

За сознанием открывается человеческая жизнь.

Л. С. Выготский

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития российской системы образования наряду с задачами собственно обучения и развития познавательных способностей детей школьного возраста ставится задача их социализации и индивидуализации. Применительно к образовательной среде это предполагает готовность и способность к выполнению различных социально значимых видов деятельности (игровой, учебной, коммуникативной, профессиональной и др.), которые обеспечивают ребенку его социальную адаптацию в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями. И в этой связи, как справедливо указывает В. П. Зинченко, «актуальность и значимость проблемы сознания не требует аргументации. Эту проблему уже начали включать в число глобальных проблем современности. Актуальны проблемы формирования экологического, гуманитарного сознания, с помощью которого возможно преодоление технократической ориентации. Эволюцию и изменение сознания связывают с выживаемостью человечества, с предотвращением нарастающей антропологической катастрофы» [66, с. 16].

Всё же следует напомнить, что в условиях стремительно меняющегося социума возникает необходимость синтеза научного и практического знания, который способствовал бы объяснению психологической сущности сознания и его формирования в онтогенезе. На современном этапе внимание к феномену сознания в психологии обусловлено особой значимостью этой проблемы в связи с разработкой вопросов общей теории развития личности. В практическом плане необходимо учитывать, что особенности сознания, структура и специфика отношения человека к самому себе оказывают влияние на все аспекты его психологического состояния, его поведение, стиль общения и играют определяющую роль в постановке жизненных и профессиональных целей, в установлении желаемых межличностных отношений.

Изучение научной литературы по теме показывает, что проблема сознания давно находится в центре внимания философии, социологии, психологии и этики. В психологии на современном этапе существуют различные теоретические и методологические подходы к определению сущности сознания, не соотносимые друг с другом. Исследователи, руководствуясь в своих исследованиях разными целями и задачами, приходят к противоречивым взглядам на данную категорию, ее структурные и содержательные составляющие.

Несмотря на значительное число публикаций по данной теме (еще в 1984 г. И. С. Кон насчитывал более 2 тысяч публикаций за период 1950–1970-х гг.: [см. 89]), в понимании категории «сознание» на сегодняшний день отсутствует концептуальное единство, что обусловлено как сложностью изучаемого феномена, так и трудностями обобщения и приведения к единому знаменателю существующих в науке концепций сознания. Таким образом, актуальность данного исследования определяется тем, что оно делает шаг в направлении решения ряда проблем теоретического и практического характера, связанных с определением сущностных компонентов сознания, выявлением его структурной интеграции и конкретным описанием психологических особенностей влияния дополнительного образования на его структуру.

Рассматривая образование как базовую деятельность социальной системы, обеспечивающую воспроизводство личности и социума, а школу и вуз — как социальные институты трансляции культурно-исторического опыта, следует признать, что развитие образования представляет собой в первую очередь смену форматов и культурных кодов, которые предопределяются социальным заказом.

Важным гуманитарным открытием советского периода стала система дополнительного образования, дожившая до наших дней и обеспечившая СССР/России лидирующие позиции в планеризме, судо-, авиа- и ракетомоделизме, ракетостроении, шахматах, театре, балете. Концепция дополнительного образования удачно дополнялась выпуском качественной детской литературы, которая практически вся носила образовательный или воспитательный характер.

Вместе с тем очевидной особенностью — и слабостью — советской системы образования было воспитываемое отсутствие у школьника субъектной позиции. Дети были объектом воспитательного процесса, по отношению к которому им не разрешалось занимать какую-либо

позицию, тем более — рефлексивную. В известной мере советское среднее, да и высшее образование можно назвать антирефлексивным.

В 1990-х гг. в ходе известных социально-экономических преобразований произошли коренной демонтаж советской образовательной макросреды, ее дефрагментация и пересмотр приоритетов без ощутимой смены форматов и протоколов трансляции знаний, умений и навыков. Вновь на первый план выдвинулось гуманитарное, антропологическое знание, популярность профессий юриста, менеджера, психолога превзошла ожидания. Образование, не обеспечивающее карьерного роста, практически не востребовано.

Именно поэтому структура сознания подростков представляет особый интерес, будучи, по нашему мнению, отражением тех свойств и качеств образовательной среды учреждения образования и всей системы существующих там экопсихологических взаимодействий, которые лежат в основе социальной адаптации субъекта.

Следует отметить, что процедура экопсихологического анализа должна начинаться с выделения системы рассматриваемых видов среды, прорисовки их границ, получения представления о механизмах взаимодействия между средами и выделения среды, подлежащей подробному анализу.

Поэтому в качестве методологического основания для выполнения проекта использованы основные положения экопсихологического подхода к развитию психики [159], в котором системное отношение «человек — среда» конкретизируется в виде отношений: «индивид (группа) — социальная среда», «индивид — образовательная среда», «Я — Другой/ие», «Я — Я другой» и другие виды взаимодействия человека со своей жизненной средой, как внешней, так и внутренней. При этом жизненная среда рассматривается как совокупность природной, семейной, образовательной, этнокультурной и других видов окружающей среды, в ситуационном взаимодействии с которыми происходит психическое развитие человека (психических процессов, психических состояний, сознания) на подростковом этапе онтогенеза. Под системой экопсихологических взаимодействий понимается такая совокупность взаимодействий человека с окружающей средой, которая выступает системообразующим началом для порождения и развития нового содержания сознания. Под «типом взаимодействия» понимается субъектная направленность взаимодействия с жизненной средой, обусловленная субъектной/объектной

ролью компонентов системы «индивид — жизненная среда». В качестве основных типов взаимодействия выделены: объект-объектный, субъект-объектный и субъект-субъектный, включая субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий типы взаимодействия [161].

Указанные типы взаимодействия осуществляются в контексте образовательной деятельности в системе дополнительного образования. При этом взаимодействие может иметь непосредственный и опосредованный характер. В последнем случае психологические последствия для субъекта поведения характеризуются дистанцированностью во времени и в пространстве. Вместе с тем опосредованный характер взаимодействия подростка с образовательной средой может выступать в качестве одной из причин развития сознания на взрослом этапе онтогенеза, задавая определенную траекторию формирования системы значений и смыслов.

Современная образовательная система декларируется большинством специалистов как глобальная система открытого, гибкого, индивидуализированного, созидающего знания, непрерывного образования человека в течение всей его жизни. Важной особенностью развития образовательной системы являются инновации, осуществляемые в образовательных технологиях (авторских программах), методах и приемах преподавания и обучения, организационных структурах и институциональных формах в области дополнительного образования.

В Типовом положении об образовательном учреждении дополнительного образования детей (1995) образовательное учреждение дополнительного образования определяется как образовательное учреждение, основное предназначение которого — развитие мотивации личности к познанию и творчеству; реализация дополнительных программ услуг в интересах личности, общества, государства [208]. Основными задачами деятельности учреждения, а отсюда развития всей системы дополнительного образования для детей являются:

- обеспечение необходимых условий для личностного развития, укрепления здоровья и профессионального самоопределения, творческого труда детей в возрасте преимущественно от 6 до 18 лет;
- адаптация их к жизни в обществе;
- формирование общей культуры;
- организация содержательного досуга.

Как указывает Д. И. Фельдштейн (1997), процесс присвоения ребенком социальных норм, принципов жизнедеятельности представляет собой единство двух сторон: социализации и индивидуализации, где индивидуализация выступает как формирование себя в качестве субъекта [211]. Поэтому социализация предполагает готовность и способность к освоению и выполнению различных видов деятельности, обеспечивающих его успешность в окружающей социокультурной среде: игровой, учебной, коммуникативной, трудовой и т. д. В целом процессы индивидуального развития и адаптации, как считает О. П. Елисеев (2001), совместно представляют индивидуализацию, тогда как процессы субъективации и объективации в предметной деятельности и социальном взаимодействии для познания и преобразования себя как субъекта действия представляют собой социальное образование человека, его социализацию [61].

Становление личности не ограничивается индивидуализацией и социализацией, а продолжается как культурное самообразование и нравственное развитие, а весь процесс личностного развития представляет собой аккультурацию, в ходе которой человек превращается из объекта воздействия культуры в ее субъект в той степени, в которой этот процесс протекает успешно.

При таком подходе на первый план выходит способность учащегося к преодолению уже сложившегося у него в прошлом (личном) опыте стереотипных способов восприятия, мышления, переживания, поведения. В противном случае он останется на уровне репродуктивной деятельности, т. е. способен лишь воспроизводить однажды усвоенные знания, умения, навыки.

Для перехода на уровень продуктивной деятельности становится необходимым создание развивающей образовательной среды, которая обеспечила бы каждому учащемуся возможность проявить заложенное в нем от природы творческое начало, сформировать у себя способность быть субъектом развития своих способностей и в итоге стать субъектом процесса своей социализации и индивидуализации в соответствии с требованиями данного возрастного периода развития [156, 159, 161].

Тем не менее наличие развивающей образовательной среды не является достаточным условием для того, чтобы развитие способностей одаренного ребенка не происходило стихийно. Поэтому следующим условием для развития одаренности как становящейся и даже проектируемой психической реальности является развитие у учащегося

способности быть субъектом процесса своего развития. Это означает, что целесообразно рассматривать способность к произвольной регуляции своих познавательных действий, эмоциональных состояний и поведения в целом (при решении познавательной задачи или при выполнении иного вида деятельности) как следствие возможности и умения занять рефлексивную позицию. Только определенный уровень развития рефлексии дает учащемуся способность произвольно, осознанно управлять своей учебной деятельностью и психическими состояниями. В этом случае говорят, что индивид обретает способность быть субъектом процесса произвольной регуляции учебной деятельности и психических состояний.

Переход с репродуктивного уровня на продуктивный и далее на рефлексивный не происходит автоматически. Для этого нужны совместная деятельность и волевые усилия учащегося и педагога по проектированию и реализации образовательного маршрута.

Такая маршрутизация развития (и саморазвития) — от репродуктивного уровня к рефлексивной позиции, как уже упомянуто выше, требует образовательной среды развивающего типа. В настоящее время по некоторым причинам такая среда создана в ряде учреждений дополнительного образования. Ведь основная задача дополнительного образования — саморазвитие личности учащегося через познание и творчество, ее самореализация в интересах общества. Это саморазвитие осуществляется путем создания особой образовательной среды, имеющей специфику, отличающую дополнительное образование от общеобразовательной школы. Средствами саморазвития личности учащегося и вместе с тем показателем личностного развития служат его мотивация и в целом структура сознания.

Следует добавить к этому, что развитие может носить количественный и качественный характер. Период относительно стабильного состояния, когда происходит количественное развитие, назовем фазой развития; тогда качественные изменения можно назвать фазовыми переходами. При этом фазовые переходы имеют много меньшую продолжительность, чем сами фазы развития. С этой точки зрения, структура сознания меняется скачкообразно, и такое переструктурирование происходит в особых условиях. Примером таких условий, по нашему мнению, служит среда дополнительного образования, где имеет место синергетическое действие нескольких факторов: инсталляции в сознание учащегося новых знаний, умений, навыков, освоение новых форматов

коммуникаций, трансляции новых личностных (субъективных) смыслов и освоение новых протоколов взаимодействия. В результате происходит заполнение временной перспективы учащегося кластерами тенденций (трендов) развития, а вероятность реализации этих тенденций как тех или иных версий будущего определяется имеющимися и желаемыми компетенциями и квалификациями.

Соответственно диагностическая схема исследования структуры сознания подростков, получающих дополнительное образование, включает экспериментально-психологические методики, направленные на оценку метакогнитивных процессов, а именно мотивации, рефлексии, самооценки и саморегуляции.

Следует учитывать, что социальная сторона человеческих способностей состоит в том, что их актуализация зависит не только от активности самого человека, но и от встречной активности его окружения. Поэтому каждый человек вынужден прилагать усилия, чтобы найти условия и формы становления самостоятельности как деятельности социально и профессионально значимой, и в первую очередь максимально благоприятную для этого среду. Говоря о «социальной ситуации развития», Л. С. Выготский подчеркивал, что среда представляет собой условие осуществления деятельности человека и источник развития личности.

В отечественной психологии стало общепринятым представление, что структура личности и ее самосознание определяются системой мотивов, имеющей иерархическое строение. Мотивы и такие мотивационные образования, как интересы и склонности рассматриваются как внутренние условия психического развития. Отметим при этом, что мотивация имеет две стороны — мотивацию отношения, которая фиксируется в системе ценностей, и мотивацию достижения. *Мотивация достижения* (понятие, введенное Д. Мак-Клеllandом и Дж. Аткинсоном в 1953 г.) — это переживание стремления достичь успеха (или по возможности сохранить достигнутое) и избежать неуспеха в каком-либо виде деятельности; она направлена на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, к результату которой может быть применен критерий успешности. Это означает, что мотивация достижения может быть реализована в самых разнообразных видах деятельности: учебной, трудовой, досуговой и др. [273].

Учитывая, что школьная образовательная среда ориентирована главным образом на достижение образовательных стандартов, она создает преимущественно условия на овладение учебной деятельностью

и соответственно ориентирована в основном на формирование мотивации к учению. Тогда как дополнительное образование изначально имеет полифункциональный характер и ориентировано на создание условий для включения детей и подростков в разнообразные виды деятельности, необходимые для социализации в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями, а также возрастными особенностями.

Методологической и теоретической основой исследования явились принципы единства теории и практики, детерминизма, развития, системности, единства сознания и деятельности, личностного и интегративного подходов, научные труды отечественных и зарубежных авторов, рассматривающих проблемы: положения о социальной ситуации развития (Л. С. Выготский), теория деятельности (А. Н. Леонтьев), теория психологического взросления (Д. И. Фельдштейн), основные положения развивающего образования и психологии образовательной среды (В. В. Давыдов, В. П. Лебедева, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. А. Ясвин), отечественные наработки в области развития мотивации детей и подростков (Л. И. Божович, И. В. Дубровина, Е. П. Ильин, А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Ю. М. Орлов). При разработке экспериментально-методической части исследования были использованы модели мотивации достижения Д. Мак-Клелланда, Х. Хекхаузена, Х.-Д. Шмальта, экпсихологический подход к психическому развитию В. И. Панова, концепции, касающиеся содержания и основ сознания и самосознания личности (И. В. Ежов, И. С. Кон, В. Г. Маралов, Н. И. Мушенок, С. Л. Рубинштейн, В. В. Столин, Э. Эриксон и др.); структурной организации самосознания (Б. Г. Ананьев, Е. Н. Васина, В. П. Зинченко, Г. Н. Кригер, В. С. Мерлин, И. И. Чеснокова и др.); развития самосознания личности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. В. Ломова, Н. А. Мосина, В. С. Мухина, П. Р. Чамата, Е. В. Черепанова и др.); психологических особенностей становления «Я-концепции» (В. С. Агапов, Р. Бернс, А. В. Иващенко и др.); исследования различных аспектов самореализации и самоактуализации личности (А. Маслоу, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, М. Г. Селюч, Э. Фромм, К. Хорни и др.); самопознания, самоотношения, саморегуляции и самоконтроля (В. И. Моросанова, Ю. М. Орлов и др.).

Данная монография выполнена в русле экпсихологического подхода, в соответствии с которым «экологическое сознание исходно рассматривается как особая форма бытия, которая является высшей

формой развития психики и которая обретает реальность своего существования во взаимодействии человека со средой» [159, с. 98]

В целях реализации задач исследования и подтверждения выдвинутой гипотезы был использован комплекс методов, отражающих единство теоретического и эмпирического методов познания: методы теоретического анализа источников, опросные методы (анкетирование, интервью, беседа); наблюдение; методы математической статистики (корреляционный, факторный анализ), а также конкретные методики: методики векторного моделирования образовательной среды В. А. Ясвина, опросник Ю. М. Орлова — Б. А. Сосновского, методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан, решетка мотивации достижения Х.-Д. Шмальта. Обработка результатов проводилась с использованием стандартного статистического пакета SPSS Statistics 20.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- обоснован экзопсихологический подход к проблеме исследования сознания и самосознания подростков, заключающийся в том, что осознание себя является интегрирующей открытой системой, которая позволяет представить сознание подростка как целостное смысловое пространство, включающее определенные структурные компоненты;
- выявлено общее и особенное в подходах отечественных и зарубежных ученых в исследованиях по проблеме сознания и самосознания;
- раскрыты концептуальные представления ученых о соотношении понятий «самосознание», «Я» и «Я-концепция»;
- уточнена структурно-содержательная характеристика сознания подростков, на основе которой разработана теоретическая модель изучаемого феномена, включающая эмоционально-ценностный, когнитивный, регуляторный и действенно-волевой компоненты;
- осуществлен сравнительно-сопоставительный анализ и выявлены типы структурной интеграции самосознания личности: чувственный, ментальный, практический, действенный и гармоничный.

Проверка выдвинутой гипотезы и решение поставленных задач осуществлялись с помощью комплекса методик на общей выборке, состоящей из 458 московских школьников в возрасте 12–13 лет.

Научная новизна данного экспериментально-психологического исследования заключается в том, что:

- впервые проблема мотивации учащихся рассмотрена в контексте системы «учащийся — образовательная среда дополнительного образования»;
- впервые проведено эмпирическое сопоставление типов образовательной среды учреждения дополнительного образования с особенностями мотивации достижения детей;
- впервые получены экспериментальные данные об особенностях мотивации достижения учащихся учреждения дополнительного образования по сравнению с учащимися общеобразовательной школы, не получающих дополнительного образования, а также различия показателей мотивации достижения разных возрастных групп учащихся;
- впервые рассмотрена и обоснована возможность использования мотивации учащихся в качестве показателя, характеризующего социализирующий эффект образовательной среды учреждения дополнительного образования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы:

- для оптимизации практической работы учреждений дополнительного образования, включая проектирование и экспертизу образовательной среды;
- для учебных курсов и научно-методических семинаров по подготовке и повышению квалификации педагогов и психологов в сфере дополнительного образования;
- для чтения курсов «Педагогическая психология», «Социальная психология» в высших учебных заведениях.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования обеспечиваются согласованностью основных теоретических положений и эмпирических результатов проведенного исследования, а также применением математико-статистических методов обработки экспериментальных данных.

Глава 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ

1.1. Проблема исследования сознания в зарубежной и отечественной психологии

Этимологически русский термин «сознание» является калькой с латинского *conscientia*, что в буквальном переводе означает «совместное знание»; английский термин «consciousness», французский «conscience», испанский «conciencia» прямо заимствованы из латинского языка.

Интерпретировать исходное значение слова «сознание» можно двояко: 1) как знание, общее с другими людьми, зафиксированное в языке; 2) как переживаемая субъектом причастность знанию, как свое собственное знание, а не чье-либо.

Этимологический смысл термина «сознание» и его семантическое значение раскрывают некоторые аспекты самого понятия. *Со-знание* — знание себя, обогащение знаний о себе, выделение себя из окружающего. *Со-знание* — соотнесение знаний в пределах пространственных связей (знание себя, окружающего; отношений внутри себя, в окружающем; отношений себя и окружающего) и в пределах последовательных временных связей. Последние включают связь знаний, получаемых в момент отражения, афферентации нового со знаниями приобретенными, накопленными ранее, возможность сохранять и воспроизводить позднее накопленные знания.

Сознание — это высшая, свойственная только человеку и связанная с речью функция мозга, заключающаяся в обобщенном, оценочном и целенаправленном отражении и конструктивно-творческом преобразовании действительности, в предварительном мысленном построении действий и предвидении их результатов, в разумном регулировании и самоконтролировании поведения человека.

В учебниках часто дается сокращенное определение: *сознание — это высший уровень психического отражения и саморегуляции, присущий только человеку как общественно историческому существу.*

Под сознанием понимается не просто психическое отражение, а высшая форма целенаправленного психического отражения дейст-

вительности общественно развитым человеком. Жизненный смысл сознания состоит в том, чтобы адекватно и критично ориентироваться в мире, утвердить себя в нем, познавать и преобразовывать его на основе общественного сознания.

Сознание характеризуется: активностью, направленностью на предмет (т.е. сознание — это всегда сознание чего-либо); способностью к рефлексии и самонаблюдению (осознание наличия самого сознания); мотивационно-ценностным характером и различной степенью (уровнями) ясности.

Сознание традиционно находится в центре внимания философии, социологии, психологии, этики. Это ключевой конструкт гносеологии как раздела философии. При этом традиционно сознание определяется как смысловое единство мира, внутреннего и внешнего, детерминированное миропониманием, которое складывается в зависимости от имеющихся знаний об окружающей действительности и о себе. «Оно... суть не что иное, как системное (функционально-структурное) единство восприятия, переживания и поведения человека» [163, с. 98]. Сознание отражает объективную реальность, существующую вне и независимо от нее; как выразился С.Л. Рубинштейн, «сознание невозможно без отношения к бытию как объективной реальности» [189, с. 84].

Наличие сознания выступает видовой особенностью психики человека. В сознании мир презентуется, представляется субъекту отражения, а сам приобретает статус отдельно присутствующего объекта. Вместе с этим становится возможным и принятие собственного «Я», осознается сам факт жизни, вследствие чего человеку открывается субъективное бытие.

Другими словами, появление сознания означает одновременно признание наличия окружающего мира, выделение самого себя как субъекта и переживание отношения между собой и миром. По С.Л. Рубинштейну: «Сознание конкретной живой личности — сознание в психологическом, а не в идеологическом смысле слова — всегда как бы погружено в динамическое, не вполне осознанное переживание, которое образует более или менее смутно освещенный, изменчивый, неопределенный в своих контурах фон, из которого сознание выступает, никогда, однако, не отрываясь от него. Каждый акт сознания сопровождается более или менее гулким резонансом, который он вызывает в менее осознанных переживаниях, — так же как часто более смутная, но очень

интенсивная жизнь не вполне осознанных переживаний резонирует в сознании» [188, с. 17].

Экопсихологический аспект понятия «сознание», пожалуй, лучше других раскрыл Карл Маркс в «Немецкой идеологии» известной формулой: «Мое отношение к моей среде есть мое сознание» [120, с. 29].

Сознательная деятельность человека имеет три главные особенности:

1) сознательная деятельность человека не обязательно связана с биологическими мотивами. Более того, подавляющее число наших действий не имеет в своей основе каких-либо биологических влечений или потребностей;

2) сознательная деятельность человека не обязательно определяется наглядными впечатлениями, получаемыми от среды, или следами непосредственного индивидуального опыта, а основано на познании закономерностей;

3) сознательная деятельность человека имеет главным источником общечеловеческий опыт, накопленный в процессе общественной истории и передающийся в процессе обучения [109, с. 62–63]. Этот опыт закреплен в языке, выступающем как орудие общения, познания и регуляции деятельности.

Таким образом, можно говорить о мотивационном, метакогнитивном и семантическом компонентах сознания [222].

Сознание — это высшая форма психического развития, присущая только человеку. Оно является главной чертой человека как субъекта, отличающей его от остальных живых существ, поскольку определяет возможность познания объективной реальности, формирования целенаправленного поведения и, как следствие, преобразования окружающего мира (и самого себя!). Таким образом, субъект — это индивид как носитель сознания, обладающий способностью к деятельности [114].

Сознание человека возникло и развивалось вместе с развитием общества. Главным *условием возникновения* и развития человеческого сознания является *совместная, продуктивная, опосредованная речью, орудийная деятельность людей*. Это такая деятельность, которая требует кооперации, общения и взаимодействия людей друг с другом.

Индивидуальное сознание, вероятно, возникло в процессе коллективной деятельности как необходимое условие ее организации. Точно так же, по-видимому, и *в онтогенезе* возникает и начинает развиваться

индивидуальное сознание ребенка. То есть *чтобы оно развивалось, необходимы совместная деятельность и общение взрослого с ребенком.*

В онтогенезе сознание развивается в том случае, когда ребенок живет совместно со взрослыми, совместно с ними действует и поэтому приобретает общечеловеческий способ отношения к объективной действительности.

1. В начале своего развития сознание человека *направлено на внешний мир.* Человек сознает, что находится вне него. Благодаря органам чувств он воспринимает этот мир как отдельный от него. Позднее появляется *рефлексивная способность*, т. е. осознание того, что сам человек для себя может и должен стать объектом познания. И начинает развиваться рефлексивное направление в развитии сознания.

2. Второе направление развития сознания *связано с развитием мышления и постепенным соединением мысли со словом.* Мышление человека, развиваясь, все больше проникает в суть вещей. Параллельно с этим развивается язык как носитель понятийного аппарата мыслительной деятельности. Слова языка наполняются всё более глубоким смыслом и, наконец, когда развитие получают науки, превращаются в понятия. *Слово-понятие и есть единица сознания*, а направление, в котором оно возникает, называют понятийным.

3. Третье направление — историческое направление развития сознания. Каждая новая историческая эпоха своеобразно отражается в сознании ее современников, и с изменением исторических условий существования людей меняется их сознание. Кардинально различаются мифологическое сознание древнего грека и религиозное жителя Средних веков; коммуниста времен революции и современника «перестройки».

Проблема сознания является одной из фундаментальных в философском знании. Так, в Древнем Китае Гуань-цзы писал: «Когда циркулирует ци, зарождается жизнь, благодаря жизни возникает мышление, от мышления появляется сознание, позволяющее человеку установить границу своего действия» [56, с. 53].

Категория сознания, хотя и в непроявленном, категориально не оформленном виде, в европейской философской традиции присутствует начиная с софистов и Сократа. Историко-философское осмысление проблемы представлено именами Платона, Аристотеля, Августина, Ф. Аквинского, для которых вопрос об отношении «внутреннего» мира сознания и «внешнего» мира природной реальности был одним из центральных в их философских размышлениях.

Тем самым вырабатывалась новая форма философского мышления, для которой стало характерным познание внешнего объективного мира через осмысление осуществляемой субъектом познавательной деятельности, познание мира через познание самого субъекта исходя из внутреннего центра. В дальнейшем этот внутренний центр был назван самосознанием и перерос в «процедуру самосознания», исторически очертившую целую духовную эпоху вплоть до XIX в. [47, с. 202].

Следующий крупный этап развития психологии связан с именем французского философа Рене Декарта, одного из самых выдающихся мыслителей первой половины XVII в. Декарт считается родоначальником рационалистической философии. Согласно его представлениям, знания должны строиться на непосредственно очевидных данных, на непосредственной интуиции. Из нее они должны выводиться методом логического рассуждения. Данная позиция известна в научном мире как «картезианская философия», или «картезианская интуиция».

Исходя из своей точки зрения Декарт считал, что человек с детства впитывает в себя очень многие заблуждения, принимая на веру различные утверждения и идеи. Поэтому для того, чтобы найти истину, по его мнению, сначала надо все подвергнуть сомнению, в том числе и достоверность информации, получаемой органами чувств. В таком отрицании можно дойти до того, что и Земли не существует. Что же тогда остается? Остается наше сомнение — верный признак того, что мы мыслим. Отсюда и известное выражение, принадлежащее Декарту «Мыслю — значит существую». Далее, отвечая на вопрос: «Что же такое мысль?», он говорит, что мышление — это «все то, что происходит в нас», все то, что мы «воспринимаем непосредственно само собою» [54, с. 175]. В этих суждениях заключается основной постулат психологии второй половины XIX в. — постулат о том, что первое, что обнаруживает человек в самом себе, — это его *сознание*.

В XVIII в. Давид Юм в качестве основополагающего принципа вводит ассоциацию. Под ассоциацией он понимает некое притяжение представлений, устанавливающее между ними внешние механические связи. По его мнению, все сложные образования сознания, включая сознание своего «я», а также объекты внешнего мира являются лишь «пучками представлений», объединенных между собой внешними связями — ассоциациями. Следует отметить, что Юм скептически относился к рефлексии Локка. В своей книге «Исследование о человеческом разуме» (1748) он пишет, что когда мы вглядываемся в себя,

то никаких впечатлений ни о субстанции, ни о причинности, ни о других понятиях, будто бы выводимых, как писал Локк, из рефлексии, не получаем. Единственное, что мы замечаем, — это комплексы перцепций, сменяющих друг друга. Поэтому единственным способом, с помощью которого можно получить информацию о психическом, является опыт. Причем под опытом он понимал впечатления (ощущения, эмоции и т. д.) и «идеи» — копии впечатлений [242]. Таким образом, труды Юма в определенной степени предопределили возникновение экспериментальных методов психологии.

Следует отметить, что к середине XIX в. ассоциативная психология стала господствующим направлением. И именно в рамках данного направления в конце XIX в. стал весьма широко использоваться метод интроспекции. Увлечение интроспекцией было повальным. Более того, проводились грандиозные эксперименты по проверке метода интроспекции. Этому способствовало убеждение в том, что интроспекция как метод психологии имеет целый ряд преимуществ. Считалось, что в сознании непосредственно отражается причинно-следственная связь психических явлений. Например, если вы хотите узнать, почему подняли руку, то причину этого надо искать в своем сознании. Кроме этого, считалось, что интроспекция в отличие от наших органов чувств, которые искажают информацию, получаемую при изучении внешних объектов, предоставляет психологические факты, так сказать, в чистом виде.

Однако со временем широкое распространение метода интроспекции привело не к развитию психологии, а, наоборот, к определенному кризису. С позиции интроспективной психологии психическое отождествляется с сознанием. В результате такого понимания сознание замыкалось в самом себе, а следовательно, наблюдался отрыв психического от объективного бытия и самого субъекта. Более того, поскольку утверждалось, что психолог может изучать самого себя, то выявленные в процессе такого изучения психологические знания не находили своего практического применения. Поэтому на практике интерес общественности к психологии упал. Научной психологией интересовались только профессиональные психологи, остальные довольствовались художественной литературой, в лучших своих произведениях пытавшейся анализировать внутренний мир человека.

Вместе с тем следует отметить, что период господства интроспективной психологии не прошел бесследно для развития психологической науки в целом. В это время возник ряд теорий, оказавших

существенное влияние на последующее развитие психологической мысли. Среди них:

- теория элементов сознания, основоположниками которой являлись В. Вундт и Э. Титченер;
- психология актов сознания, развитие которой связано с именем Ф. Brentano;
- теория потока сознания, созданная У. Джемсом;
- теория феноменальных полей;
- описательная психология В. Дильтея.

Общим для всех этих теорий является то, что на место реального человека, активно взаимодействующего с окружающим миром, ставится сознание, в котором как бы растворяется действительное человеческое существо [245].

Нельзя также не отметить роль интроспективной психологии в становлении и развитии экспериментальных методов психологического исследования. Именно в рамках интроспективной психологии в 1879 г. Вильгельмом Вундтом в Лейпциге была создана первая экспериментальная психологическая лаборатория. Кроме того, интроспективная психология предопределила появление других перспективных направлений в развитии психологии. Интроспекция в буквальном смысле означает «самонаблюдение». В современной психологии существует метод использования данных самонаблюдения. Между этими понятиями есть ряд различий. Во-первых, по тому, что и как наблюдается, и, во-вторых, по тому, как полученные данные используются в научных целях. Позиция представителей интроспективной психологии заключается в том, что наблюдение направлено на деятельность своего ума и рефлексия является единственным способом получения научных знаний. Данный подход обусловлен своеобразной точкой зрения интроспекционистов на сознание. Они считали, что сознание имеет двойственную природу и может быть направлено как на внешние объекты, так и на процессы самого сознания.

Дух часто представляется как нечто, не имеющее субстанции и противоположное телу с его физическими свойствами. Нередко разум рассматривался как что-то такое, что при случае борется с инстинктами за контроль над поведением. В XIX столетии было сделано немало попыток локализовать сознание, рассудок в нервной системе, в первую очередь в мозге. Бессилие «психологии сознания» перед многими практическими задачами, обусловленными развитием промышленного

производства, требовавшего разработки средств, позволяющих контролировать поведение человека, привело к тому, что во втором десятилетии XX в. возникло новое направление психологии, представители которого объявили и новый предмет психологической науки — им стала не психика, не сознание, а поведение, понимаемое как совокупность извне наблюдаемых, преимущественно двигательных реакций человека. Это направление получило название «бихевиоризм» (от англ. *behavior* — «поведение») и явилось третьим этапом в развитии представлений о предмете психологии. Психологи-бихевиористы утверждали, что сознание и мышление являются особыми, внутренними, формами поведения [209]. Очевидно, что человек, который думает, что-то делает, но весь вопрос в том, что же это такое, что он делает. Утверждалось, что *сознание есть форма коммуникации*, что человек, который что-то осознает, по существу, дает самому себе показания — так же, как он мог бы это делать, общаясь с кем-либо другим. Человеческое сознание рассматривалось прежде всего как форма неслышного лингвистического поведения. Осознание есть коммуникативный процесс, который отличается от простого восприятия. Люди могут воспринимать всякого рода чувственные сигналы, не осознавая их. Управление автомобилем, например, требует последовательного ряда сложных движений, что предполагает их координацию; опытный шофер, однако, эти движения обычно не осознает.

Как бы неправдоподобно это ни казалось, иногда воспринимается даже то, что сознательно распознать невозможно. Это продемонстрировано в ряде остроумных экспериментов. Роберт Мак-Клири и Ричард Лазарус (1949) по несколько раз показывали испытуемым бессмысленные сочетания из пяти букв. Половина сочетаний всегда сопровождалась разрядами электрического тока. После того как рефлекс закрепляется, экспериментаторы пропускали по экрану в случайном порядке быстро мелькающие сочетания со скоростью, намного превышающей возможности узнавания, и измеряли кожно-гальванические реакции. Когда испытуемых просили опознать сочетания, они могли только строить догадки и делали много ошибок, но кожно-гальванические реакции постоянно отмечались на ассоциированных с током сочетаниях [269]. Экспериментальное изучение гипноза также показало, до какой степени осознание связано с лингвистической коммуникацией [265]. Было установлено, что многие люди могли выдерживать значительную боль, не осознавая ее. Однако в то же время имели место автоматические

аварийные реакции: изменение частоты пульса, дыхания и кожно-гальванические реакции. Но конвенциональные (условно-рефлекторные) реакции на боль — гримасы, словесный протест и осознание боли — могли исчезать по команде гипнотизера. Следовательно, защищаясь от болезненных стимулов, тело реагирует, но осознание реакций отсутствует [263]. Люди воспринимают все виды сигналов, но начинают осознавать их только тогда, когда получают от самих себя на этот счет специальные указания.

Сознание распространяется на широкую область переживаний, и рассмотрение его как формы коммуникации позволяет ввести некоторые координаты, в системе которых прослеживаются изменения. Ясность переживания, например, изменяется вместе с коммуникабельностью конкретного субъекта. Человек многое может объяснить вполне понятно с помощью лингвистических символов, но есть такие вещи, которые он чувствует только интуитивно: суждения основываются на том, что он сам только смутно осознает. Даже когда его ориентация определенно структурирована, у него может не хватать слов, чтобы ее описать адекватно. В таком случае ему не удастся объяснить свои поступки ни себе, ни другим людям. У каждого человека существуют некоторые хорошо установившиеся шаблоны поведения, которые могут быть поняты окружающими, особенно психиатрами, но которых он сам совершенно не осознает. Это значения, относительно которых он вообще не способен к коммуникации. Люди значительно различаются по тому, насколько каждый способен вербализовать свои переживания. В значительной мере это зависит от адекватности словаря данного человека, но есть и другие барьеры для коммуникации.

Целенаправленное действие возникает благодаря предвидению. Позднейшая фаза акта — так называемый образ консуммации — может обуславливать организацию предшествующих фаз. Рефлексивное мышление есть одно из вторичных приспособлений, которое сопутствует блокаде протекающего действия. Оно позволяет людям сравнивать различные возможности и превосхищать их в своем воображении, прежде чем переходить к открытому действию. Процесс сравнения и отбора значительно упрощается, когда значения и образы могут быть заменены символами, ибо словами манипулировать гораздо легче. Некоторые образы обычно включаются в рефлексивное мышление, но люди могут думать и без них, как, например, при решении математических задач. Мышление может иметь место и без лингвистических

символов, но способность людей создавать такие суррогаты придает совершенно новый характер человеческой жизни [233, с. 161].

Когда человек о чем-то думает, он делает примерно то же самое, как если бы он говорил с кем-нибудь другим, с той лишь разницей, что другой не присутствует и не слышит, что он говорит. Только он сам извлекает пользу из своих замечаний. Существуют два других различия: внутренняя коммуникация характеризуется неслышимостью и краткостью.

Мышление индивидуально в том смысле, что другие не имеют доступа к мыслям субъекта, но оно социально потому, что протекает на языке конвенциональных символов, установленных для значений, относительно которых существует высокая степень согласия. Это те самые символы, которые люди используют для коммуникации друг с другом. Поскольку символическая коммуникация конвенциональна, из этого следует, что сознание и мышление — интериоризация социального по своей природе процесса.

Мышление происходит столь естественно и спонтанно, что нам трудно оценить, до какой степени оно зависит от разделяемых в группе представлений. Экспектации (конвенциональные ожидания), приписываемые аудитории, накладывают ограничения на то, что говорящий может высказать с уверенностью. Даже когда человек беседует сам с собой, он должен говорить вещи, которые «имеют смысл». Джордж Мид (1934) утверждал, что человеческое мышление может рассматриваться как интериоризация речевого процесса, который организуется в основном под влиянием конвенциональных норм. Это означает, что различные умственные действия в известной степени ограничены культурой группы, в которой человек принимает участие [270].

Хотя некоторые философы считали, будто логика — это нечто такое, что присуще взаимоотношениям вещей в природе, другие утверждали, что процессы логического мышления развиваются посредством участия в социальных группах. Логика порождена необходимостью влиять на других людей и убеждать их в споре, она не содержит ничего, кроме правил, устанавливающих соответствующие процедуры для достижения рациональных выводов. Это система правил, которые делают мышление более эффективным инструментом приспособления. Человек не может убедить ни других, ни себя самого до тех пор, пока он не использует этих стандартов. Логические процедуры формируются путем одобрения или неодобрения со стороны аудитории, когда некто

пытается обосновать свои рассуждения. Пиаже (1928) утверждал, что сознательное мышление обычно рационально именно потому, что оно социально [164].

Поскольку утверждение, что мышление представляет собой беззвучное лингвистическое поведение, противоречит точке зрения здравого смысла, потребовались доказательства. Попытки измерить движения речевой мускулатуры в тот момент, когда испытуемые выполняли различные интеллектуальные действия, давали все еще недостаточно убедительный материал. Наконец Луис Макс (1937) нашел блестящее решение. Поскольку у глухонемых жестовая коммуникация осуществляется с помощью мускулов пальцев и руки, на эти мускулы были помещены электроды, чтобы замерить зачаточные движения, когда эти люди думают. Контрольная группа состояла из людей с нормальным слухом. Задачи на абстрактное мышление вызвали токи действия в руке у 84% глухонемых и лишь у 31% испытуемых в контрольной группе. Когда глухонемые спали, сновидения также нередко отмечались появлением этих токов в мускулах рук и пальцев. Исследователь обнаружил, что самые простые арифметические задачи решались без сопровождения токами действия и что у более интеллигентных и лучше образованных людей электромиограф фиксировал меньше реакций [266]. Это показывает, что мышление может быть более лапидарным. Чем больше человек знает, тем меньше ему приходится разговаривать с самим собой. Хотя это доказательство тоже еще не окончательное, оно показывает, что бихевиористская точка зрения не беспочвенна.

Весьма распространено представление, что мышление локализовано в голове и различные умственные процессы тесно связаны с мозгом и нервной системой. Однако клинические отчеты о мозговых повреждениях и о мозговой хирургии иногда, по-видимому, дают основания для сомнений. Дональд Хебб (1942) обнаружил много случаев, когда интеллект как способность выполнить интеллектуальные тесты не уменьшался у пациента даже после того, как большая часть его мозга была удалена. Хебб сделал вывод, что почти нет доказательств, будто интеллектуальные дефекты зависят от мозговых повреждений, *за исключением* тех случаев, когда повреждена часть мозга, контролирующая речь. Тогда неизбежно происходит нарушение мышления [261].

Термин «афазия» обычно используется для обозначения расстройств, связанных с повреждениями именно этих участков мозга. Исследования таких случаев показали, в частности, что люди, которые

не в состоянии манипулировать лингвистическими символами, не могут представить себе ничего, что не присутствует непосредственно перед ними. Курт Гольдштейн (1937) описывал такой эксперимент: пациент, прицеливающийся в сетку мячиком из бумаги, способен попадать в цель со значительной ловкостью до тех пор, пока сетка не будет скрыта за ширмой, откуда она более не видна ему; как только это сделано, он оказывается неспособным отгадать место мишени. Он не в состоянии чиркнуть воображаемой спичкой, не может ударить по воображаемому гвоздю воображаемым молотком, хотя способен выполнить обе эти задачи, когда имеет в руках данные объекты. Поскольку предвидение и планирование, столь существенные в рефлексивном мышлении, невозможны без воображения, становятся понятны те трудности, которые возникают у жертв афазии.

В итоге многих исследований Гольдштейн сделал вывод, что наибольшие трудности при афазии возникают не столько из-за недостатка слов, сколько из-за неспособности больных категоризировать опыт. Даже те, кто еще может пользоваться словами, неспособны использовать их как символы категорий. Будучи не в состоянии формировать абстракции, больные вынуждены осуществлять заново ряд специфических приспособлений во многом подобно тому, как это происходит у животных и младенцев [260].

Во многих случаях при шизофрении нарушаются способности к логическому рассуждению — происходит именно то, что говорилось о людях, изолированных от человеческого общества. Норман Камерон (1938) предлагал испытуемым серию незавершенных предложений, оканчивающихся на «потому что», требуя их закончить. Шизофреники были не способны уловить связь между «причиной» и «следствием». Ветер дует, «потому что пришло время дуть». Когда спрашивалось, что вызывает это дуновение, пациент отвечал, что это «воздух». Когда тот же вопрос задавался относительно воздуха, испытуемый ссылался на «небо». Если спрашивали, как же небо может дуть, он объяснял: «Потому что небо выше воздуха». Большинство людей охарактеризовали бы этот способ рассуждений как абсурдный. Но то, что большинство рассматривает как «причинную» связь, часто является лишь последовательностью событий, считающейся «реалистической» в определенной группе. Поскольку, однако, данные пациенты оторваны от согласованного мира, нет ничего странного в том, что они не следуют конвенциональным нормам. Выводы последующих исследований менее категоричны,

но, по-видимому, они не противоречат приведенным данным [255]. Гипотеза о том, что логика развивается и поддерживается в процессе социального взаимодействия, находит много подтверждений.

Вступая в коммуникацию сами с собой, люди оказываются в состоянии выделять себя из непосредственной ситуации. Способность человека сдерживать свои импульсы и приостанавливать внешние действия на тот срок, пока осуществляется манипуляция образами и символическими представлениями, — это то, что составляет его внутреннюю жизнь, его интеллект. Поскольку человек свободен от власти непосредственного окружения, он может рассматривать альтернативы в своем воображении и ставить перед собой отдаленные цели. Именно благодаря этому поведение становится произвольным.

С практической точки зрения сознание выступает как непрерывно меняющаяся совокупность чувственных и умственных образов, непосредственно предстающих перед субъектом в его внутреннем мире и предвосхищающих его практическую деятельность. Механизмы ее протекания зародились в процессе социального развития человека. Данные механизмы и особенности оперирования ими обуславливают наличие у человека такого феномена, как сознание.

В результате действия этих механизмов человек выделяет себя из окружающей среды и осознает свою индивидуальность, формирует свою «Я-концепцию», заключающуюся в совокупности представлений человека о самом себе, об окружающей действительности и своем месте в обществе. Благодаря сознанию человек обладает способностью самостоятельно, т. е. без воздействия раздражителей среды, регулировать свое поведение. В свою очередь, «Я-концепция» является ядром его системы саморегуляции. Всю воспринимаемую информацию об окружающем мире человек преломляет через свою систему представлений о себе и формирует свое поведение исходя из системы своих ценностей, идеалов и мотивационных установок. Конечно, поведение человека не всегда соответствует условиям среды. Адекватность поведения человека в значительной степени определяется степенью его критичности.

В упрощенном виде критичность — это способность осознавать различие между «хорошо» и «плохо». Благодаря критичности у человека формируются идеалы и создается представление о морально-нравственных ценностях. Именно способность критически оценивать происходящее и сопоставлять полученную информацию со своими

установками и идеалами, а также исходя из этого сопоставления формировать свое поведение отличает человека от животного. Таким образом, критичность выступает в качестве механизма контроля за своим поведением. С другой стороны, наличие столь сложного механизма формирования и оперирования психическими образами определяет наличие у человека способности к сознательной деятельности, проявлением которой является труд.

Для того чтобы осознать важность данного умозаключения, попробуем его отрицать, сказав, что определенные животные также совершают полезные действия. Например, собака — охраняет, лошадь — перевозит дрова, а некоторые животные выступают в цирке, демонстрируя действия, которые на первый взгляд кажутся разумными. Однако всё это так только на первый взгляд. Для того чтобы совершать столь сложные действия, животному нужен человек. Без участия человека, без его иницилирующего начала животное не в состоянии совершить действия, похожие на осознанное поведение. Следовательно, деятельность человека и поведение животного различаются степенью самостоятельности. Благодаря сознанию человек действует осознанно и самостоятельно.

Таким образом, мы можем выделить четыре основных уровня развития психики живых организмов: раздражимость, чувствительность (ощущения), поведение высших животных (внешне обусловленное поведение), сознание человека (самодетерминированное поведение). Следует отметить, что каждый из данных уровней имеет свои стадии развития.

Высшим уровнем развития психики обладает только человек. Но человек не рождается с развитым сознанием. Формирование и эволюция сознания происходят в процессе физиологического и социального развития конкретного индивида.

Именно механизмы формирования психических образов и особенности оперирования ими обуславливают наличие у человека такого феномена, каким является сознание.

Чем характеризуется сознание? Во-первых, сознание всегда *активно* и, во-вторых, *интенционально*. Активность сама по себе является свойством всех живых существ. Активность сознания проявляется в том, что психическое отражение объективного мира человеком носит не пассивный характер, в результате которого все отражаемые психикой предметы имеют одинаковую значимость, а, наоборот, происходит дифференциация по степени значимости для субъекта психических

образов. Вследствие этого сознание человека всегда направлено на какой-то объект, предмет или образ, т. е. оно обладает свойством интенции (направленности).

Наличие данных свойств обуславливает наличие ряда других характеристик сознания, позволяющих рассматривать его в качестве высшего уровня саморегуляции. К группе данных свойств сознания следует отнести способность к самонаблюдению (рефлексии), а также мотивационно-ценностный характер сознания.

Способность к рефлексии определяет возможность человека наблюдать за самим собой, за своим ощущением, за своим состоянием. Причем наблюдать критически, т. е. человек в состоянии оценить себя и свое состояние, поместив полученную информацию в определенную систему координат. Такой системой координат для человека являются его ценности и идеалы.

Следует подчеркнуть, что данные свойства сознания определяют возможность формирования в процессе онтогенеза человека индивидуальной «Я-концепции», которая является совокупностью представлений человека о самом себе и об окружающей действительности. Всю информацию об окружающем мире человек оценивает на основе системы представлений о себе и формирует поведение исходя из системы своих ценностей, идеалов и мотивационных установок. Поэтому не случайно «Я-концепцию» очень часто называют *самосознанием*.

Самосознание человека как система его взглядов строго индивидуально. Люди по-разному оценивают происходящие события и свои поступки, по-разному оценивают одни и те же объекты реального мира. Причем оценки одних людей достаточно объективны, т. е. соответствуют реальности, а оценки других, наоборот, крайне субъективны. От чего зависит адекватность сознания? Если мы постараемся найти ответ на этот вопрос, то будем вынуждены назвать множество причин, обуславливающих адекватность воспринимаемого человеком образа реального мира и его самооенок. Однако первопричиной большинства факторов, определяющих возможность построения адекватной «Я-концепции», является степень критичности человека.

С «биологической» точки зрения человек имеет естественное происхождение и является частью живой природы, поэтому его психическую жизнь можно описать теми же понятиями, что и психическую жизнь животных. К числу ярчайших представителей этой позиции может быть отнесен Иван Петрович Павлов, обнаруживший, что законы

высшей нервной деятельности одинаковы как для животных, так и для человека [153]. Поэтому бытовало мнение, которое и сегодня разделяют некоторые физиологи, что физиология высшей нервной деятельности, или наука о мозге в целом, рано или поздно заменит собой психологию. Но тогда вполне закономерно возникает предположение о том, что сознание, присущее человеку, должно встречаться и у животных, а если мы говорим о сознании как качественно новом образовании, то необходимо вводить совсем другие понятия и искать совсем другие законы.

Лев Семенович Выготский решил эту проблему по-другому. Он показал, что человек обладает особым видом психических функций, которые полностью отсутствуют у животных. Эти функции, названные Л. С. Выготским высшими психическими функциями, составляют высший уровень психики человека, обобщенно называемый *сознанием*. Они формируются в ходе социальных взаимодействий. Иными словами, Выготский утверждал, что высшие психические функции человека, или сознание, имеют социальную природу. При этом под высшими психическими функциями он понимал «интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности» [45, т.3, с.149].

Главная задача, которая и объективно, и субъективно встала перед Л. С. Выготским, заключалась в том, чтобы прорваться к исследованию сознания как собственно *психологической* реальности, раскрыть сознание как специфически человеческую форму психики и дать его содержательную, качественную характеристику. Эта программа, правда, выраженная в других терминах, содержалась уже в его статье «Сознание как проблема психологии поведения» (1925) [45, т.1, с. 78–98]. Но чтобы реализовать ее, нужно было найти новый ход мысли, новый подход к проблеме.

Этот подход опирался на идею К. Маркса о сознании как продуктивной творческой деятельной способности. Материалистическая методология его анализа определила контекст поиска сущности феномена самосознания — объективный способ бытия общественно развитого человека, в котором опредмечена его деятельная сущность, его продуктивный творческий потенциал [236, с. 40]. В несколько упрощенном виде подход Выготского может быть представлен так: если сознание является чисто человеческим приобретением, то его природу и его качественные особенности следует искать в особенностях человеческой жизни, которые отличают ее от инстинктивной жизни животных,

и прежде всего в особенностях строения специфической для человека трудовой деятельности.

Человеческая деятельность — это деятельность орудийная, инструментальная. Она имеет структуру *опосредствованного* процесса. Иначе говоря, она содержит два главных, конституирующих звена: объект и средство. Эту же структуру приобретают у человека и психические процессы, психические функции. То место, которое в структуре процесса физического труда занимает орудие, в структуре психических процессов занимает знак, выполняющий функцию средства, психологического «орудия», психологического инструмента. Поэтому на первых этапах развития свою психологическую теорию Л. С. Выготский называл инструментальной, а предложенный им метод психологического исследования — методикой двойной стимуляции.

Еще Карл Маркс указывал: «...мы находим, что человек обладает также и “сознанием”. Но и им человек обладает в виде “чистого” сознания не с самого начала. На “духе” с самого начала лежит проклятие — быть “отягощенным” материей, которая выступает здесь в виде движущихся слоев воздуха, звуков — словом, в виде языка. Язык так же древен, как и сознание; язык есть практическое, существующее для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого, действительное сознание» [120, с. 29].

Исследование Л. С. Выготского направлялось на изучение опосредствованных психических процессов: опосредствованных реакцией выбора, опосредствованного запоминания, внимания. Задача состояла в том, чтобы показать, что первоначально непосредственные, *натуральные* функции сменяются у детей опосредствованными, *культурными*, т. е. такими, которые являются результатом усвоения ребенком исторически выработанных приемов и средств управления своими психическими процессами. Проблема собственно сознания оказалась как бы вне поля исследования. На первый план выдвинулась проблема историзма психики, проблема перестройки психики под влиянием созданной человечеством культуры («культурно-историческая теория развития психики»).

Очень скоро в исследованиях, которые шли по этому пути, был обнаружен капитальный факт, состоящий в том, что психические процессы, опосредствованные знаками, необходимо вступают между собой в новые связи и отношения. Эти отношения, которые завязываются знаком, создают новые системы психических функций, свойственные

только человеческой психике. Положение о системном строении человеческой психики Л. С. Выготский уже прямо относил к сознанию. Он формулировал его так: «...сознание имеет системное строение» [45, т. 1, с. 165].

В этом положении главное, однако, оставалось недосказанным. Ведь системное строение психических процессов еще должно было быть понято как характеристика именно *сознания*, этой особой формы отражения реальности. Надо было исследовать природу самого знака, опосредствующего психические функции и устанавливающего новые соотношения между ними. В результате знак открылся еще с одной стороны — как то, что имеет значение. Всякий знак — безразлично, будет ли это простая зарубка или узелок, завязанный на память, или цифра, слово, — всегда имеет значение. Только благодаря этому он и способен выполнять роль звена, которое опосредствует психические процессы. Знак опосредствует деятельность; вместе с тем своим значением он опосредствует само *отражение*. Опосредствованное значениями, как бы преломленное сквозь призму значений, психическое отражение мира и является сознательным отражением, сознанием. Значение есть реальная психологическая «единица сознания». Теперь положение о системном строении сознания могло быть досказано: «...сознание имеет системное и *смысловое* строение».

В своей работе «Педология подростка» (1931) Л. С. Выготский, говоря о динамике и структуре личности подростка, формулирует законы развития высших психических функций: «Первый закон развития и построения высших психических функций, являющихся основным ядром слагающейся личности, можно назвать законом *перехода от непосредственных, природных, естественных форм и способов поведения к опосредованным, искусственным, возникшим в процессе культурного развития психическим функциям*. Этот переход в онтогенезе соответствует процессу исторического развития человеческого поведения, процессу, который, как известно, состоял не в приобретении новых натуральных психофизиологических функций, а в сложном сочетании элементарных функций, в совершенствовании форм и способов мышления, в выработке новых способов мышления, опирающихся главным образом на речь или на какую-либо другую систему знаков.

...Второй закон можно сформулировать так: рассматривая историю развития высших психических функций, составляющих основное ядро в структуре личности, мы находим, *что отношение между высшими*

психическими функциями было некогда реальным отношением между людьми; коллективные, социальные формы поведения в процессе развития становятся способом индивидуального приспособления, формами поведения и мышления личности. Всякая сложная высшая форма поведения обнаруживает именно этот путь развития» [45, т. 4, с. 221].

Л. С. Выготский настойчиво подчеркивал, что системное и смысловое строения сознания образуют единую его характеристику. Это было чрезвычайно важно теоретически, так как ликвидировало характерное для прежней психологии противопоставление процессов сознания и его содержаний, или объектов, — противопоставление, которое стало настоящим камнем преткновения на пути создания конкретно-психологической теории сознания. Ведь понятие «системное строение» выражает результат опосредствования знаком элементарных психических функций относительно строения психических процессов; понятие «смысловое строение» выражает результат того же процесса относительно содержания сознания, относительно изменения его смысловых единиц. Проблема процессов, а также содержаний сознания, таким образом, в корне трансформировалась и стояла теперь как проблема конкретного психологического исследования их внутренних взаимосвязей и взаимопереходов, как проблема исследования диалектики их единства.

Нужно было изучить движение, развитие значений. Для этого следовало взять значения в их наиболее типичном и всеобщем виде — значения языковые, значения *слов*. Экспериментальное изучение развития у детей словесных значений и составило наиболее обширное и наиболее известное исследование Л. С. Выготского. Развитие значений выступило в этом исследовании как развитие словесных обобщений, понятий и вместе с тем как развитие мышления. «Речь, являющаяся вначале средством связи, средством общения, средством организации коллективного поведения, позже становится основным средством мышлений и всех высших психических функций, основным средством построения личности» [45, т. 4, с. 222].

Изучение развития значений реализовало необходимый и очень важный этап разработки конкретно-психологической теории сознания. В самом деле, сознание получило теперь свою характеристику как мыслящая, разумная психика, а с другой стороны — как продукт общения, в процессе которого происходит усвоение общественно выработанных обобщений, знаний, закрепленных в языке. Пересекаясь со взглядами

французской социологической школы, концепция развития значений Л. С. Выготского вместе с тем резко отличалась от них прежде всего тем, что для Л. С. Выготского процесс этот отнюдь не мог быть описан как процесс простого запечатления ребенком «готовых» понятий или даже их систем. Развитие значений выступило в исследовании Л. С. Выготского как процесс изменения их внутренней структуры, характеризующей особенности психологической структуры сознания на разных генетических стадиях. Характеристика самих значений оказалась при этом многомерной и психологической. Она оказалась многомерной потому, что структура каждого значения определяется системой его связей с другими значениями, причем эту систему Л. С. Выготский совершенно условно представлял себе в виде сферы, каждая точка которой имеет свою «широту» и свою «долготу». Но это метафорическое, как говорил о нем сам автор, представление не должно служить основанием для рассмотрения системы значений как логической. Хотя она и реализует логические отношения, но образующие ее внутренние связи — это связи функциональные, психологические.

Нет надобности пересказывать все результаты этого, во всех отношениях очень продуктивного исследования, вернее — этого цикла исследований Л. С. Выготского. Главное состоит в том, что сознание действительно получило в них свою качественную и структурную *психологическую* характеристику. И все же цикл исследований, о котором идет речь, представляет собой лишь этап на пути к психологической теории сознания. Исследуя значения, можно двигаться по двум противоположным направлениям. Одно из них Л. С. Выготский впоследствии называл обратным движением. Это движение от значения к означаемому, движение, при котором исследуется роль, функция значения как единицы сознания. Хронологически оно было в работах Л. С. Выготского первым; по своему смыслу оно осталось для него первым и психологически.

То, в чем выражается развитие сознания, — это развитие значений. У ребенка первоначально значения имеют простейшее строение. В них преломляются и делаются предметом сознания лишь «поверхностные» свойства и связи окружающего мира. В дальнейшем строение значений усложняется, образуя относительно сложные системы, предметный мир обобщается более полно и глубоко. Теперь он выступает в сознании ребенка не как «коллекция», а как все усложняющаяся система. Вместе с тем осознается и сам человек, его внешние качества, его

социальные функции, наконец, его внутренние качества. На этой основе рождается самооценка, самосознание. Возникают межфункциональные связи и отношения, строится сознательная личность. Теперь человек поднимается до высшего осознания мира и себя в этом мире; как и его сознание, жизнь человека становится понятийной.

Итак, благодаря значениям, в которых преломляется в сознании внешний мир, поведение человека делается *разумным*. Как бы обращаясь на поведение, значения делают его сознаваемым, подконтрольным, и оно приобретает черты воли. Наконец, в системе значений обобщается, осознается мир внутренних переживаний — человек выходит из «рабства аффектов» и обретает *внутреннюю свободу*.

«Как известно, — писал Л. С. Выготский в введении к книге “Мышление и речь”, — отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от аффективной волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии. Мышление при этом неизбежно отрывается от всей полноты живой жизни, от живых побуждений, интересов, влечений мыслящего человека... Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистический анализ мышления необходимо предполагает вскрытие движущих мотивов мысли...» [45, т. 2, с. 21].

В этой книге прямое движение выступило лишь в ее последней и позже других написанной главе («Мысль и слово») при анализе переходов от слова к мысли и от мысли к слову. Мысль не есть интериоризованная речь, не есть продукт простого «прорастания» системы значений в сознание. Значения не порождают мысль, а опосредствуют ее; мысль *свершается* в слове, как облако изливается дождем. Но и мысль — еще не последняя инстанция. «За мыслью, — писал Л. С. Выготский в этой главе, — стоит аффективная и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее “почему” в анализе мышления. Если мы сравнили выше мысль с нависшим облаком, проливающимся дождем слов, то мотивацию мысли мы должны были бы, если продолжить это образное сравнение, уподобить ветру, приводящему в движение облака» [45, т. 2, с. 357].

В более общей форме и применительно к психологической проблеме сознания эта идея яснее всего выступила в последней главе его «Мышления и речи». Помимо движения от значения к жизни существует противоположное движение: от жизни к значению. Не значение,

не слово создает развитие психической жизни. Развиваются человек, его жизнь, его побуждения и аффекты. За сознанием открывается человеческая жизнь. Не из сознания нужно выводить жизнь, а из жизни сознание. Но это еще должно стать предметом исследования, потому что здесь не существует простых зависимостей — непосредственно от среды, непосредственно от практики. Нужно понять, как действительные отношения субъекта входят в целое его психической жизни и как это целое определяет структуру сознания. Л. С. Выготский иллюстрировал эту мысль сравнением с тем, как в ходе развития самого процесса игры меняется для шахматиста поле шахмат и как в зависимости от этого, в свою очередь, меняются его действия. Впрочем, это было больше чем простое сравнение — за ним скрывался блестящий психологический анализ динамики смыслов — их движения, развития.

Предпринятое Л. С. Выготским исследование сознания не было завершено, конкретно-психологическая теория сознания осталась недостроенной. Но главное не это. Главное в том, что сознание было открыто Выготским для психологии как предмет конкретно-научного изучения. Это был решающий шаг, который создал в психологии совершенно новую перспективу.

Следующий важный шаг в отечественной психологии сознания сделал Алексей Николаевич Леонтьев. Вводя понятие «личностный смысл» (1965), А. Н. Леонтьев обозначил особую сферу явлений сознания и показал недопустимость сведения сознания к сумме частных познавательных процессов. С точки зрения А. Н. Леонтьева, сознание должно быть раскрыто в своей смысловой, собственно психологической характеристике как отношение человека к миру, как направленность. Но понять действительное содержание той или иной единицы сознания — это прежде всего значит раскрыть порождение этой единицы и ее движение в системе деятельности. Поэтому верная, но общая мысль о сознании как отношении субъекта к миру обретает в теории деятельности свою конкретную форму. При исследовании генезиса психики обнаруживается связь возникновения этой единицы, сознания с вычленением на определенном этапе развития деятельности — действия. Возникновение в деятельности действия является исторически прямым следствием перехода человека к жизни в обществе и, следовательно, появления у людей в процессе труда общественных отношений. В своем генезисе выделение действия изначально связано с отношением индивида к другим людям, к участникам совместно выполняемой

деятельности. Будучи рассмотрена в контексте деятельности, проблема связи значения и смысла раскрывается как проблема отношения мотива деятельности к цели действия. Чтобы понять эту трансформацию, необходимо восстановить несколько положений теории деятельности. Во-первых, действие всегда направлено на цель, открывающуюся в сознании в своем значении; во-вторых, действие побуждается мотивом, в большинстве случаев не совпадающим с целью действия; в-третьих, мотив определяет отношение субъекта к миру, которое в контексте деятельности проявляется как отношение субъекта к стоящей перед ним цели действия. Это отношение и характеризуется А. Н. Леонтьевым как личностный смысл. «Конкретно-психологически такой сознательный смысл создается отражающимся в голове человека объективным отношением того, что побуждает его действовать, к тому, на что действие направлено как на свой непосредственный результат» [105, с. 29]. Таким образом, мы вновь встречаемся с отношением аффективно-потребностной и познавательной сфер, с проблемой связи «знаний» и «отношения субъекта к знаниям». Эта проблема теперь выступает в плане деятельности в форме проблемы отношения мотива к цели; в плане сознания — в форме взаимоотношений между смыслом и значением. Итак, личностный смысл отражает в сознании отношение мотива к цели, т. е. реальное жизненное отношение субъекта к тому, на что направлено его действие.

Г. К. Ушаков (1966) подчеркивает, что в онтогенезе сознания подростковому возрасту принадлежит особое место. Продолжаются развитие и бурное обогащение объема сознания, чему в большой мере способствует систематическое обучение в школе. Создаются особенно благоприятные условия для того, чтобы через оформленное слово и фразу индивидуальный опыт проникал в коллективный и наряду с этим пополнялся за счет последнего. Из материалов наблюдений Жана Пиаже и Анри Валлона можно сделать вывод, что до 12-летнего возраста, при продолжающемся усложнении и обогащении сознания ребенка понятиями, суждениями и умозаключениями, основной исходной категорией познания остается наряду с другими представление. В противоположность взрослому, который может вычленивать один конкретный образ объекта, сколь бы разнообразными ни были его аспекты, у ребенка (особенно до 12 лет) между образами одних и тех же предметов и явлений действительности существует прерывистость (дискретность) [210].

К концу данного периода ребенок всё более полно обретает способность наряду с практическим оперированием непосредственно наличествующими объектами строить предварительный план действий, поступков в уме. Возникающая в этой связи, по Валлону, «удвоенность» реальности становится дополнительным внутренним условием развития. Говоря об «удвоенности» реальности, он имел в виду реальность наличествующую, объективную, с одной стороны, и реальность представляемую, мыслимую, — с другой.

Из этого проистекают значительно более широкие возможности для развития последующих уровней сознания (12–16 лет), формирования сложных суждений путем привлечения не только конкретных фактов действительности, но и фактов гипотетических (образов, представлений, понятий), т. е. фактов пережитых или возможных в будущих ситуациях.

После 12 лет (на чем настаивает и Жан Пиаже) накопленные в сознании образы представлений, понятия, высокий уровень созревания сознания создают условия для широкого оперирования абстрактными категориями, построения абстрактных концепций, гипотетических рассуждений и осуществления наблюдения с целью проверки, контроля своих гипотез. По сути дела, этот уровень сознания представляет собой основу для научного мышления и создает условия для высокой рефлексии. Все сказанное находит подтверждение в известной мысли И. М. Сеченова. Сравнивая ребенка со взрослым, он подчеркивал, что первый живет почти исключительно настоящим, тогда как второй наполовину живет и действует для будущего. Переход этих качеств из низшего в высший уровень наряду с прочим знаменует собой переход сознания индивидуального в сознание общественное.

Отношения ребенка с окружающим миром определяются в большой мере и качеством, степенью зрелости его чувств, отражающих общее отношение его к среде.

Максимальный на данном отрезке онтогенеза уровень сознания и самосознания определяется не только и не столько зрелостью перцепции, сколько формированием способности высшего абстрагирования и полноты активной комбинаторики, пересочетания образов представлений (фундамента понятий, суждений и умозаключений) в строгом соответствии с объективной последовательностью накопления опыта, объективными закономерностями окружающей действительности. Именно эта способность практически беспредельного пересочетания

образов представлений не только служит основой дальнейшего, углубляющегося познания действительности, но и обеспечивает весьма существенный переход содержания сознания ребенка.

Если на первых этапах формирования представлений о действительности ребенок живет лишь настоящим (реальные, наличествующие раздражители определяют ясность и содержание его сознания), позднее, по мере накопления запаса представлений, для него становится более актуальным близкое и затем более отдаленное прошлое (пересечение образов впечатлений непосредственного отражения действительности с экфорированными образами предыдущего опыта), то наиболее высокий уровень сознания обусловлен и определяет возможность жить будущим столь же реально, как и настоящим. Эта реальность субъективного предвидения, планирования не только цели, задачи, путей их достижения, но и возможных результатов основана на постоянном конструировании, выборе гипотез, т. е. на сложном пересечении накопленных образов представлений и высших категорий познания действительности.

1.2. Самосознание как рефлексия сознания

Самосознание в современных психологических словарях определяется как осознание человеком себя в качестве субъекта деятельности, в результате которого представление человека о самом себе складываются в мысленный «образ Я» [36, 171, 198]. Самосознание — осознанное отношение человека к своим потребностям и способностям, влечениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям. Самосознание выражается также и в эмоционально-смысловой оценке своих субъективных возможностей, выступающей в качестве оснований целесообразных действий и поступков. В основе самосознания лежит способность человека отличать себя от своей собственной жизнедеятельности, возникающая в общении при формировании первичных (фундаментальных) способов человеческой жизнедеятельности.

Отношение к своему бытию, опосредованное совместной (в общении осуществляемой) деятельностью, способствует формированию определенного представления о самом себе как о способном на общественно значимые поступки и действия. Представления о себе — субъективный образ своего «Я» — складывается под влиянием оценочного отношения других людей при соотнесении мотивов, целей

и результатов своих поступков и действий с канонами и социальными нормами поведения, принятыми в обществе. Поэтому самосознание является не только результатом, но и предпосылкой процесса своего развития.

О самосознании иногда говорится как о высшей форме развития сознания. Однако и сознание человека (т.е. его отношение к миру со знанием) невозможно без отличения себя от жизнедеятельности, без смысловой оценки своих возможностей, без отношения к себе как к субъекту деятельности, в процессе которой каждый человек может сам изменять и развивать свои способности, самого себя. Способность к самосознанию и самопознанию — исключительное достояние человека, который осознает себя как субъекта общения и деятельности, определяя тем самым непосредственное отношение к самому себе.

Концептуальной и методологической зрелости проблема самосознания достигла в системах классиков немецкой философии — Иммануила Канта, Иоганна Фихте, Фридриха Шеллинга, Георга Гегеля.

Философии необходим был исходный принцип, который бы объяснял различные грани мироздания и одновременно находил объяснения в себе самом и через самого себя. Таким исходным принципом философских систем немецкой классики стало единство субъективного и объективного, субъекта и объекта, проявляющееся в деятельности самосознания, понимаемого как сущностная черта субъекта и составляющее предпосылку абсолютного познания. Несмотря на различия в содержании исходного принципа тождества, в рассматриваемых философских концепциях в качестве субстанции всего объективного выступает родовое человеческое мышление, достигшее своего самосознания.

Гегель концептуализировал проблему, в его системе самосознание представлено как единственная и всеобъемлющая реальность, все богатство действительности заключено в различных соотношениях «сознания» и «предмета» в пределах самосознающего себя абсолютного субъекта. Самосознание как деятельность стало формообразующим принципом, положенным в основу понимания общественного развития в целом, одной из движущих сил которого является активно действующий субъект [236, с. 38].

Вот как свою точку зрения формулирует Гегель: «Сознание есть, собственно говоря, знание о каком-либо предмете, безразлично, внешний он или внутренний, предстает ли он перед духом без участия духа

или же произведен этим духом. Дух рассматривается в плане его деятельности, если определения его сознания приписываются ему самому» [48, с. 80].

Марксистское понимание происхождения самосознания может быть проиллюстрировано знаменитой цитатой из «Капитала» Карла Маркса: «В некоторых отношениях человек напоминает товар. Так как он рождается без зеркала в руках и не фихтеанским философом: “Я есмь я”, то человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку. Вместе с тем и Павел как таковой, во всей его павловской телесности, становится для него формой проявления рода “человек”» [120, т. 23, с. 62].

В постклассический период анализ самосознания личности присутствует в контексте проблемного поля философско-антропологических поисков имманентных характеристик природы человека в таких направлениях: в антропологической социологии (А. Гелен, М. Шелер), в феноменологических исследованиях человека (Э. Гуссерль, М. Мерло-Понти), в неотрейдиизме (Э. Фромм, К. Г. Юнг), в экзистенциализме (А. Камю, Ж. П. Сартр, М. Хайдеггер).

В методологическом плане несомненный интерес представляет феноменологическое направление (М. М. Бахтин, В. С. Соловьев, С. Л. Франк, Г. Г. Шпет), в котором своеобразное понимание самосознания на философском уровне отразилось в провозглашении ценности человеческого «Я». Самосознание есть осознание сознанием самого себя, рефлексия сознания относительно себя. Самосознание одновременно понимается и как акт (деятельность) рефлексии сознанием себя, и как результат этой рефлексии — знание себя. Самосознание является условием того, что сознание сохраняет себя во времени — удерживает себя как одно и то же сознание.

Экзистенциальные концепции русской философско-психологической мысли (Н. А. Бердяев, Б. П. Вышеславцев, С. А. Левицкий, И. О. Лосский, Л. И. Шестов) сформировали основу гуманистически ориентированной психологической традиции в изучении «Я-концепции». При этом, здесь говорится о единстве самосознания. В свою очередь единство самосознания является условием всякого единства в мире. В строго философском смысле сознание есть всегда — оно не может ни начаться, ни прекратиться, поскольку оно понимается как само условие конституирования мира, как сам способ бытия и данности мира. Соот-

ответственно этому самосознание понимается как лежащее в основании всякого сознания единство.

Вопрос о самопознании и самосознании в современной отечественной философии больше относится к гносеологическим проблемам. Вопрос ставится главным образом с точки зрения возможности познания человеком самого себя: может ли субъект познания быть одновременно объектом, что в большей степени определяет познание — субъект или объект, и что происходит при их одновременном совмещении.

Яркий пример — подход философа Э. В. Ильенкова, который специально подчеркивал несовпадение реальной личности и ее самосознания. Последнее он считает лишь атрибутом личности и обвиняет именно его в «грехах» необъективности. Согласно Э. В. Ильенкову, это несовпадение обнаруживается, когда одна личность сталкивается с оценкой ее другой личностью. Соответственно утверждается абсолютная недостоверность самосознания субъекта. По этой причине самосознание сводится только к самоощущениям, самопредставлениям [173, с. 45].

Свое определение самосознания дает М. А. Гарнцев (1987), заключающееся в том, что самосознание личности, будучи ее динамическим отношением к ее собственному миру, включает в себя в качестве одного из важнейших компонентов формирование и осознание ею комплекса ее отношений к пространству и времени, признаваемым формами существования внешнего, а с некоторыми оговорками и внутреннего мира. Восприятие и осмысление человеком пространства и времени как взаимообусловленных реальностей и категорий выступали на протяжении веков существенным фактором мировоззренческого самоопределения личности [47, с. 82].

Для русской философско-психологической мысли характерны две особенности.

Первая — антропоцентризм философско-психологических исканий, а вторая — плюралистичность в построении теорий, в которых органически сочетается взаимопроникновение и дополнение совершенно разных подходов.

Генезис изучения «Я-концепции» в философии, социологии и педагогике позволил выявить основную теоретическую особенность. По мнению В. С. Агапова (1999), она «состоит в интеграции методологических поисков отечественных и зарубежных ученых в рассмотрении «Я-концепции» как феномена сознания и самосознания» [4, с. 16].

В отечественной и зарубежной психологии проблема самосознания — одна из самых традиционных. Ее рассматривали с разных позиций представители практически всех школ и направлений психологии.

Изначально, с момента оформления психологии как самостоятельной науки, ее целью было раскрытие основных элементов психической жизни человека при помощи метода самонаблюдения в лабораторных условиях. Так, Вильгельм Вундт (1879) основной задачей психологии считал разложение процессов сознания на основополагающие элементы и изучение связей между ними. В этом смысле самосознание понималось как способность человека связывать воедино индивидуальные психологические переживания [245].

В противоположность господствовавшему в прошлом веке взгляду на человека как на существо, принципиально осознающее свое поведение, представитель классического психоанализа Зигмунд Фрейд (1920) выделяет в качестве ведущей динамической силы психической деятельности врожденные биологические инстинкты, иррациональные, бессознательные силы [217, 245]. В концепции З. Фрейда понятия «Я» («эго»), сознания и самосознания — явления близкие. Самосознание подвластно и всецело определяется существованием сферы бессознательных влечений и импульсов. Самосознанию предписывается функция соотнесения стихийно сформированных импульсивных влечений с высшим сознательно-волевым уровнем регуляции поведения, его морально-нравственными нормами и принципами. С помощью процессов самосознания личность регулирует свои действия и поступки, постоянно осуществляя за ними контроль, опираясь на разнообразные оценки их внешнего проявления, высказываемые другими людьми, и на собственные оценки, достигнутые успехи.

С психоаналитической точки зрения в психологической организации личности выделяются два структурных звена: «Я» и «Оно». Взаимоотношения между этими структурными звеньями определяют протекание психических процессов и оказывают решающее влияние на жизнь личности в природном и социальном пространстве. В «Я» и «Оно» выделяются системы сознательного и бессознательно-психического. «Оно» исключительно бессознательное и является резервуаром неосознаваемых инстинктивных влечений, прежде всего сексуального влечения и влечения к смерти. В «Я» наряду с бессознательным выделяются сознательное и предсознательное психическое.

При этом предсознательное выступает как разновидность бессознательного. Основой психики является бессознательное «Оно». В нем безраздельно властвует принцип удовольствия. Самосознание личности, ее «Я», является той частью «Оно», которая модифицировалась благодаря влиянию внешнего мира. «Я» руководствуется принципом реальности, т. е. следует требованиям, предъявляемым человеку окружающим миром. «Я» проводит в жизнь намерения «Оно» наиболее приемлемым способом. В «Я» выделяются особые подструктуры, важнейшая из которых — «Сверх Я».

«Сверх Я» выступает как носитель «Я-идеала», с которым соизмеряет себя, к которому стремится, чье требование о постоянном самосовершенствовании старается выполнить. «Я-идеал» формируется в самосознании в результате процесса идентификации. Взаимоотношения между звеньями самосознания складываются в процессе психического развития. Они проходят пять фаз: оральную, анальную, фаллическую, латентную, генитальную. Критерием перехода от фазы к фазе является изменение направленности либидо. Регрессия либидо приводит к регрессии самосознания.

В самосознании конфликт просто неизбежен. «Я» испытывает давление со стороны как «Оно», так и «Сверх Я», при этом «Я» вынуждено прилагать усилия для установления баланса с помощью так называемых защитных механизмов.

Карен Хорни (1942) в своей социокультурной теории показывает, что движущей силой человеческого поведения является «стремление к самореализации», которой препятствуют культурные, социальные и природные условия жизни. Центральное понятие в теории К. Хорни — «реальное Я». Это самая существенная, лучшая и ценная часть «Я». «Реальное Я» является источником развития человека. К. Хорни акцентировала значение воздействий окружающей социальной среды на формирование самосознания личности [224, с. 120].

В работах сторонников аналитической психологии не выделено четкое представление о самосознании как самостоятельном феномене, здесь оно почти сливается с понятием сознания как такового.

Карл Густав Юнг (1921) рассматривал «Я» как архетип, представляющий стремление человека к целостности и единству и находящий свое выражение в различных символах. Благодаря «Я» достигается равновесие между сознательным и бессознательным. К. Г. Юнг разделял «Я» на «ложное Я» — то, чем человек является для себя и для других, и «истинное Я» — неведомое самой личности.

«Я», по мнению К. Г. Юнга, — это множество персонификаций, комплекс представлений личности о себе, он вырабатывается рефлектирующим индивидуальным сознанием [243, с. 534]. Образ «Я» никогда не адекватен личности. К. Юнг постулирует наличие у человека изначальных религиозных, моральных принципов и представлений, обусловленных самой человеческой природой, «самостью».

К. Г. Юнг ввел в психологию личности понятие «установки» и с его помощью попытался объяснить природу бессознательного, взаимоотношения между сознательными и бессознательными психическими процессами, уровни организации психики. Он выдвигает на первый план помощь личности в осознании заложенных в ее самосознании бессознательных ориентаций на реализацию в окружающем мире своей действительной сущности, определяемой им как самость.

Различные ученые, пересматривая психоаналитическую теорию, придавали особое значение эго и его функциям.

Так, Эрик Эриксон (1996) настаивал на том, что любой психологический феномен может быть понят в контексте согласованного взаимодействия биологических, поведенческих, эмпирических и социальных факторов. С позиции Э. Эриксона, именно эго, являясь автономной структурой личности, составляет основу поведения и функционирования человека. Центральным понятием в теории Э. Эриксона является идентичность, которую он определяет как «внутреннюю непрерывность и тождественность личности» [241, с. 170].

Представитель гуманистического психоанализа Эрих Фромм (1950) рассматривает развитие личности в контексте культуры и экономики. Проблему самосознания берет ее в контексте проблем индивидуализации, которую понимал как процесс усиления и развития личности, развития ее «Я» [219].

Одним из постулатов социально-когнитивной теории А. Бандуры (1973) гласит, что поведение человека в значительной мере регулируется предвиденными последствиями. Эту теорию принято считать граничащей с бихевиоризмом. Если в собственно бихевиористских теориях нет места самосознанию, то видно, что в концепции Альберта Бандуры аспектам самосознания отведена довольно существенная роль в ходе регулирования человеком своего поведения и выстраивания собственной жизни. В этой концепции отчетливо предполагается также и структура процесса самоосознавания [17, с. 117].

Альтернативной психоаналитическому и бихевиористскому подходам в психологии личности выступает гуманистическая психология. Представители гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.) утверждают, что люди — в высшей степени сознательные и разумные создания без доминирующих бессознательных потребностей и инстинктов. Каждый человек — творец собственной жизни и обладает свободой выбирать и развивать стиль жизни, которая ограничена только физическими или социальными воздействиями. Гуманистическая психология в качестве основной модели принимает человека свободного, принимающего решения, живущего в осознанной последовательности случайностей и неопределенностей. В этом направлении придается особое значение представлению человека о себе, а значит, — и самосознанию в жизненном процессе, в стремлении личности к саморазвитию и самосовершенствованию.

Абрахам Маслоу (1954) считает, что многие люди просто не видят своего потенциала; они не знают о его существовании и не понимают пользы самосовершенствования. Они склонны сомневаться и бояться своих способностей, тем самым уменьшая шансы самоактуализации. Самоактуализирующиеся люди могут принять себя такими, какие они есть [122, с. 160].

Карл Роджерс (1959) считает, что самосознание формируется во взаимодействии организма со средой и в общении с другими людьми. Основное понятие теории К. Роджерса — «Я-концепция», в которую входят следующие элементы: представления о себе в отношении с другими людьми и окружающей средой; ценности, которые приписываются тем или иным предметам и опыту; цели и идеалы, которые имеют позитивную или негативную валентность.

К. Роджерс уделяет особое внимание концепции «самости». Самосознание, по мнению К. Роджерса, является одновременно и представлением, и внутренней ценностью индивида, тяготеющего к ценностям, имеющим культурное происхождение. Самосознание обладает относительной стабильностью и обуславливает достаточно устойчивые схемы поведения. При расхождении между опытом индивида с его «Я-концепцией» вступают в действие механизмы психологической защиты, которые способствуют установлению равновесия между опытом и «Я-концепцией» на возможном для личности уровне психического развития [184, с. 498].

Представитель функциональной психологии Уильям Джемс (1913) одним из первых предпринял попытку выделить социальный фактор в осознании личностью себя. Основа его модели состоит в том, что наряду с биологическим, телесным «Я», к осознанию которого индивид приходит «изнутри», в силу развития органического самочувствия, образ «Я» включает в себя социальные компоненты, источником которых является взаимодействие индивида с другими людьми. У. Джемс сделал вывод, что развитие знаний человека о себе всегда зависит от познания им психологических особенностей другого. В числе основных элементов личности У. Джемс выделил социальное «Я», физическое «Я», духовное «Я». Социальное «Я» — множественно и зависит от количества групп, мнение которых для личности имеет значение. При рассмотрении структуры «Я» У. Джемс говорит о свойственной ему активности, которую он склонен считать внутренней. Личность является объектом самосознания, так называемым познаваемым элементом, а «Я» — это познающий элемент самосознания. Самый центр, самое ядро нашего «Я» — это чувство активности, обнаруживающееся в некоторых наших внутренних душевных сочетаниях.

У. Джемс делил самосознание на:

1) познающее «Я» — это мышление субъекта, оно фиксирует то или иное конкретное состояние сознания;

2) чистое «Я» — это неизменный субстрат, всегда и везде тождественный с самим собой, это неизменный принцип нашей духовной деятельности. Для У. Джемса социальное «Я» определяется социальным восприятием, представлением человека о самом себе, которое зависит от информированности о тех впечатлениях, которые сложились о нем у других. Однако человек не только фиксирует производимое им на окружающих впечатление, но и стремится утвердить себя и реализовать свои, качественно отличные от других личностей способности [175, с. 319].

Интеракционисты считают личность продуктом ролевого взаимодействия между людьми. Чарльз Кули (1912) в социально ориентированном аспекте ввел понятие отраженного, или зеркального, «Я», подразумевая под ним тот образ «Я», который складывается в сознании другого и в который человек как бы смотрится, соотнося его с собственным представлением о себе. Представления о себе, или идея «Я», включают три компонента: представления о том, каким я кажусь другому

лицу; представления о том, как этот другой меня оценивает; связанная с этим самооценка [96, с. 53].

Другой представитель интерперсональной психологии, Эрик Берн (1992), предложил оригинальную теорию эго-состояний. Исходя из его концепции самосознание состоит из совокупности следующих эго-состояний: состояние «Я», связанное с образом родителей, — «Я-Родитель»; состояние «Я», автономно направленное на объективную оценку реальности, — «Я-Взрослый»; состояние «Я», действующее с момента его фиксации в детстве, — «Я-Ребенок». Человек в каждый момент обнаруживает одно из состояний «Я». Подлинное «Я» может свободно переходить из одного состояния в другое [28, с. 12].

Фредерик Перлз (1973), создатель гештальттерапии, особо подчеркивал решающее значение способности непрерывно и в настоящем времени осознавать себя, свои чувства и потребности для обеспечения полноценного психического здоровья человека, т. е. способности естественным образом находиться в процессе самосознания [163, с. 156].

В отечественной психологии проблеме самосознания посвящено значительное количество работ. Главное место среди них занимают работы, изучающие общепсихологические аспекты становления самосознания в контексте общего вопроса — проблемы развития личности. Прежде всего это труды С. Л. Рубинштейна (1946, 1976), Б. Г. Ананьева (1948), Л. С. Выготского (1982), В. С. Мерлина (1996), И. И. Чесноковой (1977), В. В. Столина (1983), И. С. Кона (1984), Е. Т. Соколовой (1989). Эти авторы рассматривают самосознание как органическую составляющую личности, не сводя при этом личность к ее самосознанию. Они соглашались с тем, что самосознание возникает в ходе развития сознания личности.

Развитие самосознания, таким образом, оказывается неразрывно связано с общим развитием личности. Лучше Л. С. Выготского трудно сформулировать: «Мы только тогда можем говорить о формировании личности, когда имеется налицо овладение собственным поведением. Но овладение предполагает в качестве предпосылки отражение в сознании, отражение в словах структуры собственных психических операций, ибо, как мы уже указывали, свобода и в данном случае означает не что иное, как познанную необходимость» [45, т. 4, с. 225].

Более того, самосознание и личность способны влиять друг на друга, взаимно обуславливать развитие тех или иных свойств личности и особенностей самосознания. С. Л. Рубинштейн подчеркивал:

«Самосознание не надстраивается внешне над личностью, а включается в нее; самосознание не имеет поэтому самостоятельного пути развития, отдельного от пути развития личности, оно включается в этот процесс развития личности как реального субъекта в качестве его момента, стороны, компонента» [188, с. 636].

С.Л. Рубинштейн определяет самосознание как осознание себя субъектом деятельности, считая его относительно поздним продуктом развития сознания. Рассматривает самосознание как сложное, интегративное, прижизненно формирующееся свойство психической деятельности человека. «Самосознание не дано непосредственно в переживаниях, оно является результатом познания, для которого требуется осознание реальности обусловленности своих переживаний» [там же].

Л.С. Выготский (1934) утверждает, что развитие самосознания определяется конкретной социальной ситуацией развития личности. Под самосознанием Л.С. Выготский понимал социальное сознание, перенесенное вовнутрь, а память — та основа, которая сохраняет целостность самосознания, неразрывность и преемственность отдельных его состояний. В организации нервной системы заложены возможности самосознания, но для того, чтобы эти возможности были реализованы, необходимы соответствующие психологические и социальные изменения. «То же, что принято обычно называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека, возникающим именно в эту пору: новое поведение человека становится поведением для себя, человек сам осознает себя как известное единство. Это конечный результат и центральная точка всего переходного возраста... Психические акты приобретают личный характер только на основе самосознания личности и на основе овладения ими» [45, т. 4, с. 227].

На основании этого Л.С. Выготский делает вывод: «Самосознание только последняя и самая верхняя из всех перестроек, которым подвергается психология подростка. Для нас формирование самосознания, повторяем, есть не что иное, как определенная историческая стадия в развитии личности, с неизбежностью возникающая из предыдущих стадий. Самосознание, таким образом, не первичный, а производный факт в психологии подростка и возникает оно не путем открытия, а путем длительного развития» [там же, с. 231].

Образование самосознания — это определенная историческая стадия в развитии личности, неизбежно возникающая из предыдущих стадий. Развитие психических функций, в том числе и самосознания,

осуществляется в диадическом контексте общения ребенка и взрослого [45, т. 2, с. 169]. Внутри деятельности, выполнение которой осуществляется через кооперацию со взрослым, у ребенка складываются соответствующие структуры, которые, онтологизируясь, превращаются в структуры сознания. Сознание структурно, оно опосредовано деятельностью, внутри которой оно формируется и в которой оно используется, оно имеет системный характер. Структуры, следующие в онтогенезе друг за другом, взаимно обусловлены, старая структура является материалом для новой, а с другой стороны — для появления новой структуры необходимо обучение, затем деятельность по использованию полученных знаний. В самосознании жизнь человека отражается как единый жизненный план, подчиненный значимой для личности цели.

Б. С. Братусь (1988) рассматривает самосознание как смысловую сферу личности. По мнению ученого, эта сфера имеет 4 уровня: уровень ситуационных смыслов — это прагматические ситуационные смыслы, определяемые логикой постижения цели в данных конкретных условиях; уровень эгоцентрических смыслов — смыслы эгоцентрической направленности; уровень группоцентрических смыслов — смыслы групповой направленности; уровень просоциальных смыслов — те смыслы, которые характеризуют человека как всеобщее родовое существо. Под личностными смыслами подразумеваются разнонаправленные внутренние тенденции, ориентации на различного рода ценности окружающего мира. «Именно смысловое строение, смысловое поле и составляет особую психологическую субстанцию личности, определяя собственно личностный слой отражения» [37, с. 99].

А. А. Кроник (1998) анализирует самосознание личности в контексте изучения психологического времени. Индивидуальная концепция времени человека формируется на основе осознания человеком взаимосвязи значимых событий собственной жизни. Отклонением в структуре психологического времени личности является несформированность в самосознании целостного представления о времени своей жизни, об ее значимых событиях и отношениях [95, с. 10].

И. И. Чеснокова (1977) понимает самосознание как единство трех сторон: познавательной (самопознание), эмоционально-ценностной (самоотношение) и действенно-волевой (саморегуляция). Подчеркивается процессуальность самосознания, несводимость его к конечному результату. Здесь имеется в виду процесс накопления знаний о себе,

который не приводит к конечному, абсолютному знанию, но делает знание все более адекватным. Самосознание, согласно И. И. Чесноковой, представляет собой процесс, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных образов самой себя в различных ситуациях и в соединении этих образов в единое целостное образование — представление, а затем и понятие своего собственного «Я». В результате этого процесса формируется обобщенный образ «Я». Здесь самопознание представлено как обобщение, при котором из многочисленных образов самого себя в различных ситуациях выделяется общее, устойчивое. Самосознание как противоречивое единство понимается как единство изменчивого и устойчивого в отношении личности к себе [229, с. 30].

Самопознание в психической деятельности личности выступает как особо сложный процесс опосредованного познания себя, развернутый во времени, связанный с движением от единичных ситуативных образов через интеграцию подобных многочисленных образов в целостное образование — в понятие своего собственного «Я» как субъекта, отличного от других. И. И. Чеснокова утверждает, что «анализируя свое поведение, человек пытается соотнести его той мотивацией, которую оно реализует и которая его детерминирует» [229, с. 98].

Многоступенчатый и сложный процесс самопознания необходимо сопряжен с разнообразными переживаниями, которые в дальнейшем также обобщаются в эмоционально-ценностное отношение личности к себе. Обобщенные результаты познания себя и эмоционально-ценностного отношения к себе закрепляются в соответствующую самооценку, которая включается в регуляцию поведения личности как один из определяющих моментов.

В реальной жизнедеятельности личности самосознание проявляется в неразрывном единстве своих отдельных внутренних процессов — самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегулирования поведения в различных формах взаимодействия людей в обществе.

И. И. Чеснокова определяет самосознание как динамичное образование психики, которое находится в постоянном движении и не только в онтогенезе, но и в своем повседневном функционировании. Для того чтобы личность развивалась нормально, необходимо постоянное изменение индивида и в то же время сохранение единства, тождественности, иначе говоря, в течение всей жизни человек должен оставаться самим собой.