

ВВЕДЕНИЕ

В олигофренопедагогике XX в. первостепенными признавались задачи познавательного развития, профессионально-трудового обучения и формирования социально-бытовой ориентировки учащихся с нарушением интеллекта. С конца XX в. до начала XXI в. стала развиваться практика психолого-педагогической поддержки личностного, социально-эмоционального развития учащихся, опиравшаяся на результаты исследований самосознания, социальной перцепции и социального интеллекта лиц с интеллектуальной недостаточностью (ИН). В XXI в. рост исследовательского интереса к смысловым пространствам детей, подростков и юношества с ИН проявляется в исследованиях их социальных представлений, когнитивных моделей социальных отношений и внутреннего мира человека [Стебляк Е.А. Внутренний мир.., 2013, 2017; Стебляк Е.А. Формирование социальных.., 2015, 2017]. Получив в распоряжение сведения об особенностях межличностной перцепции, представлений о внутреннем мире человека и его жизненном пути, свойственных лицам с ИН, педагоги-дефектологи встали перед необходимостью компенсировать выявленную специфику путем своевременного и целенаправленного формирования соответствующих знаний и умений.

С целью развития представлений детей с нарушениями развития о жизненном пути человека и его внутренней, эмоциональной жизни было предложено ввести в содержание специального образования новый раздел — курс «Внутренний мир человека» [Кукушкина О.И., 1998, 2005]. Основная идея курса состояла в том, чтобы «показать ребенку с нарушениями в развитии, что наряду с внешним миром, который он может увидеть, почувствовать, потрогать, есть и другой — мир желаний, настроений, переживаний, чувств» [Кукушкина О.И., 2005, с. 273]. Автор проекта руководствовалась убеждением в том, что «чем лучше человек понимает себя и других, тем больше надежд на то, что он будет жить в мире с самим собой и будет понят другими людьми» [там же].

В свете современных требований Федерального государственного образовательного стандарта и Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умствен-

ной отсталостью (УО) поиск путей и способов достижения социально желаемого результата личностного и познавательного развития обучающихся этой категории является особенно актуальным. В настоящее время этими нормативными документами предполагается достижение таких личностных результатов, как «владение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире», «способность к осмысливанию социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей», «развитие этических чувств, проявление доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости и взаимопомощи, проявление сопереживания к чувствам других людей» и др. [ПрАОПП... УО обучающихся, с. 25].

Формирование соответствующих социальных компетенций осуществляется при условии овладения УО воспитанниками «наивным анализом поведения» и наивной психологией — представлениями об основах психической жизни человека, его поведении, становлении характера, взаимоотношений и судьбы [Юревич А.В., 1984, с. 31]. Осмысливание социального окружения и успешная социальная адаптация возможны при наличии у обучающихся с ИН хотя бы элементарного понимания логики и психологической структуры поведения, как и умения делать выводы о психологических характеристиках человека по его поведенческому и внешнему облику.

В этой связи важное значение приобретает формирование профессиональных компетенций педагогов-дефектологов в осуществлении коррекционно-развивающей работы в обсуждаемой области. Предлагаемое вниманию бакалавров и магистров специального (дефектологического) образования учебное пособие знакомит с теоретико-методологическими и методическими подходами к формированию социально-временных представлений обучающихся с ИН и их представлений о внутреннем мире человека.

Значительное внимание уделено рассмотрению принципов конструирования содержания представлений о внутреннем мире человека, предложенных для обучающихся с нарушениями развития О.И. Кукушкиной. Впервые рассматривается имеющийся в олигофропедагогике и, в частности, в специальной методике литературного чтения опыт концептуализации внутреннего мира человека и социальной реальности его бытия. Знакомство с системой концептов, моделирующей внутренний

мир человека и его межличностные отношения, позволит педагогам-дефектологам опираться в реализации соответствующего раздела адаптивной программы на четкую тематическую структуру. Важным преимуществом представляется также открывающаяся возможность осознанно и целенаправленно подбирать для каждой темы раздела систему понятий и текстов, определяющих и объясняющих ключевые концепты внутреннего мира человека специально для УО воспитанников.

В заключение отметим, что пособие конкретизирует ряд предписаний ПрАОПП для УО обучающихся, касающихся использования знавково-символической деятельности УО обучающихся с целью развития их представлений о внутреннем мире человека. Впервые рассматриваются возможности целенаправленного применения художественных произведений литературы, музыки, фотоискусства и киноискусства.

Глава 1.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

1.1. Проблемы конструирования картины социального мира детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью

На современном этапе развития олигофренопсихиатрии растет исследовательский интерес к проблеме развития восприятия и понимания детьми и подростками с интеллектуальной недостаточностью (ИН) социальной жизни. Современные исследования рассматривают особенности когнитивных процессов обучающихся с ИН, опосредующие становление картины социального мира, и факторы, влияющие на этот процесс.

Результаты изучения смысловой сферы лиц с ИН позволяют утверждать, что процессы осознания ими своего жизненного опыта протекают сложно и неоднозначно, сопровождаясь трудностями лингвистической интроспекции*, необходимостью преодолевать массированную психологическую защиту, препятствующую осознанию неприятных смыслов [Колосова Т.А., 2007; Лясина Е.С., 2008; Чиркова Ю.В., 2003 и др.]. В данном контексте обращают на себя внимание феномены «отчуждения опыта», «исчезающей истории», «нереалистичного оптимизма», «отрицания старости», обнаруженные при различных вариантах ИН [Былинкина О.В., 2004; Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., Королевская Т.В., 2003; Радина Н.К., 2005; Шевченко А.В., 2008 и др.]. Психологическое про-

* Интроспекция — метод углубленного исследования и познания человеком актов собственной активности: отдельных мыслей, образов, чувств, переживаний, актов мышления [URL: <http://www.psychologos.ru/articles/view/introspeksiya>]; лингвистическая интроспекция — здесь — способность человека дать словесный отчет о своем понимании.

шлое характеризуется отчуждением опыта или потерей истории жизни, при этом мировоззрение словно «рассыпается» на отдельные, не связанные единым стержнем эпизоды [Радина Н.К., 2009; Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., Королевская Т.В., 2003 и др.]. В то же время нарративы*, посвященные перспективам психологического будущего, характеризуются нереалистичными, ригидными представлениями о жизненных планах, жесткими критериями успешности [Стебляк Е.А., 2013, 2016, 2017]. Исследователи находят в личных нарративах подростков с ИН признаки сценария неудачника, внутреннего сценарного конфликта и страдания. Отмечается, что жизненные планы сирот с ИН неадекватны их жизненной ситуации по степени зрелости, социального реализма и охватываемой временной перспективе. Они рассогласованы по смыслу, противоречивы по занимаемой позиции, когнитивный компонент образа будущего сводится к занятиям по интересам. Имеющиеся данные социального патронажа обследованных подтверждают сделанные наблюдения многочисленными фактами того, что запланированные в перспективе жизненные события лица с нарушением интеллекта не могут реализовать в своей жизнедеятельности [Былинкина О.В., 2004; Борисова Ю.В., 2005; Москоленко Н.В., 2001; Шевченко А.В., 2008 и др.].

Самовосприятие и осмысление социальных ситуаций подростками с УО, с ЗПР также подвержено дефекту когнитивной компоненты. Отмечаются трудности реагирования на те объекты познания, с которыми трудно себя идентифицировать, преобладание поведенческой, а не когнитивной форм копинга** [Егорова Т.А., 2006; Стебляк Е.А., 2013, 2015, 2016 и др.]. В целом смысловая структура мировоззрения характеризуется предельной упрощенностью и мозаичностью, а внутренний мир — «исходной бедностью, затрудняющей ориентацию на сложные системы смысловых связей» [Леонтьев Д.А., Бузин В.Н., 1992]. Однако, содер-

* Нарратив (англ. и фр. *narrative*) — изложение взаимосвязанных событий, представленных читателю или слушателю в виде последовательности слов или образов. Часть значений термина «нarrатив» совпадает с общеупотребительными словами «повествование», «рассказ» [URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Нарратив>].

** Копинг, копинговые стратегии (англ. *coping, coping strategy*) — это то, что делает человек, чтобы справиться со стрессом. Понятие объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые используются, чтобы справиться с запросами обыденной жизни [URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Копинг>].

жательно раскрывая смыслы, характерные для лиц с ИН, исследователи отмечают их большое сходство со смыслами психически здоровых лиц [там же].

В целом нетипичные для олигофренопсихологии исследования когнитивной картины социальных ситуаций пока проявляют заинтересованность достаточно узким их кругом. Получает освещение содержание образов объектов и ситуаций жизненного мира, их значения для указанных лиц, особенности понимания фрустрационных, кризисных, страшных, экзистенциальных ситуаций, ситуаций лжи и обмана [Инденбаум Е.Л., 2011; Коробейников И.А., 2002; Леонтьев Д.А., Бузин В.Н., 1992; Завражин С.А., Алексеева С.А., 2004; Завражин С.А., Жукова Н.В., 2006; Радина Н.К., 2005; Стебляк Е.А., 2015, 2016, 2017, 2018 и др.]. К настоящему времени мало изучены свойственные их личному опыту «связки» типичных причин и следствий (скрипты), моделирующие важнейшие аспекты социального опыта, — ситуации отношений ухаживания и любви, дружбы и влияния, конкуренции и конфликта, полового и брачного поведения и др. [Володина И. С., 2004]. Не рассмотрены также модели психического, обусловленные различными возрастными, гендерными и национальными особенностями человека; не заданы базисные конструкты социального поля в структурах языковой реальности лиц с ИН; не выявлены принципы видения и деления социального мира и т.п.

До сих пор остается малоизученным содержание базовых концептов и концепций картины социального мира УО обучающихся, а также другие психологические особенности их социальных представлений. Систематические попытки познать картину социального и ментального мира УО воспитанников путём анализа их речи до сих пор не предпринимались, хотя это осуществимо при условии активного речевого поведения исследователя. Внимательное прислушивание к их рассказам и анализ дискурса*, созданного ими в экспериментальных условиях в ответ на инструкции исследователя, в целом нехарактерны для социальной психологии дизонтогенеза.

* Дискурс — «совокупность (письменных и устных) текстов, которые производят люди в разнообразных ежедневных практиках — организационной деятельности, рекламе, области социального взаимодействия, экономике, СМИ» [Йоргенсен М. В., Филлипс Л. Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод, 2008].

Исследования Ю.В. Борисовой, И.С. Володиной, Т.А. Егоровой, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейникова, О.В. Ковачева, Н.Л. Морозовой, Н.К. Радиной, Е.А. Стебляк, Ю.К. Умилиной, О.М. Коваленко, Ю.В. Чирковой, А.В. Шевченко и др. позволяют констатировать следующие признаки недоразвития сознательного когнитивного процесса восприятия и понимания социальной реальности лицами с ИН:

- преобладание бессознательных механизмов психологической защиты;
- преимущественное сознательное присутствие в настоящем времени;
- оперирование преимущественно предметными значениями;
- трудности формирования и функционирования индивидуальных значений, оперирования словесными знаками для выражения личностного смысла объектов и явлений жизненного мира;
- нечувствительность к логическим противоречиям и смысловой несогласованности верbalного дискурса — рассуждений, объяснений и т.п.;
- семантическая расплывчатость вербальных обобщений.

Недостаточность когнитивной компоненты восприятия объясняется системным влиянием ряда факторов. По сложившейся традиции развитие социального мышления ставится в зависимость от недостаточности познавательных процессов мышления, воображения, долговременной семантической памяти, лексико-семантической стороны речи, речевой мотивации и др. Социально-психологический контекст развития ребенка, влияние условий среды рассматриваются под углом зрения взаимодействия неблагоприятных социально-психологических факторов с неблагополучной биологической почвой психического недоразвития [Инденбаум Е.Л., 2011; Коробейников И.А., 2002; Никишина В.Б., 2004 и др.].

Однако объяснительный потенциал концепций социально-психологической детерминации^{*} нарушений развития у детей, позволяя разрабатывать программы социализации и социальной адаптации, оказывается недостаточным для теоретико-методологического обоснования психотехник конструирования картины социального мира.

Дезадаптивное влияние особенностей восприятия и понимания лицами с ИН социальной реальности делает необходимым обращение

* Детерминация — установление причин появления или проявления чего-нибудь.

к дискурсивным практикам^{*} адаптивной школы, направленным на конструирование историй жизни воспитанников, представлений о будущем, развитие у них восприятия и понимания ситуаций социального взаимодействия, картины социального мира в целом.

В традициях классической психологии, альтернатива которой в специальной психологии только складывается, широко распространена установка на безусловное и спонтанное развертывание смысловых процессов ребенка с ИН при включении его в социальную жизнь. Согласно данной установке представляется, будто постижение мира может происходить стихийно и неопосредованно — в силу того обстоятельства, что УО, но зрячеслышащий воспитанник воочию знакомится с социальной действительностью на прогулках, экскурсиях, в свободной жизнедеятельности, на занятиях по социально-бытовой ориентировке, ознакомлении с окружающим миром и др.; слышит звуки в непосредственном окружении комментарии происходящего и может на доступном уровне понимать и запоминать воспринятую информацию.

Закономерным следствием распространения данного устаревшего понимания условий развития социальных представлений воспитанников с ИН является минимальный уровень психолого-педагогической поддержки развития их картины социального мира. Убеждение в том, что объективная социальная действительность открыта для непосредственного познания детьми и подростками со сниженным интеллектом, бесперспективно для их социального развития и лишь усугубляет свойственную им специфику социальных представлений.

Вместе с тем выявление истоков и причин затруднений УО воспитанников в социальном познании с позиций современной методологии позволит олигофренопедагогам наметить «обходной путь», направленный на компенсацию указанных трудностей в восприятии и понимании современного социального мира.

Задача данного раздела — предложить взгляд на ранее не обсуждавшиеся условия психосоциального развития лиц с ИН. Этот взгляд основывается на методологии постнеклассической конструктивистской парадигмы и отвечает современному состоянию психологической науки.

* Дискурсивные практики — речевые практики взрослых (в том числе родителей, педагогов), описания, рассуждения, объяснения, доказательства, опровержения и т.п.

В основе социального конструтивизма* (конструкционизма) лежит идея структурной аналогии, тождества языка и реальности; идея воплощения человеческого бытия в языковых структурах [Бергер П., Лукманн Т., 1995; Джерджен К., 1995 и др.]. Исследования в данном проблемном поле направляет методологический принцип, рассматривающий социальную реальность как дискурсивное пространство, языковую конструкцию: «Мир для каждого человека в значительной мере структурирован языком, хотя возникновение типизаций возможно и на доязыковом уровне» [Колчина В.А., 2004, с. 17]. Языковые (дискурсивные) практики определяют границы сознанного и возможность существования реальности, находящейся в неразрывном единстве с сознанием и языком, — по принципу «что мыслимо, то и возможно» [там же]. Подчеркивается, что «доступ в сознание детерминирован наличием или отсутствием потенциальной связи с языком. ...Хотя в формировании сознания принимают участие следы раздражений всех органов чувств, “словесным впечатлениям” отводится приоритетное место» [Улыбина Е.В., 1999, с. 31].

Сказанное предполагает понимание того факта, что в процессе детского развития неотвратимо лишь становление чувственных моделей *материальной* реальности. *Социальная* же реальность конструируется посредством целенаправленного разъяснения значений в рассуждении, при этом вербальные конструкции усваиваются, интериоризируются из разговорного процесса, так называемых *дискурсивных практик*. То или иное содержательное наполнение рассуждений, объяснений, описаний, доказательств и т.п. действий обеспечивает восприятие (и через это существование в сознании, в картине мира) того или иного объекта или явления действительности. Этот принцип позволяет понять, как подготавливается сознание ребенка к восприятию и пониманию тех или иных объектов, событий, ситуаций, явлений мира и как оказывается возможным полное неведение в отношении некоторых социальных реалий. Например, неведение в отношении обязательств морали,

* Социальный конструтивизм — социологическая и психологическая теория, изучающая процессы социопсихологического конструирования социальной реальности в человеческой активности. Социальная реальность и социальное взаимодействие индивидов рассматриваются как совокупность мыслей, идей и ценностей и не сводятся к материальным условиям [URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Социальный_конструтивизм].

любви или, более прозаичный пример, в отношении правил гигиены жилища, тела, одежды и т.п.

Понимание процесса конструирования реальности предполагает обязательный учет ограничений в социальных представлениях, возникающих в связи с занимаемой «точкой конструирования» или «точкой зрения», ведь социальное «поле есть место сил, внутри которого агенты* занимают позиции, статистически определяющие их взгляды на это поле и их практики, направленные либо на сохранение, либо на изменение структуры силовых отношений, производящей это поле» [П. Бурдье, цит. по: Колчина В.А., 2004, с. 13]. Социальное поле, являясь местом действия и противодействия различных агентов, обладающих устойчивым расположением, определенным образом отпечатывается в нашем сознании посредством интериоризации** внешнего опыта нахождения в данном поле [Колчина В.А., 2004].

Все сказанное справедливо в отношении ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Учитывая свидетельства о социально-психологическом неблагополучии семей, воспитывающих детей с отклонениями в интеллектуальном развитии, можно конкретизировать предположения об условиях социального познания ребенка с ИН:

- с одной стороны, ребенок с ИН располагает весьма ограниченным горизонтом видения, открывающимся ему из занимаемой им «позиции конструирования», из так называемой социальной ситуации развития (в малообеспеченных семьях с низким культурным уровнем и воспитательным потенциалом эта ситуация, как правило, неблагополучна);
- с другой стороны, ребенок с ИН зависит от дискурсивных практик, доступных ему в занимаемой им позиции в мире (при этом, как правило, низкий культурный статус семей, воспитывающих детей с ИН, обеспечивает лишь узкий, малосодержательный и специфичный разговорный процесс).

* Агент (от лат. *agens* — действующий) — это субъект действия: инициатор, исполнитель, «источник энергии», виновник действия. Примеры: «Петя идет в школу», «Чашка разбита Петей».

** Интериоризация (фр. *interiorisation* — переход извне внутрь, от лат. *interior* — внутренний) — формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности, присвоение жизненного опыта, становления психических функций и развития в целом [URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/interiorizaciya>].

Следовательно, чем однообразнее и примитивнее социальный опыт и дискурсивные практики, направленные на осмысление этого опыта и конструирование социальной реальности ребенка (подростка) с ИН, тем более фрагментарной, бедной и недифференцированной будет его картина мира.

В связи со сказанным закономерен вопрос о возможных обходных путях в преодолении обозначенной выше зависимости.

Смещение занимаемой «точки зрения» связано с изменением направленности взгляда, что не так просто, как могло бы показаться. Ведь это предполагает развитие альтернативного, предпочтительного «кругозора» из другой «точки конструирования». Только попытавшись поместить себя в другое место социального пространства, можно иначе увидеть и постараться понять социальный мир исходя из «точки зрения» другого человека.

Насколько этот процесс подвержен психолого-педагогическому регулированию, пока остается непроясненным. Рассмотрим некоторые педагогические подходы, позволяющие немного смещать «точку зрения» ребенка с ИН в социальном поле с целью добиться предпочтительного кругозора. Этому замыслу соответствуют такие методические идеи олигофренопедагогики, как:

- методика формирования положительного отношения к миру у старших дошкольников с ЗПР «Миродействие» [Егорова Т.А., 2006];
- методика актуализации жизненного опыта младших школьников с ЗПР [Болгарова М.А., 2009];
- коммуникативный подход специальной методики литературного чтения, реализуемый посредством организации диалога смысловых позиций литературных персонажей, пересказа произведения от лица персонажа и других приемов [Шишкова М.И., 2006];
- методика социального воспитания в адаптивной школе, сосредоточенная на рассмотрении положительного образца личности, характеризуемой адаптивным социальным поведением и просоциальными качествами, полезными и потенциально доступными УО обучающимся [Созонтова М.В., 2010 и др.].

Следует заметить, что до настоящего времени не разработана теория содержания и организации дискурсивных практик, направленных на развитие картины социального мира детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью. В отсутствие таковой выскажем некоторо-

рые соображения относительно традиционной практики рассмотрения идеала социального поведения «образцовой» личности.

Ее приоритетом является формирование представлений обучающихся с ИН о познавательном кругозоре и коммуникативной культуре, способах социально-бытовой ориентировки и трудовых умениях, жизненных целях и профессиональных интересах, свойственных личности, воплощающей «социально желаемый результат личностного и познавательного развития с учетом особых образовательных потребностей УО обучающихся» [ПрАОПП, с. 6]. В рамках данного подхода внутренний мир личности, выступающей примером социального поведения, рассматривается весьма фрагментарно. Так, воспитанники не знакомятся с тем, как ей приходится справляться с разнообразными трудностями, решать экзистенциальные проблемы одиночества, неразделенной любви и пр., как сохранять жизненные силы, вступать в отношения, к каким виртуальным мирам приобщаться, на что следует надеяться, к чему стремиться, как осуществлять намерения и со многим другим... Между тем рассмотрение специфики понимания УО старшеклассниками трудных и кризисных жизненных ситуаций свидетельствует об отсутствии у УО воспитанников единого представления о критических обстоятельствах жизнедеятельности, отчего личность и поведение человека, оказавшегося в подобных обстоятельствах, воспринимаются неосознанно, расплывчато и противоречиво [Стебляк Е.А., 2015, 2016, 2017]. Воспитанники с трудом представляют себе, каким образом их образцовому герою удается решать проблемы, сохраняя свое благополучие и развивая успех, и они нуждаются в осмыслении всей последовательности ситуаций его труда и борьбы за свое «место под солнцем».

Если признать этот момент в педагогической практике адаптивной школы, то становится понятно, что надежды на разделение точки зрения «положительной во всех отношениях личности» иллюзорны, как нереалистичны и упования на осуществимость свойственных такой личности стратегий поведения и деятельности. Педагоги потому не достигают цели социального воспитания, что выстраиваемый ими образ положительного идеала личности внутренне неубедителен, представление социального поведения такого героя тенденциозно и фрагментарно — шаблонный схематизированный образ рассыпается в сознании воспитанника, как карточный домик. Подлинным может быть признан лишь образ социабельной личности, познанный с разных сторон

ее социального бытия, и главное, понятый со стороны феноменологии ее переживаний и действенных характеристик в трудных, кризисных и экзистенциальных ситуациях, например, в ситуациях важного жизненного выбора, принятия решения. Формирование когнитивной модели «жизненного» образа положительного личностного идеала предполагает моделирование воспитанниками путей разрешения противоречий, встающих перед такой личностью в проблемных ситуациях, что поможет воспитанникам адаптивной школы «защитить себя от ошибок в жизни и преодолеть уже полученные душевно-болевые проблемы» [Князькина Н.Х., 2015, с. 70].

Хочется отметить также, что в выборе точки зрения, к которой будет производиться смещение, инициатива, вероятнее всего, должна быть за ребенком, т.е. представляется необходимым развивать сначала восприятие тех социальных реалий, отсылка к которым присутствует в мировидении воспитанника. Особенно заслуживают внимания те линии развития дискурса, к которым прослеживается неподдельный интерес или которые связаны с позитивными поведенческими стратегиями, реализацией удачного сценарного хода. В диалоге с ребенком, в движении от его позиции достигается постепенное смещение исходной точки зрения. Из новой позиции открывается «обзор» на горизонт проблемных и типических ситуаций, характерных для нее. По мере построения их знаково-символических и вербальных презентаций^{*} альтернативное видение воспитанника становится более дифференцированным, осознанным, реалистичным и согласованным по смыслу.

По нашему мнению, важным условием формирования картины социального мира УО обучающихся является развитие когнитивно-дискурсивных аспектов соответствующей коррекционно-развивающей деятельности [Стебляк Е.А., 2018].

В русле идейной направленности, заданной требованиями нормативных документов специального образования, остро актуален поиск выражимых идей и их воплощение в системе понятийных, текстовых, визуальных и пр. знаков. Однако, несмотря на очевидные конструктивные следствия дискурсивных практик описания, обоснования, объясне-

* Репрезентация — здесь — воспроизведение виденного, слышанного, прочувствованного человеком посредством образов литературы, фотоискусства, киноискусства, живописи, музыки, учебных текстов социально-психологического обучения и др. знаково-символических средств.

ния, доказательства, до настоящего времени их разработке уделялось пренебрежительно мало внимания. В настоящее время материальная предметно-развивающая среда адаптивной школы представляет УО обучающимся преимущественно социально-бытовую сторону жизнедеятельности человека, почти не освещая закономерности и свойства социальной жизни в контексте жизненного пути человека. Практически не разработан язык педагогической коммуникации, которым можно было бы описывать важные события жизни и процессы принятия решения, полагания цели, планирования её достижения, сравнения поведенческих альтернатив, переоценки ценностей и др. Совершенно вне поля зрения оказывается визуальный дискурс [Стебляк Е.А., 2017, 2018]. В результате отсутствия в распоряжении педагогов такого «критического языка» потенциал адаптивной школы в трансляции социокультурного опыта УО обучающимся ограничивается [Жиру А., 2015, с. 43].

Описанное положение приводит к игнорированию возможностей специального конструирования заданных значений в разнообразных коммуникативных событиях, объединяющих педагогов-дефектологов и их воспитанников [Гребенщикова Т.А., Зачесова И.А., 2014]. Только целенаправленный и планомерный подход к развертыванию дискурсивного пространства позволит реализовать динамический процесс создания и обсуждения значений [Кэмерон Д., 2015]. Различные способы обсуждения значений социальных объектов, явлений и феноменов внутреннего мира человека будут формировать у обучающихся систему понятий и убеждений, определяющую то, что они воспримут как социальную и психическую реальность.

Поскольку включённая в социальную практику речь ориентирована на конкретного адресата, важным условием конструирования дискурсивных практик адаптивной школы является опора на знание особенностей структуры и содержания концептуального пространства отражения социального мира УО воспитанников. Изучение субъективных теорий и концептов, эксплицитно (явно) или имплицитно (неявно) представленных в их социальном мышлении, позволит учитывать обнаруженные противоречия в конструировании педагогического дискурса. Вынесение скрытого содержания концептуального пространства социальных представлений на явный уровень позволит не только открыть содержание имплицитных концептов их обладателю, но и содействовать их дальнейшей дифференциации и расширению (Геберт Д., Розен-

Конец ознакомительного фрагмента.
Приобрести книгу можно
в интернет-магазине
«Электронный универс»
e-Univers.ru