

**СИСТЕМО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ
ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ
САМОРЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЕМЫХ
В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

**SYSTEM-ANTHROPOLOGICAL
APPROACH TO THE PROBLEM
OF SELF-REALIZATION OF LEARNERS
IN MILITARY INSTITUTION
OF HIGHER EDUCATION**

В статье с позиций системно-антропологического подхода рассмотрены особенности обучения в военном вузе, что позволяет по-новому взглянуть на проблему самореализации курсантов.

Ключевые слова: системно-антропологический подход, человек как неравновесная трансцендентальная система, мотивационное отношение, самореализация

The author of the article tries to consider some peculiarities of learning in military institution from position of system-anthropological approach. Such position allows in a new way to look at the problem of self-realization military students.

Keywords: system-anthropological approach; man as a transcendental nonequilibrium system; motivation of attitude; self-realization.

В последнее время в связи со сменой объяснительных парадигм, охватывающей все сферы существования человека, происходит пересмотр и содержания образовательного процесса во всех учебных заведениях, в том числе и в военных вузах. В большинстве случаев вопрос относительно образования касался лишь проблемы содержания образования, либо наблюдалось простое постулирование факта собственной активности субъекта, подразумевающей процесс адаптации индивида к обучающей и воспитывающей среде. В этом случае формула образования $S \rightarrow O$ видоизменена на $S \leftrightarrow S$, но затруднена возможность понять и объяснить, каким образом происходит формирование индивидуального знания в учении, что такое обоюдная активность субъектов образовательного процесса, при каких условиях учебная деятельность может превратиться в способ самореализации субъекта. Поэтому проблема внутренней мотивированности учебной деятельности, создания условий для видения обучающимися себя в будущей деятельности, когда деятельность выбирается и воспринимается курсантами как способ самореализации, является по сей день актуальной.

Если, вслед за Рубинштейном С.Л., Брушлинским А.В. [1; 2] понимать человека как суще-

ство свободное, то любая деятельность, которой он занят, и образование, и профессиональная деятельность предполагают свободу выбора для субъекта, например: учиться или не учиться, т.е. осуществляться (самореализовываться) в учебной деятельности или нет, выбрать или считать профессиональную деятельность своим призванием или нет. Тогда «образовательное пространство» – это поле взаимодействия, окружающая среда, выступающие как «приглашающая среда», определяющая свободу выбора для субъекта и возможность самотворения, избирательность взаимодействия между средой и человеком [1; 2; 3 и др.].

Психологическая наука имеет целью психологически объяснить человеческое поведение, в том числе и реализуемое в процессе образования. На наш взгляд, системно-антропологический подход к проблемам психологии [4; 5; 6; 7 и др.] позволяет успешно решить эту проблему. В рамках такого подхода человек рассматривается как неравновесная трансцендентальная и диссипативная система. Все остальные его человеческие 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 процес-

¹ Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Военного университета МО РФ, докторант РУДН.

са его взаимодействия [8] с обществом и другими людьми, и его формирования и обучения.

Одним из таких базовых положений, определяющих понимание природы систем, является представление о том, что система не существует вне ее взаимодействия с внесистемным пространством, являясь одновременно и процессом и результатом такого взаимодействия, и представляет собой некоторое структурированное и иерархизированное взаимодействие входящих в нее элементов, существуя как неравновесная система. Причем, следует заметить, что факт существования системы и ее поведение меняет состояние внесистемного пространства, которое существовало до ее появления. У человека такой факт превращается в особое состояние взаимодействия, которое называют «со-бытием» [1, с. 15]. 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, как потребность, которая у человека в его сознании может быть представлена мотивом или целью его деятельности, но в каждом случае реализуясь 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 ее взаимодействия с внесистемным пространством определяется внутренним образом, обуславливаясь теми процессами, которые протекают в самой системе, или мотивами [9].

В этой связи избирательность информационного и поведенческого взаимодействия системы с внесистемным пространством, если распространить это свойство на человека применительно к решению проблемы его обучения, приобретает особое звучание, где процесс образования фактически выступает как самообразование. 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 социаль-

ного 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, превращающиеся в определенных условиях и при определенных содержательных характеристиках осознания 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 ее 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 ее «внутреннюю обусловленность», должна определяться наличием специальных потребностей. Поскольку такая со-бытийность – это со-бытийность, в которую включены другие люди, поскольку 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 курсантами. При этом следует заметить, что если исходить из свойственного «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 субъектности [1]. 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, а потребностями, обусловленными социальными ее аспектами, наличным или предполагаемым содержанием межсубъектного взаимодействия, т.е. социальными потребностями.

В этой связи отношение курсанта к содержательным аспектам образовательной среды может быть опосредовано уровнем удовлетворения им 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 существовать 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 [9]. В этой связи самоактуализация должна существовать как процесс порождения мотивационных предпочтений, т.е. выделение субъектом побуждений, связанных с ними результатов изменения среды и значимых взаимодействий субъекта с другими, которые кажутся ему наиболее ценными или наиболее приемлемыми.

Другим фактором, опосредующим процесс актуализации, т.е. выбора субъектом той или иной потребности, является процесс прогноза, свойственный любой системе, способной к саморегуляции, что проявляется в своеобразной закономерности: если одна из имеющих перво-степенное значение 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 своей части будет направлена на поиск способов удовлетворения этой потребности в рамках доминирующей деятельности или на поиск новых условий для ее удовлетворения уже в потоке другой деятельности. Это значит, что, например, человек, формировавшийся в ситуации непринятия кем-то из близких, может в качестве объекта притязания на принятие избрать педагога или офицера-командира. В этом случае его учебная деятельность будет мотивирована не столько содержанием процесса учения, сколько переживаться им как желание видеть восторг педагога, а мотивационное отношение курсанта к учебной деятельности будет определяться тем, насколько удалось ему реализовать возникшие притязания.

Следовательно, положительное или отрицательное мотивационное отношение обучаемого к процессу учения, к образовательной среде может определяться не учебными интересами и не прямым стремлением курсанта добиться высоких учебных результатов, а тем, насколько в ходе

обучения создаются условия для удовлетворения его актуальной социальной потребности [9].

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 существенным моментом является проекция содержания ценности на качества субъекта, существующая как оценка человеком возможности реализации им актуальной для него ценности. Для нас это, пожалуй, наиболее важный результат, поскольку если его спроецировать на проблему мотивации учения, то можно говорить, что даже если обучаемый будет осознавать значимость для него учебной деятельности, но постоянно переживать неудачу при ее реализации, его мотивационное отношение к ситуации учения будет вероятнее всего отрицательным. Одновременно такое положение будет создавать напряженность в восприятии субъектом самого себя, не давая возможности переживать самодостаточность.

Поскольку человек – система трансцендентальная, то 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. По мнению многих авторов, творчество как создание субъективно нового воспринимается субъектом как реализация его личностных свойств, а результаты такой деятельности переживаются им как личностно значимые, как результат воплощения и манифестации его собственного Я. Оказалось, что как только у субъекта появляется уверенность в положительном восприятии его другими членами группы, уровень проявления креативности как индикатора «творчестскости» статистически достоверно возрастает [6]. Следовательно, чтобы обучение стало способом самореализации курсанта, и через это возникло положительное мотивационное отношение к вузу, учению, педагогам, командирам и положительное отношение к самому себе, образовательная среда должна существовать как специальные усилия педагогов по организации со-бытийного творчества, когда результаты творческой активности субъекта принимаются окружающими как принятие его самого, его индивидуальности.

Итак, образовательная среда – это 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, как переход возможности в действительность, как процесс, в котором человек обеспечивает свое развитие, причем развитие не как спонтанное возникновение новообразований, а как самотворение или самостановление [5; 6]. Поэтому процесс самореализации выступает как возможность самому творить свой образ жизни, выходить за рамки существования. В этой связи, если обозначать человека как существо сознательное и произвольное, то не остается основы для понимания самореализации как процесса осуществления человеком заложенных в нем возможностей. Человек сам определяет, что актуально и что он будет осуществлять, т.е. в чем или как он будет реализовывать свои возможности, и самое главное – самого себя.

Таким образом, анализ литературы, посвященной проблемам субъекта и самореализации, позволяет нам заключить, что с позиций системно-антропологического подхода, если рассматривать человека как динамическую, неравновесную систему, процесс самореализации может быть процессом самоосуществления, самотворения. Проблему самореализации обучаемых в военном вузе следует рассматривать как особую организацию взаимодействия систем и выделять роль педагога как активного участника. Это дает возможность говорить о том, что мотивационное отношение к учению может определяться не только содержанием учебных дисциплин, существовать как учебные интересы, но опосредоваться степенью удовлетворения курсантом социальными потребностями [9]. Все вышесказанное позволяет констатировать необходимость смещения акцентов в организации образования на современном этапе в сторону

создания условий для самореализации курсантов в процессе обучения.

Литература

1. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – СПб. : Питер, 2012. – 288 с.
2. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 6. – С. 3–11.
3. Выготский Л.С. Психология. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
4. Хакен. Г. Синергетика мозга // Синергетика и психология: тексты. Вып. 1: Методологические вопросы / ред. И.Н. Трофимова, В.Г. Буданов. – М., 1999. – С. 56–62.
5. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г.В. Залевского. – Томск : изд-во Том. ун-та, 1999. – 154 с.
6. Герасимов В.П. Синергетическая антропология: опыт неклассического осмысления человека. – Германия, 2012. – 367 с.
7. Шогорева Е.Ю. Образовательное пространство и самореализация обучаемых в системной парадигме // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». – 2012. – № 1. – М. : Издательство МГОУ. – С. 96–100.
8. Азарнов Н.Н. Социальное взаимодействие и развитие высших психических функций человека // Вестник Российского нового университета. – 2011. – Выпуск 1.
9. Каширин В.П. Мотивация учебно-познавательной деятельности // Вестник Российского нового университета. Психологические науки. Педагогические науки. Иностранные языки. – 2013. – Выпуск 1. – С. 44–48.