

УДК 159.9:37.015.3

**Потанина А.Т.**

*Московский государственный областной университет*

## **РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА: УСЛОВИЯ И МЕХАНИЗМЫ**

**L. Potanina**

*Moscow State Regional University*

### **DEVELOPMENT OF VALUE-SEMANTIC SPHERE OF SCHOOLCHILDREN: CONDITIONS AND MECHANISMS**

*Аннотация.* В статье исследуются стратегии развития ценностно-смысловой сферы личности современного школьника. Развитие ценностно-смысловой сферы личности рассматривается как двусторонний процесс, для решения которого, с одной стороны, необходимо расширение системы знания ценностей, с другой – учет способа их присвоения. В качестве условий развития ценностно-смыслового пространства личности школьника рассматриваются: ознакомление и актуализации существующих в культуре ценностей, роль образца, освоения личностью новых социальных ролей, смыслопреобразующая деятельность, создание ситуаций для возможного эмоционального отклика, учет социокультурных условий.

*Ключевые слова:* развитие ценностно-смысловой сферы личности, смысловое образование, система личностных смыслов, смыслопреобразующая (смыслопорождающая) деятельность

*Abstract.* The article investigates the development strategy of value-semantic spheres of modern student's personality. The development of value-semantic sphere of personality is regarded as a bilateral process to address that, on the one hand, it is necessary to expand the knowledge of values, on the other - to take into account the method of their appropriation. The conditions for the development of value-semantic sphere of a student are the following: familiarizing and updating the existing cultural values, patterning and practicing new social roles, sense transforming activity, creating situations for possible emotional response and taking into account socio-cultural conditions.

*Key words:* development of value-semantic sphere of personality, sense formation, system of personal meanings, sense transforming (generating) activity.

Решение проблем гуманизации и гуманитаризации школьного образования связано с личностным становлением школьника. В качестве стратегической задачи педагогической работы выступает развитие ценностно-смысловой сферы личности школьника. Принимая во внимание тот факт, что конституирующей характеристикой личности является система личностных смыслов, содержание деятельности педагога составляет их развитие.

Личностные смыслы, согласно А.Н. Леонтьеву, являют собой глубинную, конституирующую характеристику личности. Они позволяют открывать действительность со стороны жизненного значения знаний, предметных и социальных норм для самого действующего ради достижения тех или иных мотивов человека, а не только со стороны объективного значения этих знаний [4]. Осуществляя разные виды деятельности, человек по-разному осуществляет способы ориентировки в мире. Занимаясь изучением познавательных процессов, познание отличается большей объективностью. Способ взаимодействия с миром, затрагивающий эмоциональные процессы, будет более пристрастным, а следовательно, и менее объективным, – субъективным. Объективное содержание обеспечивает человеку прагматическую

сторону его жизни, когда объекты и явления окружающей действительности интересуют его с точки зрения их функционального назначения и использования. Субъективное отношение к миру представляет прагматическую сторону жизни и выражается в личностных смыслах.

Если рациональное постижение действительности помогает человеку ориентироваться в мире, то ценностно-смысловая составляющая формирует личностно-смысловое отношение к нему. Обе линии развития рассматриваются нами не как два последовательных процесса, но как две стороны единого процесса, протекающие одновременно. Однако способы их развития отличны друг от друга.

Отношение человека к миру, опосредованное прагматическим смысловым уровнем, является результатом отражения его субъективных потребностей и интересов, в силу чего оно преимущественно связано с эмоционально-волевыми механизмами психики, тогда как логическое мышление связано, в первую очередь, с абстрактно-логическим движением мысли. Поскольку ценностно-смысловая сфера является глубинным личностным образованием, ее развитие, всегда опосредованное изменением деятельности субъекта, сопровождается изменением мотивов и потребностей, их преобразованием. При определенных условиях реструктурирование потребностно-мотивационной сферы личности может способствовать процессу присвоения смыслов субъектом и является сложнейшей задачей, так как возможно исключительно через переживание и проживание в процессе реального взаимодействия ее с миром.

В качестве базовой единицы «ядра» личности был введен термин «смысловое образование» [1]. История этого термина берёт своё начало еще в работе Л.С. Выготского «Мышление и речь», в которой им предпринималась попытка найти единицу, выражающую единство аффективных и интеллектуальных процессов. Рассмотрим зависимость смысловой системы личности от движения

деятельности и развития иерархии мотивов. Для этого рассмотрим источники развития смысловой системы личности школьника. Долгие годы в системе образования приоритет отдавался обучению личности посредством освоения действительности. Доминирующим являлось накопление знаний о мире, способствующее развитию рационального мышления.

Таким образом, в рамках отечественной психологии происходит становление понимания личности как смысловой системы.

Ценности – надпсихологическая категория. Объективно существующие, они декларативны и заданы как объект для будущего освоения и присвоения их субъектом. В процессе деятельности субъекта при определенных условиях они могут приобрести для него личностный смысл, а поэтому смыслы, как результат деятельности по присвоению ценности, субъектны. В результате деятельности субъекта по присвоению ценности и само знание ценностей приобретает иной характер и становится глубинным образованием личности.

Таким образом, ценностно-смысловая сфера является собой аффективно-смысловое единство, в котором смыслы выражают отношение к ценностному знанию. Следовательно, ее развитие – это двусторонний процесс, для решения которого, с одной стороны, необходимо расширение системы знания ценностей, с другой – способ их присвоения. Иными словами, обе стороны ценностно-смысловой сферы не есть совокупность аффекта и интеллекта, а синтез, сложное целое, в котором составляющие его элементы качественно преобразованы.

Учитывая тот факт, что психологическим объектом воспитания являются смысловые образования личности, мы выделяем ряд условий, способствующих развитию ценностно-нравственной сферы личности школьника.

Важнейший путь формирования нравственного сознания состоит в обогащении ценностно-смыслового пространства школьника *путем ознакомления и актуа-*

*лизации существующих в культуре ценностей.* На протяжении жизни ребенка ценностное освоение мира происходит как вширь, так и вглубь. Широта ценности определяется границами социально-психологического пространства. По этой характеристике выделяют индивидуальные, групповые (региональные), общечеловеческие ценности. Глубина ценности выражает уровень ее функционирования. По этой характеристике выделяют фундаментальные ценности, касающиеся жизнеустройства человека, выражающие смысл жизни человека, его целевые установки, и ценности, выражающие более частные проявления личности. Процесс ценностного освоения мира неотделим от обучения. Педагогу необходимо четко осознавать, что «формирование личности происходит именно в деятельности по овладению специальными знаниями» [5, 397]. При этом «надо не просто набрать знания, надо найти в них то, от чего ты становишься мудрее, человечнее, богаче» [5, 408]. С этой целью само построение учебного материала должно осуществляться как «восхождение» от единичных научных фактов к целостному миру, что требует от педагога умения за каждым единичным научным фактом, представленным в учебном материале, видеть целостность мира. В обогащении и обобщении школьником нравственного опыта существенную роль играет организация практического опыта в поведении, формы которого закрепляются и превращаются в устойчивые образования, если они являются материализованной формой выражения мотивов и потребностей школьника. В этом смысле А.С. Макаренко говорил о необходимости организации «гимнастики поведения» в естественных условиях жизни и деятельности школьника.

Исследования Н.Д. Левитова показали, что в формировании свойств личности как обобщенных способов поведения, направленных на реализацию убеждений человека, в процессе упражнения первоначально проходит стадию *психических состояний*. Они носят временный и ситуационный ха-

актер, являясь при этом промежуточными образованиями. При условии многократного повторения осуществляется переход к психическим свойствам личности.

Ввиду того, что формирование личностных смыслов зависит от роли значимого Другого, транслирующего ценности, важное значение в этом процессе занимает *образец*. В начале своего развития подражание образцу, в качестве которого выступают родители, учителя, происходит не всегда осознанно, что накладывает особую ответственность на воспитателей. По этому поводу очень яркие слова приводит А.С. Макаренко. «Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуетесь или печалитесь, как вы обращаетесь с друзьями или врагами, как вы смеетесь, читаете газету – все это имеет для ребенка большое значение. Малейшие изменения в тоне ребенок видит или чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него невидимыми путями, вы их не замечаете...» [7, 12].

По мере взросления расширяется круг лиц, из которых выбирается образец. Теперь образец может быть представлен знакомым человеком, известным современником или героем прошлого, литературным героем, персоналией. Подросток и старший школьник уже сознательно следуют образцу. Образец помогает ребенку сформировать эталоны поведения в самых разных жизненных ситуациях, он может быть предьявлен скульптурой, литературой, живописью, но может быть дана какая-то конкретная ситуация. Исторические персоналии обладают особым влиянием на личностное развитие детей, формируя отношение к человеку, труду, родине и создавая представление о мере влияния отдельной личности на социальный ход жизни. Применяя к себе те или иные ценности, варианты поведения или образы себя, школьник принимает одни, а дру-

гие отбрасывает.

Новые смыслы и мотивы рождаются при определенных условиях в ходе **освоения личностью новых социальных ролей**. Социальная роль – это социально одобренное и ожидаемое от человека в определенных обстоятельствах поведение, с его определенными характеристиками, диктуемыми конкретными обстоятельствами. Набор социальных ролей очень широк и многообразен. Среди них и роль ученика, и роль члена дворовой компании или спортивной команды, и роль юноши, девушки, и роль матери, отца и т. п. Их освоение эффективно осуществляется в такой форме духовной деятельности, как сюжетно-ролевая игра. Подобная групповая работа детей как бы предвосхищает обстоятельства, которые детям предложит жизнь и к которым они должны быть заранее готовы. Изменение смысла цели становится возможным в зависимости от включения субъекта в новую для него деятельность, что сопровождается соподчинением мотивов, в результате чего меняются системы взглядов, ценностей, этических норм и отношений.

Целенаправленная **организация разветвленного детского коллектива** также является определяющим условием развития личности каждого ребенка. Опыт выдающихся советских педагогов А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.А. Калабалина, передовых учителей-практиков, исследования Л.И. Божович, А.Г. Ковалева, Т.Е. Конниковой, А.Л. Шнирман и др. показали, что организация требований к школьнику (особенно подростку, старшему школьнику) со стороны коллектива – важнейший путь формирования личности. В своей концепции о коллективе и месте личности в нем, о взаимоотношениях личности и коллектива А.С. Макаренко, раскрывая содержательную сущность детского коллектива, разработал и обосновал принципы организации и деятельности коллектива.

Движению в смысловом поле содействует самостоятельная целенаправленная, **смыслопреобразующая (смыслопорождающая) деятельность** школьника по отношению к

миру. Смыслопреобразующая деятельность позволяет субъекту обнаруживать в объектах и явлениях окружающей действительности нечто большее – непрагматический смысл, когда окружающий мир не только «служит» субъекту, «отвечает» его интересам и запросам. При таком подходе любой предмет, событие, факт, явление реальной действительности воспринимается не только с позиции объективных (физических) свойств и признаков, но и с позиции отношения субъекта к определенным ценностям жизни. В результате смыслопреобразующая деятельность позволяет школьнику видеть окружающую действительность не только с позиции прагматических ценностей, но и опосредовать это взаимодействие непрагматическим ценностным уровнем. Направленная работа с детьми на смысловом уровне кардинально изменяет характер социального развития ребенка, наделяя его способностью видеть за конкретным – общее, за материальным – духовное, за предметом – ценность жизни [10, 85]. Таким образом, **смыслопреобразующая деятельность – это деятельность субъекта по преобразованию «обыденного мира», и, как результат, включение его в пространство иного качества – «бытийное пространство»**. Данный вид деятельности позволяет субъекту «находиться не в пространстве вещей (предметов), а в пространстве событий» [8, 538], способствует расширению и углублению пространства непрагматических ценностей жизни и, как следствие, обогащению его внутреннего мира.

Приобщение индивида к ценностям в каждый из исторических периодов и в зависимости от уровня цивилизации и культуры осуществлялось различными средствами и способами. В качестве способа педагогического управления ценностно-смысловой деятельностью в системе образования традиционно применялись методы, осуществляющие преимущественно внешнее информационное воздействие на личность: убеждение, пример, наказание, поощрение, диалог, разъяснение. Они способствовали формированию рационального отношения

ребенка к нравственным ценностям, что не могло привести к желаемому воспитательному результату. Развитие ценностно-смысловой сферы личности требует оказания внутреннего воздействия на эмоциональную сферу личности. Соответственно, присвоение смыслов невозможно под влиянием вербальных воздействий в результате прямой передачи их от субъекта к субъекту посредством воздействий чисто вербального характера, когда с помощью текста передается система значений. Здесь необходимо воздействие, выражающее личностные смыслы и смыслообразующие мотивы, что возможно только через переживание посредством создания такой психологической ситуации, которая способствует возникновению и развитию эмоционального отношения человека к определенному кругу явлений действительности. Присвоение смысла «не имеет прямой формы выражения и не материализовано, как бы растекается, пронизывает все моменты жизни, в том числе и момент обучения ребенка, оно, как воздух, которым дышат, и анализировать этот естественный присущий каждой минуте общения с ребенком элемент жизни удается с трудом» [11, 10].

Таким образом, присвоению ценностей способствует *создание ситуаций для возможного эмоционального отклика*. В реализации данного условия традиционно важная роль принадлежит искусству, благодаря тому, что смысловое содержание, воплощенное в художественную форму, получает как бы облегченный доступ в глубины сознания личности [6, 429]. Поэтому общение ребенка с искусством должно присутствовать не в качестве частного средства, но быть неотъемлемой частью системы образования. Доставляя яркие эмоции, художественный язык затрагивает мировоззрение личности и в результате способствует развитию чувствования, сопричастности, сопереживания у школьника. Восприятие художественного произведения в целом, как отмечает Ф.В. Василюк, – это не просто слушание или смотрение, а сложное эстетическое переживание, «особая внутренняя дельность, особая работа по пе-

рестройке психологического мира... общей целью которой является повышение осмысленности жизни» [2, 30]. Художественный образ как средство, как инструмент управления собственным поведением обеспечивает школьника опытом других людей, является средством осмысления новых ситуаций, которые, возможно, наступят в будущем. Об этой функции искусства Л.С. Выготский говорил, как о средстве организации нашего будущего поведения, «которое заставляет нас стремиться поверх нашей жизни к тому, что лежит за ней» [3, 322]. Педагог в своей профессиональной деятельности может выходить за пределы прямого использования произведений искусства, а поэтому важным и необходимым компонентом его профессионализма является способность использовать богатейший воспитательный потенциал образно-символического языка ОСЯ в качестве средства педагогического воздействия. Позволяя в образной форме выражать эмоциональное отношение к нравственным нормам, ОСЯ оказывает воздействие на внутренний мир человека, в силу чего является одним из важнейших средств развития системы ценностей личности.

Образно-символический язык – процесс и результат образно-символического мышления. Развитое образно-символическое мышление педагога позволяет ему не только использовать готовые, уже существующие художественные средства языка, но целенаправленно и самостоятельно порождать их. Результаты проведенного нами исследования [9, 11] показали, что воспитание нравственных качеств у школьников разных групп при почти одинаковом низком уровне развития у них образно-символического мышления ОСЯ осуществляется более эффективно, если педагогами используется образная речь в отличие от воспитания без использования художественно-образных средств. Отсюда вытекает необходимость профессионального владения ОСМ педагогом.

Все вышеперечисленные условия развития ценностно-смысловой сферы могут оказывать стихийное воздействие на ребенка, но

могут реализовываться в деятельности педагога сознательно и целенаправленно. Как справедливо отмечает А.Н. Леонтьев, «идеи *вносятся* в сознание людей, но для того, чтобы они стали действительными, нужно, чтобы была почва для этих идей в их собственной реальной жизни, в их собственном бытии», [5, 397], а поэтому для педагога важен **учет социокультурных условий**, в котором протекает жизнь ребенка. От этого непосредственно зависит умение школьника распределять смыслы.

Деятельность ребенка, освещенная положительными переживаниями со стороны педагога, владеющего системой разнообразных методических приемов по созданию определенного психологического состояния, может приобрести для школьника ценностное отношение, что влияет на отношение его к ее ходу и результату.

Итак, развитие ценностно-смысловой сферы личности является необходимой сферой профессиональной деятельности педагога и специальной подготовки к ней, что требует целенаправленной, систематической деятельности по ее формированию и, соответственно, заставляют по-иному рассматривать как содержание учебно-воспитательного процесса, так и профессиональную подготовку педагогов. В контексте развиваемых нами идей система образования, с одной стороны, должна расширять уровень освоения знаний

ребенка и способов его взаимодействия с миром, а с другой – наделять его средствами смыслового познания и присвоения мира, что в значительной степени будет содействовать развитию как познавательной, так и ценностно-нравственной сфер личности.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. и др. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии, 1979. № 4.
2. Василюк Ф.В. Психология переживания. М., 1984.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. 2-е изд. М., 1968.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
5. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / Под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. М., 2009.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М., 2003.
7. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 2. М., 1977.
8. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. СПб, 1997.
9. Потанина Л.Т., Гусев А.Н. Связь образно-символического мышления с развитием ценностно-смысловых представлений личности // Вопросы психологии, 2008. № 2.
10. Потанина Л.Т., Щуркова Н.Е. Символика поведения. М., 2001.
11. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. М., 1997.