

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ БАРЬЕРЫ КАК КАТЕГОРИЯ ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Бакулин А.В.

Для понимания тех затруднений, которые возникают в учебном процессе в связи с проблемами инициации смыслообразования учащихся необходимо осмыслить так называемые ценностно-смысловые барьеры и показать их качественное отличие от смысловых и познавательных барьеров, понимание которых уже представлено в психолого-педагогических науках. Попытка такого осмысления представлена в данной статье.

Ключевые слова: *личностно-центрированное обучение, смыслообразование в учебном процессе, учебные затруднения, психологические барьеры, познавательные барьеры, смысловые барьеры, ценностно-смысловые барьеры.*

Перед педагогической наукой и практикой в качестве задачи образовательного процесса встает проблема выявления эффективных методов и технологий педагогического стимулирования потенциальных возможностей учащихся, адекватных цели развития человека нового поколения, ориентированного на ценности гражданского общества. Образовательная среда должна стать пространством, иницирующим личностное развитие ученика, побуждающей утверждать свою «самость», возможность выстраивать собственную систему отношений с миром и окружающими, способствуя творческому и интеллектуальному саморазвитию, особенностям интегральной самоорганизации, смысложизненной концепции личности. Затруднения в учебном процессе, возникающие у учащихся в психолого-педагогической науке называют барьерами.

Проблема барьеров, как индивидуально психологических затруднений человека в различных жизненных контекстах, привлекает внимание педагогов и психологов. Изучению барьеров в коммуникационной сфере (сфере общения) посвящены работы Л.И. Божович, Е.В. Руденского. В ряде работ выделяются такие барьеры, как «барьер темперамента», «барьер акцентуации характера», «барьер манеры общения», «барьер отрицательных эмоций» (страдания, гнева, отвращения, страха, стыда и вины), «барьер неправильной установки сознания» (стереотип, предвзятость, отсутствие интереса, пренебрежение фактами), «барьер речи», «физические барьеры», «социально-ролевые барьеры», «информационно-познавательные барьеры», «социально-психологические барьеры», «организационно-психологические барьеры», которые становятся препятствием во взаимодействии

человека с окружающими.

Проблема затруднений, или «барьеров» общения в учебном процессе, в качестве объекта специального исследования изучалась в работах (И.А. Зимней, Ю.В. Касаткиной, А.А. Климова, Н.В. Ключевой, А.А. Коломенского, Е.С. Кузьминой, Б.Д. Парыгина, Л.А. Поварницыной, В.В. Рыжова, Е.Б. Цукановой).

Барьеры в познавательной деятельности как препятствие в творческом поиске исследовались Б.М. Кедровым [4]. Барьеры как детерминирующие факторы динамизации деятельности на разных ее этапах изучались в работах Р.Х. Шакурова и его учеников. При этом выделялись такие виды барьеров, как ценностно-ориентационный барьер, барьер неопределенности, предметно-преобразовательный барьер и барьер дефицита информации о полученном результате. Одно из первых исследований познавательных барьеров в контексте теории личностно-центрированного обучения было реализовано в связи с исследованиями самореализации учащихся (Канаева Б.И. Канаева Д.Б., 2001) как фактор субъективного затруднения в этом процессе. Особый раздел исследования барьеров – связан с возрастными особенностями, в частности с барьерами в ценностно-смысловых предпочтениях.

Сензитивным периодом для формирования ценностного отношения к познаваемому в учебном процессе как основе мировоззрения личности является старший школьный возраст в силу присущего ему ценностного самоопределения. Психологические возможности данного возраста позволяют старшекласснику сделать реальный осознанный выбор своей жизненной позиции. «Источниками смыслов, определяющими, что для человека значимо, а что нет, и почему, какое место те или иные объекты или

явления занимают в его жизни, являются потребности и личностные ценности человека. И те и другие занимают одно и то же место в структуре мотивации человека и в структуре порождения смыслов: смысл для человека приобретают те объекты, явления или действия, которые имеют отношение к реализации каких-либо его потребностей или личностных ценностей. Эти смыслы индивидуальны, что вытекает не только из несовпадения потребностей и ценностей разных людей, но и из своеобразия путей их реализации» [6, с. 38]. Однако педагогическая практика свидетельствует, что в учебном процессе ценностно-смысловые барьеры как субъективные затруднения в процессе смыслообразования, возникают достаточно часто (особенно у старшеклассников), при этом, в современной дидактической науке фактически отсутствуют исследования, связанные с выявлением и описанием их механизмов, функций, типологии и способов преодоления. Это и определило проблему настоящего исследования как необходимость теоретического и экспериментального исследования затруднений учащихся в процессе смыслообразования.

В настоящее время в педагогике и педагогической психологии барьеры (в педагогической литературе зачастую называемые затруднениями) рассматриваются с разных позиций и подходов (Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, В.А. Кан-Калик, А.В. Коржув, А.И. Пилипенко, Н.А. Подымов, Л.А. Поварницына и др.).

Наиболее распространенной является следующая типология.

1. Барьер учебной установки, при которой ученик включается в познавательную деятельность без эмоционального переживания материала, ориентируясь только на его оперативное запоминание и воспроизведение либо ради мотива долженствования, либо ради оценки. Такое формальное усвоение информации, лишённое личностного смысла, глубины, приводит к быстрому забыванию материала.

2. Барьер авторитарности, при котором учитель эмоционально сковывает ученика безапелляционной подачей материала. В ситуации «интеллектуальной интервенции» чувства ученика подавлены, он интеллектуально пассивен, по сути, отчужден от активного участия в познавательном процессе.

3. Барьер дидактогенного воздействия возникает у учащихся при контактах с учителем, склонным к конфликтному стилю общения, насмешкам, нотациям, замечаниям, не умеющим управлять своим состоянием, скрывать раздражение. У учащихся возникает состояние повышенной школьной тревожности, которое может перейти в так называемые школьные неврозы: стойкий страх перед учителем, учебной ситуацией, школой в целом. Очевидно, что

такое эмоциональное угнетение практически блокирует познавательные процессы.

4. Барьер эмоциональной невосприимчивости встречается у некоторых школьников с низкой эмоциональной культурой, не обладающих богатством переживаний, с плоским, примитивным восприятием красок мира, неразвитым воображением. Таким учащимся трудно «схватить» учебный материал во всей сложности его многоцветья и смысловых оттенков, сопереживать учителю.

5. Барьер эмоциональной памяти заключается в наслаивании предшествующих эмоциональных состояний на текущий эмоциональный настрой учащихся на уроке. Так, хорошо известно возбужденное состояние детей после урока физкультуры, экскурсии и т.д. Неприятные переживания в семье ученик приносит на урок, эмоциональная перестройка запаздывает, происходит отключение от восприятия материала.

6. Барьер перегрузки учащихся хорошо известен каждому учителю. Большое количество уроков, трудных предметов, монотонность интеллектуального труда, дефицит движения и разрядки, в дополнение ко всему плохое питание – все это приводит к переутомлению детей. Плохое психофизическое состояние детей вызывает быстрое психическое истощение детей, что в свою очередь ведет к рассеянности, апатии, равнодушию учащихся на уроке.

В нашем исследовании содержание, структурные компоненты и функции различных видов барьеров в учении мы рассматриваем с точки зрения личностно-центрированного и деятельностного подходов. В отечественной науке в контексте деятельностного подхода барьер рассматривается как «критическая точка», препятствующая дальнейшему движению деятельности, вызывающая определённые эмоциональные переживания и стимулирующая возникновение психической активности по его преодолению. Барьеры, таким образом, являются фактором, стимулирующим или разрушающим деятельность. Отметим, что барьеры являются субъективным образованием, которые проявляются в переживании субъектом некоторой сложности, необычности, нестандартности и противоречивости ситуации. Применительно к деятельности человека, барьер представляет собой отраженное в сознании человека внутреннее препятствие, выражающееся в нарушении смыслового соответствия сознания и объективных условий и способов деятельности (Н.А. Подымов). В общепсихологической интерпретации затруднений выделяют смысловые, эмоциональные, когнитивные и операциональные барьеры. С точки зрения деятельностного подхода выделяют мотивационные и операционные барьеры, проявляющиеся в когнитивной, аффективной и поведенческой сферах (Л.А. Поварницына).

В процессе исследования барьеров как познавательных затруднений, затруднений в общении с окружающими, затруднений в учебной деятельности в настоящий период наблюдается очевидный дефицит исследований связанных с ценностно-смысловыми барьерами как субъективным препятствием в раскрытии, «раскристаллизации» смысла, заключенного в познаваемом для познающего. Что именно мешает раскрывать личностный смысл учебного содержания? Этот вопрос во многом еще является не осмысленным в современной психолого-педагогической науке.

Если коммуникативный барьер напрямую связан с теми трудностями, которые возникают у личности, прежде всего, при планировании и организации ею актуального акта общения, то смысловой барьер связан с взаимонепониманием между людьми, так как для них одно и то же событие или явление имеет различный смысл. При этом, как правило, значение, например, слов просьбы или приказа понятно обеим общающимся сторонам, но несовпадение смыслов приводит к разрушению взаимодействия, обуславливает непродуктивность контакта, закладывает основы возможного межличностного конфликта. Практически невозможно назвать ту сферу взаимодействия людей, которая была бы гарантирована от смысловых барьеров. В то же время наиболее часто смысловые барьеры возникают в ходе взаимодействия детей и взрослых, а также в отношениях в системах «руководитель – подчиненный» и «подчиненный – руководитель». Понятно, что смысловое недопонимание принимает особо острые формы и приводит к особенно болезненным последствиям в обстоятельствах кардинальной смены социальных ориентиров в социуме, деформации ценностной системы общества.

Классическим примером психологического барьера является ситуация, в которой потенциальные субъекты взаимодействия в буквальном смысле говорят на разных языках в отсутствии переводчика. На практике подобные барьеры чаще всего имеют место при прохождении той или иной информации через многочисленные передаточные звенья в так называемых коммуникационных сетях организаций. Это может носить характер фильтрации, либо блокирования информации. Под фильтрацией понимается сознательное либо неосознанное искажение входящего сообщения передаточной инстанцией. Это явление достаточно подробно исследовалось в психологии управления и коммуникативной организации совместной продуктивной деятельности. Классическое исследование фильтрации послания в коммуникативных сетях организации построено по иерархическому принципу, было проведено в 60-е гг. XX века американским психологом

Р. Николсом. Его результаты показали, что «...около 80% информации, содержащейся в послании, терялось к тому моменту, когда оно доходило от тех, кто занимал высшие посты в организационной иерархии, до отдельных работников среднего звена» [5, с.300]. Аналогичные искажения происходят и при прохождении информации «снизу вверх». Блокирование означает полное перекрытие коммуникативного канала. Примером может служить «синдром гонца, доставившего дурные вести», когда руководству не докладывается информация негативного характера, дабы избежать «снятия голов». Количество коммуникативных барьеров в организации, как правило прямо пропорционально и является показателем степени ее бюрократизации [5].

В гуманитарных науках, в том числе и в педагогике смысловые барьеры рассматриваются как несовпадение смысла высказываний, требований, просьб, приказов для партнеров в общении, создающих препятствия для их взаимопонимания и взаимодействия.

Чаще всего они возникают:

- 1) когда ребенок не понимает смысла предъявляемых ему требований;
- 2) когда требование в устах родителей или педагогов не является для ребенка авторитетным.

В психологии развития выделены и описаны типы смысловых барьеров в общении между родителями и подростками, которые рассматриваются как затруднения во взаимопонимании и взаимопринятии друг друга.

1. Барьер темперамента. Проявляется в том, что родители порой не учитывают тип темперамента как подростка, так и свой.

2. Барьер отрицательных эмоций. Родители проявляют устойчивую тенденцию к негативным эмоциям, не чувствуя при этом эмоционального состояния подростка. Этот барьер рождает замкнутость, отгороженность и низкую самооценку у детей.

3. Барьер страдания. Проявляется в тех семьях, где родителям свойственно постоянное высказывание детям о трудностях их воспитания. Родителям чужда чужая радость, они не разделяют ее – они возмущаются ей.

4. Барьер гнева. Имеет двусторонний характер протекания:

- 1) со стороны родителей он выражается в том, что ребенок видит своих маму и папу только в гневе;
- 2) гнев у ребенка возникает при условии, когда его отрывают от любимого занятия, когда его незаслуженно оскорбляют, когда демонстрации гнева родителей протекают в агрессивных поступках и действиях.

5. Барьер брезгливости и стыда имеет в своем проявлении два аспекта:

1) со стороны ребенка он возникает вследствие его нежелания общаться с родителями, которые негигиеничны;

2) родители имеют брезгливость по отношению к ребенку, который имеет физические недостатки.

6. Барьер презрения. У детей появляется чувство стыда за то, что родитель «не соответствует его уровню».

Эта интерпретация фиксирует определенные деформации во взаимоотношениях с окружающими и безусловно по содержанию является скорее социально-психологической, а не дидактической типологией.

Однако, данные интерпретации и классификация интерпретируют понятие «смысла» скорее в семантической нежели психолого-педагогической традиции. В контексте современной теории смысла, когда смысл понимается как иницирующее мыслительное начало, как искра пристрастности человеческого познания, появляется необходимость описания барьеров в учебном познании как ценностно-смысловых, препятствующих раскрытию личностных смыслов, рефлексии смысловых установок, формированию смыслообразующей мотивации.

Несомненно важными для нашей тематики являются исследования В.В. Знакова, вводящего в психологию и педагогику новую трактовку категории «знание» и рассматривающего явление понимания «как предмет познания и как способ бытия человека в мире». Развивая ранее выдвинутую идею О.К. Тихомирова о значении операциональных смыслов для избирательности и целенаправленности мыслительного поиска, он приходит к выводу, что «данных о том, как развитие и взаимодействие операциональных смысловых образований приводит к формированию понимания испытуемым промежуточных и конечных результатов мыслительного поиска, в психологической литературе пока почти нет». Раскрыть эти психологические механизмы возможно лишь в процессе осмысления отраженной в знании реальности у субъекта возникает смысл последней, т.е. познавательное отношение к содержанию понимаемого фрагмента действительности. «Очевидно, что теория мышления может называться смысловой только в том случае, если смыслообразование и понимание рассматриваются ее сторонниками в качестве важнейших составляющих мыслительной деятельности человека» (В.В. Знаков).

Для понимания тех затруднений, которые возникают в учебном процессе в связи с проблемами инициации смыслообразования учащихся необходимо по-новому осмыслить так называемые ценностно-смысловые барьеры и показать их качественное отличие от смысловых барьеров.

С точки зрения смыслового подхода к личности именно смысловые структуры и процессы

рассматриваются как субъективно превращенные формы существования жизненных отношений в человеческой психике. Отличие смысловых структур личности от всех других субъективных репрезентаций жизненного пути в том, что смысловые структуры фиксируют отношения субъекта к объектам и явлениям жизни, а остальные модальности психического отражения – запечатлевают объективно существующие отношения между этими объектами и явлениями. Ввиду данного различия именно смысловые структуры образуют идеальный план личной жизни, который и делает личность ее субъектом. Субъективные репрезентации жизненного пути не смысловой природы функционально усиливают регуляторные возможности личности, ориентируя ее в объективных связях явлений личной жизни. Личность вбирает в себя и интегрирует различные механизмы регуляции деятельности и жизни в целом, среди которых неизменно присутствуют логика удовлетворения потребностей, логика реагирования на стимул, логика предрасположенности, логика социальной нормативности, логика смысла или жизненной необходимости и, наконец, логика свободного выбора как раз через преодоление ценностно-смысловых барьеров.

В исследовании проводилась сравнительная диагностика особенностей развития смысловой сферы учащихся контрольных групп (в которых дидактическая система по преодолению ценностно-смысловых барьеров в учебном процессе не использовалась) и тех учащихся, которые посещали экспериментальные группы (в которых дидактическая система по преодолению ценностно-смысловых барьеров в учебном процессе использовалась). В процессе сравнительного анализа характеристик умственного развития школьников на заключительном этапе эксперимента было выявлено, что значимые различия выявлены по следующим параметрам: оригинальность мышления, гибкость мышления, способность к категоризации и классификации. Это проявляется в стремлении учащихся выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от общепринятых и стереотипных. Ярко выражено в характере и тематике самостоятельных рисунков, сочинений, конструировании. При структурировании новой информации (в самых разных видах деятельности), хорошо объединяют разнородную информацию в обобщенные классы, группы, новые категории.

В результате теоретического анализа и диагностической работы были выделены и интерпретированы следующие виды ценностно-смысловых барьеров:

1. Барьер самоотношения. Этот барьер проявляется в затрудненной смысловой актуализации направленного желания соотносить внешний объект деятельности с внутренней потребностью познающего

субъекта. Развитие личностно-смысловой сферы ученика обуславливает стремление заниматься определенным родом деятельностью, постоянное возвращение к определенной проблематике. Подобно тому, что человек мыслит модельно и его личностное восприятие мира осуществляется модельно, к внутренним личностным структурам он «примеряет» факты реальной действительности, соотнося их с самим собой. Эту особенность смысловой сферы можно еще представить как субъективную сложность в реализации потребности одного человека раскрыть внутреннее содержание другого или других, если речь идет о групповом общении, и попробовать соотносить свою смысловую реальность со смысловым полем других людей («как он это себе представляет...», «он так поступает, потому что...» – по английской поговорке «каждому хочется походить в чужих ботинках»). Если эта особенность выражена сильно, т.е. барьер преодолен, то в процессе познания все время присутствует желание познающего выразить познаваемое через свои индивидуализированные смыслы, присутствует принятие и понимание себя, если слабо, то обучающийся не проявляет «пристрастности» в созданной учебной ситуации, его смысловые образования не задействованы, «отчуждены». Развитая субъективность является основанием для активного развития интроспективных способностей человека, устойчивой, адекватной самооценки.

2. Барьер ценностно-смысловой экстраполяции – невозможность субъективного переноса смыслового содержания одной ситуации в другие условия. Чем выше уровень развития смысловой сферы, тем дальше может быть осуществлен смысловой перенос. Жизненная необходимость, логика взаимоотношений с миром предполагает, что обучаемый в процессе развития идет от ближнего переноса смысла (в рамках одной ситуации) к среднему (сходные или подобные ситуации) и дальнему переносу, когда смысл, раскрывшийся в одной ситуации, определяет характер смыслопорождения, в совершенно другой. Чем выше уровень развития смысловой сферы, тем большая вероятность распространения смыслов на самые несмежные области (если человек увлечен какой-то идеей, то пульсирующая мысль как бы притягивает к себе даже самую удаленную информацию; чтобы ты ни читал, чтобы ни смотрел, все преломляется через ведущий смысл). Эту особенность можно также рассматривать как характеристику динамичности и гибкости смысла.

3. Барьер глубины личностного отношения. Определяется степенью зрелости смысловой системы (смысложизненной концепции как совокупности высших смыслов) – особым образом организованной целостной многоуровневой системы, включающей в себя целый ряд смысловых структур. Глубина

определяется «сверху вниз», наличие у человека устойчивых смысловых структур – свидетельство большей глубины смысловой сферы, преобладание ситуативных смыслов – показатель малой глубины смысловой сферы. Глубина личностного отношения субъекта определяется уровнем смысловой самоактуализации (возможность осознавать реальные, ведущие мотивы), выводящей на ценности самоактуализирующейся личности, к числу которых А. Маслоу относил истину, доброту, целостность, отсутствие раздвоенности, справедливость, самодостаточность. Предпочтение этих ценностей указывает на стремление к гармонии с самим собой и здоровым отношениям с окружающими людьми.

4. Барьер ценностно-смысловая эмпатии. Составная часть общей эмпатической способности человека, проявляющаяся в принятии смысловой сферы другого человека, в понимании уровня значимости для другого выражения себя в процессе раскрытия индивидуализированного смысла. Подобно тому, как эмоциональная сфера в эмпатическом процессе может не совпадать между субъектами общения (или совместного познания, или взаимопознания), т.к. один человек понимая и принимая позицию другого, отнюдь не обязан испытывать те же чувства и переживания и полностью разделять позицию другого, в отношении к определенной ситуации, так и в смысловом ракурсе, эмпатия предполагает, принятие смысловой оценки не подразумевает смысловой идентичности.

5. Барьер ценностно-смысловой идентичности. В отличие от смысловой эмпатии, как раз и подразумевает отождествление, уподобление индивидуализированного смысла с тем смыслом, который раскрывается в процессе познания или общения, идентификация может быть ближней – принятие смысла другого как сходное своему («он думает так же, как я»), средней – с социализированными смыслами микрогруппы («у них такие же ценности, как у меня»), дальней – с высшими смыслами, «откристаллизованными» обществом, как общечеловеческие ценности и запечатленные в произведениях искусства (Человек, говорящий о себе: «Я поэт», явно предполагает определенный способ раскрытия смыслов окружающего мира).

6. Барьер ценностно-смысловой презентации – это сложности в раскрытии своего смысла для другого. Чаще всего этот барьер зависит от уровня развития вербализации смысла, однако в данном исследовании под презентацией (смыслораскрытием), мы понимали не только возможности учащихся рассказать об особенностях своей пристрастности к чему-либо («мне это нравится, потому что...»), «мне этого хочется узнать, т.к. ...» и т.д.), но и как возможность выразить свои смысловые особенности через

другие знаковые и образные системы (рисунки, схемы и т.д.) как способ выражения себя для других.

Выделенные и описанные виды барьеров позволили сформировать диагностическую программу выявления наиболее часто встречающихся в учебном процессе ценностно-смысловых барьеров как субъективных препятствий смыслообразования учащихся и разработать методические рекомендации для педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход). Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2003.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Психология личности: Сборник статей / Сост. А.Б. Орлов. М.: Вопросы психологии, 2001. – С. 62 – 93.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
4. Кедров Б.В. О творчестве в науке. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
5. Креггер О., Тьюсон М. Типы людей. М., 1995. С. 300
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 2000.
7. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 156–177.
8. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 15–26.
9. Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 97–111.
10. Мазурина Е.Г. Социальная психология. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
11. Мараховская Н.В. Проблемы дистанционного обучения: аспект психолого-познавательных барьеров. – Брянск: БГТУ, 2001. – 126 с.
12. Пилипенко А.И. Феномен психолого-познавательных барьеров в обучении: опыт теоретического исследования. – Курск: КГТУ, 1995. – 103 с.