

*Н. Ф. Голованова, И. Б. Дерманова*

## САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9

В статье представлена историческая ретроспектива идеи саморазвития человека в педагогике. Подчеркивается включенность саморазвития в современный образовательный процесс. Обращается внимание на противоречивость осмысления в современной психологии категорий «развитие личности», «саморазвитие личности», «личностный рост». Описываются два направления, по-разному представляющих процесс саморазвития личности: саморазвитие как спонтанный процесс стремления к личностному росту и развитию (сформулированное в гуманистической парадигме) и развитие как осознанное и целенаправленное саморегулирование и самоизменение себя (субъектный подход). Утверждается, что саморазвитие не порождается исключительно свободой воли и разума человека и не является только результатом целенаправленного воспитания. Констатируется, что педагогическая практика и психологическая наука должны быть обращены к поиску тех педагогических условий и изучению тех факторов, при которых и тот, и другой подход окажется продуктивным. Решение проблемы саморазвития личности лежит в плоскости интеграции современного психолого-педагогического знания. Библиогр. 24 назв.

*Ключевые слова:* образование, воспитание, самовоспитание, саморазвитие, развитие, личностный рост, самосознание.

### PERSONALITY SELF-DEVELOPMENT AS A SUBJECT OF PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

*N. Ph. Golovanova, I. B. Dermanova*

St. Petersburg State University, 7/9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation

The article represents a historical retrospective of the idea of human self-development in pedagogics. The authors stress the inclusion of self-development into the contemporary educational process. Attention is drawn to a controversy of understanding the following categories by the contemporary psychology: "personality development", "personality self-development", "personal growth". The article describes two tendencies, representing the process of personality self-development in different ways: self-development as a spontaneous process of aiming at personal growth and development (framed in a humanistic paradigm) and development as a deliberate and purposeful self-regulation and self-modification (a subjective approach). The authors affirm that self-development is not induced exclusively by freedom of will and sense of a human and does not represent only the result of a purposeful education. It is stated that pedagogical practice and psychological science should be directed to searching for such pedagogical conditions and researching such factors that make both approaches productive. The solution of the problem of personality self-development belongs to the scope of the integrated contemporary psychology-pedagogical science. Refs 24.

*Keywords:* education, upbringing, self-education, self-development, development, personal growth, self-actualization.

Идея саморазвития личности принадлежит к числу достаточно древних продуктов научной мысли. Проследить ее историческую эволюцию чрезвычайно важно для современной психологии и педагогики, поскольку содержательная сторона саморазвития в наши дни описывается на основе новой системы гуманитарного знания, но один из принципиальных вопросов: какова природа «активной устремленности» (К. Обуховский) личности в область «самости»? — не имеет удовлетворительного объяснения.

Идея саморазвития человека берет начало в великих философских системах античной Греции, и что любопытно, сразу получает педагогическую интерпретацию. *Сократ* выступил одним из основоположников учения об изначально разумной и доброй природе человека, ее сознательной устремленности к добру и истине. Известно то особое значение, которое он придавал древнему изречению, начертанному на фронтоне Дельфийского храма в Афинах: «Познай самого себя». Только познание себя, считал Сократ, открывает человеку, что он может, чего не может, и указывает путь к реализации добра. Выдающимся достижением античной практики образования стала «сократовская беседа», в полной мере реализовавшая его способ «самозарождения истины» в сознании ученика.

*Платон* первым обосновал априорную природу саморазвития триединой души человека и выстроил на ее основе утопическую систему образования. Представляя душу человека как единую субстанцию, включающую разумную, волевую и чувственную части, Платон ставит вопрос о том, что человек должен сам предпринимать постоянные усилия, чтобы понять, какими «размерами», возможностями каждого элемента души он располагает от рождения, должен укреплять разумную часть души и усилиями воли укрощать чувственную часть. Это внутреннее противоречие между низменным, чувственным и высшим, разумным началом является движущей силой саморазвития. Перед нами, по существу, одна из первых моделей саморазвития человека, педагогически истолкованная Платоном в сочинениях «Государство» и «Законы». Здесь он описал идеальную систему образовательных учреждений, каждое из которых — ступень саморазвития определенной части души: восхождение от чувственных, физических проявлений человека к волевым и разумным.

*Аристотель*, как известно, в отличие от Платона, отстаивал апостериорную позицию в понимании развития души человека. Он убеждал, что ни одна добродетель не дается нам от природы, но и не приобретается помимо возможностей природы, поэтому назначение человека — «деятельность души». Эту особую человеческую активность определяет, как считал Аристотель, постоянное противоречие двух начал: пассивного (материи) и активного (формы). Душа человека — это активное начало в его материальном теле. Три ее основные «способности»: растительная, чувственная и разумная существуют в единстве и требуют гармоничного развития. Исходный пункт для этого гармоничного развития души — «активный разум». Именно познание добра направляет все желания человека и его стремления к действиям.

Стоит отметить, что научное осмысление идеи саморазвития личности первоначально происходит в философском (теоретическом) и педагогическом (прикладном) аспектах. И дело здесь не только в том, что психология как наука оформилась позже педагогики почти на полтора столетия, но и в том, что педагогическое знание вплоть до середины XIX в. самодостаточно решало реальные и экзистенциальные проблемы воспитания личности.

Основательно педагогика обратилась к идее саморазвития человека в эпоху Просвещения. Эта идея в полной мере отражала две главные ценности Просвещения: природу и свободу. *Ж. Ж. Руссо* в своей «теории естественного воспитания» провозгласил произвольность природных проявлений ребенка и предложил педагогическое сопровождение естественного, свободного саморазвития. Его педаго-

гические идеи с равным азартом воспринимались и философами, и литераторами, и педагогами, и политиками. Такая универсальная популярность, несомненно, указывает на достаточно общий план проработки проблемы, но стоит обратить внимание на трактовку априорного и привносимого аспектов саморазвития.

Ж. Ж. Руссо, по существу, интерпретирует идущую от Платона априорную модель развития человека. Он предельно идеализирует природу ребенка, «полученную из рук Творца», считает все «первоначальное расположение» его сил, наклонностей, чувств абсолютно положительным и подлежащим естественному развитию.

Педагогическое сопровождение саморазвития у Ж. Ж. Руссо парадоксально с точки зрения традиционной педагогики. Воспитание, сообразуемое с естественным ходом развития природы, «должно быть чисто отрицательным», т. е. оно состоит не в том, чтобы учить добродетели и истине, а в том, чтобы предохранять естественные порывы и желания ребенка. «Примем за неоспоримое правило, что первые природные движения всегда правдивы: в сердце человеческом нет исконной испорченности... Единственная страсть, прирожденная человеку, — это любовь к самому себе, или самолюбие, в обширном смысле слова. Это самолюбие само по себе, то есть по отношению к нам самим, хорошо и полезно» [1, с. 94]. Признать значимость детского «самолюбия» — это позиция терпеливого наблюдателя, благородного и мудрого наставника, поэтому «свободная самодеятельность» лежит в основе всего образовательного процесса, который организует педагог.

По мысли Ж. Ж. Руссо, естественное воспитание начнется только тогда, когда у ребенка появится потребность в каком-либо новом качестве, и он самостоятельно начнет действовать. Вот здесь и вступает «благоразумный наставник», который, изучив природу ребенка, его задатки и возможности, поможет организовать равновесие между природными предпосылками и силой желания действовать поновому. Ж. Ж. Руссо убежденно считал, что такое естественное равновесие обеспечит не только временный успех деятельности, но и счастье человека.

Одна из наиболее влиятельных концепций саморазвития человека в европейской педагогике по праву принадлежит И. Г. Песталоцци. Образование человека он рассматривал, вслед за Ж. Ж. Руссо, как саморазвитие его собственных сил, которые дарованы природой, и ею же предопределена естественная потребность их активного развития. «Глаз хочет смотреть, ухо — слышать, нога — ходить и рука — хватать. Но также и сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить. В любом задатке человеческой природы заложено естественное стремление выйти из состояния безжизненности и неумелости и стать развитой силой» [2, с. 213].

В поисках надежных первооснов саморазвития ребенка И. Г. Песталоцци определил три области сил: нравственные, умственные и физические. В каждой из них он фиксирует «элементы» — неделимые начала, «спонтанные способности», которые проявляются у ребенка уже при рождении и требуют постоянной работы «при помощи самого себя». Элементы физического развития — простые движения общеупотребительных трудовых действий, которые лежат в основе мастерства. Элементы нравственного развития — первые нравственные чувства (любви, признательности, доверия), которые просыпаются благодаря «природосообразной материнской заботливости». Элементы развития ума — способность к речи (слово), способность к чувственному познанию (форма), способность познавать единство

и множество (число). И. Г. Песталоцци задается вопросом: *«каким образом в человеке природосообразно развиваются основы его духовной жизни, основы его мыслительных способностей, его способностей обдумывания, исследования и суждения?»* Мы найдем, что развитие таких мыслительных способностей начинается с впечатления, которое мы получаем в процессе чувственного восприятия (созерцания) всех предметов, поскольку они, затрагивая наши внутренние и внешние чувства, возбуждают и оживляют глубоко присущее силам нашего ума *стремление к саморазвитию*» [2, с. 218].

И. Г. Песталоцци подчеркивает значение «равновесия» нравственных, умственных и физических сил человека, единство «внутренней, духовной сущности» саморазвития нравственных чувств, умственных способностей и способностей к мастерству. В таком единстве, «по-человечески оживляясь», действуя, применяясь в жизни, они «сами себя будут развивать» [2, с. 269].

Примечательно, что в сочинениях И. Г. Песталоцци уже встречаются понятия «психологические средства», «психологические действия», «психологически упорядоченные упражнения», достаточно психологически оснащены его мысли о развитии у ребенка способностей к наблюдению, речи, мышлению. Кроме того, он убедительно обосновывает последовательность педагогического взаимодействия с ребенком, соизмеримого «с определенным уровнем развития его сил» [3, с. 81]. Но самым важным является его поиск «пускового механизма» первичной интегральности сердца, ума и мастерства. И. Г. Песталоцци обратил внимание на то, что, составляя свое впечатление о предметах внешнего мира, ребенок одновременно создает «идею» о своем действии с предметом, об оценке предмета, о самом себе по отношению к этому предмету. Называя этот акт «созерцанием» (понятие заимствовано у И. Канта), И. Г. Песталоцци обосновывает его как целостное, осознанное познание вещей с собственным отношением к этим предметам, событиям или явлениям. Он, по существу, утверждает, что исходным началом саморазвития тех сил, которые свободно «исходят из самого себя», является разум.

В отечественной педагогике идея саморазвития человека нашла свое воплощение в педагогической антропологии К. Д. Ушинского. Само название главного труда К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» указывает на то, что воспитание и обучение, образование в целом, играют решающую роль в жизни человека. Только благодаря воспитанию человек становится самостоятельно действующим существом: он не только овладевает культурными достижениями окружающего мира, но и создает самого себя, самореализуется.

Еще будучи молодым профессором Ярославского Демидовского лицея, К. Д. Ушинский обращался к своим студентам в лекции по правоведению со словами: «Самая существенная, самая человеческая потребность в человеке есть потребность совершенствования, развития» [4, с. 39].

По мнению К. Д. Ушинского, развитие человека не только определяется внешними воздействиями среды и воспитания, но и является в определенной степени естественным процессом. Любопытно, что К. Д. Ушинский использует понятие «сила развития», обозначая им «инициативу действия произвольного», проявление некой внутренней закономерности: «Эта сила принадлежит плану организма, то есть устройству органического зародыша: его механическим, химическим и фи-

зическим свойствам» [5, с. 42]. Он оговаривается, что здесь много темного и загадочного, и пока наука не может дать ясной характеристики «силы развития», но игнорировать этот душевный феномен недопустимо.

Исследуя душевные стремления ребенка, К. Д. Ушинский специально подчеркивает его прирожденное стремление к самостоятельности и свободе и объясняет: «Стремление к свободе воспитывается только теми стеснениями, которые дитя может само преодолеть и действительно преодолевает; а из этого уже сама собой выходит и необходимость доставить воспитаннику возможно большее число случаев делать такие опыты» [6, с. 451].

Исследователи творчества К. Д. Ушинского в советский период однозначно характеризовали эти размышления великого педагога как противоречивую позицию стихийного материалиста (Н. К. Гончаров, Д. О. Лордкипанидзе). Но современное человекознание вновь остановилось перед проблемой внутренних предпосылок самосовершенствования человека как целостной сущности. (О. Ф. Больнов, Г. Рот, М. Шеллер, В. И. Сдободчиков, А. А. Корольков).

Русская педагогика конца XIX — начала XX в. развивала представление о ребенке как целостной личности в русле антропологии К. Д. Ушинского. П. Ф. Лесгафт обращал внимание на то, что ребенок достаточно рано проявляет сенсорную чувствительность и в дальнейшем, оперируя словесными, интеллектуальными значениями, способен сознательно регулировать свои действия и поведение. Вот почему неверно рассматривать школу как институт, содействующий накоплению полезных для жизни знаний. П. Ф. Лесгафт писал: «Школа есть тот период в жизни каждого лица, в котором все должно быть направлено на развитие в себе человека» [7, с. 341].

П. Ф. Каптерев отстаивал убеждение в том, что именно саморазвитие ребенка предопределяет возможности его образования, а не наоборот. Он считал, что учить нужно так, чтобы опираться на собственный самобытный процесс в сознании ученика [8]. В. П. Вахтеров утверждал, что основным фактором в субъективной сфере человека является «драгоценное стремление к развитию». Если педагог примет этот постулат, то он оставит традиционное «преобразование ребенка во взрослого человека», а, изучая ребенка, будет помогать, направлять его стремление к развитию [9, с. 336–343]. П. П. Блонский в начале своей педагогической деятельности считал, что цель воспитания должна соотноситься с жизненной природой ребенка и учитывать его естественное саморазвитие [10].

Советская педагогика не разделяла эту достаточно устойчивую антропологическую позицию русской дореволюционной педагогики. Утверждался обоснованный на базе марксистской методологии постулат: саморазвитие — не самопроизвольная активность личности, а результат ее успешного воспитания и обучения (Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. П. Пинкевич, М. М. Пистрак, А. Г. Калашников, А. С. Макаренко). Достаточно ясно проявлялась эта теоретическая установка и в 60–80-е годы XX в. (В. А. Сухомлинский, А. Я. Арет, А. И. Кочетов, Л. И. Рувинский).

В конце XX в. с развитием демократических процессов в советском обществе и гуманизацией образования идея саморазвития личности вновь привлекает к себе внимание педагогов. Концепция личностно ориентированного образования, активно осваиваемая практикой отечественного образования, поставила на повестку дня вопрос: каково значение саморазвития личности в образовательном процес-

се? Так, культурологическая концепция личностно ориентированного образования (Е. В. Бондаревская) рассматривает ребенка как «субъекта жизни, способного к культурному саморазвитию и самопознанию». Сторонники концепции «педагогической поддержки» (О. С. Газман) считают воспитание деятельностью, в основе которой — свободное саморазвитие личности и его педагогическая поддержка. Педагог в процессе воспитания апеллирует в первую очередь к самосознанию личности, сложившемуся у нее «образу Я», «образу мира», «образу жизни», т. е. взаимодействует с воспитанником как с субъектом. Концепция «самоорганизуемого воспитания» (С. В. Кульневич) определяет в числе стратегических признаков своего подхода «принцип субъектного контроля». Этот принцип ориентирует педагога на «интернальный уровень развития личности» воспитанника, на его обращение к самому себе как субъекту собственной жизни, побуждение его к наиболее полной самореализации.

Несмотря на то что палитра взглядов, представленных в концепциях личностно ориентированного образования весьма разнообразна, их объединяет методология экзистенциализма в интерпретации американской гуманистической психологии.

С претензией на определенного рода оппозицию к указанным педоцентрическим концепциям выступают авторы, утверждающие значение «педагогизации» саморазвития личности. Так, А. В. Прохоров предлагает «педагогическую концепцию целостного саморазвития человека». Процесс саморазвития он трактует как проявление «внешней педагогической поддержки» окружающей среды и «внутренней педагогической поддержки» самих субъектов жизнедеятельности. Для автора бесспорна решающая роль социализации в этом процессе [11].

В. И. Андреев, выступивший с концепцией «педагогики творческого саморазвития», в основу своего подхода положил представление о том, что саморазвитие должно осмысливаться в рамках бинарных оппозиций: развитие — саморазвитие, социализация — самореализация, воспитание — самовоспитание, обучение — самообразование. Он обосновывает «закон фазового перехода развития в творческое саморазвитие личности»: на определенном этапе жизнедеятельности человека в результате позитивных количественных и качественных изменений его внутреннего мира развитие переходит в «фазу» осознаваемой, внутренне детерминированной деятельности и преобразуется в творческое саморазвитие личности [12, с. 297].

Стремление свести саморазвитие к целенаправленному и управляемому процессу без фундаментального осмысления его природы не только не продуктивно в научном отношении, но и опасно с точки зрения практики образования. Теория саморазвития непосредственно выходит на проблемы удовлетворенности жизнью, психоэмоционального благополучия личности. Ее педагогический аспект не может оставить в стороне жизненную включенность ребенка, самоосуществление его личности в образовательном процессе. А умозрительные «изыскания» без достаточной опоры на достижения психологии в современной отечественной педагогике, к сожалению, весьма распространены.

Но психология пока не предлагает педагогической науке ясного и надежного обоснования феномена саморазвития личности. Для анализа психологического содержания концепта «саморазвитие» необходимо развести три сходных, но не однозначных понятия: собственно саморазвитие, развитие личности и личностный рост. Довольно часто они воспринимаются как синонимы. В то же время каждое

из них несет собственную семантическую нагрузку, которая подчас становится определяющей в общем понимании данного явления. Поясним это подробнее.

В современной психологии выделяют два направления, по-разному представляющих процесс саморазвития личности: саморазвитие как предрасположенность к воспроизведению, творению себя — спонтанное развитие и осознанное, целенаправленное самоизменение [13; 14]. Ведущим различием между этими направлениями во взглядах на саморазвитие, с нашей точки зрения, является разное представление о детерминантах и источниках процесса саморазвития.

В соответствии с первой точкой зрения, развиваемой, главным образом, в рамках гуманистического и экзистенциального направлений, саморазвитие понимается как естественный процесс развития психики [15; 16]. Природа человека рассматривается как изначально позитивная, а стремление к самосовершенствованию — как ее неотъемлемая характеристика. Сторонники данного подхода считают, что человек обладает собственной изнутри идущей активностью, стремлением к личностному росту, к реализации внутреннего потенциала. В связи с этим понятия «личностный рост», «саморазвитие» и «развитие личности» используются как синонимы, содержательно практически перекрывающие друг друга. В этот же синонимический ряд обычно включают и понятия «самореализация», «самоактуализация». Особое внимание в рамках этого направления уделяется анализу внешних условий и механизмов развития.

Например, в концепции А. Маслоу, родоначальника гуманистической психологии, самореализация понимается как движение к пределам возможного совершенства. Задачей человека является «научиться высвободить подавленное, познавать собственное “Я”, прислушиваться к “голосу импульса”, раскрывать свою величественную природу, достигать понимания, проникновения, постигать истину» [16, с. 117]. Занимая в иерархии мотивов высшие уровни, личностный рост и самореализация становятся возможными только тогда, когда достигается определенный уровень удовлетворения потребностей нижележащих уровней.

Возможно, наиболее разработаны идеи позитивного начала в природе человека и личностного роста как имманентно присущего ей в работах К. Роджерса. «Однажды станет ясно, — писал он, — что единственный смысл преподносимого мною взгляда таков: человек по сути своей добр и движется в направлении самореализации, если только ему предоставить такую возможность» (цит. по: [17, с. 130]). На базе этих идей он развивает совершенно новый принцип работы с клиентом. Согласно взглядам К. Роджерса, у человека есть собственные способности и возможности для преодоления возникающих у него проблем. Задача психотерапевта — фасилитация — сопровождение и поддержка клиента на этом пути. Психотерапевтический подход К. Роджерса получил название клиент-центрированного подхода, поскольку основное внимание он уделяет не проблемам человека, а самому человеку.

Для того чтобы развитие протекало в позитивном русле, по К. Роджерсу, человеку необходимы определенные условия, которые помогают в реализации его программы. Основными среди них он называет эмпатическую поддержку, безусловное принятие человека и подлинность, или искренность. Его модель изменений, реализуемая в процессе психотерапии, получила название «модель роста». Однако внешние условия лишь помогают развитию, но не могут внести кардинальные

изменения в него. Как, например, изменение влажности не может превратить ель в зеленый горошек [18].

Личностному росту, по К. Роджерсу, могут мешать защиты, которые формируются в детстве в процессе неправильного воспитания. Они ориентируют человека на игнорирование, отрицание «самости» ради сомнительных наград и достижений. Пересмотр их, отказ от них способствуют конгруэнтности, подлинности и аутентичности личности. И если создать человеку благоприятные условия, он будет развиваться в позитивном русле. В качестве движущей силы саморазвития клиент-центрированная терапия К. Роджерса рассматривает разрыв между «Я-реальным» и «Я-идеальным».

В гештальттерапии основной упор делается на способствовании личностному росту за счет развития осознанности клиента, которое ведет за собой развитие личности (Ф. Перлз). Психотерапевт помогает клиенту стать все более осознающим, чтобы выйти из тупиковой ситуации и чтобы обрести настоящие контакты с окружающей средой.

Отчасти понимание саморазвития как естественного спонтанного процесса, развиваемое в рамках данного подхода, соотносится с осмыслением сложных саморазвивающихся систем, принципов их развития и самоорганизации, представленном в естественнонаучном направлении психологии. Такое понимание развития мы встречаем, например, у Л. С. Выготского. Он формулирует представление о развитии как саморазвертывании, самодвижении, где основными источниками развития выступают противоречия между новыми возможностями, связанными с появившимися новообразованиями, и старой социальной ситуацией развития.

Развитие в теории динамических систем, отмечает Е. А. Сергиенко, «видится как появление свойств целостной системы и может быть понято только в терминах сложного взаимодействия ее компонентов. Ключевая характеристика динамической системы — самоорганизация, что означает достижение новых состояний через собственное функционирование. При непрерывном изменении по одному или более параметрам, новое состояние может появиться спонтанно как функция нелинейных взаимодействий между элементами системы» [19, с. 320].

Как правило, саморазвитие при смешении его с личностным ростом и развитием личности не выдвигается самим человеком как осознанная цель, а является «побочным продуктом» какого-то другого процесса: межличностного взаимодействия, творческого акта, спонтанного действия, самореализации, самотрансценденции, психического развития или даже адаптации. Гуманитарное и естественнонаучное направление во взглядах на саморазвитие как бы дополняют друг друга, рассматривая этот процесс с разных сторон. Гуманитарный взгляд предполагает наделение внутренней активностью глубинное «Я» человека, спонтанное развитие, а естественнонаучный — основной упор делает на генетические или, шире, — биологические детерминанты. Но их объединяет представление о естественности и спонтанности процесса саморазвития. Они оба уделяют значительное внимание средовому контексту.

Однако такое понимание природы человека задает лишь один из возможных ракурсов анализа феноменологии саморазвития.

Другой взгляд на саморазвитие представлен, главным образом, исследователями, работающими в субъектном подходе, где данный феномен рассматривается не



как стихийный, спонтанный процесс, а как осознанный выбор вектора собственного развития, как целенаправленные действия. Понятие саморазвития разводится с понятиями «развитие личности» или «психологическое развитие», тем более не всегда рассматривается как личностный рост.

В таком контексте саморазвитие описывается как сознательная деятельность человека, направленная на возможно полную реализацию себя как личности, как форма жизнетворчества человека, культивирования собственной уникальности путем расширения творческих возможностей [20]. Саморазвитие в этом случае воспринимается как форма развития, двигателем которого осознанно выступает сам субъект.

М. А. Шукина определяет саморазвитие как «качественное, необратимое, направленное изменение личности, осуществляемое под управлением самой личности как субъекта развития. Признается, что саморазвитие, сохраняя родовые признаки развития, отличается осознанным и активным участием личности в его осуществлении посредством управления направленной на саморазвитие деятельностью и образом жизни» [21, с. 7]. При анализе процессов, обозначаемых понятием «само-», она отмечает недостаточность понимания саморазвития как развития, направленного на себя, поскольку категория развития уже сама характеризует не «чужое» развитие, а свое собственное. Понятие же «само» предполагает, что субъект не только осуществляет определенную активность, но и управляет ею [22].

В качестве отличительных черт саморазвития называют активность, самостоятельность, ответственность, инициативность, сознательность, целеполагание, саморегуляцию и др. В работах сторонников этой точки зрения сквозит недоверие к природе человека, а в качестве ведущего фактора развития признается влияние среды. Так, например, рассматривая саморазвитие как механизм самоосуществления личности, М. А. Фризен отмечает, что «если экстраполировать типологию самоосуществляющегося человека на процесс саморазвития, можно построить модель, логика которой предполагает продвижение саморазвивающегося человека от локального, навязанного извне саморазвития (конформность) к формированию субъективной ценности саморазвития с его растущей целенаправленностью, при этом саморазвитие в основном сосредоточено в человеке как системе (автономия, самодетерминация, трансценденция за пределы Образа Я)» [20, с. 81]. Автором подчеркивается, что на ранних этапах онтогенеза, когда осознанность и целенаправленность еще не доступны личности, развитие осуществляется при наличии благоприятных условий, в случае же их отсутствия приобретает характер аномального. Считается, что «результатом развития способности к саморазвитию должны стать устойчивая мотивация к саморазвитию, готовность к саморазвитию и овладение субъектом способностью самоуправления, включающей в себя: способность ориентироваться в ситуации, умение видеть проблему и анализировать противоречия; прогнозирование; целеполагание; планирование; формирование критериев оценки качества; принятие решения к действию; самоконтроль; коррекцию» [23, с. 16]. В связи с чем существенное значение придается тренинговым, обучающим программам, формирующим эти навыки (осознание, целеполагание, самоуправление, планирование и др.), а также волевые качества личности.

Однако не всякое саморазвитие в рамках этого подхода рассматривается как личностный рост или развитие личности, поскольку цели саморазвития выбира-

ются субъектом самостоятельно и произвольно. Содержательно они могут нести не только позитивный, но и негативный смысл (и для развития его собственной личности, и для окружающих). Так, виртуозный мошенник, развивая асоциальные навыки и ставящий себе цель добиться совершенства в своем деле, вряд ли находится в процессе личностного роста. Его личность, если и развивается, то, очевидно, не в конструктивном направлении. Такое саморазвитие скорее характеризует регресс личности. Исследователи отмечают, что «саморазвитие — это сознательное изменение и (или) столь же сознательное стремление сохранить в неизменности мою “Я-самость”. Цели, направления, средства этих изменений определяю я сам» [24, с. 26]. Другие добавляют: «Было бы некорректно в данном случае иметь в виду только прогрессирующее развитие. Внутреннее противоречие, движущее развитие, может вести не только к прогрессу: личность, не имеющая ресурсов для продвижения вперед, может характеризоваться регрессирующим развитием» [20, с. 77]. Таким образом, представляя процесс саморазвития как в значительной степени управляемый извне, они выдвигают перед школьной психологией цель научить учеников ставить задачи саморазвития и искать средства для их решения [24].

В то же время среди современных психологов существует мнение о необходимости и плодотворности сочетания в тренинговой работе обоих подходов: и целенаправленного, и спонтанного, поскольку каждый из них в отдельности, с их точки зрения, имеет как сильные, так и слабые стороны [14]. Но чаще все-таки реализуется один из подходов, поскольку каждый из них имеет свою теоретическую модель, методологическую установку, что формирует свою логику построения работы с человеком.

Таким образом, в психологии в настоящее время не существует единого подхода к феномену саморазвития, определению его сущности, образованию синонимического поля сходных понятий. Рядом авторов оно рассматривается как внутренняя, глубинная потребность личностного роста, ведущая человека по жизни и требующая дополнительного осознания, главным образом, в случае возникновения психологических проблем, недоступных для самостоятельного решения. В этом случае оно соотносится с понятиями самореализации, самотрансценденции и т. д. Педагогические концепции личностно ориентированного образования выстроены на основе именно этого подхода. Другие авторы настаивают на отрефлексированности, осознанности и самостоятельной регуляции процесса саморазвития, что приводит к его рассмотрению и в позитивном, и в негативном контексте. Логическим продолжением этой позиции в педагогике является выдвижение задачи научить человека саморазвитию, сформировать у него компетенции в области работы над собой, направить его по конструктивному пути развития личности.

Главный тезис авторов данной статьи заключается в том, что саморазвитие личности нельзя и невозможно объяснить ни как прямое порождение идеи свободы разума в качестве исходного начала в человеке, ни только как результат целенаправленного воспитания. Мы полагаем, что фундаментальным, направляющим саморазвитие личности является самосознание — сознание, обращенное к своему человеческому «Я». Именно самосознание позволяет личности постичь, какой быть, согласно каким представлениям и ценностям действовать, сделать себя предметом не только познания, но и преобразования, совершенствования.

Педагогическая практика и психологическая наука должны обратиться к поиску тех педагогических условий и изучению тех факторов, при которых и тот, и другой подход окажется продуктивным. Стоит обратить внимание и на то, насколько результативен будет каждый из подходов в определенные возрастные периоды развития личности.

## Литература

1. Руссо Ж. Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1981. Т. 1. 653 с.
2. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1981. Т. 2., 416 с.
3. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1981. Т. 1. 334 с.
4. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т. 1. 414 с.
5. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. М.: Педагогика, 1990. Т. 5. 528 с.
6. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. М.: Педагогика, 1990. Т. 6. 528 с.
7. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1988. 399 с.
8. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. С. 350–358.
9. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1987. 401 с.
10. Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1979. Т. 1. 304 с.
11. Прохоров А. В. Педагогическая концепция целостного саморазвития человека. Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2010. 144 с.
12. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инноваций, технологий, 2003. 608 с.
13. Трофимова Ю. В. Два подхода к пониманию саморазвития как психологического феномена. URL: <http://izvestia.asu.ru/2010/2-2/psych/TheNewsOfASU-2010-2-2-psych-04.pdf> (дата обращения: 15.11.2014).
14. Андреев А. С. Личностный рост: целенаправленность и спонтанность // Психологические проблемы самореализации личности. 2013. Вып. 14. С. 121–130.
15. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М.: Прогресс, 1994. 480 с.
16. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 108–118.
17. Фрейджер Р., Фэйдимен Д. Теории личности и личностный рост. М.; СПб.: Питер, 2002. 690 с.
18. Сидоренко Е. В. Психодраматический и недирективный подходы в групповой работе с людьми. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1992. 72 с.
19. Сергиенко Е. А. Эволюция взглядов и революция в когнитивной психологии развития // Прогресс в психологии: критерии и признаки / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Д. Марцинковской, А. В. Юрвича. М.: Ин-т психологии РАН, 2009, С. 319–399.
20. Фризен М. А. Феномен «саморазвития» в проблемном поле современной психологии // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2013. Вып. 1 (21). С. 75–85.
21. Шукина М. А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // Психология. Журнал ВШЭ. 2014. Т. 11, № 2. С. 7–22.
22. Шукина М. А. Системные характеристики группы понятий «само-» // Психологические проблемы самореализации личности. 2010. Вып. 13. С. 71–81.
23. Гиль Л. Б., Чеховских К. А. Способность к саморазвитию в контексте гуманитаризации образования // Педагогика и психология. URL: <http://izvestia.asu.ru/2012/2-1/peda/TheNewsOfASU-2012-2-1-peda-02.pdf> (дата обращения: 27.12.2014).
24. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М.; Рига: ПЦ «Эксперимент», 1997. 276 с.

## References

1. Rousseau J.J. *Pedagogicheskie sochineniia: v 2 t.* [Pedagogical works. In 2 Volumes]. Moscow, Pedagogika Publ., 1981, vol. 1. 653 p. (In Russian)

2. Pestalozzi I.G. *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniia: v 2 t.* [Selected pedagogical works. In 2 Volumes]. Moscow, Pedagogika Publ., 1981, vol. 2. 416 p. (In Russian)
3. Pestalozzi I.G. *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniia: v 2 t.* [Selected pedagogical works. In 2 Volumes]. Moscow, Pedagogika Publ., 1981, vol. 1. 334 p. (In Russian)
4. Ushinsky K.D. *Pedagogicheskie sochineniia: v 6 t.* [Pedagogical works. In 6 Volumes]. Moscow, Pedagogika Publ., 1990, vol. 1. 414 p. (In Russian)
5. Ushinsky K.D. *Pedagogicheskie sochineniia: v 6 t.* [Pedagogical works. In 6 Volumes]. Moscow, Pedagogika Publ., 1990, vol. 5. 528 p. (In Russian)
6. Ushinsky K.D. *Pedagogicheskie sochineniia: v 6 t.* [Pedagogical works. In 6 Volumes]. Moscow, Pedagogika Publ., 1990, vol. 6. 528 p. (In Russian)
7. Lesgaft P.F. *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniia* [Selected pedagogical works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1988. 399 p. (In Russian)
8. Kapterev P.F. *Didakticheskie ocherki. Teoriia obrazovaniia. Izbrannyye pedagogicheskie sochineniia* [Didactic essays. The theory of education. Selected pedagogical works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982, pp. 350–358. (In Russian)
9. Vakhterov V.P. *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniia* [Selected pedagogical works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1987. 401 p. (In Russian)
10. Blonsky P.P. *Zadachi i metody novoi narodnoi shkoly. Izbrannyye pedagogicheskie i psikhologicheskie sochineniia: v 2 t.* [Objectives and methods of the new elementary school. Selected pedagogical and psychological writings. In 2 volumes]. Moscow, Pedagogika Publ., 1979, vol. 1. 304 p. (In Russian)
11. Prokhorov A.V. *Pedagogicheskaiia kontseptsiiia tselostnogo samorazvitiia cheloveka* [Pedagogical concept of holistic self-development]. Ryazan, Ryaz. gos. un-t im. S. A. Esenina Publ., 2010. 144 p. (In Russian)
12. Andreev V.I. *Pedagogika: Uchebnyi kurs dlia tvorcheskogo samorazvitiia* [Pedagogy: Course for creative self-development]. Kazan, Tsentr innovats. tekhnologii Publ., 2003. 608 p. (In Russian)
13. Trofimova Y.V. [Two approaches to the understanding of the self as a psychological phenomenon]. *Pedagogy and Psychology*. Available at: <http://izvestia.asu.ru/2010/2-2/psych/TheNewsOfASU-2010-2-2-psych-04.pdf> (accessed: 11/15/2014). (In Russian)
14. Andreev A.S. *Lichnostnyi rost: tselenapravlennost' i spontannost'* [Personal growth: purposefulness and spontaneity]. *Psikhologicheskie problemy samorealizatsii lichnosti* [Psychological problems of self-realization], vol. 14, 2013, pp. 121–130. (In Russian)
15. Rogers C. *Stanovlenie lichnosti. Vzgliaad na psikhoterapiiu* [On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy]. Moscow, Progress Publ., 1994. 480 p. (In Russian)
16. Maslow A. *Samoaktualizatsiia* [Self-actualization]. *Psikhologiya lichnosti. Teksty* [Personal Psychology. Texts]. Eds. Y.B. Gippenreiter, A.A. Puzyrey. Moscow, MGU Publ., 1982, pp. 108–118. (In Russian)
17. Frager R., Feydimen D. *Teorii lichnosti i lichnostnyi rost* [Theories of Personality and personal growth]. Moscow, St. Petersburg, Piter Publ., 2002. 690 p. (In Russian)
18. Sidorenko E.V. *Psikhodramaticheskii i nedirektivnyi podkhody v gruppovoi rabote s liud'mi* [Psychodramatical and non-directive approach in group work with people]. St. Petersburg, St.-Petersburg Univ. Press, 1992. 72 p. (In Russian)
19. Sergienko E.A. *Evoliutsiia vzgliadov i revoliutsiia v kognitivnoi psikhologii razvitiia* [The evolution in attitudes and of a revolution in cognitive developmental psychology]. *Progress v psikhologii: kriterii i priznaki* [Advances in Psychology: Criteria and signs]. Eds. A.L. Zhuravlev, T.D. Martsinkovskaya, A.V. Yurevich. Moscow, In-t psikhologii RAN Publ., 2009, pp. 319–399. (In Russian)
20. Friesen M.A. *Fenomen «samorazvitiia» v problemnom pole sovremennoi psikhologii* [Phenomenon of “Self-development” in problem field of modern psychology]. *Vestnik KRAUNTS. Gumanitarnye nauki* [Vestnik KRAUNTS. Humanities]. 2013, Issue 1, vol. 21, pp.75–85. (In Russian)
21. Shchukina M.A. *Sub'ektnyi podkhod k samorazvitiuu lichnosti: vozmozhnosti teoreticheskogo ponimaniia i empiricheskogo izucheniia* [Subjective approach to self-development of personality: the possibility of a theoretical understanding and empirical study]. *Psikhologiya. Zhurnal VShE* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2014, vol. 11, issue 2, pp. 7–22. (In Russian)
22. Shchukina M.A. *Sistemnye kharakteristiki gruppy poniatii «samo-»* [System-defined characteristics of the concepts of “Self”]. *Psikhologicheskie problemy samorealizatsii lichnosti* [Psychological problems of self-identity], 2010, vol. 13, pp. 71–81. (In Russian)
23. Gil L.B., Chekhovskiyh K.A. [The capacity for self-development in the context of humanization of education]. *Pedagogika i psikhologiya* [Pedagogy and Psychology]. Available at: <http://izvestia.asu.ru/2012/2-1/peda/TheNewsOfASU-2012-2-1-peda-02.pdf> (accessed: 27.12.2014). (In Russian)

24. Zuckerman G. A. *Psikhologiya samorazvitiia: zadacha dlia podrostkov i ikh pedagogov* [*The psychology of self-development: a challenge for teenagers and their teachers*]. Moscow, Riga, PTs "Eksperiment", 1997. 276 p. (In Russian)

Статья поступила в редакцию 21 мая 2015 г.

#### Контактная информация

*Голованова Надежда Филипповна* — доктор педагогических наук, профессор;  
nf\_golovanova@mail.ru

*Дерманова Ирина Борисовна* — кандидат психологических наук, доцент; dermanova@mail.ru

*Golovanova Nadezhda Ph.* — Doctor of Pedagogics, Professor; nf\_golovanova@mail.ru

*Dermanova Irina B.* — Candidate of Psychology, Associate Professor; dermanova@mail.ru