ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СФЕРА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ

Подмазин Сергей Иванович,
Запорожская областная академия последипломного педагогического образования, г.
Запорожье, Украина

Анализ взаимодействия субъектов продолжит логику онтологического анализа систем «личность» и «образовательное пространство». Нахождение базового определения образования возможно через такие понятия, как «образовательное бытие», «образовательное пространство» и «образовательное время».

Понятие «образовательное бытие» должно рассматриваться как видовое понятие по отношению к родовому понятию «общественное бытие», которое определяется большинством авторов как реальный процесс жизнедеятельности общества во всем многообразии ее проявлений, осмысленный осуществляющими его синергетическими социальными системами – обществом и его учреждениями, классами, другими социальными группами, отдельными личностями.

На любом этапе исторического развития той или иной синергетической социальной системы общественное бытие возникает в качестве сложной системы взаимодействий. При этом разные социальные системы реально существуют как совокупность вложенных один к другому (по принципу «матрешки» – И. Пригожин) многочисленных пластов, которые образуют мегасоциальную систему, или социум как такой. Связи между разными системами образуются как такие, что ведут «вглубь», «на поверхность», и «на уровне определенного пласта». Постоянное осуществление таких связей ведет к переформированию мегасоциальной системы – то, что было «в глубине», поднимается «на поверхность», или смешивается в пределах одного пласта. Такое «трехмерно-пространственное» понимание социального бытия, как и бытия вообще, является очень эвристичным для построения представлений о сущности «общественного пространства», в том числе и «образовательного пространства».

Сегодня в системе образования актуализировались существенные противоречия. С одной стороны, есть реальные сдвиги в направлении развития личностного подхода в образовании, а с другой стороны, мы наблюдаем не только огромную стойкость авторитарной модели образования, но и тенденции к усилению стагнации образования Украины.

По данным наших многолетних социологических и социально-психологических исследований, тенденция в направлении личностно ориентированной модели образования наиболее ярко выявила себя со второй половине 80-х годов XX века и сохраняется сегодня. Тенденция к восстановлению и усилению авторитаризма в образовании вновь актуализировалась с 1997 года и со временем усиливается.

Это противоречие, согласно нашим исследованиям, ярко выявляется в значительном ухудшении психологического состояния руководителей образовательных учреждений, так как именно они должны балансировать на границе этого разрыва.

Для того чтобы понять сущность указанного разрыва, нам необходимо проанализировать понятие «образовательное время». Образовательное время – это постоянные изменения в «образовательном пространстве». Эти изменения могут быть сознательно инициированными определенными субъектами, но в своем большинстве возникают спонтанно, как проекция на «образовательное пространство» бесчисленного количества изменений, которые происходят в более широком «социальном пространстве». Социальное пространство невозможно сжать к границам определенного государства, особенно сегодня, в условиях информационной и экономической глобализации.

Для каждой личности «образовательное время» существует только как «личностное образовательное время», граница движения в котором зависит от ее собственных усилий. При этом именно «прорыв в современность» обеспечивает личности возможность «понимать» себя и общество, т. е. действительно выступать субъектом. Движение в «личностном образовательном времени» без приложения значительных усилий всегда оставляет личность далеко от границы современности. Ее представления о мире не могут стать адекватными и формируются на основе общественных мифов и стереотипов. Такая личность может на должном уровне управлять своей субъектной активностью [3, С. 363].

Таким образом, личностно ориентированная социальная институция образования развивается в направлении увеличения вариативности и разнообразия социальных связей между основными субъектами образования, которые позволяют индивидуальным и групповым субъектам достигать все большей свободы выбора в построении своего «образовательного путешествия» и больших возможностей саморазвития в таком путешествии.

И наоборот, чем выше авторитарность образовательной системы, чем меньше субъектов образовательной деятельности включено в процесс выявления, анализа и прогнозирования изменений, тем дольше накапливаются «несоответствия», тем более глубокой становится внутренняя нестабильность образовательной системы, тем более кризисным является путь к аттрактору. Авторитарная образовательная система, стараясь стабилизировать кризисное состояние, прибегает к насильническому отпору «хаотических тенденций», «стабилизации» через усиление контроля и регулирование деятельности субъектов образования в пределах установленных границ «образовательного пространства», которые со временем становятся все более суженными, сравнительно с «социальным пространством», которое постоянно расширяется.

Очевидным является то, что в условиях открытого общества попытка стагнации социальной институции образования по необходимости приведет к тяжким последствиям как для личности и общества, так и для самой власти.

Если построенная нами модель личностного образования является реальной, она должна проявляться на всех уровнях внутренних и внешних социальных связей. Поэтому необходимо определить характер социально-педагогического взаимодействия между базовыми субъектами образования – учителем и учеником.

Образование на уровне взаимодействия учитель-ученик представляет собой органическое единство трех его основных форм социально-педагогического взаимодействия: личностно центрированной, личностно ориентированной и личностно директивной [3, С. 294-296].

Личностно центрированное образование предусматривает создание условий для восприятия учениками обучения как опыта, который они могут использовать для решения волнующих их проблем. Необходимо разрешить ученику на любом уровне находиться в соприкосновении с важными проблемами своего существования, чтобы он осознавал проблемы и спорные вопросы, которые он хотел бы решить.

Учитель должен быть конгруэнтным – должен быть тем, кем он есть на самом деле, он должен осознавать ту точку зрения, которой он придерживается, принимать свои действительные чувства. Итак, он становится искренним во взаимоотношениях с учениками. Он может быть в восторге от одной темы или переживать скуку от других тем, которые ему не нравятся. Он может быть не только злым, но и чувствительным, или сочувствующим. Это происходит из-за того, что он принимает свои чувства как собственные, и у него нет потребности навязывать их. Учитель – это личность, а не безличное воплощение требований к учебному плану, или стерильный трубопровод, по которому знания передаются от одного поколения к другому.

Значимое для учеников обучение появится, если учитель сможет принять ученика таким, каков он есть, и будет способен понять его чувства. Учитель, который может тепло принимать учеников, выражать безусловное положительное отношение, и который может

подвергнуть испытанию эмпатию к чувствам страха, разочарования во время встречи с новым материалом, создает условия для значимого обучения.

Учитель должен обеспечить учеников ресурсами. Не следует пересчитывать обычные ресурсы, которые приходят на ум — книги, карты, рабочие тетради, записи, инструменты и т. п. Имеется в виду то, каким образом учитель использует как ресурс свои знания и опыт. Если учитель придерживается принципов личностно ориентированного образования, он захочет стать доступным для учеников средством их развития. Он расскажет им о своем личном опыте и знании в этой области, и даст им понять, что они могут обращаться к его знаниям. Но он не будет навязывать им это. Он познакомит их со своим способом мышления и структурирования в доступной для них форме, может быть, даже в лекционной, если они захотят. И он сделает это в виде предложения, которое может быть принято или отброшено. Он покажет, что может найти необходимый им материал. Если одному из учеников, или целой группе, всерьез потребуется что-то для обучения, то он с большой готовностью предоставит им нужный материал. Его отношения с группой будут строиться с учетом того, чтобы его чувства были доступны и понятны, но в то же время не стали для учеников руководством к действию. И так, какое бы средство он не использовал — книгу, рабочее место, новый инструмент, возможность наблюдения за процессом промышленного производства, лекцию, основанную на его собственном исследовании, картину, схему или карту, свои собственные эмоции, — он ощущает и надеется, что это будет воспринято как предложение возможности использовать этот материал в случае необходимости. Ученик не будет рассматривать все это как инструкции, приказы, распоряжения, требования.

Отсюда должно стать понятным, что в личностно ориентированном обучении основную надежду учитель возлагает на стремление учеников к самоактуализации. Учитель будет основываться на предположении, что ученики, которые реально сталкиваются с жизненными проблемами, хотят учиться, возрастать, искать и находить, верить учителю, стремиться к творчеству.

В личностно ориентированном обучении учитель берет на себя роль помощника, генератора идей — с одной стороны, и средства обучения учеников — с другой стороны.

Личностно ориентированный подход оказывается очень эффективным во время реализации проектного метода во внеурочном обучении.

Личностно ориентированный образовательный процесс — это процесс, управляемый со стороны учителя в соответствии с определенными программными задачами, он также основывается на сотрудничестве и взаимопонимании значимости учебной деятельности. Т. е. и в этой форме работы учитель добивается того, что ученик должен увидеть в общей учебной работе личную значимость. Отсюда следующий тезис: работа учителя без мотивации и положительных личностных установок учеников равнозначна работе в пустом классе.

Любая деятельность, в том числе и образовательная — это своеобразное движение определенным «путем». И для того, чтобы это движение было успешным, кроме цели субъекту необходимо осознание и соблюдение обеими субъектами норм деятельности, выход за которые делает дальнейшее движение к учебной цели невозможным. Нормы учебной деятельности обозначают крайнюю границу отклонения от курса, что недопустимо. Тем не менее, эти нормы должны быть довольно свободными, т. е. состояться только из того «нельзя», что действительно и существенно мешает достижению цели учеником и его одноклассниками, все лишнее, рутинное в нормах (когда выходить к доске, вставать из-за стола и т. п.) должно быть отброшено.

Ученик должен осознавать также «этапы пути» — когда состоится контроль, консультация, экзамен и т. п. (в контексте урока, темы, годового и полного предметного курса).

Ключевую роль в личностно ориентированной организации деятельности сыграет предоставленная ученику возможность выбора для него как субъекта деятельности

определенных способов продвижения к определенной цели, тех, которым он предоставляет наибольшее преимущество. Именно постоянная тренировка субъектности – способности к свободному выбору и ответственности, более всего оказывает содействие становлению развитой морально личности ученика, и это очень важно, так как проблема выбора является чрезвычайно сложной. Жизнь сложна и неповторима. Историю также нельзя вернуть назад. Отсюда ответственность за выбор, деятельность, свою судьбу.

Исходя из этого, каждая педагогическая деятельность (урок, воспитательное мероприятие и т. п.) должны быть тренингом личностного роста учеников, прежде всего – тренингом способности и воли к выбору. Именно педагогическое взаимодействие учителя и ученика может быть таким, которое позволяет, предлагает ученику возможность выбора дальнейшей линии собственного поведения и деятельности в пределах согласованных норм и ценностей, или может полностью лишать ученика такой возможности, требуя от последнего выполнения безальтернативной команды педагога.

В этой архисложной «простоте» и заключается сердцевина личностно ориентированной педагогической практики. Ведь для этого обществу и педагогам «всего-навсего» необходимо научиться строить с учениками личностное взаимодействие – взаимодействие, где ученик имеет возможность выбора в пределах необходимого, так как именно умение выбирать является основой личностной свободы.

Движение ученика к цели поддерживается положительной обратной связью – оценением и «ценностью». Лишь выход ученика за границы норм деятельности санкционируется отрицательно. При этом положительная обратная связь должна доминировать над отрицательной обратной связью.

Личностно-директивный образовательный процесс опирается на все принципы личностно ориентированного образования, но при этом дополнительно согласовывает необходимость признать за учителем (который признает и усматривает в процессе обучения личностный смысл учеников) права на интенсивное ведение за собой ученической группы в определенное время в особых условиях. Такими условиями могут быть: условия обретения базовых понятий и привычек в сложной предметной области, которая только начинает изучаться; условия трудной работы по освоению базовых умений и навыков посредством рутинной тренировки (в музыке, гимнастике и др.); условия необходимости за короткий период усвоить большой объем информации; условия контроля знаний и умений учеников; условия определенной дезорганизации группы и определенных личностей в ходе учебного процесса с дальнейшим изучением причин такой дезорганизации и коррекции учебного процесса с целью возвращения его в русло личностно ориентированного или личностно центрированного обучения.

В личностно директивном обучении учитель берет на себя роль лидера, но при этом он сохраняет все особенности своего отношения к ученикам как к личностям.

Интересно, что в проведенных исследованиях были выявлены ситуации, когда ученики сами «предлагают» учителю принять на себя, на определенное время, роль лидера в контексте личностно центрированного и личностно ориентированного обучения.

Следует заметить, что личностно директивный подход в обучении не имеет ничего общего с авторитарностью, которая, к сожалению, характерна в той или иной мере для значительного количества педагогов. Авторитарность (лат. *autoritas* – власть, влияние) – совокупность свойств личности, которые выражаются в склонности к диктату и безоговорочному подчинению окружающих своему влиянию, власти. Оказывается в стремлении любыми средствами утвердить свою власть, авторитет, добиться доминирующего положения в группе. Авторитарность связана с завышенными самооценкой и уровнем достижений личности, стремлением к стереотипизации и ригидности мышления и поведения, с агрессивностью и др. В социально-психологической характеристике стиля лидерства и руководства авторитаризм часто определяется равно как автократичность: сосредоточение в руках одной личности всей полноты власти и твердой подчиненности себе всех, подавлением любой инициативы и выражение

собственных мыслей; преимуществом в управлении людьми приказов, указаний и распоряжений; преимуществом наказания как метода влияния и исключением похвалы и положительной оценки; твердым и завышенным контролем решения любой задачи; крайне субъективным оцениванием результатов деятельности.

Таким образом, образование определяется нами через характер социальных связей между ее субъектами и создание условий для становления особого психологического состояния личности, в котором она определяется и развивается как личность открытая, свободная, креативная. Именно это, по нашему мнению, является особенно важным в понимании личностно ориентированного образования, которое определяется через характер социальных связей и очень мало зависит от того, что называется педагогическими методами, методиками и технологиями. Один и тот же метод обучения всегда может быть реализован или в пределах личностного, или в пределах авторитарного подхода. Хотя это не исключает необходимости разработки конкретных педагогических технологий, более перспективных для реализации личностного подхода.

Сегодня происходит становление субъект-объект-субъектной парадигмы образовательной деятельности. Сущностью такого подхода является то, что в качестве нового предмета анализа выделяется та сторона деятельности, которая интенционально ориентирована на другого. Конечная ориентация здесь – не преобразование вещи с целью удовлетворения тех или иных интересов субъекта деятельности, а другой человек, «значимый другой», которому первый адресует свои идеи и ценности. Даже если это взаимодействие распределено во времени и пространстве, оно происходит в едином континууме культуры. Наоборот, собственно человеческой деятельностью, которая реализует его сущностные силы, является деятельность, ориентированная на другого человека, реализация субъект-объект-субъектных, а не субъект-объектных отношений в контексте деятельности.

Таким образом, образовательная деятельность не «вещная», «объектная», хотя без вещи в ее правильном понимании обойтись невозможно. Вещь в данном случае (текст, предмет, символ и др.) выступает средством контакта, диалога субъектов в процессе общей деятельности. Даже если субъекты, действующие совместно, отделены во времени и пространстве, их взаимодействие происходит в едином континууме культуры. Вообще любая деятельность человека, которая реализует его сущностные силы, сориентированная на другого человека, является, по сути, субъект-субъектной деятельностью. Объектом такой общей деятельности субъектов образования является объективный мир, который познается и превращается в соответствии с законами существования этого мира. Объектом деятельности человека всегда есть условия ее существования и развития, целью – воспроизведение и развитие личности и общества. Процессы самоизменения субъектной системы детерминируются как объективными внешними факторами, так и собственными условными оценками [3, С. 303].

В положении о субъект-объектности деятельности «субъект» традиционно понимается как носитель и творец деятельности по преобразованию «объекта». Само допущение того, что вопрос можно поставить как-то иначе, до недавнего времени считалось невозможным. Выражение «ученик – объект влияния педагога» тождественно выражению «ученик – вещь, на которую влияет педагог». Однако, все более очевидным становится тот факт, что смотреть на ученика как на объект не только аморально, но и не истинно, поскольку ученик, который является личностью, принципиально не может быть объектом, на который направлено педагогическое влияние. Занимая определенное отношение к этому влиянию, ученик всегда выступает как субъект, даже тогда, когда извне он целиком подчиняется педагогу. Новейшие открытия психологии утверждают внутренний диалог как единицу (монаду) психики. Внутренний диалог является универсальным образованием, которое проникает в любой психический процесс и делает его процессом диалогическим. Диалогичность психического процесса состоит в том, что данный процесс включает в себя, в качестве своей неотъемлемой части, отличный от себя

процесс, такой, который при выходе на «поверхность» сознания субъективно воспринимается (переживается) человеком как отличный от «основного», а на границе – как противоположный ему.

Любой психический феномен (мысль, желание, чувство, эмоция и т. п.) возникает одновременно со своей противоположностью – диалогическим обертоном (например: желание сесть – встать; образ: день – ночь и т. п.). Диалогический обертон составляет, наверное, самое главное специфически-человеческое в человеческой психике [4, С. 31]. Именно диалогическая природа психического может заключаться в основе феномена непринятия субъектом однозначно-императивного, что не содержит «обертона», т. е., даже наименьшей возможности выбора, обращения к нему. А феномен непринятия императивности, в свою очередь, составляет одну из основ отчуждения ученика от процесса образования.

К сожалению, до этого времени не очень распространена привычка обсуждать проблематику деятельности даже внутри философии при неподставленности под сомнение непреодоления представления категории «деятельности» об однозначном, «технокогнитивное» отношении субъекта к объекту. При этом субъект-субъектное отношение можно рассмотреть лишь как небольшой побег на дереве субъект-объектных отношений, что вообще является недопустимым.

Объектом общей деятельности субъектов образования является объективный мир, который познается и преобразуется в соответствии с потребностями субъектов деятельности и в соответствии с законами и закономерностями существования этого объективного мира.

Иначе говоря, объектом деятельности человека всегда выступают условия его человеческого существования и развития, целью – воспроизведение и развитие условий жизни общества – социальных, экономических, политических, культурных. Таким образом, объектом образовательной деятельности (которая может быть лишь взаимодействием между субъектами) является бытие как таковое. Предметом же образовательной деятельности есть имеющееся и возможное бытие социокультурного континуума, иначе говоря, реально существует не только передача знаний, культуры от одного поколения другим, а и постоянное воспроизведение – «творчество заново» культуры во взаимодействии поколений и отдельных личностей, а также ее развитие. Огромный исторический опыт человечества убедительно доказывает, что те составные культуры, которые не затребованы следующими поколениями как жизненно важная составляющая их собственной культуры, «теряются», даже если их настойчиво пытаются сохранить. Каждое следующее поколение не «сохраняет культуру», а вживается в нее, живет ею и только так живет и развивается сама культура. Не присвоение, а употребление, не сохранение, а переживание и творчество, так как даже известнейшие истины каждый раз заново переоткрываются субъектом и его поколением – вот на чем мы должны акцентировать внимание, стараясь постичь сущность образования как основного средства воспроизведения и развития бытия человека. Культура, духовность – не ценный металл, они не могут просто сохраняться, они существуют только в самой жизни личности и общества. То, что отторгнуто из этой жизни, теряется навсегда (даже если формально сохраняется в записях и других материализованных формах), но оно может быть открытым «заново». Культуру как таковую (в отличие от ее материальных носителей – книг, картин и т. п.) невозможно ни передать, ни сохранить. Культура сохраняется только в том случае, когда субъекты социального взаимодействия – люди, социальные группы, поколения вступают во взаимодействие с целью оптимизации личной и общественной жизни. Иначе невозможно объяснить многие исторические факты, в частности тот, что значительное количество «знаний», которые обосновывают рациональность и необходимость социалистического пути развития человечества, одновременно «исчезли» из сознания миллионов людей на территории СНГ, более того, многие из творцов и «первопроходцев» этих знаний успешнее, чем другие, овладевают азами капитализма и

создают «новое мышление». Сегодня уже очевидно, что «потеря» особой культуры тоталитарного общества началась довольно давно, по меньшей мере, эта культура была лично не затребована комсомольскими и партийными функционерами уже в 60-х годах. «Новая компартийная культура» «потихоньку» истребила старую, распространилась на все общество, и повалила мощнейшую машину психологической обработки человека (прежде всего – через систему образования) за всю историю человечества. Но этого бы никогда не произошло, если бы «традиционная компартийная культура» не вмещала в себя те интенции, которые свободно проявила «новая компартийная культура».

Итак, необходимо признать, что если смотреть на человека как на «объект обучения и воспитания», то он является совсем необучаемым и невоспитуемым. Он всегда является субъектом любого взаимодействия, может приспособиться к роли объекта, к которому его сводит какой-либо другой субъект, назовем его условно «учителем». Но следствия этого влияния всегда являются непредвиденными, а чаще всего – прямо противоположными намерениям последнего. В этой ситуации, если учитель имеет намерение обязательно добиться необходимого от ученика, он неизбежно будет вынужден обратиться к насилию. А если ученик оказывает сопротивление насилию, то остается лишь один вариант – уничтожить его. Именно такую логику имеет механизм репрессий, присущий любому тоталитарному обществу [3, С. 298-300].

Таким образом, постоянный диалог по согласованию целей, смысла и значимости совместной деятельности между субъектами образования, совместный поиск оптимальных путей (планирование) способов и средств реализации согласованного плана совместной деятельности, в состоявшемся «договоре», что является сущностью личностного подхода в образовании. Данный договор может формализоваться или оставаться неформализованным, но как только он не состоялся или разрушился – разрушается весь процесс образования. Если нет договора между субъектами образования, основанного на учете интересов каждого в достижении «желаемого будущего» – деятельность разрушается полностью, или превращается в видимость [3, С. 301-302].

Субъектами единого образовательного пространства выступают все субъекты, находящиеся в пространстве, ограниченном интересами предельных субъектов образования – личности, общества, власти. Однако какими бы ни были эти субъекты (родители, педагоги, учреждения образования, органы управления образованием, государственная власть и власть на местах, общины и общество в целом), если между ними нет договора о значимых целях и способах совместной деятельности по достижению «желаемого будущего» каждого из них, то системообразующие связи, на которых основывается образовательное пространство и образовательная деятельность, начинают быстро разрушаться, хотя видимость их наличия может декларироваться до бесконечности.

Эти механизмы распада взаимодействия между субъектами образования в условиях отсутствия «действительного договора» между ними должны обязательно учитываться для реализации эффективного управления современным образованием. Личность, как мы уже определяли, является субъектной системой – особой динамической целостностью, которая открыта для взаимодействия с внешней средой и способна к отображению и преобразованиям себя и среды с образованием специфических системных эффектов – как таких, которые наблюдаются объективно, так и таких, что не наблюдаются объективно, а предназначены «для себя и других». Системные эффекты «для себя и других» и являются свойствами и качествами психического мира человека.

Именно расхождение между реальной условной оценкой и абсолютом (идеалом) определяет уровень активности субъектной системы в процессе самоизменения: движения от «Я-реального» к «Я-идеальному».

Процессы самоизменения субъектной системы детерминируются как объективными внешними факторами, так и собственными условными оценками.

Согласно требованиям синергетической методологии, надо не навязывать человеку пути его личностного развития, а предоставлять ему как можно больше возможностей для саморазвития в пределах социокультурных норм, «оказывать содействие его (человека) собственным тенденциям развития» [2, С. 8]. Развитие личности представляет собой вероятностный процесс. Направление развития личности, безусловно, во многом определяется ее биологической природой и особенностями окружающего социума, но в каждый конкретный момент это движение имеет случайный, вероятностный характер. Задачей образования в этом контексте является способствование развитию личности в направлении значимых, общественных ценностей.

Понимание основных положений синергетики позволяет более эффективно влиять на развитие личности в условиях открытого общества через создание необходимых условий на каждом этапе его возрастного развития. Каждая сложная система является постоянно подвижной, при этом ее движение детерминируется не только внешними факторами (каузальная детерминация), а и внутренними интенциями развития, которые определяют ее движение к цели развития – желаемое будущее состояние системы (целевая детерминация). Целевая детерминация присуща любым формам жизни, она осуществляется как через развертывание генетических программ, так и через высшие формы психической деятельности, в частности, сознание у человека. Именно внутренняя (целевая) детерминация обеспечивает развитие живых систем даже в постоянных условиях существования. Накопление изменений в состоянии системы подвергается регулирующему влиянию отрицательной обратной связи, которая стабилизирует системы. Когда изменения в состоянии системы накапливаются в количестве, превышающем меру изменений, при котором система остается довольно постоянной, положительные обратные связи начинают доминировать над отрицательными и вся система переходит в состояние нецеленаправленного неспецифичного движения – состояние хаоса. Состояние хаоса является одновременно состоянием наибольших возможностей дальнейшего вариативного развития системы. Начинается процесс бифуркации – поиска среди большого количества вариантов развития таких, которые обеспечивают выход на аттрактор – направление развития, которое снижает уровень хаоса системы (энтропию) и восстанавливает равновесие между внутренними интенциями развития системы и внешними влияниями. При невыходе системы на аттрактор она разрушается.

Ярким примером реализации такого развития сложных систем на уровне человека является стресс – неспецифичное напряжение всех функциональных систем организма человека в условиях, когда он не пользуется уже усвоенными стратегиями деятельности по решению определенных важных для его существования проблем. Стресс, во-первых, активизирует процесс восприятия и анализа реальности; во-вторых, активизирует внутренний опыт человека на уровне сознательного и индивидуального и коллективного несознательного, в результате человек находит или создает новые стратегии деятельности, которые обеспечивают его жизнедеятельность и дальнейшее развитие. В ситуации невозможности найти адекватную стратегию деятельности (аттрактор) с выходом на постоянство системы происходит разрушение организма, которая из обратной, после определенной меры, может стать необратимой.

Таким же образом (хаос – бифуркация – аттрактор – новый уровень развития) происходит и возрастное развитие личности. Довольно жестко запрограммированное перинатальное развитие завершается рождением ребенка и переходом в настолько хаотичное (неравновесное) состояние, которое без внешнего жизнеобеспечения довольно быстро приведет к его гибели. В то же время этот первоначальный (и наибольший на протяжении жизни) хаос является одновременно взрывом бесчисленного количества возможностей развития личности. Именно в состоянии наибольшего хаоса личность наиболее чувствительна к внешним влияниям, которые во взаимодействии с внутренними интенциями личности выделяют из принципиально бесконечного количества возможностей те направления развития личности, которые реально осуществляются.

Личность как уровень реального ее развития и весь объем возможностей развития ее сущностных сил – это «Бытие-В-Мире». Выход личности на аттрактор – период развития в определенном направлении, завершает вековой кризис. Выход личности на такой уровень развития, когда ее возможности как сущностные силы значительно превышают реальные возможности их реализации, в действительности сопровождается ее вхождением в неравновесное состояние и инициирует новый возрастной кризис. В психологии наиболее исследованными являются следующие вековые кризисы: рождение, 1-го года, 3-х лет («Я-сам»), подросткового возраста, юношеского возраста, середины жизни. Значительно меньше исследованы вековые кризисы зрелого и пожилого человека, что, во-первых, является важным препятствием в разработке теории и практики непрерывного образования, а, во-вторых, затрудняет процесс оптимизации взаимосвязи поколений как важнейшей детерминанты оптимизации развития человечества вообще.

Таким образом, сущность современного образовательного процесса состоит в создании условий для «образования» личности – ее развитии как субъекта деятельности и социальных отношений, раскрытии и максимальном развитии всех сущностных сил личности, ее способностей и интересов, создании условий для саморазвития личности в условиях определенного социума и определенной культуры.

Исходя из этого, необходимы научный анализ развития личности на новой теоретической почве. Во-первых, если в личностно отчужденном образовании речь идет, прежде всего, о развитии интеллекта, мышления, практических навыках, то личностно ориентированное образование акцентирует внимание на развитии ценностно-смысловой сферы деятельности учеников, которая проявляется в их отношении к деятельности, которая познается, ее переживании, осознании как ценности. Поскольку ученик в такой системе выступает субъектом не только учения, но и жизни, это меняет представление о развитии ребенка, которое толкуется уже не в узкоинтеллектуальном, рационалистическом, а в значительно более широком, ценностно-смысловом и деятельностном планах. В связи с этим актуальной становится разработка критериев оценки целостного личностного развития школьников. Во-вторых, целесообразно по-новому взглянуть на определение движущих сил образовательного процесса с личностной направленностью. Согласно традиционному пониманию, движущая сила учебного процесса содержится в разногласии между знанием и незнанием. Благодаря этому ученик будто входит в «зону ближайшего развития». Тем не менее, это разногласие актуализирует лишь гностическая, когнитивная сторона деятельности учеников, не задевая личностно значимой, ценностно-смысловой сферы их сознания.

Но лишь личность является самым интересным для личности. При личностном диалогическом взаимодействии процесс овладения знаниями осуществляется в атмосфере интеллектуальных, моральных и эстетичных переживаний, столкновении взглядов, мыслей, позиций, научных подходов, поисков истины, проектировании разнообразных возможных решений познавательных задач, творчества учителей и учеников. Итак, можно предположить, что основной движущей силой образовательной деятельности (и познания вообще) является взаимодействие личности и личности, взаимодействие, во время которого познание и диалогическое общение является осознанной целью и значимой ценностью.

Выводы. 1. Образовательная деятельность не «вещная», «объектная», хотя без вещи в ее правильном понимании обойтись невозможно. Вещь в данном случае (текст, предмет, символ и др.) выступает средством контакта, диалога субъектов в процессе общей деятельности. Даже если субъекты, действующие совместно, отделены во времени и пространстве, их взаимодействие происходит в едином континууме культуры. Вообще любая деятельность человека, которая реализует его сущностные силы, сориентированная на другого человека, является, по сути, субъект-субъектной деятельностью. Объектом такой общей деятельности субъектов образования является объективный мир, который познается и преобразуется в соответствии с законами существования этого мира.

2. Личность является субъектной системой – особой динамической целостностью, которая открыта для взаимодействия с внешней средой и способна к отображению и преобразованиям себя и среды с образованием специфических системных эффектов – как таких, которые наблюдаются объективно, так и таких, что не наблюдаются объективно, а предназначены «для себя и других». Системные эффекты «для себя и других» и являются свойствами и качествами психического мира человека. Именно расхождение между реальной условной оценкой и абсолютном (идеалом) определяет уровень активности субъектной системы в процессе самоизменения: движения от «Я-реального» к «Я-идеальному». Процессы самоизменения субъектной системы детерминируются как объективными внешними факторами, так и собственными условными оценками.

Литература

1. *Кон И. С.*, Психология юношеского возраста. М., 1979
2. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии, №12, 1992. – С.3-20.,
3. *Подмазін С.І.* Соціально-філософський аналіз) дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук із спеціальності 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії, рукопис. Дніпропетровськ, ДНУ, 2006, 486с.
4. *Радзиховский Л.А.* Диалог как единица анализа сознания // Познание и общение. – М.: Наука, 1988. – 208с., С.24-35.
5. *Gehlen A.* Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen. – 2-e Aufl. – Bonn; Frankfurt a. M., 1964.