

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Поволжская государственная социально-гуманитарная академия»
Московский государственный университет
тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова

Психология сознания

Методическая разработка
по курсу «Психология»

Для бакалавриата технического профиля

Самара, Москва
2015

УДК 159.9
ББК 88
П 86

Печатается по решению редакционно-издательских советов
Поволжской государственной социально-гуманитарной академии,
Московского государственного университета
тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор кафедры
общей и социальной психологии Поволжской государственной
социально-гуманитарной академии Т.В. Семенова;
доктор психологических наук, начальник учебно-методического управления,
доцент кафедры теории и методики профессионального образования ФГБОУ
ВПО «Самарский государственный университет» Н.В. Соловова,

П 86 **Психология сознания** : методическая разработка
по курсу «Психология» : для бакалавриата технического про-
филя / Составители А.В. Быкова, Е.Л. Чернышова, Л.В. Юр-
кина. – Самара : ПГСГА ; Москва : МИТХТ, 2015. – 60 с.

В методической разработке кратко изложены некоторые вопросы, изучае-
мые в курсе «Психология» бакалавриата технического профиля.

Издание содержит отсылки к работам московских и самарских авторов, за-
нимающихся проблематикой сознания с мировоззренческой позиции самарской
научной психологической школы (Г.В. Акопов и др.).

Подборка материалов может быть использована в ходе аудиторных занятий
и при самоподготовке.

Книга предназначена для студентов-бакалавров технических направлений,
может быть интересна всем, интересующимся вопросами психологии сознания.

УДК 159.9
ББК 88

© Поволжская государственная
социально-гуманитарная академия, 2015

© Московский государственный университет
тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова, 2015

© А.В. Быкова, Е.Л. Чернышова, Л.В. Юркина, сост., 2015

Введение

Изменения в социальной жизни предполагают пересмотр не только образовательных стандартов, но и содержательной части учебных курсов по гуманитарным дисциплинам. На повестку дня выносятся два взаимно дополняющих методологических основания: субъект и сознание. В понятии «субъект» заложено активное начало личности, понятие «сознание» определяет то, насколько она (личность) может вписаться в контекст постоянно и быстро меняющейся окружающей действительности. В связи с тем, что категория сознания не в достаточной мере представлена в ряде традиционных и новых отраслей и направлений психологии, назрела необходимость рассматривать обогащенные варианты ранее существовавших учебных курсов и учебных дисциплин, вводя в них посредством категории «сознание» новый смысл, адекватный соответствующему предметному полю.

Серия методических разработок, посвященная вопросам сопряжения проблематики сознания в психологии с другими актуальными проблемами, включает как теоретические блоки («Контакт и свобода. Двухфакторная модель сознания», «Созерцание как дополнительная к деятельности категория психологии», «Онтогенез сознания», «Психология сознания: коммуникативная парадигма» и др.), так и практико-ориентированные блоки («Психология сознания: диагностический инструментарий» и др.), а также блоки инновационных (компьютерных) технологий («Сайт "Самарский научный центр психологии сознания"», «Электронное учебное пособие к пропедевтическому курсу "Психология сознания"», «Электронная хрестоматия к курсу "Методологические основы психологии"») и др.

В методической разработке «Психология сознания» для бакалавриата технического профиля содержатся сведения о современных научных публикациях, посвященных теме сознания в психологии. Данные материалы помогут студентам-бакалаврам готовиться к семинарским(интерактивным) занятиям и проводить самостоятельные исследования, а преподавателям, ведущим различные учебные курсы, в которых есть разделы, тематически сопряженные с проблематикой сознания в психологии, овладевать новым научным тезаурусом и включать фрагменты научных текстов в лекции.

История развития психологии

Эволюция предмета психологии

Психология – удивительная наука, она увлекательна, экзотична и стремительно меняется. В отличие от других наук, она может изменяться не только стремительно, но и разительно. Хотя, что собственно мы хотим от науки, которая не только существует сравнительно недавно, но и название свое закрепила только в XIX в., да и по поводу предмета ее до сих пор идут споры, а некоторые пытаются оспаривать даже сам статус науки.

Слово «психология» древнегреческого происхождения (душа и знание); впервые слово применили в XVI в. в Европе, но до XIX в. оно не употреблялось ни в английской ни во французской литературе применительно к науке. У А.С. Пушкина в «Сцене из Фауста» есть реплика Мефистофеля: «Я психолог... о, вот наука!» В те времена психологии как отдельной науки еще не существовало. Словом «психолог» обозначали человека, хорошо разбирающегося в людских страстях и характерах. Названия науки так долго не было потому, что и сама наука долго не могла получить отдельный статус – выделиться из философского знания. Во многом такие сложности на пути психологии были связаны с эволюционными преобразованиями представления о предмете исследований.

Отрицая буквальный перевод, современные психологи не рассматривают душу в своих исследованиях. Их не интересуют вопросы ее наличия или отсутствия – они (эти вопросы) находятся в рамках другого знания – теологического. Психология в своем развитии прошла значительный путь, в ходе которого и были дифференцированы понятия душевного, духовного и психического, которые на начальном этапе развития науки отождествлялись, что привело к пониманию психологии как «душеведения».

Эволюция представлений о предмете психологии насчитывает несколько этапов (они нетождественны истории развития психологических знаний).

1 этап. Психология как отрасль знаний о душе существовала в рамках философского знания с глубокой древности. Здесь важно отметить, что в эпоху античности и в эпоху Средневековья представления о душе различались.

2 этап. Психология как наука о сознании возникла в XVII в. в связи с развитием естественных наук. Способность думать, чувствовать

была названа сознанием. Таким образом, для души не осталось места в психологическом рассмотрении.

3 этап. Психология как наука о поведении – бихевиоризм. Возник в начале XX в., предложил психологии перейти на уровень экспериментальной науки, наблюдая наблюдаемое: поведение, поступки, реакции человека, – в отличие от психики и сознания с которыми нельзя экспериментировать напрямую. Необихевиоризм существует и сегодня как одно из направлений современных психологических исследований.

4 этап. Психология как наука, изучающая объективные закономерности возникновения, становления и функционирования психики. Это современный уровень психологических исследований.

История развития психологического знания

1. Возникновение психологических воззрений в эпоху античности

Год выделения психологических знаний в самостоятельную науку – 1879, но психологические знания накапливались в рамках других наук и были известны еще в древности. В первобытном обществе человек щедро одаривал предметы сознанием такого рода, как его собственное. Душа на этой стадии понималась как эфирная сущность, в противоположность телу – сущности грубой и тяжелой. Древних мыслителей занимали вопросы местоположения души, ее связи с телом, бессмертия души, одушевленности тех или иных предметов, а также механизмы возникновения эмоций и восприятий.

В основном древние мыслители придерживались двух течений: ***анимизм*** – наделение душой всего окружающего и ***гилозоизм*** – оживление всего окружающего, его сторонники считали жизнь имманентным свойством материи.

Демокрит (около 460–370 до н.э.) понимал душу как разновидность материи, как образование, состоящее из наиболее подвижных атомов. Он считал, что эти атомы движутся в пространстве и, сталкиваясь друг с другом, создают картину нашего восприятия. Душа – совокупность атомов огня – наиболее подвижных. Душа смертна и погибает вместе с телом. После гибели тела душа рассеивается в пространстве. Демокрит делил душу на три части и, в зависимости от предназначения, помещал их в разные органы: разумная часть в голове, мужественная в груди, жаждущая чувственного вожделения – в печени.

Пифагорейцы также делили душу на три части, но придерживались мнения о бессмертии души и переселении ее после смерти человека в другое тело.

Платон (около 428–347 до н.э.) считал, что состояние тела отражает состояние души. Душа является жизненным источником для тела. Местоположение рассудка – рациональной души – в голове – месте, наиболее близком к небу. Иррациональная душа пребывает в теле, ее верхние составляющие – смелость, честолюбие и энергия – располагаются в сердце, нижние – желания, склонности и аппетит – под диафрагмой. Все тело в целом управляется рациональной душой. Души внутри тела сообщаются между собой посредством внутренних органов. Платон во многом предвосхитил Фрейда, говоря, что во время сна контроль рациональной души ослабляется и желания, которые во время бодрствования не определялись, выходят наружу. На конфликте между рациональными и иррациональными побуждениями строится психология Платона.

Аристотель (около 384–322 до н.э.) впервые выдвинул идею о неделимости души и живого тела. Душа (психика) проявляется в различных способностях к деятельности: питающей, чувствующей, движущей, разумной; высшие способности возникают из низших, на их основе. Первичная познавательная функция человека – ощущение. Аристотель считал, что душой может обладать только естественное тело. Различал три вида душ: человеческая душа – критерий ее существования – способность к размышлению, животная душа – способность к осязанию, растительная душа – способность к питанию. К обладателям высшей души Аристотель относил человека и бога. Бог обладает лишь разумной душой, а человек еще и растительной и животной. Он отвергал учение о переселении душ, но считал, что в душе есть часть, не возникающая и не подвергающаяся гибели – ум. За исключением ума, все части души, как и тело, подлежат разрушению. Вопрос о местоположении души Аристотель решил в пользу внеположенности: душа есть акт тела: «если бы глаз имел душу – это было бы зрение» [Ильина, 2013].

2. Психологическая мысль в Средние века и эпоху Возрождения

Представители Средневековья продолжали придерживаться деления души на разумную и неразумную часть, а свободу души понимали как возможность выбора между путями к высшему или телесному миру. Будучи богословами, придерживались мнения о бессмертии души.

Блаженный Августин (354–430 гг.). Считал самонаблюдение источником психологических знаний. Без самосознания психология не может существовать. Эмоции – гнев, надежда, радость, страх – могут быть наблюдаемы только субъективно – человеку, не испытывавшему этих

эмоций, невозможно их описать. Его концепцию можно считать началом психоанализа без психоаналитики – самоанализа, много позже развитого К. Хорни. Августин отождествлял душу и волю. Мир культуры создал три органа постижения человека и его души: религия – строится на мифе; искусство – строится на художественном образе; наука – строится на организуемом и контролируемом логической мыслью опыте.

Фома Аквинский (1225–1274 гг.). Придерживался аристотелевских принципов – душа не существует от века, а творится богом в тот момент, когда тело становится готовым ее принять. Ум делится на три части: деятельный, возможный и страдательный. Воля свободна и определяет свободу выбора между различными целями. Человеческая душа нематериальна, неуничтожима и бессмертна. Теория отдельных свойств души: вегетативная душа (растения), сенситивная душа (животные) и разумная душа человека, выполняющая и функции двух низших душ. Собственную душу мы познаем не непосредственно, а опосредованно, через интуицию. Смысл жизни сводится к достижению счастья, понимаемого как познание и созерцание Бога. Бог познается не ощущением или интеллектом, а откровением.

Характерная черта эпохи Возрождения – возникновение движения гуманизма, пришедшего на смену религиозным взглядам, в соответствии с которыми сущностью человека является бестелесная душа. Идеи гуманизма выражаются в признании человека естественным природным существом со своими слабостями и достоинствами. Под влиянием гуманизма душа, остающаяся предметом психологии, рассматривается как субстанция, направленная во внешний мир и активно с ним взаимодействующая. Внешний мир становится источником душевной жизни.

Леонардо да Винчи (1452–1519 гг.). Особое внимание уделял феноменам зрительного восприятия. Его можно считать родоначальником психофизиологии и инженерной психологии. Описывая сокращения и расширения зрачка в зависимости от освещенности, он оказался у истоков рефлекторной концепции. Интересны описания зависимости восприятия величины предмета в зависимости от расстояния, освещенности и плотности среды.

3. Психология Нового времени

Изменились взгляды на предмет психологии – понятие души становится излишним, предметом психологии стало сознание. Рубежными событиями для развития психологии являются открытие Г.В. Лейбницем бессознательной психики (был выделен круг явлений,

недоступных самоанализу) и У. Гарвеем системы кровообращения, по аналогии с которой возникла мысль о нервной системе.

Рене Декарт (1596–1650 гг.). Основное произведение, раскрывающее психологические проблемы, – «Страсти души». Впервые указал на отличие психических процессов от жизненных или физиологических. Психические процессы мы создаем, а жизненные нет. Сузил психическую реальность до сознания, не признавая бессознательных процессов. Путь исследования осознаваемых психических процессов видел в самонаблюдении. Впервые поставил проблему отношения души и тела, противопоставив эти две реальности. Животные лишены души вообще, ибо у них нет сознания. Тело человека считал машиной, работа которой подчиняется вполне материальным законам и не нуждается в привлечении души. Для описания функционирования тела использовал понятие рефлекса. Сторонник теории врожденных идей.

Джон Локк (1632–1704). Основное произведение, имеющее психологическую направленность, – «Опыт о человеческом разумении» [Гамезо, Домашенко, 2000]. Обратил внимание на опыт, в его труде доказывается отсутствие врожденных идей, а источником развития души названы опыт и рефлексия. Является родоначальником эмпирической психологии, в основе сознания находятся идеи, которые являются результатом нашего опыта. Д. Локк считал, что наши идеи имеют естественное соотношение и связь между собой. Назначение и преимущество нашего разума заключается в том, чтобы проследить и поддерживать их вместе в том сочетании, которое основано на естественном их бытии. Неестественная связь идей, происходящая случайно, называется ассоциацией. Противник теории врожденных идей.

Основные направления развития психологии в конце XIX – начале XX в.

Психология имеет давнее прошлое, но короткую историю. Прошлое психологии насчитывает века, поскольку она включает в себя философию и физиологию. Напротив, история психологии коротка: она начинается только 135 лет назад.

История психологии как науки берет свое начало в 1879 г. в немецком городе Лейпциге. Там «отец психологии» **Вильгельм Вундт** (1832–1920 гг.) оборудовал первую психологическую лабораторию для изучения сознательного опыта [Крысько, 2005]. В. Вундт получил подготовку в области медицины, но проявил глубокий интерес к психологии. В своей лаборатории В. Вундт исследовал, как сочетание ощущений, образов и чувств формирует личный опыт. Его интересо-

вало, как формируются ощущения, образы и чувства. Чтобы это выяснить, В. Вундт наблюдал и измерял различные виды стимулов (свет, звук, вес). Стимул, или раздражитель, – это любая физическая энергия, которая оказывает воздействие на организм и вызывает какую-то реакцию. Затем В. Вундт прибег к интроспекции, или «внутреннему взгляду», чтобы исследовать собственные, индивидуальные реакции на различные стимулы. Если вы внимательно следите за своими мыслями, чувствами и ощущениями, значит, вы занимаетесь интроспекцией.

В. Вундт назвал свой подход экспериментальным самонаблюдением, поскольку он использовал как методическую интроспекцию, так и объективное измерение. В течение многих лет он изучал зрение, слух, вкус, осязание, память, восприятие времени и многие другие предметы. Настаивая на тщательном наблюдении и измерении, В. Вундт заложил хороший фундамент психологии. Считается, что В. Вундт превратил психологию в независимую науку, отличную от философии.

Структурализм. Идеи В. Вундта были перенесены в Соединенные Штаты одним из его учеников, *Эдвардом Б. Титченером*. В Америке идеи В. Вундта получили название структурализма, поскольку они касаются структуры психической жизни. В сущности, структуралисты хотели расчленить опыт на базовые «элементы», «строительные кирпичики». Например, наблюдатель мог брать в руку яблоко и считать, что он ощущает такие элементы, как «оттенок», «округлость» и «вес». Вот пример вопроса, которые мог бы заинтересовать структуралиста: «Какие базовые компоненты вкуса смешиваются между собой, образуя сложные вкусовые качества таких непохожих продуктов, как печень, лайм, бекон и сливочная помадка с жареным миндалем?» [Крысько, 2005].

Вскоре стало ясно, что интроспекция не может дать ответ на многие вопросы. Структуралисты часто расходились во мнениях. И когда это происходило, отсутствовал способ разрешения разногласий.

Например, если два человека представляют различные перечни базовых вкусовых элементов, кто скажет, какой из них является верным? Несмотря на подобные недостатки, «внутренний взгляд» по-прежнему играет определенную роль в изучении гипноза, медитации, решения задач, настроения и многих других вопросов психологии [Крысько, 2005].

Функционализм. Американский ученый *Уильям У. Джеймс* (1842–1910 гг.) расширил рамки психологии, включив в нее поведение живот

ных, религиозный опыт, аномальное поведение и другие интересные вопросы. Основное произведение – «Принципы психологии» (1890 г.). Уильям Джеймс был сыном философа Генри Джеймса-старшего и братом писателя Генри Джеймса. В течение своей долгой академической карьеры У. Джеймс преподавал в Гарвардском университете анатомию, физиологию, психологию и философию. У. Джеймс был убежден, что идеи следует оценивать с точки зрения тех практических последствий, которые они имеют для человеческого поведения [Гамезо, Домашенко, 2000].

У. Джеймс рассматривал сознание как постоянно меняющийся поток образов и ощущений, а не как набор безжизненных строительных кирпичиков, как то было у структуралистов. Термин «функционализм» является следствием интереса к тому, как функционирование сознания помогает нам приспособливаться к изменениям в среде. Именно в адаптации У. Джеймс видел ключ к пониманию психического – психика рассматривалась им как адаптивная функция.

Функционалисты восхищались Чарльзом Дарвином, который пришел к выводу, что живые существа эволюционируют таким образом, который благоприятствует их выживанию. Согласно дарвиновскому принципу естественного отбора, физические особенности, которые помогают животным приспособливаться к своему окружению, сохраняются в ходе эволюции. Функционалисты также хотели понять, как сознание, восприятие, привычки и эмоции способствуют выживанию.

Функционализм привнес в психологию изучение животных. Он также привел к появлению педагогической психологии (исследования научения, преподавания, динамики учебного процесса и родственных тем). Научение делает нас более приспособленными, поэтому функционалисты пытались найти способы совершенствования образования. По аналогичным причинам функционализм способствовал развитию психологии труда – изучению людей в рабочей обстановке.

Бихевиоризм. Функционализму вскоре бросил вызов бихевиоризм – изучение проявленного, наблюдаемого поведения. Основатель бихевиоризма – *Джон Б. Уотсон* (1878–1958 гг.). Глубокий интерес к наблюдаемому поведению возник у Д. Уотсона в период написания докторской диссертации по биологии и неврологии. В 1908 г. Д. Уотсон стал профессором психологии в Университете Джонса Хопкинса и выдвинул свою теорию бихевиоризма. Он оставался в этом университете до 1920 г., после чего сделал карьеру в рекламном бизнесе.

Д. Уотсон подверг резкой критике изучение «сознания» или «сознательного опыта». «Интроспекция, – также утверждал он, – ненаучна» [Ильина, 2013]. Д. Уотсон понял, что можно изучать животных, несмотря на то, что нельзя задать им вопросы или знать, что они думают. Он просто наблюдал связь между стимулами (событиями в среде) и реакциями животного (любым мускульным действием, активностью желез или другим поддающимся идентификации поведенческим актом). Почему бы, доказывал он, не подойти столь же объективно к изучению человека. Вскоре Д. Уотсон приспособил введенное русским физиологом Иваном Павловым понятие обусловливания для объяснения большей части поведенческих актов. (Условный рефлекс – это усвоенная реакция на определенный стимул). Д. Уотсон с энтузиазмом заявлял: «Дайте мне дюжину здоровых, хорошо сформировавшихся младенцев и возможность самому заняться их воспитанием, и я гарантирую, что, взяв наугад любого из них, путем научения сделаю из него любого специалиста по своему выбору: врача, юриста, художника, коммерсанта и, если на то пошло, профессионального нищего или вора» [Ильина, 2013].

Заслугой бихевиористов является многое из того, что мы знаем о научении, обуславливании и должном использовании вознаграждения и наказания. Бихевиоризм также дал начало модификации поведения. В этом виде терапии принципы научения используются для изменения проблемного поведения, такого, как переедание, беспочвенные страхи и вспышки гнева.

Продолжателем идей Д. Уотсона стал *Беррес Фредерик Скиннер* (1904–1990). Б. Скиннер полагал, что наше поведение контролируется вознаграждениями, позитивными подкреплениями. С целью исследования научения Б. Скиннер соорудил камеру обусловливания, или «ящик Скиннера» [Ильина, 2013]. С ее помощью он мог предъявлять стимулы животным и фиксировать специфические реакции. Многие из идей Б. Скиннера о научении возникли на основании его работы с крысами и голубями. Тем не менее, он считал, что те же законы поведения приложимы ко всем организмам, включая людей.

Б. Скиннер был убежден, что «спланированная культура», основанная на позитивном подкреплении, может способствовать желательному поведению. Вопреки распространенному представлению, Б. Скиннер был противником использования наказания. Крайне важно, говорил он, изменить наше поведение до того, как перенаселенность, загрязнение окружающей среды или ядерная война нанесут со-

крушительный удар человечеству. Слишком часто, полагал он, необоснованные вознаграждения являются причиной наших деструктивных действий.

Широкой публике Б. Скиннер, возможно, наиболее известен как человек, научивший голубей играть в настольный теннис, как изобретатель обучающих машин и как создатель механической «няни», которая подозрительно напоминала большой ящик Скиннера. Дочка самого Б. Скиннера Дебора прожила два с половиной года в такой «няне» – камере размером с детскую кроватку, с теплым профильтрованным воздухом, звукопоглощающими стенками, специальными игрушками и большим окном на одной стороне. Но, вопреки газетным сообщениям, Дебору часто извлекали из ящика для ласк и игры. Став взрослой, она говорила: «Думаю, что я была очень счастливым ребенком. Чаще всего ящик критикуют люди, которые не понимают, что он собой представлял» [Ильина, 2013].

Гештальт-психология. Представьте, что вы только что сыграли музыкальное поздравление «С днем рождения» на тубе. Затем вы играете его на скрипке. На скрипке нельзя воспроизвести ни один из звуков тубы. Однако вы замечаете нечто интересное: мелодия по-прежнему легко узнаваема, поскольку отношение между нотами остается тем же. А что бы произошло, если бы вы сыграли ноты «С днем рождения» в правильном порядке, но в темпе одна нота в час? Отдельные ноты перестали бы быть мелодией. С точки зрения восприятия, мелодия – это нечто большее, чем индивидуальные ноты, которые ее определяют.

Именно подобные наблюдения и дали начало школе гештальта. Гештальт-психология предлагает изучать мышление, научение и восприятие в виде целостных структур, а не путем расчленения опыта на части. Ее лозунг: «Целое больше, чем сумма его частей» [Гамезо, Домашенко, 2000].

Немецкий психолог **Макс Вертгеймер** (1880–1941 гг.) был первым, кто выдвинул идею гештальта, пытаясь объяснить иллюзии восприятия. Позже он способствовал развитию гештальт-психологии как способа понимания не только восприятия, решения задач, мышления и социального поведения, но также искусства, логики, философии и политики. Ошибочно, говорил он, расчленять психологические события на части, или «элементы», как делали это структуралисты. Подобно мелодии, многие переживания противятся тому, чтобы их разлагали на меньшие составляющие. По этой причине гештальт-подход повлиял

на изучение восприятия и личности. Гештальт-психология явилась также вдохновительницей одного из видов психотерапии.

Психоаналитическая психология. По мере того как передовая психология становилась все более научной, австрийский врач **Зигмунд Фрейд** развивал собственные теории. Зигмунд З. Фрейд (1856–1939 гг.) в течение более 50 лет занимался исследованием бессознательной части психики. В процессе этого он изменил представления о человеческой природе. Его ранние эксперименты со «словесным лечением» истерии считают началом психоанализа. Благодаря психоанализу З. Фрейд обогатил психиатрию психологическими методами лечения [Гамезо, Домашенко, 2000].

З. Фрейд считал, что психическая жизнь подобна айсбергу: видима только малая ее часть. Ту область психики, которая лежит за пределами личного осознания, он назвал бессознательным. Согласно З. Фрейду, наше поведение находится под сильным влиянием неосознаваемых мыслей, импульсов и желаний – особенно тех, которые связаны с сексом и агрессией. Идеи З. Фрейда открыли новые горизонты как в психологии, так и в искусстве, литературе и истории.

З. Фрейд предположил, что многие неосознаваемые мысли представляют угрозу, поэтому они оказываются вытесненными (удаленными из сознания). Но иногда, говорил он, эти мысли дают о себе знать в сновидениях, эмоциях или оговорках. («Фрейдовские» оговорки часто бывают комичными; например, студент, опоздавший на занятия, может сказать: «Прошу прощения, я не мог явиться позже») [Гамезо, Домашенко, 2000].

З. Фрейд полагал, что все мысли, эмоции и действия детерминированы (обусловлены). Другими словами, ничто не является случайным: если мы копнем достаточно глубоко, то обнаружим причины каждой мысли и действия. З. Фрейд также одним из первых понял, что детство влияет на личность взрослого («Ребенок – отец для человека») [Гамезо, Домашенко, 2000]. Возможно, более всего З. Фрейд известен как создатель психоанализа – метода психотерапии, который исследует неосознаваемые конфликты и эмоциональные проблемы.

Среди учеников З. Фрейда были такие, кто отдалился от него и выдвинул собственную теорию. Некоторых из тех, кто модифицировал идеи З. Фрейда, стали называть неофрейдистами. Неофрейдисты принимают общие положения теории З. Фрейда, но пересматривают некоторые ее части. Например, придают меньшее значение сексу и агрессии и делают больший упор на социальные мотивы и отношения.

Среди известных неофрейдистов были Альфред Адлер, Анна Фрейд (дочь Фрейда), Карен Хорни, Карл Густав Юнг, Отто Ранк и Эрик Эрикссон. Сегодня идеи З. Фрейда видоизменены настолько, что осталось не много психологов, строго следующих теории психоанализа. Однако наследие З. Фрейда по-прежнему присутствует в различных психодинамических теориях, которые делают упор на внутренние мотивы, конфликты и неосознаваемые силы.

Гуманистическая психология. Гуманизм – позиция, придающая особое значение пониманию субъективного человеческого опыта. Общим для всех гуманистических психологов является интерес к человеческим проблемам, потенциям и идеалам.

Карл Роджерс, Абрахам Маслоу и другие гуманисты отвергли идею З. Фрейда о том, что личностью управляют неосознаваемые силы. Им также не нравился бихевиористский акцент на контролирующее воздействие среды. Обоим теориям присущ сильный элемент детерминизма (идеи, что поведение обусловлено силами, находящимися вне нашего контроля). Гуманисты же подчеркивают значимость свободы воли, способности делать сознательный выбор. Конечно, на нас влияет прошлый опыт. Тем не менее, считают гуманисты, люди могут делать свободный выбор в пользу более творческой, содержательной и приносящей удовлетворение жизни [Ильина, 2013].

Гуманисты способствовали повышению интереса к психологическим потребностям в любви, самоуважении, чувстве общности, самовыражении, творчестве и духовности. Подобные потребности, полагают они, так же важны, как наши биологические потребности – в пище и воде. Например, по их представлениям, новорожденным младенцам, лишенным человеческой любви, может грозить столь же верная смерть, как и младенцам, лишенным пищи.

Гуманисты собирают данные и находят свидетельства, подтверждающие их идеи. Однако они, как правило, проявляют меньший интерес к лечебной психологии как объективной, поведенческой науке. Вместо этого они подчеркивают значимость субъективных факторов, таких, как собственный образ человека, самооценка и система отсчета. Собственный образ – это ваше восприятие своего тела, личности и возможностей. Под самооценкой понимают позитивные и негативные чувства человека по отношению к самому себе. Система отсчета – это ментальная или эмоциональная позиция, используемая для оценки событий. Таким образом, гуманисты стремятся понять, как люди воспринимают себя и окружающий мир.

Абрахам Маслоу (1908–1970 гг.). Будучи основателем гуманистической психологии, А. Маслоу проявлял интерес к изучению людей, обладавших исключительным психическим здоровьем. Такие самоактуализированные люди, считал он, полностью используют свои таланты и способности. А. Маслоу предложил свой позитивный взгляд на человеческий потенциал в качестве альтернативы школам бихевиоризма и психоанализа [Крысько, 2005].

Специфической особенностью гуманизма является понятие самоактуализации, введенное А. Маслоу. Под самоактуализацией понимают полноценное развитие своего потенциала и превращение в совершенного человека. Согласно гуманистам, таким потенциалом обладает каждый человек. Гуманисты изыскивают пути, способствующие его проявлению.

В России в 1920–1930 гг. была разработана *теория деятельности*, которая была призвана разрешить имевшиеся в то время в психологии противоречия: с одной стороны, ненаучность интроспекции и невозможность объективного наблюдения психики у структуралистов; с другой – отказ бихевиористов от сознания в пользу наблюдения наблюдаемого. Теория деятельности позволила проводить эксперименты с психологическими феноменами, поставив их в зависимость от деятельности человека, понимаемой как целенаправленная активность [Немов, 2002].

Сергей Леонидович Рубинштейн (1889–1960 гг.) и *Алексей Николаевич Леонтьев* (1903–1979 гг.) разрабатывали теорию параллельно и независимо друг от друга. Они опирались на труды *Льва Семеновича Выготского* (1896–1934 гг.), поэтому в их работах много общего, и оба они считаются ее родоначальниками [Рубинштейн, 1989].

Базовый тезис теории формулируется следующим образом: не сознание определяет деятельность, а деятельность определяет сознание. На основе этого положения в 30-х гг. С.Л. Рубинштейн формирует основной принцип: «единство сознания и деятельности». Психика и сознание, формируясь в деятельности, в деятельности и проявляются. Деятельность не является совокупностью рефлексивных реакций на внешний стимул, так как регулируется сознанием. Сознание рассматривается как реальность, которая не дана субъекту непосредственно для его самонаблюдения. Сознание может быть познано лишь через систему субъективных отношений, в том числе через деятельность субъекта, в процессе которой субъект развивается. А.Н. Леонтьев уточняет положение С.Л. Рубинштейна: «Сознание не просто прояв-

ляется как отдельная реальность, сознание встроено и неразрывно связано с ней» [Рубинштейн, 1989].

Одним из основных методологических принципов психологии является принцип реконструкции, сформулированный С.Л. Рубинштейном. Принцип гласит, что существует подобие между структурами, недоступными непосредственному наблюдению (психика, сознание), и структурами, аккумулирующими взаимодействие первых с окружающим миром (поведение, деятельность), и на этом основании вторые становятся доступны реконструкции.

Проверочные вопросы и задания:

1. Древних мыслителей, рассматривавших вопросы души, условно можно разделить на два направления: одухотворявших и оживлявших мироздание. Укажите названия этих направлений.

2. Что считали предметом рассмотрения донаучных психологических исследований, существовавших в рамках философии во времена античности? Каковы были основные характеристики предмета познания в этот период?

3. В какую эпоху сознание, понимаемое как способность думать и чувствовать, стало предметом психологического рассмотрения и какой ученый предложил такую трактовку?

4. В 1879 г. в Лейпциге Вильгельм Вундт открыл первую психологическую лабораторию, которая занималась исследованием простейших структур ощущения и восприятия, таким образом было основано направление научной психологии. Как оно называлось, каков основной метод исследования и каковы научные достижения, полученные в рамках этого направления?

5. В 1881 г. Уильям Джеймс в США начал исследовать различные функциональные состояния психики, которые позволяли влиять на выработку различных форм поведения. Как называлось это направление исследований и каковы его основные достижения?

6. В 20-х гг. XX в Джон Уотсон утверждал, что психология должна рассматривать те явления, которые доступны наблюдению, и предложил отказаться от исследования психической реальности. Как называлось основанное им направление психологии и каковы основные достижения этого направления?

7. Зигмунд Фрейд утверждал, что предметом психологического исследования должно стать выявление неосознаваемых мотивов пове-

дения человека. Родоначальником какого направления в психологии он стали каковы основные достижения этого направления?

8. Абрахам Маслоу утверждал, что задачей развития личности является реализация творческого потенциала, к которой стремится, по его мнению, каждый человек, но достигают этого состояния, названного им самоактуализацией, немногие, так как для этого необходимы определенные условия. Как называется, основанное им направление психологии и каковы основные достижения этого направления?

9. Л.С. Выготский утверждал, что предметом психологического рассмотрения должна стать деятельность, так как, по его мнению, психику можно наблюдать только в процессе деятельности, эти явления взаимозависимы и невозможны друг без друга. Основоположником какого направления психологических исследований его можно считать и как его сторонники понимают деятельность? В чем различие концептуальных положений психологии деятельности и бихевиоризма?

Тестовый контроль

1. Мыслители Античности, рассматривая душу в качестве предмета психологических студий, понимая ее как: 1) материальную субстанцию; 2) нематериальную субстанцию; 3) смертную; 4) бессмертную.

2. Мыслители Средневековья, рассматривая душу в качестве предмета психологических студий, понимая ее как: 1) материальную субстанцию; 2) нематериальную субстанцию; 3) смертную; 4) бессмертную.

3. Философ Нового времени, отказавшийся от рассмотрения души в качестве предмета психологии и предложивший рефлекторный механизм как основу понимания и изучения человека: 1) Дж. Локк; 2) Р. Декарт; 3) К.Р. Роджерс; 4) Д. Дидро.

4. В 1879 г. в Лейпциге Вильгельм Вундт положил начало структурализму как направлению психологических исследований. Для изучения простейших структур ощущения и восприятия был использован следующий метод: 1) анализ; 2) синтез; 3) интроспекция; 4) эксперименты на животных.

5. В 1890 г. Уильям Джеймс издал книгу «Вопросы психологии», в которой исследовались различные функциональные состояния психики и рассматривалась их связь с адаптивной способностью человека.

Так было основано направление психологии, получившее название: 1) анимизм; 2) гилозоизм; 3) функционализм; 4) бихевиоризм.

6. Джон Уотсон и Берес Скиннер утверждали, что психология должна «наблюдать наблюдаемое». Такое понимание легло в основу нового направления психологических исследований – бихевиоризма, который: 1) опирался на схему «S-R»; 2) превратил психологию в психологию без психики; 3) лишил психологию сознания; 4) уравнивал человека и животных; 5) ввел понятие условного рефлекса.

7. Зигмунд Фрейд рассматривал влияние неосознаваемых мотивов на поведение человека. Концептуальными положениями психоаналитического направления стали: 1) дихотомия принципов удовольствия и реальности; 2) социальная детерминанта жизни человека; 3) метод свободных ассоциаций; 4) неспособность человека к самостоятельному решению психологических проблем; 5) моделирование поведения человека путем изменения установок.

8. Абрахам Маслоу и Карл Ренсон Роджерс утверждали, что человек по природе своей хорош и стремится к лучшему, к состоянию максимальной реализации своих способностей. Так было основано направление гуманистической психологии, опиравшееся на концептуальные положения: 1) ориентация на расцвет всех потенциальных возможностей человека; 2) пирамида возможностей; 3) эупсихея – утопическое общество, помогающее всем гражданам; 4) цель воспитания – личностный рост; 5) ведущая роль индивидуального опыта в развитии; 6) опора на учение богословов.

9. Курт Левин и Макс Вертхаймер настаивали на неделимости психических явлений, став основателями гештальт-психологии, которая: 1) сделала предметом психологии образы восприятия; 2) рассматривала явление биолокации; 3) определила гештальт как форму, структуру, целостную конфигурацию; 4) рассматривала соотношение «фон – фигура»; 5) считала, что целое больше, чем сумма его частей; 6) ввела в психологию идею установки; 7) послужила началом для гештальттерапии.

10. Советские психологи, основавшие деятельностное направление в психологии, считали: 1) что нужно исследовать поведенческий акт; 2) что деятельность – это вид появления психической активности; 3) что необходимо исследовать пирамиду потребностей; 4) что отличие деятельности от активности в целенаправленности; 5) что нужно заниматься проблемами адаптации и социализации; 6) что игра, учеба и отдых – как виды ведущей деятельности человека.

Сознание

как высшая ступень развития психики

Сознание и его определения в психологии

Сознание – величайшая ценность, данная человеку без особых претензий (стремлений), специальных усилий или, тем более, благодарностей за владение этой ценностью с его стороны. В повседневной жизни человек не часто прибегает к осознанным формам сознания (рефлексия, самосознание), когда обстоятельства не подталкивают его к осмыслению и целенаправленному преодолению трудностей, препятствий, противоречий и переживаний, а, достигнув эффекта, старается тут же избавиться от просветляющей ноши (различные формы расслабления).

Можно спорить об акцентуациях самореализующейся личности режиссера в связи с содержанием того или иного сериала (триллера) или о допустимости клонирования человека, но одно, несомненно: и то, и другое, и, возможно, третье – плоды сознательной деятельности человека; и это проблемы не только обремененного научным сознанием человека, но и вопросы повседневной жизни.

Г.В.Акопов

Проблема сознания в равной мере может быть отнесена к любой научной дисциплине, так или иначе связанной с человеком. Для гуманитарных наук – это проблема осмысления (осознания) сложившегося или избираемого предметного содержания; для естественных наук – проблема осмысления сложившихся или вновь конструируемых методов воздействия на исследуемый объект.

Определение сознания представляет не только научную проблему, но и весьма важную прикладную и практическую задачу, в частности, в таких сферах социальной жизни, как правовая регламентация (вменяемость, степень осознания и т.д.); детство, старение, болезнь (сознательность); образование, организационное управление, менеджмент и т.д. (полнота осознания), межличностное взаимодействие, психотерапия (самосознание, саморегуляция) и др. Унитарность и междисциплинарность подходов, не всегда надежно рефлектируемых, со всей очевидностью проявляются в различных определениях сознания, во многих из которых трудно выделить качественную специфику, сущностную характеристику (табл. 1).

Трактовки категории «сознание»

Автор	Определение
А.Г. Спиркин	Осознанное бытие и отношение «Я» к «не Я», субъективный образ объективного мира, свойство высокоорганизованной материи, идеальная сторона целеполагающей практической деятельности человека, высшая форма психического отражения действительности (1972)
Б.В. Зейгарник	Высшая, связанная с речью, функция мозга, отражающая в обобщенном виде реальную действительность и целенаправленно регулирующая деятельность человека (1976)
А.Р. Лурия	В отличие от животных, человек обладает новыми формами отражения действительности – не наглядным чувственным, а отвлеченным опытом. Такая особенность и характеризует сознание человека . Эта черта – способность человека переходить за пределы наглядного, непосредственного опыта и есть фундаментальная особенность его сознания (1979)
П.В. Симонов	Знание, которое с помощью слов, материальных символов и обобщенных образов художественных произведений может быть передано, может стать достоянием других членов общества (1987)
Ю.М. Орлов	Осознание действия и его обстоятельств. После того как прекращаются умственные или практические действия, сразу же исчезает и сознание (1991)
Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова	Свойство пространства и времени головного мозга (1994)
А.С. Горбатенко	Особое свойство психики, специально направленное на самоконтроль жизнедеятельности индивида, в том числе, на контроль функционирования самой психики (1994)
А.М. Иваницкий	Сознание есть оперирование знанием, способность к направленной передаче информации от одного лица к другому в виде абстрактных символов (слов, художественных образов и т. п.). Эти символы или знаки должны быть выучены или найдены самим субъектом, а не быть врожденными, и в этом случае контакт, коммуникацию пчел, муравьев и других насекомых невозможно квалифицировать как проявления сознания (1994)
Г.Г. Шпет	Сознание чего-нибудь. Это «что-нибудь» раскрывается как система отношений, присутствие в которых для «Я» необязательно, – оно может быть здесь, но может и не быть (1994)

Автор	Определение
П.Б. Шошин	Чувство собственного существования; чувство присутствия в данном месте и в настоящий момент; идентификация себя в мире (различие себя и мира) (1994)
Л.И.Божович	Является центром, в котором интегрируются все психологические новообразования, определяя тем самым личность субъекта, как «высшую психологическую систему» – ее структуру, ее возрастные и индивидуальные особенности (1995)
В.И.Слободчиков Е.И. Исаев	Знание субъекта о мире и своем месте в нем как проявление способности отделить в представлении себя, свое («Я») от своего жизненного окружения; сделать свой внутренний мир, свою субъективность предметом осмысления и понимания, а также главной способностью «практического преобразования» этих проявлений (1995)
Р.С.Немов	В основе сознания лежит «рефлексивная способность», т.е. познание сознанием психических явлений и самого себя, а именно: «ощущение себя познающим субъектом, способность мысленно представить существующую и воображаемую действительность, контролировать собственные психические и поведенческие состояния, управлять ими (1997)
В.М. Розин	Человеческое сознание – это сознание в языке, сознание культурное и сознание как самосознание (1999)
П.Я. Гальперин	Основа регуляции действий личности (1999)
Е.А. Климов	Процесс рефлексирования, т. е. способность человека отдавать себе тот или иной отчет о происходящем вокруг него или в его внутреннем мире и в организме (1999)
А.В. Петровский	Целостный образ действительности, реализующий мотивы и отношения субъектов и включающий в себя его самопереживание, наряду с переживанием внеположности мира, в котором существует субъектно (2000)
В.М.Аллахвердов	Отражает эмпирическое явление – осознанность, эмпирический факт представленности субъекту картины мира и самого себя. Выраженная в словах способность испытуемого отдавать себе отчет в том, что происходит. Некий теоретический (гипотетический) механизм, порождающий или трансформирующий осознаваемую информацию, например, преобразующий результаты каких-либо информационных или физиологических процессов в осознаваемые явления» (т.е. «работа механизма сознания») (2000)

Таким образом, можно констатировать, что мы не имеем сколько-нибудь строгого определения понятия «сознание». Сознание не только неопределимая, но и свободная система. Проблема структурирования и ограничения свободной системы решается самой жизнью. Она опровергает миф об абсолютной свободе сознания [Зинченко, 1991]. Тем не менее, сознание периодически «рвется» и иногда вырывается из клетки бытия, во всяком случае, постоянно стремится к абсолютной свободе. В этом процессе произвольность действительно выступает сущностной характеристикой сознания, а реальная достижимость свободы обусловлена системой адекватных связей, коммуникаций или контактов человека с внешним миром и самим собой средствами внимания, памяти, перцепции, аффекта, мышления и воли – только в интегрированной совокупности образующих единство сознания.

Функции и свойства раскрывают те или иные сущностные характеристики сознания. Они выражают качественную определенность сознания в целом и его составных элементов в случае разложимости сознания на части.

Учеными выделяются следующие основные **функции** сознания:

– творческое или созидательное целеполагание – отличающееся от целеустремления как целенаправленной активности и целеопределения как выбора одной цели из нескольких,

- планирование,
- программирование,
- антиципация и прогнозирование,
- принятие решения,
- контроль и самоконтроль,
- отношение, оценка,
- самооценка,
- самоанализ,
- самоактуализация,
- самокатегоризация,
- идентификация и самоидентификация,
- осознание и самосознание,
- самодеятельность,
- самокоррекция,
- самореализация.

Структура сознания долгое время отождествлялась со структурой психики, поэтому для сознания исследователями сделано много

структурных построений, аналогичных структурному выстраиванию психики в целом.

Наиболее полная структурная схема сознания построена Г.В. Акоповым, который избрал в качестве основания для структуризации явлений сознания исторически сложившиеся в науке различные типы носителя сознания.



Рис. 1.

Метаструктурное психологическое описание человека (по Г.В. Акопову).

ФОРМЫ СОЗНАНИЯ

1. Типы и виды сознания

Формы и, соответственно, типы, виды сознания могут определяться структурными образованиями сознания. В частности, можно выделить биодинамическую (двигательную), чувственно-образную, знаково-словесную и смысло-символическую формы сознания. Однако на сегодняшний день не существует единой классификации типов сознания и проблема оснований для такой классификации и дифференциации форм, видов, типов сознания все еще ждет своего решения.

Если под формой понимать способ существования и выражения содержания, то типы и виды сознания подпадают под частные виды форм сознания. Отсюда многозначность употребления этих терминов (см. табл.).

Типы сознания

Автор	Типы сознания
М.О. Герцберг	Невербализованное (чувственное) сознание, предметное сознание и личностное сознание (самосознание) (1966)
К.К. Платонов	Общественное, обыденное, религиозное, нравственное, эстетическое, правовое, политическое, национальное, научное (1982)
В.И. Молчанов	Сознание первичного опыта; сознание многообразного опыта; сознание опыта суждения, воли; сознание социального опыта; сознание психологического (душевного) опыта; сознание духовного опыта; сознание опыта бытия (в семье); сознание философии (1992)
М.М. Бахтин	Сознание, прямо и непосредственно направленное на свой предмет; сознание, объективным образом изображающее социально-типическое, либо индивидуально-характерологическое лицо; сознание, определяющее установку на чужое сознание, например, пародия, стилизация и др. (1994)
А.А. Брудный	Прецедентное сознание как осознание возможности определенного поступка, «поскольку его уже совершил другой»; интердиктивное сознание, как осознание невозможности, недопустимости определенных поступков; юстициальное сознание, как понимание справедливости и верности одних поступков и неверности, несправедливости других (1998)
В.П. Зинченко	Естественное сознание, оперирующее языком предметных и операциональных значений; культурное сознание, оперирующее знаками, вербальными значениями и понятиями; творческое сознание, оперирующее смыслами (1998)
В.Л. Райков	Невербальная форма сознания (музыкальные, живописные и др. образы и знаки) и сознание словесное (1999)
Н.В. Кулагина	Знаковый и символический типы (2001)

Определим понятием «тип сознания» индивидуально-специфические проявления сознания, в отличие от группо-специфических проявлений сознания, которые обозначим понятием «вид сознания», имея в виду непрямую отнесенность к жизнедеятельности субъекта тех или иных явлений социальной, экономической, политической и т.д. жизни, активно отражаемых в сознании человека. В таком случае достаточно легко дифференцируется большое количество классификаций сознания.

Если в качестве основания для классификации избрать такие существенные характеристики сознания, как контактность и свобода, то получим матричную систему типов сознания, элементы которой будут определяться различными областями активности (сферы контакта) субъекта

екта: наука, искусство, техника и т.д., с одной стороны, и точкой в континуума репродуктивности («догматичности») – продуктивности («креативности», созидательности) как степени (уровня) позволяемой свободы, с другой стороны.

Перейдем от типов к **видам сознания**. Наиболее часто упоминаемый вид сознания в психологии – общественное сознание. Общественное сознание, будучи усвоено, составляет важнейшую ведущую структуру в системе управления человеком своим поведением; субъект учитывает не только свое восприятие предметов, но и накопленные обществом знания о них, и не только их естественные свойства и отношения, но также их социальное значение и общественные формы отношения к ним. Человек не ограничен индивидуальным опытом, он усваивает и использует общественный опыт той социальной группы, внутри которой он воспитывается и живет.

Вопрос о структуре профессионального сознания, как и о структуре сознания вообще, можно ставить в двух планах: строение (компоненты) сознания; функции сознания.

В компонентной структуре сознания наиболее просто решаются вопросы профессионализации элементов. Так, можно говорить о профессиональном внимании, памяти, перцепции, воле, мышлении и т.д.

Путь профессионализации сознания посредством воздействия на его компоненты не является оптимальным, т.к. целое не сводится к его частям. Удержать целое в процессе анализа удастся посредством выделения основных функций исследуемого явления. В списке важнейших функций сознания обычно выделяют познание, целеполагание, отношение, а также функции идентификации, т.е. формирования образа «Я» (различение субъекта и объекта, т.е. того, что принадлежит «Я» человека, и его «не-Я»). Данной системе атрибутов сознания соответствует аналогичная по функциональному признаку структура профессионального сознания: профессиональные цели, профессиональные знания; профессиональные отношения, профессиональное самосознание и др.

2. Групповое сознание

Всю систему проблем современной психологии можно разделить на две взаимопроникающие подсистемы:

– система индивидуальной психологии, предмет которой – индивидуальное сознание как субъективный компонент психики человека. Индивидуальное сознание в его единстве с деятельностью человека представляет собой высшую форму психического отражения;

– исследование группового сознания и психических явлений, возникающих только в результате общения как психического взаимоотражения.

С точки зрения развития группового сознания очень важно проследить становление сознания в онтогенезе. В генезисе сознания В.Н. Мясищев выделил три этапа или уровня, которые можно последовательно назвать как: этап безличного «называния»; этап личностно осознанного отношения; этап осознания объективно обусловленной необходимости и личностного отношения к ней [Мясищев, 1996].

Специфическое социально-психологическое понятие группового сознания (совокупность норм, ценностей, установок, мотивов, целей), выступающего в качестве одного из регуляторов деятельности человека прежде всего в пределах данной группы, следует расчленить по аналогии с различием общепсихического и сознательного на индивидуальном уровне. Как индивидуальное сознание, не сводясь к психическим процессам, состояниям и свойствам личности, нарушается при нарушении одного из интегрируемых компонентов, так и групповое сознание тесно связано с рядом социально-психологических функций, состояний или свойств коллектива.

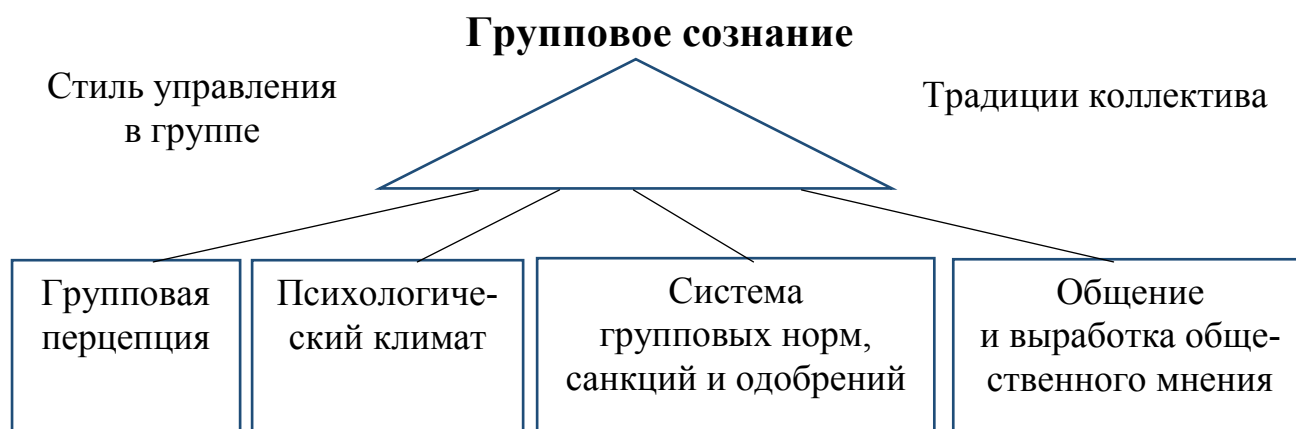


Рис. 2. Структура группового сознания

Элементы группового сознания можно последовательно рассматривать в их преломлении в индивидуальном сознании. В этом случае «сознание» коллектива существует в индивидуальных сознаниях как особенное наряду с единичным и всеобщим. Или иначе, групповое сознание – это те стороны сознания индивида, которые присущи ему как представителю данной группы. Это прежде всего определенные установки восприятия и отношения к явлениям действительности. Таким образом, можно заключить:

– в системе регуляции групповой деятельности участвует также феномен группового сознания;

– сознание коллектива – специфическое промежуточное психологическое образование между общественным и индивидуальным сознанием;

– под групповым сознанием понимается три класса явлений: на уровне группы – общее во взглядах, суждениях, оценках; на уровне личности – осознание своей общности, идентификация с группой, гордость за группу, готовность отстаивать ее интересы; на уровне межличностных взаимодействий и взаимоотношений – групповые нормы, ценностные ориентации, установки.

Уровневая структура сознания

Как признают многие ученые, вопрос о градациях ясности, адекватности, разносторонности осознания человеком происходящего пока еще не нашел в науке общепризнанного решения. Действительно, казалось бы, в достаточно простом вопросе уровневого соотношения сознания и самосознания находим самые разные, в том числе и противоположные, точки зрения.

В.Г. Маралов и В.А. Ситаров в своем обзоре этой проблемы [Маратов, Ситаров, 1987], констатируют существование следующих решений:

– самосознание предшествует возникновению сознания и представляет из себя «неясное безотносительное чувство собственного существования»;

– самосознание есть уровень сознания, возникающий относительно поздно и на его основе;

– сознание и самосознание возникают одновременно в двух формах – предметного сознания и самосознания.

Самосознание, по В.В. Столину, может проявляться во всех трех позициях в зависимости от соотношения биологического и социального факторов жизнедеятельности человека: биологическому индивиду соответствует первая позиция; социальному индивиду – вторая; личностному – третья [Столин, 1983].

В малоизвестной работе В.М. Бехтерева «Сознание и его границы» (1888) находим стройную, хорошо операционализируемую уровневую систему сознания, включающую все возможные направления «интервенции» сознания. В зависимости от содержания сознания («присутствие в сознании сфер тех или других представлений»), В.М. Бехтерев считает возможным говорить о «специальных видах со-

знания». С качественной точки зрения В.М. Бехтерев выделяет шесть форм сознания, которые определяют также различные степени развития содержания сознания (от низшей к высшей):

- сознание своего существования;
- сознание своего тела;
- сознание окружающего пространства;
- сознание времени;
- сознание своей личности;
- сознание своего сознания.

Характеризуя простейшую форму сознания (сознание своего существования), В.М. Бехтерев пишет о «неясном безотносительном чувствовании собственного существования» [Бехтерев, 1954]. Следующая форма (сознание своего тела) не вполне соответствует по сути своему названию (в современной терминологии), т.к. В.М. Бехтерев определяет ее как «группу представлений о "Я", как субъекте, в отличие от "не-Я", или объекте, и в которой вырабатывается так называемое самосознание». Однако В.М. Бехтерев имеет в виду для этой второй формы именно рефлексированные телесные самоощущения – «состояния сознания, когда в нем присутствует или, что все равно, каждую минуту, может быть вызван ряд представлений о положении собственного тела, о движении его членов и пр.» [Бехтерев, 1888. С. 9].

Сознание пространства В.М. Бехтерев объясняет как сознание пространственных представлений об окружающем мире.

Высшую степень (форму) сознания (самосознание) В.М. Бехтерев определяет как «то состояние внутреннего мира, когда человек, с одной стороны, обладает способностью по произволу вводить в сферу сознания те или другие из бывших прежде в его сознании представления, с другой – может давать отчет о происходящих в его сознании явлениях, о смене одних представлений другими, иначе говоря, может анализировать происходящие в нем самом психические процессы» [Бехтерев, 1954]. В.М. Бехтерев называет сознание этого уровня способностью самопознания и считает ее «характеристичнейшим признаком полного сознания» (в современной терминологии – рефлексия). Обращает на себя внимание также выделение В.М. Бехтеревым в сфере осознаваемых явлений «темного поля сознания» (смутно припоминаемые впечатления, едва достигающие сферы сознания) и поля ясного сознания.

Сходную уровневую структуру сознания находим у Ю.Б. Гиппенрейтер [Гиппенрейтер, 1988] (см. рис. 2).

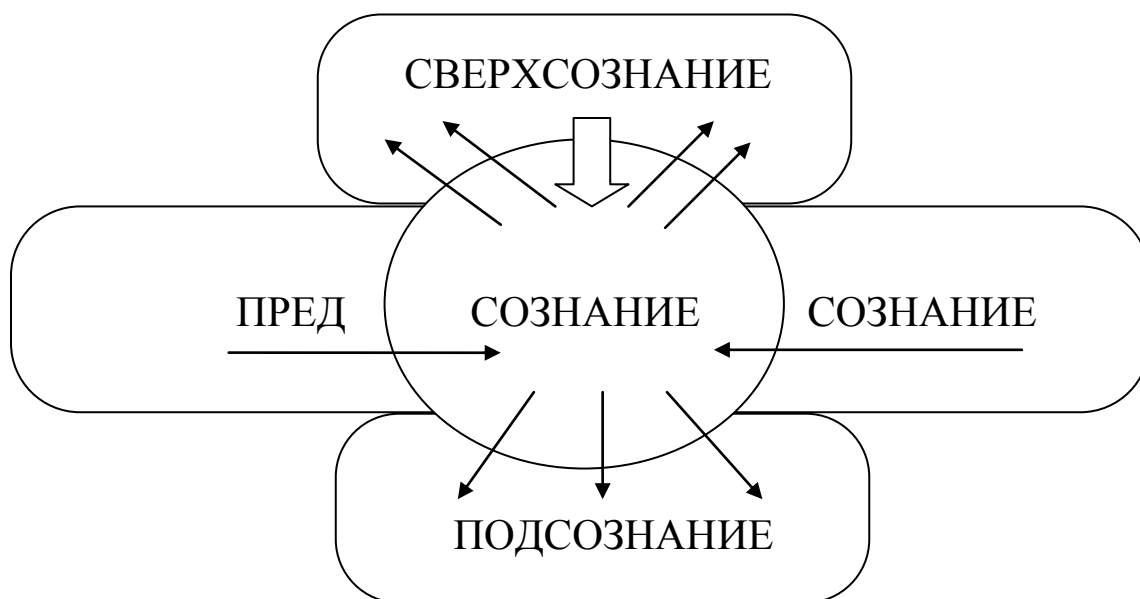


Рис. 2. Структура уровней сознания по Ю.Б. Гиппенрейтер

Подсознание здесь включает неосознаваемые механизмы сознательных действий, состоящие из трех подклассов: а) неосознаваемые автоматизмы, возможно и сознававшиеся в прошлом; б) явления неосознаваемой установки; в) неосознаваемые сопровождения сознательных действий (непроизвольные движения, мимика и др.).

Предсознание определяется как неосознаваемые побудители сознательных действий (сновидения, ошибки, забывание вещей, намерений, имен; описки, оговорки и т.д.), невротические симптомы.

Надсознательные процессы (сверхсознание), согласно Ю.Б. Гиппенрейтер, развертываются в форме длительной и напряженной работы сознания, в результате которой появляется некий интегральный итог в виде новых идеи, отношений, чувств, поступков, ранее не осознававшихся (творчество, интуиция, «катарсис») [Гиппенрейтер, 1988].

Особые состояния сознания

Особые или, как чаще называют в последнее время, измененные состояния сознания (ИСС) – это еще одна возможность «увидеть» сознание как бы со стороны, попытаться показать его «обычную логику» из необычной определенности. Изучение ИСС позволяет переосмыслить проблему сознания, расширить границы традиционного понимания личности.

ИСС – это потеря контакта, при сохранении свободы в работе сознания, либо обретение специфического, иллюзорного контакта.

В современной практической психологии ИСС используются в позитивном плане для преодоления субъективно неразрешимых проблем пациента посредством погружения в особое состояние, актуализации и активизации новых форм и средств регуляции сознания.

Чаще с ИСС имеют дело в связи с практическими целями психокоррекции: психотерапии, тренинговой работы, консультировании и т.д. Использование ИСС для коррекции необходимо прежде всего потому, что в состоянии полного сознания клиент осуществляет контроль над поступающей информацией и способен изменять свое отношение к форме и содержанию воздействия в зависимости от имеющихся социальных и личностных установок. Например, в психотерапии используют те формы ИСС, которые возникают в гипнозе, медитации, АТ, при воздействии психотропных веществ и т.д. (интересно заметить, что в советской психотерапии акцент главным образом делался на суггестивных атаках). По мнению некоторых авторов, с точки зрения возможностей ввода информации с целью психокоррекции понятие ИСС несовершенно, т.к. удобнее оперировать терминами и концептами, исходя из ввода в память возможной семантической информации [Смирнов, Безносок, Журавлев, 1995].

Нарушения сознания

Наиболее четко главные симптомы нарушенного сознания описал немецкий психиатр К. Ясперс (1923). Он сформулировал *три главных признака синдромов нарушенного сознания*: отрешенность от окружающего мира, дезориентировка и амнезия в период нарушенного сознания [Психология, 2010].

1. Отрешенность от окружающего мира понимается как утрата способности воспринимать окружающее или восприятие фрагментарное, неотчетливое, беспорядочное. Кроме того, у больного утрачивается способность к мышлению - оно отличается затруднениями анализа и синтеза, установления причинно-следственных связей, но относительной сохранностью механических ассоциаций.

2. Дезориентировка – полное или частичное нарушение ориентировки человека в месте, времени, собственной личности.

3. Амнестические расстройства (полная или частичная амнезия), распространяющиеся на события всего периода расстроенного сознания.

Важно подчеркнуть, что для установления состояния нарушенного сознания необходимо обязательное наличие *совокупности перечисленных признаков*. Один или несколько не связанных между собой симптомов не могут в достаточно точной степени свидетельствовать о патологии сознания.

Наиболее часто в медицинской практике нарушения сознания подразделяют на количественные (непсихотические, или «простые» формы) и качественные (психотические, или «сложные» формы). Особое место в классификации занимают нарушения самосознания - деперсонализация.

Состояния выключения сознания. Количественные нарушения сознания связаны с нарушениями процессов активации, что приводит к снижению уровня бодрствования со своеобразным «выключением» сознания. В зависимости от степени выраженности выключения сознания выделяют кому, сопор и оглушение.

Коматозное состояние характеризуется полным выключением сознания, больной лежит с закрытыми глазами, и его невозможно разбудить - он не реагирует ни на какие раздражители, даже сильные болевые. Выражена мышечная атония, постепенно угасают все рефлексы, а в терминальных стадиях происходит угнетение центров дыхания и кровообращения.

В связи с успехами трансплантологии в литературе широко обсуждаются медицинские, этические и юридические проблемы *хронического «вегетативного состояния»* (иначе - «кома с бодрствованием», «мозговая смерть», «декортикация»), возникающего после тяжелых повреждений мозга вслед за периодом (10–14 дней) *сноподобной комы*. При этом глаза больного открываются самопроизвольно в ответ на словесные стимулы, сохранена циклическая смена сна и бодрствования, может самопроизвольно регулироваться дыхание и поддерживаться нормальный уровень артериального давления, но высшие психические функции при этом уже безвозвратно утрачены.

Существует целый ряд состояний, напоминающих «кому с бодрствованием», но отношения к ней не имеющих. В этих случаях также требуется проводить диагностику различия или отсутствия высших кортикальных функций. Например, ошибочное впечатление о коме с утратой психической деятельности возникает при поражении ствола мозга - так называемом *синдроме изоляции* («locked-in»), который бывает при полном параличе всех конечностей. Однако у таких больных сохранено мигание и вертикальные движения глаз. Их можно обучить

азбуке Морзе, с помощью которой они способны передавать глазами достаточно сложные мысли.

Сопорозное состояние характеризуется, так же как и кома, полным выключением сознания, но у больного сохранены оборонительные и другие безусловные рефлексы. Сопор и кома являются признаками тяжелого соматического неблагополучия организма. После выздоровления остается полная амнезия всего периода бессознательного состояния.

Оглушение - выраженная его степень граничит с сопором, однако больного удается «расторгнуть», и он приходит на короткое время в сознание. При отсутствии сильных стимулов извне (энергичные оклики, встряхивание) больной снова погружается в спячку. После выздоровления, при тяжелом оглушении, амнезия на период нарушения сознания почти полная. При средней степени оглушенности (*сомноленция*) сонливость менее глубокая; больной сам не говорит, но на вопросы отвечает, хотя и со значительной задержкой; нарушено осмысление окружающего, а при выздоровлении отмечается частичная амнезия.

При более легком оглушении – *обнубиляции* происходит колеблющееся по интенсивности легкое затемнение сознания с затруднением осмысливания ситуации, понимания смысла происходящего и чужой речи, больной сонлив, медленно и мало говорит.

Состояния помрачения сознания. Качественные нарушения сознания обусловлены расстройством (дезинтеграцией) сознания и его «заполнением изнутри» патологическим содержанием (психопатологической продукцией, чаще галлюцинаторной и бредовой), в силу чего нарушается ориентировка больного в конкретно-предметной среде, изменяется поведение, а после выздоровления отсутствуют или отрывочны воспоминания о периоде помрачения сознания.

Дезинтеграция сознания - это корковое нарушение связей, т.е. более сложное расстройство, чем простое выключение сознания. В этой группе чаще всего выделяют делирий, онейроид, аменцию и сумеречные состояния сознания.

Делирий (от лат. *delirium* – безумный) характеризуется преобладанием больных наплывов ярких сценподобных истинных зрительных галлюцинаций. Делириозное помрачение сознания обычно усиливается к вечеру и ночью, а днем могут наступать периоды относительного прояснения сознания. Поведение больного зависит от содержания психопатологической продукции, воспоминания на период делирия

после выздоровления сохраняются частично. Типичный пример делирия - алкогольная «белая горячка».

Онейроид (от греч. [*oneiros*] - сновидение) характеризуется преобладанием у больных наплывов фантастических зрительных псевдогаллюцинаторных переживаний, напоминающих сновидения или грезы. Больные полностью дезориентированы и погружены в свой внутренний мир или сохраняют двойственность ориентировки, отражая и реальную, и кажущуюся действительность. Воспоминания о пережитом сохраняются частично, причем больные обычно забывают реальные события, но помнят свои болезненные фантастические переживания. Онейроид чаще наблюдается при тяжелых инфекциях и шизофрении.

Менее глубокое помрачение сознания наблюдается при *ониризме* («бред сновидений»), когда нарушается дифференцировка между сновидениями и реально происходящим вокруг. Бред является как бы продолжением очень ярких сновидений и сновидных переживаний, чаще приятных. После пробуждения убежденность в реальности виденного во сне, его актуальность постепенно уменьшаются.

Аменция (от лат. *amentia* - бессмыслие) характеризуется состоянием спутанности сознания в силу острой потери способности синтеза восприятия образования причинно-следственных ассоциаций (инкогеренция, бессвязность мышления). Поведение определяется растерянностью с аффектом недоумения. Нарушены все виды ориентировки, а речь больного состоит из рывков воспоминаний. Амнезия после выздоровления полная, распространяю на весь период аменции. Аментивные состояния бывают после тяжелых травм мозга, при тяжелых и длительных заболеваниях, приводящих к истощению нервной системы (интоксикации, инфекции).

Сумеречное расстройство сознания характеризуется резким сужением знания, при этом внешние впечатления либо совсем не доходят до больного, либо доходят неполностью. Внимание приковывается к одному объекту с возможностью внешне упорядоченных и даже сложных действий. Могут наблюдаться и галлюцинаторно-бредовые переживания, обуславливающие внезапные и опасные для окружающих поступки – бегство, нападение. Сумеречное состояние всегда начинается внезапно, длится от нескольких минут до нескольких дней, сопровождается полной амнезией перенесенного. Чаще сумеречные состояния наблюдаются при органических заболеваниях мозга, эпилепсии, патологическом опьянении, а также после внезапных тяжелых психических травм (патологический аффект).

Известно, что такая составляющая сознания, как матрицы долгосрочной памяти, не корректируется воздействием психотропных веществ, которые влияют только на реализацию поведенческих программ (являющихся, впрочем, также частью сознания). То есть не существует медикаментозных средств коррекции фиксированных патологических систем. Такой подход связан с появлением прямых инструментальных методов, делающих возможным изучение параметров семантических структур не опосредованно, через поведение субъекта и субъективный опыт, а непосредственно, путем измерения количественных мер связи между психосематическими элементами сознания.

Контрольные тесты

1. Относительно устойчивая совокупность всех представлений человека о самом себе, связанная с самооценкой, называется в психологии: 1) личность; 2) структура самосознания; 3) сознание; 4) Я-концепция.

2. Особая форма психического отражения у человека, интегрирующая в себе все другие процессы, обеспечивая их взаимодействие, т.е. последовательность, непрерывность и целенаправленность их протекания – это: 1) мышление; 2) чувства; 3) бессознательное; 4) сознание.

3. Расстройство *сознания*, которое характеризуется резким сужением знания, при этом внешние впечатления либо совсем не доходят до больного, либо доходят неполностью: 1) дезинтеграция; 2) аменция; 3) сумеречное; 4) делирий.

4. Нарушения сознания при которых количественные нарушения связаны с нарушениями процессов активации, что приводит к снижению уровня бодрствования со своеобразным «выключением» сознания: 1) кома; 2) сопор; 3) оглушение; 4) выключения.

5. Потеря контакта, при сохранении свободы в работе сознания, либо обретение специфического, иллюзорного контакта, это: 1) измененные состояния сознания; 2) состояния помрачения сознания; 3) состояния выключения сознания; 4) бессознательное.

6. К функциям сознания относятся: 1) самопрезентация; 2) самоанализ; 3) перцепция; 4) аффект.

7. Индивидуально-специфические проявления сознания это: 1) формы; 2) виды; 3) типы; 4) группы.

8. К элементам группового сознания относятся: 1) психологический климат; 2) индивидуальное сознание; 3) установки восприятия; 4) групповая перцепция.

9. К уровням сознания по Ю.Б. Гиппенрейтер относят: 1) самосознание; 2) предсознание; 3) сверхсознание; 4) подсознание.

10. Сопоставьте позиции самосознания относительно факторов жизнедеятельности человека:

Биологический индивид	– самосознание есть уровень сознания, возникающий относительно поздно и на его основе
Личностный индивид	– сознание и самосознание возникают одновременно в двух формах – предметного сознания и самосознания
Социальный индивид	– самосознание предшествует возникновению сознания и представляет из себя «неясное безотносительное чувство собственного существования»

Социально-психологические основания классификации свойств личности: субъектные и личностные свойства человека

Проблема личности – одна из центральных в психологии. Современное общество вовлекает человека в круговорот разнообразных процессов, связей, отношений, навязывая ему определенные образцы, стандарты жизни и деятельности. В этих условиях очень важно защитить и развить дальше уникальность, самобытность человеческой личности, сохранить индивидуальность человека. Личность – это социализированный индивид, рассматриваемый со стороны его наиболее существенных социально значимых свойств. Личность есть такая целеустремленная, самоорганизующаяся частица общества, главной функцией которой является осуществление индивидуального способа общественного бытия.

Изучение человека как субъекта, индивидуальности и личности позволяет не только обозначить суть данных понятий, но и определить их взаимосвязь, различия в содержании и значении этих категорий в практической психологии. В частности, изучение данной темы неразрывно связано с осуществлением управленческой деятельности, ведь она всегда связана с взаимодействием, общением и координацией деятельности людей. Каждый человек обладает устойчивым набором черт и характеристик, определяющих его действия и поведение. Данные черты проявляют себя в достаточно длительном промежутке времени, благодаря чему можно зафиксировать и почувствовать индивидуальность человека. Существует большое количество тестов и других инструментов, позволяющих определить характеристики индивидуальности и личности человека. В современном менеджменте данным вопросам и данному виду деятельности уделяется огромное внимание. И связано это в первую очередь с тем, что успех организации напрямую зависит от того, насколько успешно она может задействовать весь имеющийся у нее в распоряжении человеческий потенциал. Необходимость изучения индивидуальности и личности человека вызывается также и тем, что обычно делается множество неверных заключений о людях, об их характеристиках, их индивидуальности. Связано это с тем, что люди при познании других опираются на стереотипы, предубеждения, необоснованные обобщения. Делая неверные выводы об индивидуальности людей, мы создаем основу для конфликтов, трудностей в общении и взаимодействии людей. Это все наносит

ущерб отдельным людям и организации в целом. Необходимость тщательного и регулярного изучения индивидуальных и личностных характеристик членов организации не вызывает сомнения.

Субъект в психологии – это человек в совокупности таких психических характеристик, которые позволяют ему осуществлять целеполагание и соответствующие целям действия, поступки, деятельность и поведение в целом. Также существует трактовка субъекта как участника исторического процесса. Одним из самых распространенных является подход к человеку как к субъекту деятельности. В психологии понятие субъекта деятельности очень часто непосредственно связано с тем содержанием деятельности, которое разрабатывается в той или иной концепции. Но в любом случае, независимо от содержательной позиции исследователей, деятельность в психологии понимается иначе, нежели предметная деятельность в философии.

Психологическое содержание деятельности определяется субъект-объектным отношением. Различие концептуальных позиций по поводу деятельности в основном сводится к различному пониманию цели и процедуры целеполагания в структуре деятельности.

С точки зрения целеполагания субъект деятельности определяется как человек, способный самостоятельно целеполагать. Критерий самостоятельного генерирования целей является главным критерием в определении человека как субъекта деятельности. Для решения проблемы человека как субъекта, в том числе для раскрытия человека как субъекта истории, особое значение имеет принцип деятельности. Именно на его основе выясняется, каким образом человек в процессе материального, предметно-преобразующего взаимодействия с природой выступает тем самым и в качестве субъекта своего собственного развития как существа общественного, в качестве субъекта истории [Немов, 2006, с. 389].

Принцип деятельности позволяет рассматривать в качестве субъекта истории не только общество в целом (совокупный субъект), но и отдельного человека (индивид). Субъект, создающий схемы, нормы и идеалы своей собственной деятельности в процессе культурного выбора, – это человек, задающий перспективу своего развития, строящий свою историю. Бесспорным лидером и одним из основателей «психологии субъекта» был Андрей Владимирович Брушлинский. Субъектом ученый называл человека, рассматриваемого на высшем для него уровне активности, целостности, автономности. Важнейшее из всех качеств человека – быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вер-

шителем своего жизненного пути. Это значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов [Брушлинский, 2002].

Человек не рождается субъектом, а становится им в процессе деятельности, общения и других видов активности. В этой связи научно значимым оказывается вопрос о критериях, в соответствии с которыми можно утверждать, что речь идет именно о субъекте, а не индивиде, индивидуальности и т.п. Первый существенный критерий становления субъекта – это выделение ребенком в возрасте 1–2 лет в результате предшествующих сенсорных и практических контактов с реальностью наиболее значимых для него людей, предметов, событий и т.д. путем обозначения их простейшими словами. Следующий наиболее важный критерий – это выделение детьми в возрасте 6–9 лет на основе деятельности и общения объектов благодаря их обобщению в форме простейших понятий (числа и т.д.). Третьим критерием следует считать сформированность способности осознавать совершаемые им поступки как свободные нравственные деяния, за которые он несет ответственность перед собой и обществом. Субъектом можно назвать только внутренне свободного человека, принимающего решения о способах своего взаимодействия с другими людьми прежде всего на основании сознательных нравственных убеждений. Говорить о человеке как субъекте можно только при таком понимании им собственного бытия, при котором он, осознавая объективность и сложность своих проблем, в то же время обладает ответственностью и силой для их решения. Четвертый критерий – развитость навыков самопознания, самопонимания и рефлексии, обеспечивающих человеку взгляд на себя со стороны. В отличие от остального сущего, человек всегда соотносен со своим бытием. Соотнесенность проявляется прежде всего в направленности познавательной, этической и эстетической активности взаимодействующих людей не только друг на друга, но и на себя. Именно рефлексивное отношение каждого из нас к себе наиболее рельефно выражает отношение к бытию. Способность к рефлексии, направленной на себя, – ключ к превращению человека в субъекта. Субъект – это тот, кто обладает свободой выбора и принимает решения о совершении нравственных поступков, основываясь на результатах самопознания, самоанализа, самопонимания.

Понятие «личность» используется широко, и во многих случаях имеет сходные значения.

В древнем театре «личиной» называли маску, которую актер надевал на лицо. Сейчас говоря о человеке как о личности, также имеют в виду его роль, но в более широком значении – роль в «театре жизни», в обществе, среди людей [Маклаков, 2007].

Личность – это конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях, определяют его нравственные поступки и имеют существенное значение для него самого и окружающих [Варфоломеева, 2005].

Личность можно рассматривать как конкретного человека, представителя определенного общественного класса, коллектива, осознающего свое отношение к окружающей действительности и занимающегося общественно полезной деятельностью, наделенного индивидуальными, только ему присущими психическими чертами и свойствами.

Понятие «личность» характеризует один из наиболее значимых уровней организации человека, а именно – особенности его развития как социального существа.

Психология, в согласии со своим предметом, связывает достоинства человека как личности с присущими ему психологическими свойствами, качествами. С понятием личности в психологии связывается системное социальное качество человека, главная целостная характеристика внутреннего мира человека, мера его развития как носителя сознания, интеллекта, культуры, морали, защитника и творца человеческих ценностей [Марголис, 2003].

Педагогику личность интересует как объект и субъект педагогического процесса, обучения, воспитания и развития. Психологию же личность интересует с точки зрения ее внутреннего строения, закономерностей возникновения, формирования, развития, особенностей социально-психологических проявлений.

На формирование личности оказывает влияние целый ряд факторов. Ведущую роль в формировании личности играют социальные обстоятельства, к числу которых относятся прежде всего следующие:

– макросоциосреда – общественный строй, государственное устройство, уровень развития общества и его возможности для обеспечения жизни и деятельности людей, особенности идеологического и другого воздействия на них средств массовой информации, пропаганды, агитации, социально-политическая, этническая, религиозная обстановка в обществе и т.д.;

– микросоциосреда – это среда непосредственного контактного взаимодействия человека: семья, дружеская компания, школьный

класс, студенческая группа, производственный, трудовой коллектив, другие ситуативные и относительно длительные взаимосвязи человека с социальной средой;

– воспитание – специально организованный процесс формирования и развития человека, прежде всего его духовной сферы;

– деятельность – игра, учебная, производственно-трудовая, научная. В процессе деятельности, включаясь разнообразные ее виды, социальные связи и отношения, человек овладевает социальным опытом и наращивает его, развивает свой творческий и физический потенциал, волю, характер, умения и навыки предметно-практических действий, поведения;

– социальное взаимодействие во всем многообразии его разновидностей, прежде всего – общение с другими людьми.

Наряду с социальными обстоятельствами исключительно большую роль в формировании и развитии личности играет биологический фактор, физиологические особенности человека, особенности общих и специфических типов высшей нервной деятельности, своеобразие морфологии мозга и т.п. Особую роль в формировании и становлении личности, ее отдельных структур играют общение, другие виды взаимодействия человека с непосредственным социальным окружением и деятельность. Вначале через общение с родителями, другими людьми, а затем и через разнообразные виды совместной с ними деятельности человек усваивает социальный опыт, овладевает нормами, правилами, способами поведения и деятельности, отдельных действий - происходит социализация личности, формируется и развивается ее субъектность.

Социализация личности – это процесс овладения человеком социальными и социально-психологическими нормами, правилами, функциями, ценностями, общественным опытом в целом. Это непрерывный процесс становления и развития личности через освоение человеком материальной и духовной культуры, социальных и личностных отношений, характерных для конкретных условий его жизни и деятельности [Дружинин, 2003].

Социализация личности осуществляется через взаимодействие ее со средой, в ходе которого человек не только овладевает социальным опытом, но и наращивает его, производит соответствующие изменения в социальной и природной среде. Процесс социализации личности имеет две взаимосвязанные стороны. С одной стороны, человек присваивает социальный опыт, с другой – проявляется индивидуальность человека.

Основными свойствами личности являются: направленность, способности, характер, темперамент.

Под направленностью понимают психологическое свойство личности, систему ее побуждений, взглядов, выражающееся в потребностях, мировоззрении, установках, целях жизни и деятельности личности.

Потребность – это испытываемая человеком устойчивая и сильная нужда в чем-либо. Они направляют его интересы, мысли, движения. Удовлетворение потребности вызывает чувство удовольствия, неудача – плохое настроение и самочувствие, недовольство и даже гнев, ярость, агрессию. Стремление к удовлетворению потребностей – основа целенаправленной деятельности, а успешные результаты удовлетворения той или иной потребности усиливают ее роль в направленности личности.

Потребности человека делятся на две группы: материальные (социализированные) и духовные.

Жизненные цели – долгосрочные и среднесрочные результаты, намеченные личностью для реализации в планах жизни и деятельности.

Мотивы – осознаваемые личностью побудительные силы конкретных выборов, решений и действий. Цель – то, к чему стремится человек, мотив – ради чего, для чего это ему нужно. Мотивы характеризуют типичные для личности, преобладающие внутренние причины выборов ею целей, способов, поступков и действий. Одни и те же проявления активности могут порождаться разными мотивами.

Мировоззрение – совокупность идей, мнений, убеждений, взглядов личности на мир, жизнь, общество, это ценностные ориентации конкретного человека.

Способности – свойство личности, связанное с качествами личностями, которые благоприятствуют овладению каким-либо делом, эффективному его осуществлению. Различают частные способности и способности к определенному виду деятельности. К частным способностям относятся: интеллектуальные, творческие, деловые, организаторские, художественные, способности к наблюдению, запоминанию, выносливость, музыкальный слух и др. Они обусловлены, как правило, особым развитием отдельных качеств. Второй вид способностей – способности к определенной профессии, специальности, виду деятельности. Такая способность – всегда личностный комплекс. Она включает отдельные частные способности и качества, относящиеся к другим свойствам – направленности, характеру, психофизиологии [Брушлинский, 2002].

Характер – свойство личности, определяющее линию поведения человека, сложившаяся система устойчивых отношений к труду, другим людям, к окружающему миру и к самому себе. Эти отношения во многом зависят от направленности личности, но связаны и со специальными знаниями, ценностными ориентациями, умениями, навыками, привычками и качествами. Отношения к труду выражены в знаниях личности, соответствующих трудовых ориентациях, навыках, умениях, привычках и качествах целеустремленности, предприимчивости, трудолюбия, ответственности, добросовестности, настойчивости, активности, самостоятельности, инициативности и других. Отношения к людям выражены в уважительности личности, гуманности, вежливости, доброжелательности, справедливости, доброте, альтруистичности, общительности, конфликтности и др. Отношение к себе характеризуется самовосприятием и самооценкой личностью себя и своих особенностей. Отношение к себе в психологии связывается с явлением рефлексии – умением и привычкой смотреть на себя со стороны, видеть глазами других людей, считаться с оценкой ими себя. Уровень развитости рефлексии у конкретной личности во многом характеризует уровень ее развития в целом, определяет ее отношение к самосовершенствованию и достойному поведению среди людей. Характер воплощает в себе морально-психологические особенности личности.

Темперамент – свойство личности, характеризующее динамику протекания психических процессов (возбуждения и торможения), зависящую от особенностей высшей нервной деятельности данного человека. Комплексы различных психофизиологических особенностей служат основанием для выделения типов темперамента.

Личность – это активно осваивающий и целенаправленно преобразующий природу, общество и самого себя человек, обладающий уникальным, динамичным соотношением пространственно-временных ориентации, потребностно-волевых переживаний, содержательных направленностей, уровней освоения и форм реализации деятельности, которая обеспечивает свободу самоопределения в поступках и меру ответственности за их последствия перед природой. Личность получает свою структуру из видового строения человеческой деятельности и характеризуется поэтому пятью потенциалами.

Гносеологический (познавательный) потенциал определяется объемом и качеством информации, которой располагает личность. Эта информация складывается из знаний о внешнем мире и самопознания. Этот потенциал включает в себя психологические качества, с которыми связана познавательная деятельность человека.

Аксиологический (ценностный) потенциал личности определяется приобретенной ею в процессе социализации системой ценностных ориентации в нравственной, политической, религиозной, эстетической сферах, т. е. ее идеалами, жизненными целями, убеждениями и устремлениями. Речь идет здесь, следовательно, о единстве психологических и идеологических моментов, сознания личности и ее самосознания, которые вырабатываются с помощью эмоционально-волевых и интеллектуальных механизмов, раскрываясь в ее мироощущении, мировоззрении и мироустремлении.

Творческий потенциал личности определяется полученными ею и самостоятельно выработанными умениями и навыками, способностями к действию созидательному или разрушительному, продуктивному или репродуктивному и мерой их реализации в той или иной сфере труда, социально-организаторской и критической деятельности.

Коммуникативный потенциал личности определяется мерой и формами ее общительности, характером и прочностью контактов, устанавливаемых ею с другими людьми. По своему содержанию межличностное общение выражается в системе социальных ролей.

Художественный потенциал личности определяется уровнем, содержанием, интенсивностью ее художественных потребностей и тем, как она их удовлетворяет. Художественная активность личности разветвляется и в творчестве, профессиональном и самодеятельном, и в «потреблении» произведений искусства.

Проверочные вопросы и задания:

1. Раскройте содержание понятия «личность».
2. Расскажите о субъектных и личностных свойствах человека.
3. В чём состоит специфика социально-психологического исследования личности в психологии?
4. Что оказывает влияние на формирование личности?
5. Кто является субъектом и объектом в психологии, какими психологическими характеристиками они обладают?
6. Дайте определение целенаправленности.
7. Какие свойства личности Вы знаете? Охарактеризуйте каждое из перечисленных свойств.
8. Что понимается под рефлексией в психологии? Дайте определение рефлексии.
9. Какими пятью потенциалами характеризуется личность? Раскройте их сущность.

Современные проблемы психологии образования

Проблемы формирования и развития личности в системе образования

Весьма сложная и неоднозначная в своих решениях проблема формирования и развития личности представлена в теории и практике самыми разными подходами, в том числе и крайними. Оставляя обзор и соответствующий анализ проблемы представителям общепсихологического подхода, рассмотрим ее в избранном контексте работы. В словаре по психологии развитие личности определяется как «процесс формирования личности<...> в результате ее социализации и воспитания» [Психология, 1990, с. 331]. Понятие «формирование» здесь имеет условный смысл, в зависимости от рассматриваемого механизма – воспитание или социализация, которые различаются по признаку стихийности воздействия на личность различных обстоятельств жизни в обществе или целенаправленности формирования личности [Психология, 1990, с. 373].

Из определения понятия «развитие психики», приведенного в «Психологическом словаре», можно заключить, что до определенного возраста (этапа) имеет место формирование как преимущественно внешнее воздействие. С развитием сознания (личности) возрастает роль собственной активности индивида, который начинает выступать как субъект собственного развития.

Еще более определенно развитие сводится к формированию в работе В.В. Давыдова. Признавая функцию развития лишь для общества в целом как системы, «тотальности», В.В. Давыдов заключает, что индивиду, взятому самому по себе, развитие не свойственно. Имеет место лишь формирование. Возражение, что формирование предполагает пассивного индивида, в то время как реальный процесс «его становления требует активности», «внутреннего импульса», отмечается тем, что формирование не исключает собственной познавательно-волевой активности, собственной ориентировочно-поисковой деятельности, но сама эта «активность», формы ее проявления и, главное, уровень осуществления должны быть сформированы, созданы взрослым [Давыдов, 1966].

В ином плане исследует данную проблему А.В. Брушлинский. Автор выделяет два подхода к изучению формирования психики, которые приводят к различным трактовкам психологического развития (по-

следнее, т.е. развитие, как считает А.В. Брушлинский, понятийно нагружено лишь для теории психического как процесса). Эти подходы различаются тем, что в одном случае формирование включает также возникновение или порождение психического (теория интериоризации, в частности, теория формирования умственных действий), в другом – формирование и возникновение психики нетождественны (теория психического как процесса) [Брушлинский, 1981].

В случае разведения понятий формирования и развития по критерию внешней или внутренней инициации: безальтернативное стимулирование, принуждение и т.д., т.е. требование однозначности и заданности цели, а также жесткого, не допускающего отклонений управления (что может быть оправдано в определенных условиях, но не как константа общественного устройства) или возможность выбора, самопрограммирования и др. и, соответственно, непрогнозируемость и слабая управляемость в «движении» личности – имеет место еще один аспект проблемы, связанный с соотношением обучения и психического развития в системах образования. Повторяя линию Л.С. Выготского, можно предположить три варианта соотношения:

- обучение и развитие не являются взаимосвязанными по процессам, последнее обусловлено созреванием и внешней средой;
- обучение может и должно приспособливаться к психическому развитию;
- обучение имеет определяющую роль в развитии и должно вести его (развитие) за собой [Непомнящая, 1966].

Последняя установка в своей упрощенной трактовке стала определяющей в теории и практике обучения для всех типов образовательных учреждений в условиях авторитарной системы государственного устройства.

Формирующий подход без предпосылочной основы не только тактически негуманная форма воздействия на человека, но и просто тупиковая линия развития общества.

**Сравнение моделей
формирования и развития личности**

РАЗЛИЧИЯ	ФОРМИРОВАНИЕ	РАЗВИТИЕ
По целям	Одна или несколько фиксированных	Многообразие с возможным дополнением
По технологии	Всеобщее (единое, универсальное)	Индивидуализированное
По процессу	Строгое универсальное	Вариантно
По контролю	Преимущественно внешний	Преимущественно самоконтроль
По предпосылкам	Могут отсутствовать	Имеют место, учитываются
По времени	Сжато – дискретно	Растянуто – непрерывно
По стилю	Авторитетный	Сотрудничество
Норма результата	Точное соответствие	Достаточное приближение
Средства воздействия	Поощрение – наказание	Информирование
Качество деятельности	Репродуктивная	Продуктивная

Парадоксально, но решение обозначенной проблемы в теоретическом плане было найдено относительно давно, но не было востребовано в силу все тех же политических причин. Развивая взгляды С.Л. Рубинштейна, Л.И. Анцыферова обуславливает решение проблемы формирования и развития обращением к личности как субъекту поведения и действия со всей совокупностью проблем свободы воли и детерминации поступков личности. Л.И. Анцыферова заключает, что «все поведение личности детерминировано, но, выступая в качестве субъекта, личность своими действиями постоянно создает новые системы детерминаций» [Анцыферова, 1989].

Таким образом, взаимодействие (социально-психологическая категория) непрерывно обуславливает как процессы обучения, так и процессы развития [Акопов, 2000].

Социально-психологические исследования по психологии образования

Известный исследователь в области педагогической психологии Ю.Н. Кулюткин выделяет проблему субъекта учения как центральную проблему в психологии обучения взрослых. Ю.Н. Кулюткин в качестве механизма становления активного субъекта учения определяет процесс осознания значимости обучения для развития личности [Кулюткин, 1985, с. 9]. Близкую позицию в этом плане занимает С.А. Боровикова, определяющая «осознанность психической саморегуляции» как «умение без систематического контроля, помощи и стимуляции самостоятельно работать» [Боровикова, 1991]. Развивая предложенную Г.С. Прыгиным [Прыгин, 1984] типологию автономности/зависимости в учебной деятельности, С.А. Боровикова определяет в качестве основных характеристик автономного поведения в ситуации выбора профессии способность выделить главное для себя, способность адекватно оценивать свои качества как факторы выбора профессии, способность изучать мир профессий опираясь на неслучайные факторы [Боровикова, 1991].

Более широкий спектр способностей (умений), характеризующих субъекта профессиональной деятельности, определяет В.А. Якунин. Это следующие качества:

- умение самостоятельно определять цели и задачи своей профессиональной деятельности;
- умение обеспечивать информационную основу своей профессиональной деятельности;
- умение прогнозировать возможные результаты собственной деятельности;
- умение реализовать принятые решения, организовать других людей и устанавливать с ними целесообразные деловые и личные отношения;
- умение адекватно оценивать достигаемые результаты;
- умение корректировать и перестраивать деятельность [Якунин, 1988].

Онтогенетически психическое развитие субъектных свойств личности можно связать с динамикой такого более общего качества как социальная активность, т.е. «способность включаться в деятельность по решению общественных задач» [Преемственность..., 1989]. Противоположным социальной активности свойством является социальная реактивность, т.е. ответ на воздействие социальных раздражителей,

характеризующийся узостью осознания целей, временной ограниченностью побуждений, слабым вовлечением личности во взаимодействие с окружением. В.А. Ситаров, В.Д. Брагина, В.Г. Маралов и Т.П. Маралова выделяют ответственность как основной критерий перехода реактивности в активность, т.е. осознание себя в качестве субъекта деятельности. Важнейшие показатели социальной активности – инициативность и исполнительность; реактивности – импульсивность и пассивность [Якунин, 1988]. Изучив соотношение инициативы и исполнительности в возрастной динамике, автор констатирует количественное превышение исполнительности над инициативой во всех возрастных группах. С возрастом разница увеличивается от 11% у 5-летних до 25% у 8-летних детей. Автор приходит к выводу, что «в целом обучение и воспитание ориентированы на формирование активного исполнителя и в гораздо меньшей степени на активного инициатора». Указанное и другие исследования дают эмпирические подтверждения господства авторитарической линии в системе образования бывшего СССР. За короткое время социально-экономических перемен положение в образовании мало изменилось.

Другой, макрогрупповой аспект проблемы связан с распределением лиц с различным уровнем субъектности (социальной активности) в той или иной социальной общности, в частности, профессиональной или учебно-профессиональной. Ясно, что в сообществах индивидуально-личностные проявления корректируются социально-личностными, и у одних лиц субъектные характеристики могут усиливаться, у других – уменьшаться. Обусловленные механизмами коммуникации, от самоиницированных форм (аутокоммуникация) до массовых коммуникаций, формирование определенным образом структурированной общности, названной Н.Н. Обозовым «совокупным субъектом» тесно коррелирует со сложившейся в обществе социальной (профессиональной, учебно-профессиональной) ситуацией [Обозов, 1981].

Аксиома субъектности, конечно, не божественная воля, тем не менее любопытное пересечение взглядов мы находим в суждениях Н.А. Бердяева. Согласно Н.А. Бердяеву, развитие предполагает субъекта развития. Нет развития без того, кто и что развивает. Аргументация Н.А. Бердяева состоит в том, что человек в процессе развития остается все тем же, т.е. человеком. «Человек может очень развиться, но это он, все тот же. Если бы вследствие развития появился совершенно новый субъект, новая личность, то развития не было бы. Личность предполагает соединение изменения и неизменности» [Бердяев, 1951, с. 146]. В

другой работе Н.А. Бердяева находим очень важное самонаблюдение: «Мои способности обнаруживались лишь тогда, когда умственный процесс шел от меня, когда я был в активном и творческом состоянии, и я не мог обнаружить способностей, когда нужно было пассивное усвоение и запоминание, когда процесс шел извне ко мне» [Бердяев, 1991, с. 351]. Мысль Н.А. Бердяева становится вполне ясной, если иметь в виду рассматриваемую им историческую смену идеалов личности, которая заканчивается идеалом творческой личности. Однако следует отметить, что творчество Н.А. Бердяев понимает специфично, не как создание новых культурных продуктов, а как опыт нового бытия, «высшей жизни».

Субъективный опыт Н.А. Бердяева и его описание как результат самопознания находят свое соответствие в экспериментальных исследованиях. Так, в опыте Л.И. Ноткина испытуемым предлагалось заучивать стихи, причем одни могли выбрать для заучивания одно стихотворение из десяти, а другие сразу получали конкретное стихотворение. В итоге оказалось, что во второй группе стихотворение выучило значительно меньше школьников, хуже оказалось и качество заучивания [Ноткин, 1983].

Л.И. Ноткин объясняет отмеченные различия тем, что самостоятельный выбор неизбежно включает факторы ответственности и самоконтроля, которые выступают в качестве важных механизмов образования и достижения цели. Неучтенным остается эмоциональный фактор интереса.

В исследовании N.W. Dember половине испытуемых предлагалось выбрать «простой» или «трудный» вариант задания на внимание перед началом его выполнения. Остальные выбирать не могли. В действительности все выполняли как простые, так и сложные задания, предъявлявшийся в случайном порядке. Оказалось, что иллюзия выбора приводит к улучшению результатов, что, по мнению авторов, свидетельствует о значении внутренней мотивации [Dember, 1974].

Таким образом, даже незначительное расширение функций субъекта (возможность выбора) существенно изменяет результаты деятельности.

**Проблема
«совокупного субъекта» ученой деятельности
и взаимодействия: учащийся – педагог**

Характеризуя субъектов педагогической и учебной деятельности, необходимо, прежде всего, отметить, что каждый педагог и ученик,

представляя общественный субъект (педагогическое сообщество или ученичество), вместе являются совокупным субъектом всего образовательного процесса. Совокупный субъект, репрезентируя общественные ценности, представлен в каждой образовательной системе, учреждении администрацией, преподавательским коллективом, ученическим сообществом (в институте это ректорат, кафедра, деканат, учебные группы). Деятельность этих совокупных субъектов направляется, регламентируется нормативно-правовыми и программными документами. Каждый из входящих в совокупный субъект конкретных субъектов имеет свои, но согласованные, объединенные цели. Они представлены в форме определенных результатов, но с разграничением функций и ролей, в силу чего образовательный процесс есть сложная полиморфная деятельность. Общая цель образовательного процесса как деятельности – сохранение и дальнейшее развитие общественного опыта, накопленного цивилизацией, конкретным народом, общностью. Она осуществляется двумя встречно направленными целями передачи и приема, организации освоения этого опыта и его усвоения. В этом случае мы говорим о совокупном идеальном субъекте всего образовательного процесса, эффективность действия которого определяется осознанием обеими его сторонами общей цивилизационно-значимой цели.

Предметом образовательного процесса как деятельности совокупного субъекта, т.е. тем, на что она направлена, является совокупность ценностей общественного сознания, система знаний, способов деятельности, передача которых со стороны педагога встречается с определенным способом их освоения обучающимся. Если способ освоения совпадает с тем методом действия, который предлагает педагог, то совокупная деятельность доставляет удовлетворение обеим сторонам. Если в этой точке намечается расхождение, то нарушается и сама общность предмета.

По С.Л. Рубинштейну, важная характеристика субъекта деятельности – он и формируется, и развивается в ней – относится не только к развитию ученика (как обычно принято полагать), но и к саморазвитию, совершенствованию самого педагога. Специфика образовательного процесса заключается в реципрокности (взаимодополняемости, взаимоосуществляемости) этих двух явлений: развитие ученика предполагает постоянное саморазвитие педагога, которое есть условие развития ученика.

Показательно, что идеальный совокупный субъект образовательного процесса представлен П.Ф. Каптеревым одним образовательным полем, полем учения и развития.

«Творческого учителя и ученика связывает потребность самообразования и развития. Школьный же учитель, воображающий себя полнейшим мудрецом, которому незачем больше учиться, не принадлежит к этому полю, не занимает никакой ступени в лестнице развития, он чужд образовательной работы. Он стоит в стороне от культуры, от трудов по ее усвоению и личному усовершенствованию» [Каптерев, 1877]. Субъекты образовательного процесса «обречены» на саморазвитие, внутренняя сила которого служит источником и импульсом развития каждого из них.

Типы совместной деятельности

Совместной учебной деятельностью обычно называют акты обмена действиями, операциями, а также вербальными и невербальными сигналами этих действий и операций между преподавателем и учениками и между самими учащимися в процессе формирования осваиваемой деятельности. Эти акты связаны как с содержанием так или иначе структурированной деятельности, так и с процедурами взаимодействия между участниками обучения. Акты обмена действиями перестраиваются и изменяются в объективной логике становления внутренних регуляторов усваиваемой деятельности и направлены на построение механизмов самоуправления способами предметной деятельности, личностными позициями и нормами общения и взаимодействия между участниками процесса обучения. Безусловный базис совместной деятельности – ее ценностные основания: смыслы и реализующие их цели, которые формируют единое смысловое поле совместного учения.

Целью совместной учебной деятельности преподавателя и студентов является построение механизма саморегуляции учения, осваиваемой предметной деятельности и самих актов взаимодействий и позиций личности в них.

Предметом совместной учебной деятельности являются далеко не сразу обобщаемые и осознаваемые способы деятельности учения и нормы взаимодействия и общения. Продуктом ее является актуализация новых смыслов учения и выдвижение студентами новых целей учения и целей, связанных с содержанием усвоенной деятельности и с регуляцией личностных позиций в партнерстве.

Средством достижения целей совместной деятельности выступают система совместно решаемых продуктивных и творческих задач и система форм взаимодействия преподавателя и студентов и студентов друг с другом. Эти формы взаимодействия разворачиваются в определенной последовательности: от максимальной помощи преподавателя студентам в решении продуктивных и творческих учебных задач к последовательному нарастанию собственной активности студентов вплоть до полностью саморегулируемых и самоорганизуемых предметных и учебных действий, взаимодействий и появления позиции партнерства с преподавателем и друг с другом. В настоящее время мы выделяем восемь форм сотрудничества: 1) введение в деятельность; 2) разделенное действие; 3) имитируемое действие; 4) поддержанное действие; 5) саморегулируемое действие; 6) самоорганизуемое действие; 7) самопобуждаемое действие; 8) партнерство.

Способы (операции) совместной деятельности представлены циклами взаимодействия, которые по аналогии с циклами общения можно рассматривать как элементарные единицы совместной деятельности. Цикл взаимодействия включает обмен актами типа: преподаватель начинает действие – студенты продолжают его или заканчивают; преподаватель предлагает тему учебного задания – студенты дают варианты его решения и т.д. Циклы взаимодействия многообразны по своим функциям, соответствующим функциональной структуре деятельности (мотивы, цели, ориентировка, контроль, исполнение, оценка). В этой связи различаются смыслообразующие и целеполагающие циклы, ориентирующие и планирующие, контрольные и оценочные и т.д.

Каждая из восьми форм сотрудничества разворачивается в учебном процессе как система функционально своеобразных циклов взаимодействия, которые могут варьироваться и возобновляться до тех пор, пока не будет достигнута цель совместной учебной деятельности.

В ситуации продуктивной совместной деятельности возникает оптимальная зона реализации всех возможностей, содержащихся в сотрудничестве преподавателя с учениками и связанных с воспитанием и самоуправлением личности. Это обстоятельство становится понятным, если обратиться к тому пониманию продукта труда, которое содержится в философии, рассматривающей его двойственную природу. С одной стороны, продукт труда отличается от объекта природы, так как это «субъективный объект», он функционален, целеоправдан и имеет смысловое определение. С другой стороны, как часть субъекта он отличается от субъекта, отделяется от него и может существовать в

пользу любого другого лица. «Объективная сторона продукта (т.е. овеществление труда индивида в орудиях труда и продуктах) делает возможным сотрудничество индивидов, обмен трудовой энергией между ними<...> делает возможным отношения индивидов как социальные отношения» [Мегрелидзе, 2007].

Модели сотрудничества в учении и обучении

Наиболее удачна, с точки зрения развития у студентов качеств субъектности и других социально-психологических качеств, модель организации учебной деятельности, предложенная В.Я Ляудис [Ляудис, 1989]. Весьма близка к ней в этом вопросе позиция Н.Н. Лепехина: «Центральная проблема формирования учебной деятельности в вузе – это проблема становления и развития субъекта учения», т.е. «проблема развития личности как субъекта этой деятельности» [Ляудис, 1989, с. 103]. Поэтому необходимо реализовать систему условий, обеспечивающих «развитие сознания личности в качестве субъективной предпосылки становления знания и метазнания» [Ляудис, 1989, с. 104].

К такому же выводу, но уже в сфере воспитания, приходят В.Д. Шадриков и Е.Б. Старовойтенко перемещая центр психологических проблем воспитания в область самовоспитания (формирование готовности и способности индивида к самовоспитанию). Авторы выделяют субъектные качества, связанные с самосознанием, самораскрытием, самоосуществлением личности [Шадриков, Старовойтенко, 1987].

Завершая обзор, можно сказать, что существующая система образования основана на модели формирования, в то время как научные и экспериментальные изыскания доказывают целесообразность развивающей модели, наиболее разработанной концепцией в которой является схема продуктивного совместного взаимодействия преподавателя и студентов [Ляудис, 1989] – преимущественно социально-психологического процесса. Главным механизмом рассматриваемой модели является динамика субъекта учебно-профессиональной, или образовательной деятельности. Для отслеживания этой динамики и определения ее закономерности имеется единственный путь – исследование явлений сознания, т.к. иначе проблема субъекта не имеет решения.

Активное социально-психологическое обучение

Активное социально-психологическое обучение – психолого-педагогическая форма выработки и совершенствования различных умений

и навыков поведения работников, осуществляемая в условиях групповой учебно-тренировочной деятельности.

Активное обучение применяется как для формирования специфических коммуникативных умений у представителей профессий, работающих с людьми, так и в целях повышения общей психологической компетентности, упорядочения культуры деятельности организации. В активном социально-психологическом обучении можно выделить три основных методических блока: а) дискуссионные методы (различные варианты «мозгового штурма»: групповая дискуссия, разбор практических ситуаций, анализ сконструированных ситуаций и т.п.); б) игровые методы (деловые игры, дидактические и управленческие игры, ролевые игры, организационно-деятельностные игры и др.); в) социально-психологические тренинги (коммуникативные – постановка поведенческих навыков; сенситивные – тренировка межличностной чувствительности; тренинги личностного роста – преодоление личностных комплексов и барьеров в общении; бизнес-тренинги – техники продаж, ведение переговоров, решение конфликтных ситуаций и мн. др.).

Проверочные вопросы и задания:

1. Назовите три варианта соотношения обучения и развития, указанные Л.С. Выготским.
2. Какие процессы обуславливает взаимодействие как социально-психологическое явление?
4. Что является предметом образовательного процесса как деятельности совокупного субъекта?
5. Какие три основных методических блока можно выделить в активном социально-психологическом обучении?
6. Что называют совместной учебной деятельностью?
7. Что является безусловным базисом совместной деятельности?
8. Проанализируйте цель и предмет совместной деятельности.

Литература

Основная

1. *Акопов Г.В.* Проблема сознания в психологии. Отечественная платформа. Самара, 2002.
2. *Бердяев Н.А.* Самопознание. М., 1991.
3. *Бехтерев В.М.* Избранные произведения. М., 1954.
4. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М., 1999.
5. *Гамезо М.В., Домашенко И.А.* Атлас по психологии: Информ.-метод. пособие по курсу «Психология самосознания»: Хрестоматия. Самара, 2000.
6. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию. М., 1988.
7. *Ильина Г.Л.* История психологии. М., 2013.
8. *Климов Е.А.* Общая психология. М., 1999.
9. *Крысько В.Г.* Психология и педагогика: Курс лекций. 3-е изд. М., 2005. (Библиотека высшей школы).
10. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
11. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. М., 1979.
12. *Маклаков А.Г.* Общая психология: ответы на экзаменационные билеты. СПб., 2007.
13. *Немов Р.С.* Психология. Кн.1: Основы общей психологии. М., 2006.
14. *Петровский А.В.* Психология в России: XX век. М., 2000.
15. Психология / Под общ. ред. В.Н. Дружинина. СПб.: Питер, 2001.
16. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. М., 1990.
17. Психология: Учебное пособие / Под ред. А.С. Татрова. М., 2010.
18. *Радугин А.А.* Психология: Учебное пособие для высших учебных заведений. М., 2003.
19. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. М., 1989.
20. *Столяренко Л.Д.* Основы психологии: Практикум. 7-е изд. Ростов-на-Дону, 2006.

Дополнительная

1. *Dember N.W.* Motivation and the cognitive revolution. *American Psychologist*. 29. 1974. P. 161–168.
2. *Акопов Г.В.* Социальная психология образования. М., 2000.
3. *Аллахвердов В.М.* Сознание как парадокс. СПб., 2000.
4. *Анцыферова Л.И.* Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук / Под ред. И.Т. Фролова. М., 1989. С. 426–434.
5. *Бахтин М.М.* Проблемы творчества Достоевского. М., 1994.
6. *Бердяев Н.А.* Царство духа и царство кесаря. Париж, 1951.
7. *Бехтерев В.М.* Сознание и его границы. Казань, 1888.

8. *Божович Л.И.* Избранные психологические труды. М., 1995.
9. *Боровикова С.А.* Профессиональное самоопределение // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 1991. С. 6–22.
10. *Брагина Н.П., Доброхотова Т.А.* Проблема «мозг – сознание» в свете современных представлений о функциональной асимметрии мозга // Мозг и разум. М., 1994.
11. *Брудный А.А.* Психологическая герменевтика. М., 1998.
12. *Брушлинский А.В.* О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта. М., 2002. С. 9–33.
13. *Брушлинский А.В.* О формировании психического // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М., 1981. С. 106–126.
14. *Варфоломеева Т.П.* Динамика учебно-профессиональных установок студентов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе // Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в период социально-экономической стабилизации России: Материалы всероссийской научно-практической конференции. Самара, 1–2 июля 2005 г. Самара, 2005. С. 39 – 47.
15. *Василюк Ф.Е.* Структура образа // Вопросы психологии. 1993. №5. С. 5–19.
16. *Василюк Ф.Е.* Уровни построения переживания и методы психологической науки // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 27–37.
17. *Герцберг М.О.* О некоторых спорных вопросах проблемы сознания // Проблемы сознания. М., 1966. С. 119–125.
18. *Горбатенко А.С.* Системная концепция психики и общей психологии. Ростов-на-Дону, 1994.
19. *Давыдов В.В.* Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики // Обучение и развитие / Под ред. Н.А. Менчинской и др. М., 1966. С. 35–48.
20. *Джагаров М.А., Коршунова М.И.* К учению о сознании // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. 1934. №4. С. 53–59.
21. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. СПб., 2003.
22. *Зейгарник Б.В.* Патопсихология. М., 1976.
23. *Зинченко В.П.* Живое знание психологическая педагогика: Материалы к курсу лекций. Самара, 1998.
24. *Зинченко В.П.* Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. №2. С. 15–36.
25. *Иваницкий А.М.* Сознание: критерии и возможные механизмы // Мозг и разум. М., 1994. С. 113–120.
26. *Ихсанов Р.Ф.* Социальные ожидания в структуре адаптации. Самара, 2004.
27. *Каптерев П.Ф.* Педагогическая психология. СПб., 1877.
28. *Кулагина Н.В.* Символ и символическое сознание // Культурно-историческая психология. М., 2006. №1. С. 3–10.
29. *Кулюткин Ю.Н.* Психология обучения взрослых. М., 1985.

30. *Лепехин Н.Н.* Переговорные взаимодействия как инструмент принятия управленческих решений // Человеческий фактор. Сер. «Социальной психолог». Вып. 1 (15). 2008.
31. *Лукомский Н.Н.* К вопросу о границах понятия «расстройство сознания» в психиатрии // Проблемы сознания. М., 1966. С. 464–472.
32. *Луниц Д.Р., Морозов Г.В., Фелинская Н.Н.* К вопросу о судебно-психиатрической оценке расстройства сознания // Проблемы сознания. М., 1966. С. 586–597.
33. *Ляудис В.Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия. М., 1989.
34. *Ляудис В.Я.* Формирование учебной деятельности студентов. М., 1989.
35. *Маралов В.Г., Ситаров В.А.* Развитие самосознания и проблема формирования социально-активной личности. М., 1987.
36. *Марголис А.А.* Соотношение процессов подготовки психолога и особенностей профессиональной деятельности // Психологическая наука и образование. 2003. № 2. С.5–10.
37. *Меграбян А.А.* Личность и сознание. М., 1978.
38. *Мегрелидзе К.Р.* Основные проблемы социологии мышления. М., 2007.
39. *Молчанов В.И.* Парадигмы сознания и структура опыта // Логос. 1992. №3. С. 7–36.
40. *Мясищев В.Н.* Сознание как единство отражения действительности и отношений к ней человека // Проблемы сознания. М., 1996. С. 126–132.
41. *Немов Р.С.* Психология. М., 2002.
42. *Непомнящая Н.И.* Состояние проблемы обучения и развития и задачи дальнейшей разработки // Обучение и развитие: Материалы к симпозиуму (июнь – июль 1966). М., 1966. С. 119–132
43. *Ноткин Л.И.* Психологические условия активизации процессов целеобразования в учебной деятельности старшеклассников. М., 1983.
44. *Ньюком Т.М.* Социально-психологическая теория: интеграция индивидуального и социального подходов // Современная зарубежная социальная психология: Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М., 1984. С. 16–31.
45. *Обозов Н.Н.* Психологические процессы в условиях индивидуальной и совместной деятельности // Проблема общения в психологии. М., 1981. С. 24–45.
46. *Орлов Ю.М.* Восхождение к индивидуальности: Книга для учителя. М., 1991.
47. *Орлова Е.А.* Учебная программа дисциплины «Педагогическая социальная психология» // Психология в вузе. 2009. №5. С. 94–108.
48. *Платонов К.К.* Система психологии и теория отражения. М., 1982.
49. Преемственность в формировании основ социальной активности личности на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста: Методические рекомендации / Сост.: В.А. Ситаров, В.Д. Брагина, В.Г. Маралов, Т.П. Маралова. М., 1989.
50. *Прыгин Г.С.* Проявление феномена автономности-зависимости в учебной деятельности // Новые исследования в психологии. 1984. №2. С. 48–52.

51. Психология сознания: современное состояние и перспективы: Материалы I всероссийской научной конференции / Отв. ред. Г.В. Акопов. Самара, 2007.
52. Психология сознания: современное состояние и перспективы: Материалы II всероссийской научной конференции / Отв. ред. Г.В. Акопов. Самара, 2011.
53. Райков В.Л. Объединенная теория сознания // Психология и ее приложения. Т. 9. Вып. 2. М., 2002. С. 49–50.
54. Розин В.М. Природа сознания и проблема его изучения // Мир психологии. 1999, №1. 104–110.
55. Рохлин Л.Л. Патология сознания и ее отношения к другим формам психической патологии // Проблемы сознания. М., 1966. С. 436–449.
56. Рубцов В.В., Марголис А.А. Стратегия развития высшего психологического образования // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 57–63.
57. Сергиенко Е.А. Природа субъекта: онтогенетический аспект // Проблема субъекта в психологической науке. М. 2000. С. 13–27.
58. Симонов П.В. Мотивированный мозг. М., 1987.
59. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Психология и педагогика ненасилия. М., 1997.
60. Слободчиков В.И. Исаев Е.И. Психология человека. М., 1995.
61. Смирнов И., Безносюк Е., Журавлев А. Психотехнологии. М., 1995.
62. Созерцание как научно-теоретическая и прикладная проблема: Материалы поволжского консолидирующего семинара. Самара, 2011.
63. Созерцание как научно-теоретическая и прикладная проблема: Материалы всероссийской конференции. Самара, 2013.
64. Сознание в актуальных измерениях: академический проект / Отв. ред. Г.В. Акопов, Т.В. Семенова. Самара, 2010.
65. Спиркин А.Г. Сознания и самосознания. М., 1972.
66. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
67. Целибеев Б.А. К клинике и психопатологии расстройства сознания // Проблемы сознания: Материалы симпозиума. М., 1966. С. 505–514.
68. Шадриков В.Д., Старовойтенко Е.Б. Концепция индивидуализации воспитания // Советская педагогика. 1987. №10. С.61–66.
69. Шорохова Е.В. Проблема «Я» и самосознания // Проблемы сознания. М., 1966.
70. Шошин П.Б. Пути концептуализации бессознательного // Бессознательное: Сборник статей. Т. 1. Новочеркасск, 1994. С. 27–39.
71. Шпет Г.Г. Философские этюды. М., 1994.
72. Якунин В.А. Актуальные проблемы вузовской психологии и педагогике в условиях перестройки высшей школы // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки: Научные сообщения межвузовской конференции. Л., 1988. С. 7–15.
73. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: психологический аспект. Л. 1988.

Приложение

Психология сознания: социально-коммуникативная парадигма Перечень учебно-методических материалов, подготовленных к изданию Самарским научным центром психологии сознания (www.snpcps.ru) под общей редакцией Г.В. Акопова

Изданные

- Акопов Г.В., Семенова Т.В.* Сайт «Самарский научный центр психологии сознания» (СНЦПС): Метод. разработка для пользователей. Самара: ПГСГА, 2014.
- Акопов Г.В., Семенова Т.В.* Созерцание как дополнительная к деятельности категория психологии: Лекция по курсу «Общая психология». Самара: ПГСГА, 2014.
- Акопов Г.В., Семенова Т.В., Агапов Д.А.* Психология сознания: социально-коммуникативная парадигма: Лекция по курсу «Методологические основы психологии». Самара: ПГСГА, 2014.
- Созерцание: диагностический инструментарий (Тест преобладающего типа сознания. Диагностика склонности к созерцанию. Анкета «Созерцание»): Метод. разработка к курсу «Психология сознания» / Сост. Г.В. Акопов, Т.В. Семенова. Самара: ПГСГА, 2015.
- Быкова А.В., Чернышова Е.Л.* Психология сознания: Метод. разработка к курсу «Психология человека» для бакалавриата технического ун-та. М. ; Самара: МГУ ; ПГСГА, 2015.
- Акопов Г.В., Давыдкина Л.В., Семенова Т.В.* Ментальность как групповое сознание: Уч. пос. к курсу «Психология ментальности» для магистратуры по направлению «Социальная психология». Самара: ПГСГА, 2015.

Планируемые

- Акимова М.Н., Смоляр А.И.* Психология сознания: Метод. разработка по курсу «Психология человека» для бакалавриата (направления подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование»).
- Акопов Г.В., Семенова Т.В.* Комплексная психологическая диагностика общения (КПДО): Метод. разработка для бакалавриата по направлению «Психология» и магистратуры по направлению «Социальная психология».
- Акопов Г.В., Семенова Т.В.* Методические рекомендации по использованию электронного учебного пособия к пропедевтическому курсу «Психология сознания».
- Акопов Г.В., Семенова Т.В.* Методические рекомендации по использованию электронной хрестоматии к курсу «Методологические основы психологии».
- Давыдкина Л.В., Семенова Т.В.* Городская ментальность в психосоциальных измерениях группового сознания: диагностический инструментарий: Метод. разработка к курсу «Психология ментальности».
- Жданова Л.Г.* Развитие сознания в онтогенезе: Метод. разработка к дисциплинам «Психология развития» и «Возрастная психология» для бакалавриата (направления подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование»).
- Каишурцева А.П., Чернышова Е.Л.* Психология сознания: Метод. разработка к курсу «Психология человека» для бакалавриата Сам. гос. аэрокосмического ун-та.
- Ковшова О.С.* Психология сознания: Метод. разработка к курсу «Психология человека» для бакалавриата медицинского университета.
- Чернышова Е.Л.* Социально-психологические аспекты современного высшего образования: Метод. разработка к курсу «Социальная психология образования» для магистратуры по направлению «Социальная психология».

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
История развития психологии (<i>Л.В. Юркина, А.В. Быкова</i>)	4
Сознание как высшая ступень развития психики (<i>А.В. Быкова</i>)	19
Социально-психологические основания классификации свойств личности: субъектные и личностные свойства человека (<i>Е.Л. Чернышова</i>).....	36
Современные проблемы психологии образования (<i>Е.Л. Чернышова</i>)	44
Литература.....	55
Приложение. Психология сознания: социально-коммуникативная парадигма: Перечень учебно-методических материалов, подготовленных к изданию Самарским научным центром психологии сознания под общей редакцией Г.В. Аكوпова	59

Психология сознания

Методическая разработка по курсу «Психология»

Для бакалавриата технического профиля

Составители:

*Анна Викторовна Быкова,
Евгения Леонидовна Чернышова
Лера Валерьевна Юркина*

Главный редактор *О.И. Сердюкова*

Подписано к печати 13.12.14. Формат 60*84/16.
Бумага типографская. Печать оперативная.
Формат 60x84 1/16. Объем 3,75 п.л. Тираж 100 экз. Заказ №

Издательство

Поволжской государственной социально-гуманитарной академии:
443099, г. Самара, ул. М. Горького 61/63

Отпечатано в типографии