

УДК 740.159.9.072

Шогорева Е.Ю.

Военный университет (г. Москва)

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО И
САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЕМЫХ
В СИСТЕМНОЙ ПАРАДИГМЕ**

Ye. Shogoreva

Military University (Moscow)

**EDUCATIONAL SPACE AND LEARNERS' SELF-REALIZATION
IN SYSTEM PARADIGM**

Аннотация. В статье предпринята попытка рассмотреть особенности образовательного пространства с позиций системного подхода, что позволило по-новому взглянуть на проблему самореализации в ходе обучения. Образовательное пространство выступает полем взаимодействия, «приглашающей средой», определяющей свободу выбора для субъекта и возможность самотворения, самореализации. Рассматриваются факторы (уровни) самореализации обучаемых. Автором описан процесс формирования положительного мотивационного отношения к обучению, что может определяться не только содержанием учебных дисциплин, существовать как учебные интересы, но опосредоваться и степенью удовлетворения у обучаемых социальных потребностей, где активная роль отводится педагогу.

Ключевые слова: образовательное пространство, системная парадигма, самоорганизация, самодетерминация, самореализация, факторы самореализации обучаемых, мотивационное отношение.

Abstract. The article attempts at considering the peculiarities of educational space from the angle of system paradigm. This approach allows of viewing the problem of learners' self-realization in a new light. The educational space functions as a field of interaction, the so-called «inviting environment» for a learner to choose freely and have opportunities for self-development and self-realization. The author considers the factors of learners' self-realization and describes the process of forming positive motivation to learning, which is determined not only by educational content, but through satisfaction of learners' social needs.

Key words: educational space, system paradigm, self-organization, self-determination, self-realization, factors of learners' self-realization, motivational attitude.

В последнее время в связи со сменой объяснительных парадигм, охватывающих все сферы существования человека, происходит пересмотр и содержания образовательного процесса. Парадокс ситуации в том, что даже при утверждении субъект-субъектного взаимодействия содержание, процесс и результаты образования определяются как процесс приспособления субъекта к требованиям природной или социальной среды, лишь постулируя положение об активности субъектов образования. На самом деле «образовательное пространство» — это поле взаимодействия, окружающая среда, выступающая как «приглашающая среда», определяющая свободу выбора для субъекта и возможность самотворения, избирательность взаимодействия между средой и человеком [7; 2; 3, 4; 11]. В таком контексте проблема образования — это не только проблема содержания, но и проблема организации, которая обеспечивала бы субъектное осуществление индивидуальности человека, его сущностных свойств, определяя возможность их самостановления, самореализации.

Такую возможность дает синергетический подход к проблемам психологии [1; 5; 6; 10; 13 и др.], в рамках которого человек рассматривается как неравновесная, трансцендентальная и

© Шогорева Е.Ю., 2012.

диссипативная система. В этом случае имеет место лишь одно теоретическое допущение: человек является системой. Все остальные его свойства выводятся из свойств системы, но системы «живой» и обладающей сознанием как базовым сущностным свойством человека. При этом в качестве существенно важных выступает ряд обстоятельств или свойств системы, которые изменяют приоритеты или содержательные позиции в понимании и самого человека, и процесса его взаимодействия с обществом и другими людьми, его формирования и обучения.

Одним из таких базовых положений определяющих понимание природы систем является представление о том, что система не существует вне её взаимодействия с внесистемным пространством, являясь одновременно и процессом, и результатом такого взаимодействия, и представляет собой некоторое структурированное и иерархизированное взаимодействие входящих в неё элементов, существуя как неравновесная система. Причем следует заметить, что факт существования системы и её поведение меняет состояние внесистемного пространства, которое существовало до её появления. У человека такой факт превращается в особое состояние взаимодействия, которое называют «со-бытием» [12]. Характер межэлементных связей и структурирования определяется характеристиками составляющих систему элементов, порождая особое свойство систем — *самоорганизацию*.

При этом живые существа образуют группу «живых систем», основной характеристикой которых является стремление за счет собственной активности и тенденциозного, определяемого состоянием индивида, отбора информации о свойствах окружающей среды сохранить свою целостность, т. е. неравновесность. Такое положение дел существует в виде переживания нужды или, на более высоком уровне, потребности, которая у человека в его сознании может быть представлена как мотив или цели его деятельности, но в каждом случае реализуется как эмоциональная оценка. В этой связи возможность

строить свое поведение или взаимодействие с внесистемным пространством у «живых систем» превращает системное свойство самоорганизацию в *самодетерминацию*, когда поведение системы, характер её взаимодействия с внесистемным пространством определяется внутренним образом, обуславливаясь теми процессами, которые протекают в самой системе, или мотивами.

В этой связи процесс образования фактически выступает как самообразование. Все это создает ситуацию, когда на самом деле «образовательная среда» — это, скорее, поле взаимодействия, может быть, такое, каким его представлял К. Левин, когда описывал поведение субъекта как некоторую производную от смысловых напряженностей, возникающих между средой и человеком, выделяя в качестве одной из составляющих такого поля «жизненное пространство», которое составлено из личности и её психологического окружения «как оно существует для неё» [7, 142]. Это обозначает, что «образовательная среда» должна существовать как некоторое поле возможностей, достаточно широкое для обеспечения выбора субъектом различных содержательных и процессуальных условий его становления как социального существа и субъекта деятельности, а проблема организации образовательного процесса может быть решена как результат исследования субъективных составляющих такого выбора.

Первым внутренним фактором и первым уровнем самодетерминации, который определяет поведение человека как системы, являются потребности, которые в определенных условиях и при определенных содержательных характеристиках осознания превращаются в мотивы учебной деятельности. В конечном итоге проблема самодетерминации поведения человека в образовательной среде — это проблема мотивации его учебной деятельности, которая в той или иной форме решалась многими исследователями. Вместе с тем синергетический подход к проблеме самодетерминации активности человека, рассматривающий потребности и их эмоциональные составляющие в качестве

основы для селекции «живой системой» направлений и способов её взаимодействия с внесистемным пространством, позволяет говорить о том, что содержание потребности, а через это и мотива, не обязательно обусловлено содержанием учебной деятельности. Мотив может определяться всем спектром свойств среды и возникающих отношений между субъектом и другими людьми.

Со-бытийность как способ взаимодействия системы с внесистемным пространством, если брать во внимание её «внутреннюю обусловленность», должна определяться наличием специальных потребностей. Поскольку такая со-бытийность — это со-бытийность, в которую включены другие люди, иначе невозможно объяснить процесс саморазвития обучаемого и превращения его в субъекта жизни и деятельности, то эти потребности могут существовать и опредмечиваться как переживание человеком отношений с другими людьми, в нашем случае с педагогами и обучаемыми. При этом следует заметить, что если исходить из свойственно-го «живым системам» принципа самодетерминации, то у человека, в связи с наличием сознания, появляется особый характер такой самодетерминации, существующей как Я-обусловленность, Я-соотнесенность и Я-значимость, как проявление субъективности [12]. Все это в совокупности позволяет говорить о том, что активность субъекта, в том числе и его деятельность, может определяться потребностями, прямо не связанными с содержанием актуальной деятельности, но потребностями, обусловленными социальными её аспектами, наличным или предполагаемым содержанием межсубъектного взаимодействия.

В этой связи отношение обучаемых к содержательным аспектам образовательной среды может быть опосредовано уровнем удовлетворения им социальных потребностей: «в принятии и защищенности», «в положительных и социально одобряемых результатах деятельности», «в популярности в группе», «в константности положительных отношений». И другой аспект отношений может существо-

вать как момент проекции доминирующей потребности на жизненную ситуацию субъекта, характеризующуюся, в том числе, и тем, как в содержательном смысле он осознает модальность отношений к нему «значимых других», к избранным им способам удовлетворения актуальных потребностей.

Другим фактором, опосредующим процесс самоактуализации, является процесс прогноза, свойственный любой системе, способной к саморегуляции. Это проявляется в своеобразной закономерности — если одна из социальных потребностей какое-то время не удовлетворялась, то, во-первых, она приобретает особое значение для человека и приоритет по сравнению с другими потребностями, а во-вторых, активность индивида в большей степени будет направлена на поиск способов удовлетворения этой потребности в рамках доминирующей деятельности или на поиск новых условий для удовлетворения этой потребности уже в потоке другой деятельности. Следовательно, положительное или отрицательное мотивационное отношение обучаемого к процессу образования, к образовательной среде может определяться не только учебными интересами и не прямым стремлением добиться высоких учебных результатов, а тем, насколько учебная деятельность создает условия для удовлетворения актуальной для него социальной потребности.

Причем важно отметить, что в этом случае мотивационное отношение выступает как результат влияния трех факторов: содержательных характеристик среды, актуальной для субъекта ценности или ряда ценностей, реальных или возможных результатов активности субъекта. При этом существенно важным моментом является проекция содержания ценности на качества субъекта, существующая как оценка человеком возможности реализации им актуальной для него ценности. В ситуации, когда субъект будет осознавать значимость для него учебной деятельности, но постоянно переживать неудачу при её реализации, мотивационное отношение к ситуации учения у него будет, вероятнее всего, отрицательным. Одновре-

менно такое положение дел будет создавать напряженность в восприятии обучаемым самого себя, не давая ему возможности переживать самодостаточность.

Таким образом, образовательная среда должна иметь еще один содержательный аспект — возможность достижения обучаемым значимого для него успеха, и при этом учебная деятельность должна стать той деятельностью, которая существует как способ самореализации, как форма манифестации самости субъекта.

Поскольку человек — система трансцендентальная, т. е. одним из основных системных свойств его является способность к развитию, способность стать прогрессивно иным, то можно, решая вопрос о том, как сделать учебную деятельность способом самореализации обучаемых, говорить о творчестве. Причем в этом случае творчество выступает как неизбежность, как сущностное свойство любого человека и одновременно как состояние всего сущего [9]. Однако уже А. Маслоу заметил одну очень существенную закономерность в проявлениях творческой способности как свойства человека: по мере приобщения к определенной культуре человек может утрачивать или подавлять такую потенциальную возможность [8]. Вполне возможно, что такая закономерность существует в связи с тем, что творчество как создание субъективно нового воспринимается субъектом как реализация его личностных свойств, а результаты такой деятельности переживаются им как лично значимые, как результат воплощения и манифестации его собственного «Я». В этом случае уровень такой манифестации может определяться возникающим у субъекта прогнозом отношения «других» к результатам его творчества [2]. Поэтому образовательная среда в тех случаях, когда необходимо создать условия для того, чтобы учебная деятельность стала способом самореализации обучаемого, и через это возникло положительное мотивационное отношение его к учебному заведению, учению, педагогам и положительное оценочное отношение к самому себе, должна суще-

ствовать как специальные усилия педагогов по организации со-бытийного творчества, когда результаты творческой активности субъекта принимаются окружающими как принятие его самого, его индивидуальности.

Таким образом, образовательное пространство следует рассматривать как особую организацию взаимодействия систем и выделять роль педагога как активного ее участника. Мотивационные отношения к учению могут определяться не только содержанием учебных дисциплин, не только существовать как учебные интересы, но опосредоваться степенью удовлетворения у обучаемых социальных потребностей; способность к творчеству является сущностным свойством человека, и превращение учебной деятельности в способ самореализации возможно через организацию со-бытийного творчества. Все выше сказанное позволяет говорить о необходимости смещения акцентов в организации образования и образовательного пространства в сторону создания условий для самореализации обучаемых в учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Герасимов В.П. Индивидуальность в системной парадигме. Монография. Бийск, 2003. — 367 с.
2. Герасимов В.П., Герасимов А.В., Кононова Н.А. Потребность в творчестве. Социально-психологический аспект // Становление личности на современном этапе: материалы Всероссийской научно-практической конференции (21 сентября 2000 г.). Т. 2. Бийск, 2001. — С. 56-68.
3. Евенко С.Л. Социально-психологические типы образовательной среды российских вузов // Вестник МГОУ. Серия «Психология и педагогика». М., 2011. № 3. — С. 47-52.
4. Зинченко В.П., Могунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994. — 304 с.
5. Ключко В.Е. Человек как психологическая система // Сиб. психол. журнал. Вып. 2. Томск, 1996. — С. 7-18.
6. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / Под ред. Г.В. Залевского. Томск, 1999. — 154 с.
7. Левин К. Определение понятия «поле в данный момент»: Хрестоматия по истории психологии. М., 1980. — 296 с.

8. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб, 2010. — 352 с.
9. Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1976. — 304 с.
10. Пригожин И.Р. От существующего к возможному. М., 1985. — 328 с.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957. — 328 с.
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 6. — С. 3-17.
13. Хаккен Г. Синергетика мозга // Синергетическая психология. Вып. 1. Методологические вопросы. 1997. — С. 56-62.