

МЕТОДОЛОГИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ: СМЫСЛОВЫЕ РАКУРСЫ ПРОБЛЕМЫ

**Брижак З. И.
Данченко И. В.**

В данной статье предлагается рассматривать системный подход в обучении с учетом актуальных трактовок методологии современной психолого-педагогической науки. Системный подход понимается авторами в единстве двойственных процессов: дифференциации уровней анализа и интеграции компонентов учебного процесса. При этом выявляются их сходства и различия, противоречия и связующие характеристики, приоритет одних элементов по отношению к другим, динамика развития каждого элемента и всей системы в целом. Для того чтобы обосновать построение такой системы, необходимо проанализировать современную методологию, существенной составной частью которой является теория смысла и смыслообразования.

Методологический уровень построения системы обучения в современной науке рассматривается как исходные личностные основания, как система мировоззренческих принципов и взглядов, а также смысловых установок личности тех, кто непосредственно участвует в практической реализации системы в единстве ее теоретического, технологического и практического воплощения в практике учебного процесса. Этот уровень требует реальной включенности исследователя в процесс реализации системы повышения квалификации и актуализации его рефлексивных возможностей как основы анализа накопленного практического опыта. Выделенный в данной статье ракурс проблемы позволяет определить наиболее важный, ключевой компонент исследования – личностную позицию тех, кто воплощает предлагаемую систему в реальную практику. Механизмы смысла и смыслообразования как основы личностного становления, определяющие жизненные приоритеты и ценности в системе любых жизненных реалий, позволяют выйти на новый уровень осмысления проблемы формирования не просто ценностей, а убеждений личности.

Предлагаемая интерпретация методологических основ построения системы обучения включает в себя три важнейших аспекта: личностная позиция преподавателя, непосредственно включенного в процесс повышения квалификации; субъект-субъектное взаимодействие обучающего и обучаемого; выведение учебного содержания на уровень личностного смысла обучаемого. Анализ этих компонентов представлен в данной статье.

Ключевые слова: системный подход, методология, дифференциация, интеграция, жизненные приоритеты, ценности, личностная позиция, убеждения, идеология.

Разработка и научное обоснование современной системы образования, ориентированной на вызовы сегодняшней реальности, предполагают определенное переосмысление целого ряда категорий, которые используются в современной психолого-педагогической науке для описания механизмов продуктивного функционирования многомерного педагогического пространства. С одной стороны, это переосмысление должно исходить из иерархической структуры построения любой научно осмысленной проблемы и включать в себя три уровня раскрытия сущности системы: методологический, теоретический и эмпирический; с другой же, должны быть описаны системные механизмы, которые отражают, как именно система становится целостным «организмом», а не суммой определенных изучаемых предметов, методических приемов или способов обучения.

Собственно, дальнейшие наши рассуждения как раз и будут подчинены логике двойственной сущности (дифференциация уровней анализа и интеграция компонентов) описываемой системы. Именно такой подход дает возможность проанализировать в единстве все те разнообразные системные элементы, которые составляют суть описываемых процессов, позволяет отделить и тщательно изучить каждый элемент системы в отдельности, проанализировать и сопоставить их друг с другом, объединив в целостную структуру. При этом выявляются все их сходства и различия, противоречия и связующие характеристики, приоритет одних элементов по отношению к другим, динамика развития каждого элемента и всей системы в целом.

Первый из предлагаемых уровней, безусловно, методологический, который по праву можно назвать концептуальным фундаментом создаваемой системы. Как именно мы рассматриваем методологию в построении системы повышения квалификации, посредством чего происходит то, что, по словам Гесселя, делает педагогику «практической философией»? Методология педагогических поисков имеет, безусловно, тысячелетнюю предысторию и задолго до нас многие авторитетные мыслители предлагали свои концепты философских позиций в отношении разработки различных

систем образования. Традиционно в педагогике используют следующее определение: «Методология педагогики – система знаний об отправных положениях педагогической теории, о принципах подхода к рассмотрению педагогических явлений (об идейных позициях науки и логике ее развития) и методах их исследования, а также путях внедрения добытых знаний в практику воспитания, обучения и образования» [18]. Однако, на настоящем этапе развития психолого-педагогической науки, мы рассматриваем методологию не просто как совокупность определенных философских постулатов и теорий, на основе которых разрабатывается инструментарий реализации, а как то, что преломляется через личностные особенности людей, непосредственно выступающих трансляторами и реализаторами этих идей в реальной практике учебного процесса. Поэтому, характеризуя методологию настоящего исследования, мы предлагаем следующее определение.

Методологический уровень построения системы обучения мы рассматриваем как исходные личностные основания, как систему мировоззренческих принципов и взглядов, а также смысловых установок личности, тех, кто непосредственно участвует в практической реализации системы в единстве ее теоретического, технологического и практического воплощения в практике учебного процесса. Этот уровень требует реальной включенности исследователя в процесс реализации системы повышения квалификации и актуализации его рефлексивных возможностей как основы анализа накопленного практического опыта.

Выделенный в данном определении ракурс проблемы позволяет выделить наиболее важный, ключевой компонент исследования – личностную позицию тех, кто воплощает предлагаемую систему в реальную практику, поскольку процесс проецирования системы (изначально предложенный в виде гипотез лишь как концептуальный конструкт) будет успешен не только благодаря описанию содержания, процесса и формы повышения квалификации, но и главным образом от того, насколько «пристрастно» будут относиться к нему участники, включенные в реализацию, и от того, какой личностный смысл как индикатора «внутреннего

мира рефлексирующего сознания» [14, с. 96], будет у них актуализироваться.

В основу предлагаемых методологических позиций положена современная теория смысла и смыслообразования, которая за последние два десятилетия по праву может рассматриваться как наиболее авторитетная и операционализованный междисциплинарная теория, активно привлекаемая исследователями к осмыслению методологических оснований различных практико-ориентированных разделов психологической науки. В настоящий период времени данная теория является наиболее цитируемой в отечественной научной аналитике (данные списков наиболее цитируемых работ на сайте e-library, декабрь 2014 г.). По мнению И. В. Абакумовой, «теории подобного рода не только обобщают знания о предмете своих исследований; из разнохарактерных подходов, ассимилируя их, они образуют новые направления в науке. Так и в данном случае. В общей теории смысла, принимая во внимание всеобъемлющий характер смысла как научной категории, важно не только фиксировать внимание на его отдельных психологических, аксиологических или других моментах, но еще важнее сосредоточиться на сопряженных, пересекающихся областях, их взаимодействии и трансформации в новое качество. Так, психологи, изучавшие и изучающие смысл наиболее комплексно, постоянно выходят за рамки психологической сущности смысла в другие познавательные области: культурологию, искусствоведение, философию. Все это указывает на надпсихологический уровень смысловых образований личности, иницируя создание интегрированной теории смысла» [2, с. 21].

Как считают многие современные методологи (И. В. Абакумова, А. Г. Асмолов, В. В. Василюк, П. Н. Ермаков, Л. Ц. Кагермазова, В. Е. Ключко, И. А. Рудакова), становление целостной теории смысла вызвано системообразующей способностью самого смысла, распространяющего свое влияние на все подсистемы человека как живой системы и подчиняющего их себе в той или иной мере. Во внутриуровневом и межуровневом взаимодействии подсистем интегральной природы ярко доминирует смысл, объединяя все уровни в целостную систему и придавая ей характер «ядерных» механизмов личности.

Последние могут рассматриваться не только как психологическое понятие, но и как категория общей теории смысла. В этом находит свое отражение иерархический принцип построения сложных систем: если система менее высокого порядка включается в систему более высокого порядка, то она функционирует по законам системы более высокого порядка.

Сущность смысла и механизмы смыслообразования многогранны по своей природе и проявлениям настолько, что выявить соответствующие им субстратные и динамические особенности возможно лишь при условии рассмотрения этих феноменов в разных плоскостях научного знания. Основная интенция при создании интегративной теории смысла должна быть ориентирована на синектический принцип, позволяющий из разнокачественных проявлений увидеть то общее, что собственно и раскрывает качественную уникальность изучаемых явлений. Какие же научные подходы и направления, с точки зрения синектики, наиболее продуктивны в области исследования смысла? Перечень мог быть достаточно велик, поскольку любая гуманитарная отрасль так или иначе соприкасается со смысловыми образованиями и личностным. Однако наибольший интерес вызывают те подходы, в которых смысл рассматривается в личностном контексте, поскольку совокупность является «ядром» личности, критериальным компонентом, собственно и определяющим грань между личностным, внеличностным и безличным. Ориентируясь на степень представленности личностного компонента в профессиональном поле каждого из подходов, мы выявляли соответствующие уровни анализа смысла и смыслообразования в континууме. Один полюс для нас – это культурологическое направление, где смысл представлен лишь как фрагмент личностного качества познающего культуру субъекта, при очевидной предпочтительности в предмете исследования того объективного содержания, которое несет в себе культура как связующее звено между предшествующим и последующими поколениями.

Второй, противоположный полюс, – синергетический подход (точнее, психосинергетический), не только рассматривающий смыслообразование как стержневую основу развития,

но и проникающий в самовозникновение и самоорганизацию смыслов. На этой оси, от условно безличного – к личностно-смысловому, находятся: герменевтика с ее стремлением соотнести общее внесубъектное содержание текста с тем смыслом, который он может порождать; семиотика – выходящая на интерпретацию смысловых кодов сознания; аксиология – с ее проблематикой соотношения личностных ценностей (как системы высших смыслов) с ценностями общества в целом, ценностями цивилизации, культуры; экзистенциализм – с поиском высших смысловых ценностей, «смыслов жизни», и феноменологический подход – как направление, всецело ориентированное на изучение динамики и механизмов смыслов в жизненном пространстве сознания индивида.

Уровень изучения смыслового феномена позволяет говорить не только об основных контурах общей теории смысла, но и о ее конкретном содержании. «О богатстве и множественности ожидаемой целостной теории смысла свидетельствует динамически формирующийся тезаурус данной теории, представленный такими понятиями, как личностный смысл, индивидуализированный смысл, социализированный смысл, смысловая установка, смысловой мотив, смысловая сфера человека, смыслообразование, смысловое взаимодействие и многие другие смылосодержащие понятия» [2, с. 24]. Этот язык объединяет различные направления смысловых исследований и обеспечивает их взаимное восприятие и понимание, тем самым предоставляя возможность использовать данную теорию как методологию для самых разных психологических контекстов, что позволило и нам обратиться именно к такой интерпретации проблемы, связанной с разработкой методологических оснований современной системы повышения квалификации.

Предлагаемая интерпретация методологических основ построения системы обучения включает в себя три важнейших аспекта:

- личностная позиция преподавателя, непосредственно включенного в процесс повышения квалификации;
- субъект-субъектное взаимодействие обучающего-обучаемого;
- выведение учебного содержания на уровень личностного смысла обучаемого.

Личностная позиция преподавателя, непосредственно включенного в процесс повышения квалификации, чрезвычайно важна для реализации предлагаемой системы, поскольку мы исходим из позиции, предложенной В. Е. Клочко, согласно которой приоритетная роль педагога – вывести познаваемый предмет (процесс, явление, закономерность) на границу смыслового поля, на границу переходной формы объективного и субъективного миров, «раскристаллизовывая» смысл, потенцируемый объектом познания познающему субъекту. Смыслообразование является главным процессом, происходящим в совмещенной психологической системе. Ситуативные смыслы и смыслы ценностного уровня (высшие смыслы) есть новое измерение человека, уровня его общего и личностного развития. В такой ситуации педагог есть посредник в отношениях между учебным содержанием и обучаемым, между тем, что общество хочет видеть на выходе учебного процесса, и тем, что может адаптировать к себе самому обучаемый. Формируется интраперсональный подход к проблеме личности самого педагога, понимающего и разделяющего смысловой подход к педагогической практике, к проблеме, когда «субъектом выступает сам человек по отношению к самому себе» [16]. По мнению В. Е. Клочко, педагог, «выступая как медиатор», замыкает через себя связь обучающий-познаваемое (т. к. в жизни они существуют отчужденно, как бы в разных плоскостях, зачастую вообще не взаимодействуя), делает их сообразными.

Субъект-субъектное взаимодействие обучающего-обучаемого предполагает, что педагог предстает не просто транслятором определенного учебного содержания, но и благодаря технологиям направленного, а иногда и опосредованного воздействия (в современной дидактике такие технологии называют «скрытой позицией» педагога), задает импульс к переоценке определенных проблем в окружающей нас реальности. Существует достаточно серьезное препятствие интериоризации субъект-субъектного подхода в реальную практику учебного процесса. Эта проблема состоит в противоречии между природой смысла (как единицы личностного развития) и смыслообразования как интен-

циональных, самоактуализирующихся актов сознания, и учебным процессом, обязательным атрибутом которого является регуляция познавательной деятельности учащихся. Как управлять тем, что не подлежит внешнему управлению? Для разрешения этого противоречия как раз и нужна новая методология, основанная на достижениях смысловой психологии, смысловая дидактика, в которой не только раскрываются основные механизмы, инициирующие познание в учебном процессе, но и дается возможность построения целостной модели, включающей цели, содержание, технологии, реально влияющие на развитие смысловой сферы обучаемого, на развитие его смысловой самоориентации, саморегуляции, на формирование его смысло-жизненной концепции. Такая теория может рассматриваться как смыслодидактика, которая не только обогащает категориальный тезаурус педагогики, но и дает возможность увидеть ряд существенных особенностей того или иного компонента обучения через преломление его в разных контурах учебного процесса [1].

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 [17]. Однако, при всей разработанности данной проблемы в психологии (Д. А. Леонтьев, И. А. Рудакова, В. И. Слободчиков, В. В. Столин, Е. В. Субботский), немногие педагогические работы посвящены изучению особенностей возникновения и функционирования ценностно-смысловых установок в специфическом контексте учебного процесса.

И. В. Перелыгина на основе анализа теоретических и практических разработок вопроса ценностно-смыслового развития выделяет два подхода к психолого-педагогической работе в области личностных ценностей и смыслов: онтологический и методологический. Главное отличие данных подходов заключается в отношении к проблеме формирования ценностно-смысловых установок. Онтологический подход при этом ориентирован на очевидную, прямую ориентацию лично-

сти на те или иные ценности, соответствующие личной онтологии, взглядам формирующего, на указание так называемого «правильного» пути и образа жизни. Причем, надо отметить, что в качестве такого «идеального» пути транслируются обычно мало осознаваемые, недостаточно отрефлексированные самим транслирующим основания бытия. Такого рода ценностно-смысловая трансляция приемлема для традиционного общества, основанного на устойчивых ценностных ориентациях и смысловых основаниях, но кризисна в рамках динамично развивающегося мира, тем более в условиях социальных и экологических трансформаций природно-социального бытия. Методологический подход работает с ценностно-смысловым видением респондента и ориентирован на построение его личной жизненной перспективы, в ходе чего происходит уяснение субъектом собственных жизненных установок, прояснение им перспективности такой жизненной позиции и принятие решения о последующем движении по данной жизненной траектории или о необходимости ее изменения.

Механизмы смысла и смыслообразования как основа личностного становления, определяющие жизненные приоритеты и ценности в системе любых жизненных реалий, позволяют выйти на новый уровень осмысления проблемы формирования не просто ценностей, а убеждений личности. Эта проблема в отечественной науке культивируется давно, но реального ответа на вопрос, как формируются убеждения, увы, нет. Именно теория смыслообразования может приблизить нас к пониманию того, как это происходит.

Хотя смысл по своей природе интенционален (не подлежит волевой регуляции), однако очевидно, что при определенных условиях внешнего воздействия его интенция может приобретать определенный вектор, и это является определенным ресурсом в плане направленного воздействия на развитие определенной системы ценностей, особенно на уровне личности, которая находится еще в процессе своего становления (юноши, студенты, молодые слушатели системы повышения квалификации). В этом плане безусловно перспективен подход В. А. Иванникова, рас-

крывающий механизмы волевой регуляции как формирование побуждений к деятельности, дающий смысловой анализ деятельности [14, с. 80]. Механизмом такой регуляции выступает изменение или создание дополнительного смысла, что позволяет усилить или ослабить побудительную силу тех или иных мотивов. В психологической науке разработан целый ряд приемов, позволяющих целенаправленно изменить смысл действия (т. е. личностный смысл): переоценка значимости мотива или предмета потребности; изменение роли, позиции человека; соединение заданного и принятого действия с новыми мотивами и т. д. Эти психологические техники вполне могут быть выведены на уровень методов воздействия, ориентированных на формирование определенной идеологии как системы жизненных ценностей человека в отношениях с окружающим социумом.

Если мы хотим, чтобы какая-либо идеология стала для человека личностной ценностью, то прежде всего мы должны ориентироваться именно на эти законы смыслообразования. В той информации, которая берет на себя функцию идеологической трансляции, внеличностные и межличностные формы смысла должны порождать инициацию по «раскристаллизации» того смысла, носителем которой она является (например, социальная реклама антитеррористической направленности будет порождать смыслообразование лишь при условии, что будет направлена на реальные жизненные ценности определенного человека). При этом стратегия смыслообразования будет реализовываться от значения (идеология как носитель внеличностных и межличностных форм смысла) к личностному смыслу (личностной ценности). Это один вид смыслообразовательной стратегии, но, по мнению ряда психологов, она может быть и иной. Сама личность, будучи на определенном этапе развития и самореализации, является источником уже существующих (на уровне индивидуального сознания) смыслов. Это «ядерные» (А. Г. Асмолов) смыслы личности, как высшие смыслы, становятся личностными ценностями. Составляя смысловую стержневую структуру личности, эти смыслы реминисцируют в ее базовое Я и реализуют смысловую

регуляцию жизнедеятельности человека. При этом возникает иная (чем описанная выше) стратегия смыслообразования: от личностного смысла (личностной ценности) – к пониманию значения на уровне личностной значимости, а следовательно, и к убеждению как фундаменту мировоззрения личности.

Понимание законов формирования определенной идеологии на уровне сознания конкретного человека позволит не только совершенствовать систему взаимодействия и сосуществования «гражданин–общество–государство», которая в гражданском обществе стремится к достижению оптимальной гармонии между реальными потребностями всех данных субъектов взаимодействия, но и создать определенные технологии защиты от той идеологической угрозы, которая явно и тайно ориентирована на разрушение позитивных основ такого взаимодействия, реально существующего на сегодняшний день.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т.* Новодидактика. Книга 4. Структурная дидактика как направление современной психологии. Учебник для студентов вузов. – М.: КРЕДО, 2013.
2. *Абакумова И. В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход). – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2003. – 480 с.
3. *Абакумова И. В.* Психологические технологии формирования антитеррористических ценностей в молодежной среде // Российский психологический журнал. – 2010. – Т. 7. – № 5–6. – С. 23–26.
4. *Абакумова И. В., Рудакова И. А.* Дидактические методы в контексте смыслоцентрированного подхода. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2008.
5. *Абакумова И. В.* Смысл как научная категория и влияние его концептуальных интерпретаций на теорию образования и обучения // Научная мысль Кавказа. – 2002. – № 13. – С. 142–146.
6. *Абакумова И. В.* Смыслодидактика: учебник для магистров педагогики и психологии. – М.: КРЕДО, 2008. – 368 с.

7. *Абакумова И. В., Тельнова О. В., Фоменко В. Т.* Развитие учащихся в междисциплинарных контекстах // Российский психологический журнал. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 41–53.
8. *Абишев Б. С.* Психологическая теория ценности: системно-функциональный подход: дисс. ... канд. психол. наук. – Казань, 2002. – 356 с.
9. *Асмолов А. Г.* Методологические проблемы психологии: Курс лекций. – М.: Изд-во ФП МГУ, 2003.
10. *Бодалев А. А.* Смысл жизни и акме человека: соотношение «будничного» и «высшего» Я / Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. – М.: Изд-во Психологического института РАО, 1997. – 232 с.
11. *Братусь Б. С.* Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания / Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / Под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. – М.: Смысл, 1999. – С. 285–298.
12. *Василюк Ф. Е.* Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
13. *Гинецинский В. И.* Пропедевтический курс общей психологии. Учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1997.
14. *Иванников В. А.* Психологические механизмы волевой регуляции. – М., 1991.
15. *Капра Ф.* Скрытые связи. – М.: ООО Издательский дом «София», 2004. – 336 с.
16. *Клочко В. Е., Галажинский Э. В.* Самореализация личности: Системный взгляд / Под ред. Т. В. Залевского. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. – 154 с.
17. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла. Природа, строение, динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
18. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т. 1. – М., 1993.
19. *Серый А. В.* Система личностных смыслов: структура, функции, динамики. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – 272 с.
20. *Yvon F., Chaiguerova L. A., Newnham D. S.* Vygotsky under debate: two points of view on school learning // Psychology in Russia: State of the Art. – 2013. – 6 (2). – pp. 32–43.
21. *Zaks L. A.* Psychology and culturology: A means of cooperating and problems associated with cooperation // Psychology in Russia: State of the Art. – 2014. – 7 (2). – pp. 14–26.