

Научная статья

УДК 374+1:316

DOI: 10.47475/1994-2796-2026-510-4-52-62

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ПОНЯТИЕ: КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

Светлана Анатольевна Белоусова

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия, bsa-csu@yandex.ru, 0000-0002-1243-5947

Аннотация. Осуществлен комплексный междисциплинарный анализ феномена самообразования в условиях глобальной нестабильности (VUCA- и BANI-мира) и цифровой трансформации. Актуальность исследования обусловлена переходом самообразования из факультативного дополнения к базовому обучению в стратегию выживания и сохранения субъектности личности.

Цель работы — выявить социально-философские основания и перспективные векторы развития самообразования в XXI в., обосновав его роль как условия когнитивной автономии в эпоху ИИ и непрерывного изменения. Объект исследования — самообразование как социокультурный феномен; предмет — трансформация смыслов, функций и механизмов самообразования в современном обществе.

В ходе исследования применен полиметодный подход, включающий: историко-философскую реконструкцию (от майевтики Сократа и анамнезиса Платона до концепций М. Монтеня и М. Вебера); сравнительный анализ педагогических парадигм (А. Дистервег, К. Ушинский, Ж.-Ж. Руссо); социологическую интерпретацию (теория культурного капитала П. Бурдьё, концепция коммуникативного действия Ю. Хабермаса); когнитивно-нейробиологический анализ (нейропластичность, дофаминовая система, метапознание); нормативно-ценностный разбор вызовов цифровой эпохи.

Ключевые результаты. Выявлены исторические корни самообразования в античной и новоевропейской мысли, где акцент смещался от «припоминания идей» к эмпирическому опыту и автономии субъекта. Обоснована трансформация функций самообразования: от накопления знаний к «самостроительству» личности, формированию идентичности и когнитивного суверенитета. Раскрыты социокультурные детерминанты: самообразование воспроизводит неравенство через инкорпорирование культурного капитала, но также открывает пути социальной мобильности. Описаны когнитивные механизмы: нейропластичность, дофаминовое подкрепление инсайтов, метакогнитивный мониторинг. Проанализированы цифровые вызовы: когнитивно-деятельностный разрыв (пассивное потребление vs. активное созидание) и риск когнитивного аутсорсинга при взаимодействии с ИИ.

Самообразование предстает как многоуровневая система, объединяющая биологические, психолого-когнитивные, социокультурные и технологические векторы. В BANI-мире оно становится не методом, а способом бытия личности, требующим развития алгоритмической осознанности, эпистемической бдительности и волевой саморегуляции.

Ключевые слова: самообразование, междисциплинарность, когнитивный суверенитет, культурный капитал, нейропластичность, метапознание, цифровой разрыв, ИИ, субъектность

Для цитирования: Белоусова С. А. Самообразование как междисциплинарное понятие: комплексный анализ в современном научном дискурсе // Вестник Челябинского государственного университета. 2026. № 4 (510). С. 52–62. DOI: 10.47475/1994-2796-2026-510-4-52-62.

Original article

SELF-EDUCATION AS AN INTERDISCIPLINARY CONCEPT: A COMPREHENSIVE ANALYSIS IN CONTEMPORARY SCIENTIFIC DISCOURSE

Svetlana A. Belousova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, bsa-csu@yandex.ru, 0000-0002-1243-5947

Abstract. The article presents a comprehensive interdisciplinary analysis of the phenomenon of self-education in the context of global instability (VUCA and BANI worlds) and digital transformation. The relevance of the study

stems from the transformation of self-education from an optional supplement to basic training into a strategy for survival and preservation of personal subjectivity.

The aim of the work is to identify the socio-philosophical foundations and prospective vectors of development of self-education in the 21st century, substantiating its role as a condition for cognitive autonomy in the age of AI and continuous change. The object of research is self-education as a sociocultural phenomenon; the subject is the transformation of the meanings, functions, and mechanisms of self-education in modern society.

The study employs a multi-method approach, including: historical-philosophical reconstruction (from Socrates' maieutics and Plato's anamnesis to the concepts of M. Montaigne and M. Weber); comparative analysis of pedagogical paradigms (A. Diesterweg, K. Ushinsky, J.-J. Rousseau); sociological interpretation (P. Bourdieu's theory of cultural capital, J. Habermas's concept of communicative action); cognitive-neurobiological analysis (neuroplasticity, dopamine system, metacognition); normative-evaluative examination of the challenges of the digital age.

Key results. The historical roots of self-education in ancient and early modern thought have been identified, where the focus shifted from "recalling ideas" to empirical experience and subject autonomy. The transformation of the functions of self-education has been substantiated: from knowledge accumulation to the "self-construction" of the individual, identity formation, and cognitive sovereignty. Sociocultural determinants have been revealed: self-education reproduces inequality through the incorporation of cultural capital but also opens pathways for social mobility. Cognitive mechanisms have been described: neuroplasticity, dopaminergic reinforcement of insights, and metacognitive monitoring. Digital challenges have been analysed: the cognitive-activity gap (passive consumption vs. active creation) and the risk of cognitive outsourcing in interaction with AI.

Conclusion. Self-education emerges as a multilevel system integrating biological, psychological-cognitive, sociocultural, and technological vectors. In the BANI world, it becomes not a method but a mode of being for the individual, requiring the development of algorithmic awareness, epistemic vigilance, and volitional self-regulation.

Keywords: self-education, interdisciplinarity, cognitive sovereignty, cultural capital, neuroplasticity, metacognition, digital divide, AI, subjectivity

For citation: Belousova SA. Self-Education as an Interdisciplinary Concept: a Comprehensive Analysis in Contemporary Scientific Discourse. *Bulletin of Chelyabinsk State University*. 2026;(4(510):52-62. (In Russ.). DOI: 10.47475/1994-2796-2026-510-4-52-62.

Актуальность

В современных условиях глобальной нестабильности актуальность исследования феномена самообразования диктуется фундаментальным сдвигом его роли в структуре жизнедеятельности личности. Если в классической педагогической парадигме самообразование рассматривалось преимущественно как факультативный процесс, дополняющий некую базовую подготовку, то сегодня оно трансформируется в безальтернативную стратегию выживания и сохранения субъектности.

Этот переход обусловлен радикальной сменой характеристик среды: от предсказуемости индустриальной эпохи к вызовам VUCA-мира (изменчивость, неопределенность, сложность, неоднозначность) и, в еще большей степени, BANI-мира (хрупкость, тревожность, нелинейность, непостижимость). В этой реальности традиционные образовательные институты, обладающие высокой инерцией, перестают обеспечивать актуальность компетенций. Знание становится скоропортящимся активом, а разрыв между академической подготовкой и требованиями практики — критическим.

В контексте междисциплинарного анализа актуальность темы раскрывается через следующие аспекты:

- Адаптивная функция. В условиях BANI-мира самообразование выступает как механизм психологической устойчивости. Способность самостоятельно конструировать образовательную траекторию позволяет личности снижать уровень экзистенциальной тревоги, превращая неопределенность из угрозы в ресурс для развития.

- Эволюция идентичности. Профессиональная стабильность сменяется концепцией обучения в течение всей жизни. Самообразование становится инструментом постоянной «пересборки» идентичности, позволяя индивиду совершать множественные переходы между социальными ролями и профессиональными нишами.

- Когнитивный суверенитет. В эпоху доминирования алгоритмов и ИИ самообразование требует развития «эпистемической бдительности». Актуальным становится не столько накопление информации, сколько формирование автономных стратегий ее фильтрации и критического осмысления.

Таким образом, исследование самообразования сегодня — это не только поиск эффективных методик обучения, но и глубокий анализ антропологического вызова: как человеку сохранить способность к самодетерминации в мире, где единственной константой является непрерывное и нелинейное изменение.

Объект исследования. Самообразование как социокультурный феномен.

Предмет исследования. Трансформация смыслов, функций и механизмов самообразования в современном обществе (в условиях VANI-мира и экспансии ИИ).

Цель исследования. Выявить социально-философские основания и перспективные векторы развития самообразования в XXI в., обосновав его роль как условия сохранения субъектности и когнитивной автономии личности в условиях цифровой трансформации и неопределенности.

Методы исследования. В исследовании использован полиметодный подход, сочетающий историко-философскую реконструкцию, сравнительный анализ концепций, социологическую интерпретацию (Бурдьё, Хабермас), когнитивно-нейробиологическую перспективу, метакогнитивный и нормативно-ценностный анализ. Это позволило рассмотреть самообразование как сложный социокультурный феномен, где переплетаются индивидуальные когнитивные процессы, социальные структуры и технологические вызовы современности.

Результаты исследования и их обсуждение

Историко-философский генез концепта самообразования восходит к античной традиции, где познание трактовалось не как внешнее информирование субъекта, а как глубокий процесс самораскрытия и внутренней работы души. Фундаментальные основания этой идеи заложены в классической парадигме Сократа и Платона, определивших самообразование как имманентный акт субъекта.

Центральное место в этом процессе занимает майевтика Сократа («повивальное искусство»). Философ уподобляет свою роль учителю-повитухе, который сам не «рождает» истину, но помогает ученику высвободить ее из недр собственного сознания [7, т. 2, с. 192–274]. В междисциплинарном дискурсе майевтика выступает прообразом активного самообразования: знание не транслируется в готовом виде, а «добывается» личностью через критическую рефлексию и диалог. Это переносит акцент с пассивного восприятия на внутреннюю потребность индивида в прояснении собственных оснований.

Дальнейшее развитие эта идея получает в концепции анамнезиса (припоминания) Платона [7, т. 1, с. 575–612; т. 2, с. 7–80]. Платон обосновывает внутренний источник знания, утверждая, что обучение есть лишь процесс восстановления в памяти

истин, которые душа уже созерцала в мире идей до своего воплощения. Таким образом, анамнезис подчеркивает субъектную природу образования: внешний стимул (вопрос учителя или чтение текста) лишь активизирует скрытый потенциал познающего.

Таким образом, античная традиция заложила две ключевые координаты междисциплинарного понимания самообразования:

1. Субъектность: истинное знание всегда является результатом собственных усилий личности.
2. Рефлексивность: процесс учения неразрывно связан с самопознанием и осознанием границ собственного неведения («Я знаю, что ничего не знаю»).

В эпоху Просвещения и предшествующий ей период Ренессанса междисциплинарный дискурс самообразования претерпевает радикальную трансформацию: акцент смещается с метафизического «припоминания» идей на эмпирический опыт и социально-педагогическую автономию.

Первый прообраз институционализации свободного самообразования представлен в гуманистической утопии Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэля». Автор формулирует парадоксальный для своего времени принцип: «Делай что хочешь» (*Fay ce que voudras*) [8, гл. 23–24]. В контексте нашего исследования это не призыв к анархии, а утверждение того, что личность, обладающая развитым интеллектом и внутренней культурой, способна к наиболее продуктивному саморазвитию через чтение и опыт только в отсутствие внешнего принуждения. Рабле подчеркивает, что истинное знание усваивается через радость открытия, а не через схоластическую дисциплину, что заложило основы антропологического оптимизма в педагогике.

Программное воплощение идеи «учения без принуждения» находит в труде Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании». Руссо вводит концепцию «негативного воспитания» [10, кн. II, с. 88–95 (в пер. П. Д. Перлова)], согласно которой задача наставника — не наполнять ум готовыми истинами, а оберегать его от ложных суждений, создавая условия для естественного созревания познавательных потребностей. Самообразование здесь выступает как ответ на вызов среды: Руссо призывает «пусть он [ученик] знает не потому, что вы ему сказали, а потому, что он сам понял» [10, с. 199]. В междисциплинарном ракурсе подход Руссо актуализирует проблему интернализации знаний: только то, что открыто субъектом самостоятельно в процессе взаимодействия

с миром, становится частью его когнитивной структуры.

Таким образом, мыслители Просвещения обосновали два фундаментальных постулата современного понимания самообразования:

1. Свобода как методологическая основа: эффективность усвоения знаний прямо пропорциональна уровню автономности субъекта.

2. Опытное происхождение знания: самообразование трактуется как активный процесс решения жизненных задач, а не пассивная трансляция культуры.

Экзистенциально-ценностное измерение самообразования переносит фокус исследования с методов усвоения информации на проблему самостроительства личности и поиска смысла познавательной деятельности. В этом ракурсе самообразование рассматривается не как технический процесс накопления компетенций, а как экзистенциальный акт формирования уникального интеллектуального облика.

Истоки этой традиции лежат в эссеистике Мишеля де Монтеня. В главе «О воспитании детей» своих «Опытов» (кн. I, гл. XXVI) он формулирует концептуальный приоритет «хорошо устроенного ума» над «умом хорошо наполненным». Монтень критикует «книжную мудрость» и пассивное заучивание, утверждая, что знание должно быть интериоризировано до такой степени, чтобы стать частью самой природы человека [5, кн. I, с. 143]. С позиции Монтеня, самообразование — это непрерывная рефлексия и критическая фильтрация опыта: «пусть учитель заставляет ученика всё просеивать сквозь сито, и пусть ничего не вдалбливает ему в голову, опираясь на авторитет». Таким образом, самообразование впервые постулируется как инструмент развития субъективного суждения и интеллектуальной честности.

В социокультурном контексте начала XX в. эта мысль получает развитие в работах Макса Вебера, в частности в докладе «Наука как призвание и профессия» [2, с. 707–735]. Вебер связывает самообразование с понятием ценностно-рационального действия. В условиях «расколдованного мира», лишённого единой догматики, познание становится формой служения «собственному демону» — внутреннему призванию. Самообразование здесь выступает как часть жизненного проекта личности, требующая суровой интеллектуальной дисциплины. Вебер обосновывает, что истинное образование невозможно без ценностного выбора: субъект должен самостоятельно определить

те идеи и смыслы, которые станут фундаментом его профессионального и личного бытия.

Синтез идей Монтеня и Вебера позволяет выделить в междисциплинарной модели самообразования два критических аспекта:

1. Интеллектуальная автономия: самообразование как процесс формирования собственного фильтра восприятия, независимого от внешних авторитетов.

2. Этическая ответственность: познание как осознанный выбор системы ценностей и «самосозидание», превращающее процесс обучения в способ реализации человеческого предназначения.

Переход от классической дидактики к современной междисциплинарной парадигме самообразования во второй половине XX в. ознаменован становлением андрагогики, в рамках которой субъектность обучающегося возводится в ранг доминирующего методологического принципа. В этом контексте самообразование концептуализируется как самонаправленное обучение (*Self-Directed Learning, SDL*), требующее специфической системы педагогической поддержки.

Фундаментальный вклад в развитие этой модели внес Малколм Ноулз. Он определяет самонаправленность не просто как технический навык, а как естественную характеристику психологического взросления личности. Согласно Ноулзу, по мере созревания «Я-концепция» человека трансформируется от зависимой к самоуправляемой, что делает традиционные педагогические методы трансляции знаний неэффективными. В андрагогической модели [6, с. 42–46] самообразование трактуется как процесс, в котором индивид берет на себя инициативу в диагностике своих потребностей, формулировке целей и поиске ресурсов. Знание здесь перестает быть «внешним объектом» и становится результатом активного конструирования опыта.

Обоснование психологических условий, делающих возможным такой переход, представлено в концепции личностно-центрированного обучения Карла Роджерса. Роджерс утверждает, что человек обладает имманентной потенцией к учению, однако ее реализация зависит от типа взаимодействия с образовательной средой [9, с. 179–195]. Ключевым элементом здесь выступает фасилитация — деятельность педагога, направленная не на руководство, а на облегчение процесса самопознания и усвоения «значимого» (осмысленного) знания. Для Роджерса самообразование продуктивно лишь в атмосфере психологической безопасности и принятия, где учитель

фасилитатор создает условия для актуализации внутренних ресурсов учащегося.

Синтез идей Ноулза и Роджерса позволяет выделить специфические параметры андрагогического подхода к самообразованию:

1. Субъектная автономия: осознанный переход от внешней регуляции обучения к внутренней (самонаправленности).
2. Опыт как ресурс: признание жизненного опыта обучающегося не только базой, но и основным источником учебного материала.
3. Трансформация роли педагога: от транслятора информации к фасилитатору и координатору ресурсов.

Педагогическая проекция самообразования в классической дидактике XIX в. ознаменована переходом от субъект-объектной трансляции знаний к признанию внутренней активности учащегося как главного фактора онтогенеза. Междисциплинарный статус понятия в этот период закрепляется через фундаментальные принципы природосообразности и самодетельности.

Особое место в теоретическом обосновании автономного учения занимает наследие Адольфа Дистервега. В своем труде «Руководство к образованию немецких учителей» он постулирует, что образование не может быть «дано» или «получено» в готовом виде; оно достигается исключительно путем собственной деятельности — принципа самодетельности (субъективный принцип) [3, с. 118–135]. Согласно Дистервегу, человек должен сам выработать свои убеждения через «самодетельность в служении истине». Этот процесс должен быть природосообразен [3, с. 135–151], то есть соответствовать стадиям развития детской натуры, и культуросообразен, отвечая духу времени. В контексте самообразования подход Дистервега утверждает идею, что внешнее педагогическое воздействие лишь создает условия для саморазвития личности [3, с. 118–135].

В отечественной педагогической мысли идеи волевого саморазвития и рефлексии получили глубокую антропологическую интерпретацию в трудах К. Д. Ушинского. В фундаментальной работе «Человек как предмет воспитания» он связывает самообразование с развитием высших волевых качеств и рефлексии. Ушинский обосновывает, что подлинное знание является результатом «самодетельности души» [11, т. 8, с. 11–54]. Он подчеркивает, что внимание и память не работают изолированно, а управляются волей субъекта, которая и превращает фрагментарный опыт в систему знаний. Для Ушинского самообразование — это

акт самостроительства, где интеллектуальный рост неразрывно связан с нравственным усилием над собой.

Синтез идей Дистервега и Ушинского позволяет выделить следующие дидактические константы самообразования:

1. Первенство внутренней активности: субъект признается единственным истинным двигателем процесса познания.
2. Важность волевой детерминации: самообразование трактуется не как случайный интерес, а как сознательное, систематическое волевое усилие.

3. Преемственность системно организованного обучения и самообразования: обучение в школе понимается лишь как подготовительный этап, цель которого — передать индивиду «ключи» к самостоятельному поиску (научить учиться).

Глобальный этап осмысления самообразования связан с интеграцией этой проблематики в повестку мирового социально-экономического развития. Поворотным пунктом здесь стал доклад Международной комиссии ЮНЕСКО под председательством Эдгара Фора — «Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow» (1972) [16].

В данном документе самообразование впервые постулируется не как вспомогательный метод, а как фундамент новой цивилизационной парадигмы — образования в течение всей жизни (*lifelong education*). Комиссия Фора выдвинула тезис о том, что традиционные системы образования, ориентированные на фиксированные периоды обучения и жесткие институциональные рамки, не способны адекватно отвечать вызовам технологической революции. Концепция «учиться быть» (*Learning to Be*) переносит акцент с накопления суммы знаний на развитие самого человеческого потенциала, способности личности к непрерывному самосозиданию [16, с. 181–183]. Еще одна важная идея — междисциплинарная идея «обучающегося общества» (*learning society*). Согласно Фору, самообразование перестает быть частным делом индивида и становится общественной необходимостью. Подчеркивается, что «образование должно быть не подготовкой к жизни, а самой жизнью», где каждый гражданин обладает ресурсами для автономного поиска знаний [16, с. 160–165]. Это утверждение десакрализирует роль школы как монопольного источника истины, легитимизируя неформальное и информальное самообразование.

Таким образом, глобальный контекст, заданный докладом 1972 г., сформировал три вектора современного понимания самообразования:

1. Концептуальный: переход от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь», где самообразование выступает связующим звеном между этапами социализации.

2. Антропологический: признание самообразования единственным способом сохранения человеческой субъектности в условиях стремительного устаревания информации.

3. Социально-политический: требование обеспечить открытый доступ к образовательным ресурсам для реализации естественного права каждого человека на непрерывное развитие.

Современный междисциплинарный дискурс самообразования невозможен без опоры на достижения нейронаук, которые переводят философскую идею «самостроительства» личности в плоскость материальной реорганизации мозговых структур. В этом контексте центральное значение приобретает концепция нейропластичности — способности нервной системы изменять свою архитектуру под воздействием нового когнитивного опыта.

Исследования Майкла Мерцениха и др. [14] и их последующее теоретическое обобщение в трудах Нормана Дойджа [4] доказывают, что самообразование, понимаемое как активный и автономный поиск знаний, выступает мощнейшим стимулятором формирования новых нейронных цепей. В отличие от пассивного восприятия информации, самостоятельная постановка задач и поиск решений активируют механизмы пластичности «сверху вниз» (*top-down plasticity*). Согласно Дойджу, каждый акт интенсивного самообучения приводит к физическому укреплению синаптических связей и расширению корковых представительств, задействованных в решении конкретной задачи.

Механизм этого процесса базируется на принципах конкурентного развития нейронов: синапсы, активируемые в процессе автономного поиска, получают химическое подкрепление, в то время как неиспользуемые связи ослабевают. Исследования Мерцениха показали, что критическим условием для долгосрочных структурных изменений мозга является сосредоточенное внимание, которое в ситуации самообразования достигает максимальной интенсивности благодаря внутренней мотивации субъекта. В этом ракурсе самообразование можно трактовать как процесс «нейронного дизайна», где индивид, выбирая образовательную траекторию, буквально перестраивает биологическую базу своего мышления.

Таким образом, нейробиологический подход позволяет выделить следующие аспекты самообразования:

1. Морфологический: самообразование есть процесс непрерывного синаптогенеза и миелинизации, обеспечивающий физическое усложнение нейронных сетей.

2. Адаптивный: нейропластичность делает самообразование инструментом формирования «когнитивного резерва», который защищает мозг от возрастной дегенерации и функционального распада.

3. Детерминирующий: активная познавательная деятельность субъекта признается первичной по отношению к структуре мозга, утверждая приоритет субъектного выбора в биологическом развитии индивида.

Следовательно, с позиций когнитивистики, самообразование — это не только накопление ментальных репрезентаций, но и целенаправленное управление пластичностью собственного мозга, направленное на повышение его адаптивного потенциала.

Эффективность самообразования как автономного процесса во многом определяется внутренними механизмами нейробиологического вознаграждения, превращающими познавательный поиск в самоподдерживающийся цикл. Ключевую роль в этой динамике играет биохимия мотивации, а именно — функционирование дофаминергической системы мозга.

Фундаментальные исследования Вольфрама Шульца [17] позволили сформулировать концепцию «ошибки предсказания награды» (*reward prediction error*), которая объясняет специфику интеллектуального удовлетворения при самостоятельном обучении. Согласно Шульцу, нейроны дофамина реагируют не столько на сам факт получения знания, сколько на степень его новизны и неожиданности. В ситуации самообразования, когда субъект сталкивается со сложной задачей и находит оригинальное решение (момент «инсайта»), мозг фиксирует положительное расхождение между ожидаемым и реальным результатом. Этот разрыв провоцирует мощный выброс дофамина, который служит сигналом для консолидации памяти и закрепления успешной когнитивной стратегии.

В междисциплинарном контексте этот механизм объясняет преимущество активного самообучения перед пассивным потреблением информации. При получении готовых ответов эффект «ошибки предсказания» минимален, тогда как самостоятельное преодоление интеллектуальных барьеров генерирует эндогенное подкрепление. Как показывают современные исследования

любопытства (M. Gruber, 2014) [15], предвосхищение ответа активирует гиппокамп и зоны вознаграждения еще до момента получения информации, переводя мозг в состояние повышенной восприимчивости. Это делает дофамин не просто «гормоном удовольствия», а критическим нейромодулятором обучения, который физически облегчает прохождение сигналов через синапсы.

На основе биохимического анализа можно выделить следующие закономерности самообразования:

1. Гедонистический ресурс познания: инсайт (эврика) является биологически обусловленной наградой, которая поддерживает когнитивную активность в отсутствие внешних стимулов (оценок, дипломов).

2. Цикличность мотивации: дофаминовое подкрепление формирует устойчивую потребность в поиске новых интеллектуальных вызовов, превращая самообразование в аддиктивный в позитивном смысле процесс.

3. Оптимизация когнитивной нагрузки: механизм «ошибки предсказания» наиболее эффективно работает в зоне ближайшего развития, где задача достаточно сложна для возникновения инсайта, но доступна для решения.

Таким образом, нейробиология мотивации обосновывает самообразование как процесс, глубоко укорененный в системе выживания и адаптации, где радость открытия выступает необходимым условием эволюции человеческого интеллекта.

Высшим уровнем когнитивной организации самообразования выступает метапознание (*metacognition*) — способность субъекта не только усваивать информацию, но и осознанно управлять самой архитектурой познавательного процесса. В междисциплинарном ракурсе метапознание превращает стихийное накопление знаний в системную стратегию саморазвития, базирующуюся на рефлексии и мониторинге.

Основоположник теории метапознания Джон Флейвелл [13] определил его как «познание о познании». Согласно Флейвеллу, эффективное самообразование требует от индивида осознания собственных когнитивных ресурсов и ограничений. Ключевым компонентом здесь является метакогнитивный мониторинг — способность человека в реальном времени оценивать адекватность выбранной стратегии усвоения знаний (например, различать поверхностное знакомство с текстом и его глубокую интериоризацию). Без этого внутреннего «контролера» самообразование рискует превратиться в механическое потребление контента, лишённое критического осмысления [13].

Дальнейшее развитие эта идея получила в циклической модели саморегуляции Барри Зиммермана [18]. Зиммерман обосновал, что самообразование — это не линейный акт, а замкнутый цикл, состоящий из трех фаз:

1. Проектирование (*Forethought*): постановка целей и стратегическое планирование.

2. Волевой контроль (*Performance*): непосредственное выполнение задачи при постоянном самонаблюдении.

3. Саморефлексия (*Self-reflection*): анализ достигнутого результата и коррекция методов.

Для Зиммермана критически важно, что успех самообразования зависит от качества рефлексии: именно она позволяет перевести «ошибку» из категории неудачи в категорию ресурса для оптимизации будущего обучения.

Интеграция концепций Флейвелла и Зиммермана позволяет выделить следующие метакогнитивные параметры самообразования:

- Эпистемическая рефлексия: осознанное понимание того, как я учусь и какие фильтры восприятия использую.
- Стратегическая гибкость: способность своевременно менять методы (например, переходить от мнемотехник к концептуальному картированию) в зависимости от сложности материала.
- Автономная регуляция: перенос центра ответственности за образовательный результат с внешнего наставника на внутренние механизмы мониторинга.

Таким образом, метапознание выступает интеллектуальным фундаментом самообразования, превращая субъекта из пассивного реципиента информации в активного методолога собственного интеллектуального роста.

Социокультурное измерение самообразования обнаруживает скрытые механизмы воспроизводства социального неравенства, в которых автономное познание выступает не только инструментом личностного роста, но и формой конвертации ресурсов. В этом контексте фундаментальное значение имеет теория культурного капитала Пьера Бурдьё, раскрывающая зависимость образовательных стратегий индивида от его социального происхождения.

Согласно Бурдьё, самообразование является процессом формирования инкорпорированного культурного капитала — системы устойчивых интеллектуальных и эстетических диспозиций, которые усваиваются субъектом на протяжении длительного времени [1]. Междисциплинарный

анализ показывает, что способность к эффективному самообразованию не является врожденной: она напрямую зависит от объема ресурсов, транслируемых семьей. Семья не только передает объективированный капитал (доступ к библиотекам, технологиям), но и формирует «габитус» — внутреннюю готовность к познавательному усилию. Таким образом, самообразование становится способом инкорпорирования ресурсов статуса, превращая внешние привилегии во внутренние качества личности.

Бурдьё подчеркивает, что инкорпорирование капитала требует инвестиций времени, что делает самообразование социально детерминированным процессом. Лица, обладающие высоким экономическим и социальным статусом, имеют ресурс «свободного времени», необходимого для глубокого саморазвития, в то время как для менее обеспеченных слоев время остается инструментом выживания.

На основе социологического анализа Бурдьё можно выделить следующие параметры детерминации самообразования:

1. Ресурсная обусловленность: успех автономного поиска знаний определяется не только волей субъекта, но и стартовым объемом культурного капитала семьи.

2. Экономия времени: доступ к глубокому самообразованию выступает маркером социальной привилегированности, позволяющей конвертировать время в интеллектуальный престиж.

3. Символическое воспроизводство: самообразование служит инструментом социальной селекции, закрепляя дистанцию между группами через специфические вкусы, манеру речи и широту эрудиции.

Следовательно, в современном научном дискурсе самообразование должно рассматриваться не только как психологический акт, но и как социальная практика, глубоко укорененная в структурах классового доминирования и культурного распределения.

Коммуникативное измерение самообразования позволяет преодолеть трактовку познания как сугубо индивидуального акта, представляя его как процесс интересубъективного взаимодействия. В этом контексте фундаментальное значение имеет социально-философская концепция Юргена Хабермаса, рассматривающая самообразование в рамках теории коммуникативного действия и структуры «жизненного мира».

Согласно Хабермасу, самообразование является неотъемлемым элементом воспроизводства

«жизненного мира» (*Lebenswelt*) — сферы повседневных смыслов, традиций и языковых практик, в которой индивиды достигают взаимопонимания. В междисциплинарном дискурсе этот процесс раскрывается через свободный обмен знаниями в сообществах. Самообразование здесь выступает не как накопление информации «для себя», а как участие в дискурсе, направленном на достижение консенсуса. Хабермас противопоставляет такой обмен знаниями «системной колонизации» (давлению рынка и бюрократии), утверждая, что коллективное самообразование способствует эмансипации личности и критическому переосмыслению социальных догм [12, с. 82–105].

Особое место в концепции Хабермаса занимает идея «идеальной речевой ситуации». В такой ситуации обмен знаниями осуществляется на основе равенства участников, отсутствия принуждения и нацеленности на истину. Самообразование в рамках коммуникативного действия превращает информацию в общее знание, становясь механизмом социальной интеграции и смыслообразования. Таким образом, субъект учится не изолированно, а через «зеркало» другого, постоянно соотнося свои выводы с интересубъективными критериями значимости.

На основе коммуникативного подхода Хабермаса можно выделить следующие параметры самообразования:

1. Диалогичность: самообразование реализуется через горизонтальный обмен знаниями, где каждый участник одновременно является и учеником, и учителем.

2. Эмансипаторный потенциал: процесс познания в сообществах способствует освобождению жизненного мира от системного контроля, развивая навыки критического суждения.

3. Консенсуальность: целью обмена знаниями выступает не доминирование, а выработка общего понимания реальности и ценностных ориентиров.

Следовательно, с позиций коммуникативной теории, самообразование — это способ социального бытия знания, при котором индивидуальный интеллектуальный поиск обретает смысл только в пространстве открытого публичного диалога.

Современная цифровая среда парадоксальным образом не нивелирует, а углубляет социокультурную дистанцию, порождая феномен цифрового разрыва второго порядка. В междисциплинарном дискурсе эта проблема переосмысливается как радикальное неравенство не в доступе к технологиям, а в самих стратегиях самообразования,

реализуемых представителями различных социальных групп.

Если на этапе первичного цифрового разрыва дифференциация определялась наличием аппаратного обеспечения, то сегодня ключевым фактором становится когнитивно-деятельностный разрыв. Исследователи выделяют две полярные модели взаимодействия с цифровой образовательной средой [12; 18]:

1. Стратегия пассивного потребления: характерна для субъектов с низким объемом инкорпорированного культурного капитала. В этой модели самообразование подменяется алгоритмизированным скроллингом, просмотром развлекательно-образовательного контента («эдьютейнмент») и фрагментарным усвоением готовых истин. Здесь цифровая среда выступает как «информационная жвачка», не требующая глубокой рефлексии и не ведущая к качественной трансформации личности.

2. Стратегия активного созидания и поиска: реализуется субъектами, обладающими развитыми навыками саморегуляции. Самообразование в данном случае носит проектный характер: субъект использует сеть как инструмент для синтеза новых смыслов, участия в профессиональных сообществах и верификации данных. Здесь доминирует установка на «производство» знания, а не на его потребление.

Такая дихотомия превращает самообразование в механизм латентной селекции. Для одной группы цифровая среда становится пространством «когнитивного расширения» и социальной мобильности, для другой — формой «цифровой изоляции», где алгоритмические ленты лишь закрепляют существующие ментальные границы и когнитивные искажения. Цифровой разрыв в стратегиях самообразования, таким образом, институционализирует новое неравенство: разделение на тех, кто способен к автономному целеполаганию, и тех, чье внимание является ресурсом для монетизации со стороны платформ.

На основе анализа цифрового неравенства можно сформулировать следующие тезисы:

- Иллюзия доступности: наличие онлайн-курсов и библиотек не гарантирует равенства возможностей без сформированных компетенций самообучения.
- Алгоритмическая детерминация: пассивные стратегии делают субъекта зависимым от рекомендательных систем, сужая горизонт самообразования до «эхо-камер».

- Когнитивный элитизм: способность к активному, структурированному самообразованию становится ключевым дескриптором новой интеллектуальной элиты в информационном обществе.

Следовательно, преодоление цифрового разрыва требует перехода от технической оснащенности к междисциплинарному развитию методологической грамотности, позволяющей личности переходить от пассивной адаптации к активному конструированию своего образовательного будущего.

Интеграция генеративного искусственного интеллекта в сферу самообразования порождает беспрецедентный междисциплинарный вызов, связанный с угрозой когнитивного аутсорсинга. В рамках данного исследования этот феномен понимается как делегирование алгоритмам не просто рутинных операций, но и фундаментальных когнитивных актов: целеполагания, критического анализа, синтеза смыслов и принятия эпистемических решений.

Центральная проблема заключается в трансформации структуры самонаправленного обучения (SDL). Если в модели М. Ноулза субъектность проявляется через самостоятельную диагностику потребностей и поиск ресурсов, то взаимодействие с ИИ-системами провоцирует переход к «реактивному» обучению. Субъект рискует утратить роль архитектора собственного познания, становясь оператором готовых ответов. Это ведет к атрофии механизмов метакогнитивного мониторинга (по Дж. Флейвеллу): когда результат (ответ нейросети) достигается мгновенно, фаза глубокой рефлексии и волевого преодоления интеллектуальных трудностей исключается из цикла обучения.

С позиции нейробиологии «бесшовное» получение знаний через ИИ лишает мозг условий для возникновения «ошибки предсказания награды» (В. Шульц). Отсутствие фазы напряженного поиска и борьбы с неопределенностью снижает дофаминовый отклик, что, в свою очередь, ослабляет долгосрочную консолидацию памяти и формирование устойчивых нейронных связей. Самообразование превращается в «когнитивный фастфуд», создающий иллюзию компетентности при отсутствии реальных структурных изменений в мозге.

В междисциплинарном ракурсе риск когнитивного аутсорсинга включает следующие аспекты:

- Эрозия волевой регуляции: перекалывание функции планирования и структурирования материала на алгоритм ведет к ослаблению «волевых мышц» личности, необходимых для длительного автономного поиска.

• Эпистемическая зависимость: делегирование верификации истины ИИ-системам подрывает навык критического сомнения и самостоятельной работы с первоисточниками.

• Утрата индивидуального стиля мышления: алгоритмизированные методы подачи информации усредняют образовательный опыт, нивелируя уникальность «жизненного проекта» личности (по М. Веберу).

Следовательно, современное самообразование в эпоху ИИ требует развития новой компетенции — алгоритмической осознанности. Она подразумевает способность личности использовать ИИ как «когнитивный протез» для расширения возможностей, а не как замену фундаментальным процессам мышления, сохраняя за субъектом статус финального интерпретатора и ценностного ориентира познания.

Заключение

Комплексный междисциплинарный анализ самообразования позволяет переосмыслить данный феномен не как периферийный дидактический метод, а как фундаментальный способ бытия личности в информационном обществе. В ходе исследования было доказано, что самообразование представляет собой сложную многоуровневую систему, функционирующую на стыке биологических предрасположенностей, когнитивных стратегий и социокультурных детерминант.

Проведенный синтез позволяет сформулировать интегративную модель самообразования, включающую четыре критических вектора:

1. Биологический вектор (адаптация). Самообразование выступает как механизм целенаправленного управления нейропластичностью. Через дофаминовое подкрепление инсайтов и преодоление интеллектуальных барьеров субъект формирует когнитивный резерв, обеспечивающий морфологическую устойчивость мозга к вызовам среды.

2. Психолого-когнитивный вектор (субъектность). На высшем уровне самообразование реализуется как процесс метапознания и волевой саморегуляции. Способность к осознанному мониторингу собственных стратегий обучения (от Флейвелла до Зиммермана) превращает индивида из реципиента информации в автономного методолога своего развития.

3. Социокультурный вектор (капитал). Самообразование признается формой инкорпорирования культурного капитала и инструментом реализации жизненного проекта. При этом оно обнаруживает риск усиления социального неравенства через «цифровой разрыв второго порядка», где водораздел проходит по линии способности к активному созиданию смыслов, а не простому потреблению контента.

4. Технологический вектор (суверенность). В условиях экспансии ИИ самообразование требует развития «эпистемической бдительности» и противодействия когнитивному аутсорсингу. Сохранение волевых функций и навыков критического анализа становится условием сохранения когнитивного суверенитета личности.

Общий вывод. В условиях VANI-мира самообразование окончательно утрачивает статус факультативного процесса, становясь магистральной стратегией сохранения человеческого в человеке. Эффективная модель самообразования будущего — это не просто «накопительное» обучение, а методологическое самостроительство, где субъект осознает биологические лимиты своего мозга, социальные фильтры своего статуса и технологические ловушки алгоритмов, сознательно выбирая путь непрерывного интеллектуального и ценностного развития. Трансформация «ученика» в «автономного исследователя собственного бытия» является главным итогом междисциплинарной эволюции понятия, определяющим вектор дальнейших педагогических и антропологических изысканий.

Список источников

1. Бурдьё П. Формы капитала // Экономическая социология. 2002. Т. 3, № 4. С. 60–74.
2. Вебер М. Избранные произведения / сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова. М. : Прогресс, 1990. 808 с.
3. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М. : Учпедгиз, 1956. 374 с.
4. Дойдж Н. Пластичность мозга. Потрясающие факты о том, как мысли способны менять структуру и функции нашего мозга / пер. с англ. Е. Виноградовой. М. : Эксмо, 2010. 544 с.
5. Монтень М. Опыты : в 3 кн. Кн. 1 / пер. А. С. Бобовича. М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1979. 550 с.
6. Ноулз М. С. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики // Основы педагогики / под ред. И. А. Колесниковой. М. : Академия, 2003.

7. Платон. Собрание сочинений : в 4 т. / ред. А. Ф. Лосева. М. : Мысль, 1993.
8. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль / пер. Н. М. Любимова. М. : Художественная литература, 1973. 766 с.
9. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться / пер. с англ. А. Б. Орлова. М. : Смысл, 2002. 527 с.
10. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 / под ред. Г. Н. Джибладзе. М. : Педагогика, 1981. 656 с.
11. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. Т. 8–9. М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1950.
12. Хабермас Ю. Структурное изменение публичной сферы / пер. с нем. В. В. Иванова. М. : Весь Мир, 2016. 344 с.
13. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // *American Psychologist*. 1979. Vol. 34, no. 10. P. 906–911.
14. Jenkins W. M., Merzenich M. M., Ochs M. T., Allard T., Guic-Robles E. Functional reorganization of primary somatosensory cortex in adult owl monkeys after behaviorally controlled tactile stimulation // *Journal of Neurophysiology*. 1990. Vol. 63, no. 1. C. 82–104.
15. Gruber M. J., Gelman B. D., Ranganath C. States of Curiosity Modulate Hippocampus-Dependent Learning via the Dopaminergic Circuit // *Neuron*. 2014. Vol. 84, no. 2. P. 486–496.
16. Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow / International Commission on the Development of Education ; UNESCO. — Paris : UNESCO ; London : Harrap, 1972. (доклад Э. Форэ).
17. Schultz W. Predictive Reward Signal of Dopamine Neurons // *Journal of Neurophysiology*. 1998. Vol. 80, no. 1. P. 1–27.
18. Zimmerman B. J. Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective // *Handbook of Self-Regulation* / eds. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner. San Diego : Academic Press, 2000. P. 13–39.

Сведения об авторе

С. А. Белуцова — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры философии.

Information about the author

S. A. Belousova — Doctor Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Philosophy.

Статья поступила в редакцию 15.02.2026; одобрена после рецензирования 09.04.2026; принята к публикации 15.04.2026.

The article was submitted 15.02.2026; approved after reviewing 09.04.2026; accepted for publication 15.04.2026.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interests.