного признания, что может рассматриваться в качестве ресурса самостановления, расширения жизненного пространства, на который следует опираться в психолого-педагогическом взаимодействии с ранними подростками, лишенными родительского попечения.

2. Характеристики жизненного мира ранних подростков, лишенных родительского попечения, на этапе перехода от смыслового к ценностному сознанию проявляются следующими закономерностями:

- сознание становится избирательным – «привязанность» к конкретной обстановке, предметам в сознании младших подростков обусловлена не самими предметами, а переживанием целостной ситуации, связанной с конкретными смыслами – выделения и признания себя;
- процессы осмысления выходят за пределы наличной воспринимаемой ситуации в пространство природы, культуры, социальных отношений, возможностей самовыражения и самоутверждения;
- отмечается одновекторная содержательная направленность смыслов, свидетельствующая об их наибольшей эмоциональной нагруженности, что может способствовать сужению смысловой сферы, фиксации психоэмоциональной напряженности и формированию

и закреплению определенных (негативных) личностных качеств;

– начинают доминировать смыслы самовыражения и самоутверждения, появляются смыслы альтруистической общественной направленности. Наряду с этими прогрессивными особенностями у подростков отмечается низкое количество или отсутствие собственных инициатив, закрытость к социальному миру, что может отражать тенденцию закрытия психологической системы;

– временная транспектива ранних подростков имеет следующие особенности: настоящее ограничено и бедно в своем смысловом однообразии, отсутствуют собственные инициативы; смыслы, связанные с соци-

альными контактами, не представлены в сознании. Прошлое начинает персонифицироваться, наполнено смыслами, отражающими стремление к самоутверждению, самопринятию. Смыслы, образующие пространство ближайшего будущего, не представлены лично-стно значимыми в сознании подростков. Такая ситуация индивидуального времени и пространства свидетельствует, с одной стороны, об узости, замкнутости жизненного мира ребенка, в то же время наблюдаются признаки роста самосознания, самостановления, расширения жизненного пространства, на который следует опираться в педагогическом взаимодействии с ранними подростками, лишенными родительского попечения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чуешева Н.А. Становление смыслового сознания: системный контекст : дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2008. 187 с.
2. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблема становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск : Томский государственный университет, 2005. 174 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности. М. : Смысл, 1996. 416 с.
4. Слободчиков И.В., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов. М. : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
5. Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 1. 488 с.
6. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 1. С. 291–436.
7. Зинченко В.П. От классической к органической психологии // Вопросы психологии. 1996. № 6.
8. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего М. : Когито-центр ; Изд-во Ин-та психологии РАН, 1997. 432 с.
9. Некрасова Е.В. Пространственно-временная организация жизненного мира человека : дис. ... д-ра психол. наук. Барнаул, 2005. 344 с.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 27 июля 2012 г.