

**Голубова В.М.**

Смыслообразование в контексте метасистемного подхода

Система ценностей общества определяет специфику системы образования. Один жизненный контекст накладывается на другой, более высокий уровень (социум) становится канвой и основой для менее высокого уровня (обучения) и определяет не только специфику его содержания и функционирования, но и специфику внутреннего способа существования, интроспекцию его ценностей во все, что проникает в данный контекст и становится его частью. Это выводит понимание обучения как многомерной реальности на новый уровень осмысления. В психологии и педагогике появляется целый ряд направлений (вбирающих в себя достижения предшествующей русской философии и новообразования нашего времени), ориентированных на «методологические принципы органического миропонимания» (Лосский Н.О., Остапенко А.А.), всеединство (Соловьев В.С., Трубецкой С.Н., Флоренский П.А.), целостность и полноту реальности бытия (Розанов В.В., Франкл С.Л.).

Особый интерес для описания современной методологии педагогической науки, и в частности теории обучения, представляют теории, рассматривающие данную проблему в контексте метасистемного подхода (этимологически понятие «метасистема» указывает, что некоторая сущность и принадлежит системе, и лежит вне ее). Это прежде всего исследования А.В. Карпова (2003, 2004, 2005). Он предлагает метасистемный подход как методологию изучения функциональных закономерностей психики и познания, исходя из того, что общесистемных представлений в общей теории систем недостаточно для понимания ее специфики: «Психика как система – в отличие от подавляющего большинства всех иных типов, видов и классов систем – принадлежит к совершенно особой, качественно специфической их категории, которую мы обозначили как системы со “встроенным” метасистемным уровнем». Метасистемность невозможно рассматривать при этом как простую включенность системы в систему более высокого порядка (то есть – в метасистему). Развитие метасистемной методологии позволяет выявить «парадокс высшего уровня системы» как специфическое двуединство, присущее организационным связям (значимым способам взаимодействия), определяющим специфику именно данной системы. В системной иерархии всегда есть высший уровень, который генерирует в себе важнейшие отличительные свойства системы, важнейшую, решающую, доминирующую ее часть, при этом все же не исчерпывающий всего содержания системы: «Она осуществляет координирующие, организующие и управляющие функции по отношению к остальным частям системы». Но любая система (в особенности – сложная) может быть эффективно организована лишь в том случае, если ее «координирующий и управляющий» центр имеет в качестве своего объекта «не какую-либо часть системы, а всю ее, все ее содержание – в том числе, разумеется, и все уровни, включая и высший. Тем самым складывается внутренне противоречивая ситуация, при которой высший уровень системы должен входить в ее состав, но одновременно – быть как бы “за” и “вне” этого состава, точнее – “над” ним».



Возникает необходимость рассмотрения системы как порождения внешнего и внутреннего при условии изоморфизма (соответствия по типу «руки и перчатки») и генетического единства системообразующих факторов личности, в качестве которого можно рассматривать смысл во всем многообразии его проявлений, так как именно смысл, с одной стороны, является уникальным порождением субъективности каждого конкретного индивида, системообразующим фактором его личностного, его субъективной реальности (смысл не существует вне личностного и человеческого, он интенционален по своей природе), а с другой – черпается, «раскристаллизовывается» из окружающего реального мира, где воплощены смыслы всех тех личностей, которые создавали объекты культуры, искусства, техники и т.д. (у А.Н. Леонтьева – смысл есть всегда смысл чего-то). Полученное «удвоенное бытие» как совокупность всех контуров психического характеризуется и качественно отличается по своей сути от всех других систем. Реальность «транспонируется» в личностное, поскольку метасистема, с которой исходно взаимодействует психика, включенная в нее, и которая ей «внешнеположна», оказывается определенным образом представленной в ее структуре и содержании самой психики: «Сама сущность психического такова, что в его собственном содержании оказывается представленной, получает существование та метасистема, которая является по отношению к нему исходно “внешнеположной” и в которую оно объективно включено» (Леонтьев Д.А., 1999).

В качестве объединяющего основания внешнего и внутреннего смысл можно рассматривать с точки зрения его понимания в контексте концептуальной интегрированной модели смыслообразования (Абакумова И.В., 2003), включающей в себя наиболее обобщенные, характерные для всех направлений исследования смысла компоненты и закономерности. Именно такая интегрированная модель позволяет раскрыть смысловую динамику и особенности смыслообразования в различных реальностях, в соответствии со спецификой поля смысловой самоактуализации. Особый интерес в этом направлении представляет раскрытие механизмов смыслообразования в учебном процессе как приоритетного направления современной дидактики, особенно того его направления, которое можно назвать смысловой дидактикой (Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Макарова Е.А., И.А. Рудакова Фоменко В.Т., 2004, 2005, 2007). Метасистемный подход, с выходом на проблему смыслообразования, отражает роль смысла как связующего звена между субъектом и миром, подчеркивает его значимость в ситуации выбора, определяет связь значения и смысла, смысла и деятельности, смысла и личности. Такая модель, возникающая из теоретических посылок, является по своему содержанию концептуальной, а также, вбирая различные гносеологические подходы, интегративной. Вместе с тем следует отметить, что, во-первых, моделью могут быть охвачены лишь отдельные концептуальные положения, присутствующие в одних направлениях и отсутствующие в других. Во-вторых, важный, с точки зрения различных направлений, материал может оказаться не столь «важным» с точки зрения модели, т.е. конструкта, вбирающего содержание других направлений, и не стать ее частью.



В-третьих, рисуя контуры модели, наполняя ее содержанием, надо выходить за пределы реализованного ранее анализа оснований смысла и смыслообразования, обращаться к новому теоретическому и эмпирическому материалу.

Отечественная постклассическая психологическая теория, перейдя от моносистемного к метасистемному способу видения субъекта познавательной деятельности, привнесла в педагогическую науку ряд новых принципов и подходов (историко-эволюционный, историко-системный, историко-категориальный, парадигмальный, контекстный и т.д.), которые изменили общую тенденцию и направленность педагогического поиска как в сфере теоретического осмысления понятийного аппарата дидактики и механизмов обучения, так и в реальной педагогической практике. «Кризис мировой образовательной системы и возникает потому, что новый социальный заказ, обусловленный выходом мирового сообщества в постиндустриальную фазу развития, не может быть выполнен без перехода к новой парадигме в понимании человека. Мы все пытаемся дать человеку образование, не зная закономерностей человекообразования. Разрабатывая все новые и новые “педагогические технологии”, мы стремимся с их помощью обойти собственное незнание этих закономерностей» (Клочко В.Е., 1996). Именно этим стремлением познать истинные механизмы учебной деятельности, механизмы процесса постижения нового в школе и в реальной жизни объясняется тот интерес, который проявляла в последнее время психолого-педагогическая наука к проблеме личностных, глубинных, смысловых аспектов образования и обучения.