

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Проведен анализ методологических и практических проблем самореализации личности в пространстве образования. Основное внимание уделено разграничению понятий «самореализация» и «самоактуализация». Рассматривается проблема самодетерминации как основы развития внутренней мотивации. Предлагается разработка анакризы как метода диалогизации мысли и самореализации в процессе обучения.

Ключевые слова: самореализация личности; самоактуализация; самодетерминация; внутренняя мотивация; анакриза.

Основанием для определения круга методологических проблем самореализации личности в пространстве образования является взгляд на личность как на сложное духовное целое, необходимым образом включающее в себя в качестве своего «предметно-смыслового содержания» некое архитектурное задание, которому присуща неотъемлемая для данного рода креативно-рецептивной деятельности императивная функция (стремление к «себе-лучшему», гуманизм и творчество как горизонт притязаний), коррелирующая с императивом слова и культуры как законом, по образу и подобию которого формируется человек. Психологическим объектом воспитания и обучения должна быть смысловая сфера личности, операционализируемая в категории поступка. Лишь с развитием этой глубинной структуры сама личность, её мотивационно-смысловые ориентации на будущее становятся основой выбора мотивов и целей конкретной деятельности.

Таким образом, не мотивы и цели руководят развитием личности, а выбор в поступке мотивов и целей превращается в системообразующий фактор человеческой жизни. В школе и далее – в системе высшего образования, учащийся призван воспроизвести эту универсальную развивающуюся целостность содержания человеческой деятельности на предметах культуры. Её постижение как в теоретическом понятии, так и в чувственном образе должно протекать как творческое открытие некоего скрытого принципа, имеющего формообразующее значение по отношению к данному кругу реальностей человеческого мира. Этот принцип не просто задан человеку, он ему предзадан в своей идеальной форме, именно она становится для ребенка особым предметом творческого поиска и преобразования. Идеальное как форма живой становящейся деятельности может быть присвоено индивидом лишь посредством активной деятельности с её предметом и продуктом.

Исторически творческий потенциал воплощается не в готовых продуктах культуры, а в порожденных ею проблемах. Развитие личности – это все большее погружение в проблемное поле культуры. По логике такого погружения может быть спроектирована и построена на творческих началах любая форма деятельности. Поэтому основной задачей исследования гуманистических основ самореализации личности является поиск такого построения системы внешнезадаваемой деятельности, который соотносился бы с внутренне детерминированной способностью саморазвития и обеспечивал бы целенаправленное переструктурирование внутренней деятельности.

Мы давно уже перешли от индустриальной стадии развития общества к постиндустриальной, что не мо-

жет не сопровождаться изменениями в сфере образования. Сформулированные в век развития индустрии задачи массовой школы, готовящей к дисциплинированному труду, исполнительности, пунктуальности, входят во всё большее противоречие с самосознанием современного школьника и студента, с особенностями его ценностной сферы, мотивации и способностью/неспособностью к самоконтролю. Приоритетным становится отношение к любому виду деятельности с точки зрения возможности немедленного удовлетворения своих жизненных потребностей. В условиях традиционного контролируемого воспитания ученик часто не способен соотнести учебный процесс с интересом к самовыражению. Как преодолеть отчуждение учащегося от процесса учебы, часто ведущее к потере ответственности и чувства авторства в построении траектории своего саморазвития и, как следствие, – к потере смысла учения?

В последние годы особенно вырос исследовательский интерес к проблеме самореализации. Понятие «самореализация» начал использовать ещё А. Адлер. Он делал акцент на социальных детерминантах личности, понимая человека как творческое и самоопределяющееся целое. Посредством креативного Я интерпретируется, осмысливается опыт организма в осуществлении жизненного стиля, уникального для человека. Близкие к понятию самореализации идеи можно обнаружить также у Карен Хорни, Эриха Фромма, Курта Гольдштейна, Абрахама Маслоу (подробный сопоставительный анализ теорий приводит Д.А. Леонтьев) [1].

Ранние теории самоактуализации часто обнаруживают слабые места в своих теоретических основах. В самом деле, почему мы должны в качестве основной фундаментальной тенденции человеческой жизни выделять именно самоосуществление как реализацию заложенных потенций? В зависимости от обстоятельств жизни на первый план могут выходить и другие тенденции – самоограничение, гармонизация, адаптация и т.д. Кроме того, необходимо учесть непроработанность проблемы потенциальной конфликтности самоактуализации различных людей. Само по себе стремление к самоактуализации отнюдь не является гарантом стабильного благополучия личности и, ограничиваясь индивидуальными рамками, не выходит на интересы и ценности социальных общностей. Не учитывается спонтанность процесса самоактуализации и не приводится доказательств её предзаданности.

Против эгоцентричности модели самоактуализирующейся личности выступал В. Франкл, предлагая концепцию реализации человеком трансцендентных ценностей и смысла жизни. Само-трансценденцию

Франкл рассматривает как общечеловеческий феномен, а самоактуализацию – как ее побочный продукт. «Человек, – пишет он, – всегда направлен вовне себя на нечто, что не является им самим, – на нечто или на кого-либо: на смысл, который человек осуществляет, или на со-человека, с которым он контактирует. И лишь постольку, поскольку человек самотрансцендирует, он и осуществляет себя – в служении делу или в любви к другим» [2. С. 92].

Становится очевидной необходимость различения понятий «самоактуализация» и «самореализация». Самоактуализация понималась в традиционной гуманистической психологии как вариант развития человека, освобождающего его от дефицитарных и невротических проблем и ведущего к решению экзистенциальных проблем [3, 4]. Самоактуализация в современной психологии понимается скорее как процесс, деятельность, а самореализация – как когнитивный и мотивационно-смысловой аспект процесса самоактуализации. «Самореализация личности – это осуществление возможностей развития Я посредством собственных усилий, содейственности, сотворчества с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом. Самореализация предполагает сбалансированное и гармоничное развитие различных аспектов личности путем приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие генетических, индивидуальных и личностных потенциалов» [5. С. 8]. «Самореализация – это совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза» [6. С. 39].

Осуществление самого себя в жизни и повседневной деятельности достигается только при наличии у человека сильного мотива личностного роста. Таким образом, мы подходим к проблеме мотивации самореализации, которая является своеобразным аккумулярованием в себе энергии, умений, навыков и способностей, а самореализация представляет собой выделение из себя всего выработанного самим человеком для проявления своего Я.

Если понимать самореализацию как самоорганизующийся процесс, то самодвижение обусловлено процессом жизнедеятельности, самодетерминации субъекта, расширением спектра возникающих противоречий на жизненном пути и предполагает наличие ясно осознанных целей деятельности, идеалов и личностных установок. Проблема самодетерминации до последнего времени была неактуальна для отечественной психологии. Вычленилась и обеспечивалась лишь сфера профессионального самоопределения. Актуализация темы самодетерминации во многом обусловлена всё большим распространением идей Деси и Райана [7, 8]. Эта теория является одной из наиболее цитируемых и известных на западе. Однако в России идеи Эдварда Деси и Ричарда Райана малоизвестны широкой научной общественности.

В теории этих авторов ставится вопрос о внутренних источниках мотивации достижения. Деси постулировал существование трех базовых потребностей – в самодетерминации, компетентности и отношениях с

другими людьми. Согласно Деси, эти психологические потребности являются базовыми. Потребность в самодетерминации связывается со стремлением самостоятельно контролировать своё поведение. Потребность в компетентности включает осознание эффективных путей достижения различных внешних и внутренних результатов. Потребность в привязанностях (relatedness) включает установление надежных связей с другими людьми.

Согласно Деси, потребность в самодетерминации составляет основу внутренней мотивации. Потребность в компетентности не способна поддерживать высокий уровень внутренней мотивации без развития автономности. На внутреннюю мотивацию отрицательно влияют внешние факторы, которые не способствуют удовлетворению потребностей субъекта в самодетерминации. Факторами, способными снижать внутреннюю мотивацию, авторы считают соревновательные ситуации, жесткие сроки завершения деятельности, навязанные извне цели, контролирующий стиль обучения, отрицательную обратную связь или же полное отсутствие такой связи. К стимулирующим внутреннюю мотивацию факторам Деси и Райан относят факторы, способствующие удовлетворению потребностей субъекта в автономии, компетентности и связанности. Сюда можно отнести возможность выбора, положительную обратную связь, оптимальный уровень сложности деятельности, информирование о ходе выполнения деятельности и степени ее успешности [9].

Теория Деси и Райана представляется нам эвристически плодотворной в решении проблем самореализации личности в пространстве образования. С привлечением идей интринсивной мотивации саморазвития возможно выстраивание процесса интернализации внешней (экстринсивной, в терминах Деси, т.е. «посторонней») по отношению к субъекту действия) мотивации. В определенном смысле теория Деси и Райана вобрала в себя более ранние теории локуса контроля, приобретенной беспомощности, «внутреннего потока» мотивации и др. Так, развивая идеи локуса каузальности, авторы, помимо выделения, основывающегося на собственном автономном выборе внутреннего локуса контроля и на внешних требованиях или ожидаемой награде внешнего локуса, выделяют безличный локус как невозможность достижения желаемого результата никаким путем. В зависимости от преобладающего типа локуса контроля выделяются три типа одноименных мотивационных субсистем. Мотивационная субсистема определяется как тип преобладающей в личности мотивации.

Типология уровней самореализации в связи с особенностями мотивации саморазвития предложена Л.А. Коростылёвой: примитивно-исполнительский уровень, индивидуально-исполнительский уровень, уровень реализации ролей и норм в социуме и наивысший уровень самореализации – уровень смысложизненной и ценностной реализации (реализации сущностной аутентичности) [5. С. 112]. На самом низком уровне самореализации вследствие слаборазвитой рефлексии для личности характерна малоактивная жизненная позиция, неадекватная процессу самореализации. На следующем уровне наблюдается «рефлексивное застревание», которое выражается в затруднении при принятии реше-

ния. На следующем, более высоком уровне самореализации в основном действует механизм идентификации по отношению к социальной группе. На фоне недостаточной аутентичности возникает оттенок долженствования по причине акцентирования когнитивного компонента за счет эмоционального. И, наконец, на самом высоком уровне наблюдается баланс «хочу», «могу» и «надо», а также блока «принятие решения» при ведущей роли смысложизненных и ценностных ориентаций и адекватном развитии мотивации самореализации [5. С. 121–122].

Обсуждение этих методологических проблем и способов их решения может служить чрезвычайно плодотворной почвой для развития инновационного научно-культурного мировоззрения современной российской системы образования. Прежде всего, в гуманитарной сфере, в частности – в психологии. Именно в последние десятилетия в российской психологической науке постепенно происходит поворот от облигатно естественно-научной парадигмы к осознанию необходимости её включения в контекст целостного «гуманистического» человековедения. Однако при этом необходимо учитывать специфику российского понимания данной проблемы, тем более что уже сейчас очевидно принципиальное несоответствие гуманистической психологии американского и европейского образца с отечественной гуманистической психологией, которая охватывает гораздо больший круг проблем и является скорее «гуманитарной», чем «гуманистической». Соответственно поиск методологических основ отечественного «гуманитарного» подхода представляется нам весьма актуальным.

Разрешение указанных противоречий лежит в обращении к философским основам учения о человеке. И онтологический аспект многих отечественных философско-психологических учений позволил бы соотнести проблему самореализации личности в образовательном пространстве с проблемой человека вообще и придать ей онтологический статус.

К такому уровню рассмотрения человека подошли отечественные психологи: Б.Г. Ананьев, называвший этот уровень уровнем высшей индивидуальности; А.Н. Леонтьев, пытавшийся осуществить такой синтез в категории «Образ Мира»; Рубинштейн, писавший в своей работе «Человек и мир», что ему ближе понятие «Человек» с большой буквы, чем сциентистское «личность».

Таким образом, мы подходим к вопросу о внутреннем мире человека с непривычных для современной естественно-научной психологии позиций и попадаем в проблемное поле герменевтики и феноменологии, с которого, собственно, и начинали.

Первое отечественное имя, которое хотелось бы вспомнить в этой связи, – М.М. Бахтин. Говорить об онтологии Бахтина очень сложно, и дело тут не только в бросающейся в глаза пестроте его исследований, но и в его богатой разнородными культурными слоями личности. Взят в качестве ориентира существование человека в творчестве, М.М. Бахтин приходит к идее создания «диалогической герменевтики». Но герменевтика Бахтина принципиально отличается от таковой у Шлейермахера, Дильтея, Хайдеггера или Гадамера, несмотря на почти полное совпадение интересов. Например, и Бахтина, и Гадамера интересовала онтология художественного произведения (действительно ли, го-

воря словами Ж. Лакана, императив слова является законом, по образу и подобию которого формируется человек), но если первый выступает здесь радикальным персоналистом, то второй строит безличную модель поведения.

По Бахтину, интериоризированное психикой общение, диалог с другим человеком есть суть сознания, его бытие; любой элемент сознания интериндивидуален и intersубъективен, сфера его бытия – не индивидуальное сознание, а диалогическое общение между сознаниями. Поэтому и связь взаимодействующих личностей должна строиться на принципах равноправного диалога, а не иерархии и субординации.

Здесь происходит общение на уровне глубинного бытия, когда собеседники целиком направлены друг на друга. «Доверие к чужому слову... его бесконечные градации и оценки... наслаивания смысла на смысл, голоса на голос, усиление путем слияния (но не отождествления), сочетание многих голосов (коридор голосов), дополняющее понимание, выход за пределы понимаемого и так далее. Эти особые отношения нельзя свести ни к чисто логическим, ни к чисто предметным. Здесь встречаются целостные позиции, целостные личности, личность не требует экстенсивного раскрытия – она может сказаться в едином звуке, раскрыться в едином слове» [10. С. 309].

Вводя понятие «активного бытия», Бахтин не может забыть и о наличии пассивного субъективного бытия, в котором хотя и нет подлинного бытия, но, будучи направленным к сфере мотивации саморазвития (и исключительно лишь в этом случае), оно приобретает истинную реальность. Смысл образования видится ему в стремлении субъективной культуры и субъективной духовности к Абсолюту, если же мы от этого отказываемся, то неизбежно впадаем или в «роковой теоретизм, или в пассивное случайное бытие» [Там же].

Базовым для определения круга проблем педагогического взаимодействия является взгляд на него с позиций «идеала» гуманизма, постижение которого является сложным духовным целым, из всего многообразия которого мы, в качестве примера практического применения изложенных выше методологических рассуждений, выделяем лишь то, что не поддается овнешняющему заочному определению, доступно только диалогическому проникновению и ведет к подлинному саморазвитию участвующих в диалоге личностей. Формой такого взаимодействия может служить анакриза, имеющая давнюю историю в педагогической практике.

В основе анакризы лежит сократовское представление о диалогической природе истины и человеческой мысли о ней. Диалогический способ искания истины противопоставляется официальному монологизму, претендующему на обладание готовой истиной, противопоставляется и наивной самоуверенности людей, думающих, что они что-то знают, т.е. владеют какими-то истинами. Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения. Двумя основными приемами «сократического диалога» являлись синкриза и анакриза. Под синкризой понималось сопоставление различных точек зрения на определенный предмет. Технике такого со-

поставления различных слов-мнений о предмете в «сократическом диалоге» придавалось очень важное значение, что вытекало из самой природы этого жанра. Под анакризой понимались способы вызывать, провоцировать слова собеседника (уместно провести аналогии и с некоторыми техниками дзен-буддизма – традиция коанов и др.), заставляя его высказать своё мнение, и высказать его до конца, преподаватель должен быть мастером такой анакризы: он должен уметь увлечь людей в диалог, облакаящий в слово свои темные, но упрямые предвзятые мнения, освещать их словом и тем самым разоблачать их ложность или неполноту. Синкриза и анакриза диалогизируют мысль, выносят её во вне, превращают в реплику, приобщают её к диалогическому общению между людьми. Именно анакриза может выступить в роли основного метода гуманистического образования, направленного на самореализацию личности, что вполне согласуется с вышеприведенными тезисами и позволяет нам сделать некоторые предварительные теоретические и практические выводы:

1. Проблема самореализации личности в пространстве образования ставит перед нами задачу выработки методологических основ построения системы обучения, способной переструктурировать внутреннюю дея-

тельность современного учащегося и развить его самодетерминирующие механизмы самореализации. Одним из практических методов, запускающих вышеперечисленные механизмы, можно считать диалогизирующий мысль метод анакризы.

2. Анакриза проявляет себя в идеальной *in bono sensu*, а не идеологической сфере и создаёт, таким образом, богатейшую палитру мнений и отношений. Являясь, по сути, гуманистическим методом, она избегает дихотомии «гуманизм – не гуманизм», т.к. находится в некоей «точке вневходимости» по отношению к подобным оценочным суждениям и вносит активно-неадаптивный элемент в развитие личности и чувство сопричастности ученика процессу обучения.

3. Анакриза позволяет представить проблему самореализации человека как постепенную дискретизацию смыслов на первоначальном семантически нейтральном поле в ходе взаимодействия (взаимонесовпадения) личностей «учителя» и «ученика».

4. Анакриза как особая форма педагогического взаимодействия и метод, нуждающийся в дальнейшем изучении и операционализации, требует самого пристального внимания со стороны психологов-практиков и методологов в сфере образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Леонтьев Д.А.* Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ // Современная психология мотивации. М.: Смысл, 2002.
2. *Frankl V.E.* Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Munchen: Piper, 1979.
3. *Вахромов Е.Е.* Понятия «самоактуализация» и «самореализация» в психологии // Потенциал личности: комплексный подход: Материалы Первой Всерос. Internet-конференции. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002.
4. *Вахромов Е.Е.* Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. М.: Междунар. педагогическая академия, 2001.
5. *Коростылёва Л.А.* Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Речь, 2005.
6. *Кудинов С.И.* Функционально-стилевой подход в исследовании самореализации личности // Наука. Образование. Практика: Сб. материалов регион. межвуз. науч.-практ. конф. Уфа: Восточный университет, 2007.
7. *Deci E., Koestner R., Ryan R.* Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again // Review of Educational Research. Spring 2001. Vol. 71, № 1. P. 1–27.
8. *Deci E., Ryan R.* Self-Regulation Problem of Human Autonomy // Journal of Personality. December 2006. № 74.
9. *Гордеева Т.О.* Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации. М.: Смысл, 2002.
10. *Бахтин М.М.* Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986. С. 308–309.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 8 сентября 2009 г.