

15
Б-798

На правах рукописи

Большунова Наталья Яковлевна

**УСЛОВИЯ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ
СУБЪЕКТНОСТИ**

Специальность 19.00.01. – общая психология,
психология личности, история психологии

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
доктора психологических наук



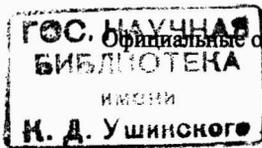
Новосибирск, 2006

СК

V

00а

Работа выполнена на кафедре общей психологии и истории психологии
государственного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Новосибирский государственный педагогический университет»



08-14528

- Официальные оппоненты
- доктор психологических наук, профессор Нургалеев Владимир Султанович
 - доктор психологических наук, профессор Осницкий Алексей Константинович
 - доктор психологических наук, профессор Меньшикова Лариса Владимировна
- Ведущая организация
- Российская Академия Государственной Службы при Президенте РФ

Защита состоится *18* декабря 2006 г. в *12* часов на заседании диссертационного совета Д 212.172.01 при Новосибирском государственном педагогическом университете по адресу: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28, ауд. 109, конференц-зал ФНК.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет» по адресу: 630 126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28.

ноября 2006 г.

С.П. Беловолова

15
5-798

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Исследование проблемы субъекта и субъектности является прерогативой отечественной психологии, соответственно разработка этой проблематики крайне необходима именно в плане развития и уточнения методологических и теоретических положений, характеризующих специфику отечественной психологической науки.

Проблема субъекта и субъектности привлекает внимание многих психологов, занимающихся вопросами личности и индивидуальности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский, А.К. Абульханова, Л.И. Анцыферова, Б.Ф. Ломов, Б.Г. Ананьев, В.А. Барабанщиков, М.И. Воловикова, Л.М. Веккер, В.Н. Дружинин, А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, В.П. Зинченко, В.А. Кольцова, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, В.И. Степанский, Л.А. Стакнева, Т.А. Ребеко, В.В. Селиванов, Е.А. Сергиенко, И.Г. Скотникова, А.Н. Славская, И.Р. Федорова, В.И. Слободчиков, Е.Д. Божович, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконин и др.), она имеет продолжительную историю в философской (Аристотель, Г.В.Ф. Гегель, И. Кант, Н.Н. Бердяев, Е.В. Шорохова, М.С. Каган, А.М. Коршунов, А.С. Арсеньев и др.) и психологической культуре. Понимание субъекта и субъектности имеет множество разнообразных, зачастую взаимоисключающих определений. В большинстве случаев они основаны на концепциях, которые требуют нового осмысления и развития, либо диалектического снятия. Поэтому определения субъекта и субъектности грешат глубиной противоречивостью как внутри себя, так и по отношению друг к другу. Достаточно вспомнить декларирование «смерти субъекта» в постмодернистской философии, который утрачивается, растворяется (децентрируется) в языке, в «Другом», в процессуальности, является порождением текста и т.д.; и «воскрешение субъекта», которое провозглашается в современной версии постмодернизма (after-postmodernism) и рассматривается как преодоление «кризиса идентификации».

Недостаточно исследован также вопрос о соотношении понятий личности, субъектности, индивидуальности. В то же время понимание сущности человека, путей его возрастного и индивидуального развития в условиях появления в психологии наряду с естественнонаучной, гуманистической и гуманитарной парадигм, востребуют продвижения в понимании субъекта и субъектности как для теоретической, так и для практической психологии. Необходимо отметить также, что в отечественной психологии до сих пор еще недостаточно освоен богатейший материал по данной проблеме, который имеется в работах православных религиозных мыслителей, русских религиозных философов и психологов (В.С. Соловьев, Н.Н. Бердяев, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, святитель Феофан Затворник Вышенский, преподобный Иоанн Лествичник, П. А. Флоренский, Н. О. Лосский и др.)

Учитывая, что в последние годы в отечественной психологии утвердилось понимание субъектности как авторства собственной жизни, исследование этой проблематики дает возможность понять содержание этого явления и исследовать условия, при которых возможна реализация авторства собственной жизни в про-

цессе развития человека в онтогенезе. Продвижение в понимании содержания явления субъектности позволит определить структуру, ступени развития субъектности в контексте типов социокультурного развития человека, и соответственно, определиться со средствами и условиями развития субъектности.

Данная проблема приобретает особое значение в современных социокультурных условиях, которые востребуют от человека не только активности, ответственности, но и способности к самоопределению в отношении социокультурного пути развития, способности осуществлять выбор своего пути в неоднозначном и противоречивом в ценностном отношении мире.

Целью диссертационной работы является разработка понятия субъекта и субъектности в системе гуманитарного подхода в психологии, выявление условий и средств развития субъектности, отношения понятий субъект, личность, индивидуальность, индивид, обозначивание этапов развития субъектности в социокультурном развитии человека в возрастном и индивидуальном аспектах.

Объектом исследования является субъектность человека.

Предметом исследования являются условия и средства развития субъектности человека как социокультурного явления и квинтэссенции индивидуальности.

Гипотезы исследования.

Субъектность как особое качество человека представляет собой квинтэссенцию индивидуальности, выраженную в стремлении человека к достижению адекватной себе формы духовности, своей человеческой подлинности, посредством соизмерения своих действий, переживаний, мыслей с социокультурными образцами, как мерами, представляющими собой композицию ценностей, свойственных определенному типу культуры.

Субъектность образуется сложным взаимодействием ответственности человека социокультурным основаниям, ответственности самому себе (самости), своему Я и рефлексии – трансцендирования из социокультурных оснований. Результатом такого взаимодействия становится способность к выбору социокультурного пути развития.

Ответчивость социокультурным основаниям и социокультурная (культуро-сообразная) рефлексия одновременно выступают как механизмы развития субъектности.

Субъектность проявляет себя в выборе социокультурного пути развития как череде поступков, т.е. она актуализируется (реализуется) в поступке и обнаруживается (сама для себя) для самого человека в рефлексивном действии.

Поступок представляет собой реализацию и проявление субъектности как момента достижения человеком своей подлинности и утверждения онтологичности ценностей в контексте авторского отношения человека к своей жизни (к самому себе и к миру).

Субъектность является результатом социокультурного развития и в той или иной мере представлена на всех возрастных этапах развития.

Средством развития субъектности является текст как социокультурное явление, как носитель системы ценностей и социокультурных отношений.

Условием развития субъектности является организация жизни человека в формах субкультуры, соответствующей возрасту и типу культуры. В отношении возрастного развития это предполагает организацию образования в формах дошкольной, подростковой, юношеской и т.д. субкультур, что означает актуализацию соответствующих возрасту: системы ценностей, общения в формах близости (коммунитас), социокультурно ориентированной деятельности и картины мира (менталитета, мышления, системы представлений и т.д.), а также средств их осуществления в формах соответствующей субкультуры.

Основные задачи исследования:

1. На основе методологического и теоретического анализа психологической и философской литературы по теме исследования сформулировать основные проблемы и разработать концептуальный подход к пониманию субъекта и качества субъектности, выделить структуру и критерии развития субъектности, определить место субъектности в человеческом поведении и структуре человеческого Я, в построении отношения человека и мира.

2. Выделить этапы развития субъектности, обозначив специфику условий и средств для каждого этапа развития субъектности.

3. Осуществить исследование различных сторон субъектности на разных возрастных этапах на основе методов наблюдения и эксперимента, с использованием анкетирования, тестирования и анализа продуктов деятельности.

4. Осуществить эксперимент по созданию условий развития субъектности в дошкольном и юношеском возрасте.

5. Разработать принципы подхода к развитию и реализации субъектности в разные периоды человеческой жизни.

6. Выявить типологию развития субъектности в юношеском возрасте.

Методологической основой исследования являются принципы культурно-исторической психологии (М.М.Бахтин, Л.С. Выготский), субъектно-деятельностного (С.Л. Рубинштейн и др.) и деятельностного подхода (А.Н.Леонтьев и др.), идеи психологической антропологии, представленные в трудах русских религиозных философов (В.С. Соловьев, И. Ильин, П.А. Флоренский, Н. Бердяев, В.В. Зеньковский и др.) и работах современных представителей гуманитарной психологии (Т.А. Флоренская, Б.П. Братусь, В.В. Абраменкова и др.), основные подходы, сформулированные в отечественной детской психологии и психологии развития (А.А. Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.И. Божович, В.П. Зинченко, В.С.Мухина и др.), психологии индивидуальности (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, Э.А. Голубева, Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин, В.М. Русалов и др.). Планирование и осуществление исследования обусловлено принципами субъектного подхода (А.К.Абульханова), системности (Б.Ф.Ломов и др.), развития и историчности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.).

Методы исследования. В работе использовался комплекс методов, реализующих в зависимости от конкретных исследовательских задач методологию как естественнонаучного, так и гуманитарного подхода, включающий теоретико-методологический анализ психологической и философской литературы по про-

блеме; статистический анализ и обобщение результатов, применение различных валидизированных и проверенных на надежность известных методик и авторских диагностических методик исследовательского характера, осуществление пилотажного и развивающих экспериментов, естественного эксперимента, различных видов наблюдения (лонгитюдного, включенного, сплошного и выборочного), анализа продуктов деятельности, в том числе, рефлексивных сочинений.

Научная новизна исследования. В работе представлен новый взгляд на явление субъектности (субъекта) как социокультурного уровня бытия человека, дано и теоретически обосновано качественно отличное определение понятия субъекта в системе гуманитарного подхода в психологии, предложена структура субъектности как квинтэссенции индивидуальности. Описаны качества и сущностные особенности субъектности на разных этапах социокультурного развития человека, теоретически и экспериментально обоснованы средства и условия развития субъектности в разные периоды человеческой жизни;

Теоретическая значимость. Критически рассмотрены существующие понятия субъекта и субъектности. Показано, что субъектность представляет собой квинтэссенцию индивидуальности и способ бытия человека в социокультурной вертикали развития, она в той или иной мере свойственна человеку на всех ступенях его становления и выступает как качественно особая определенность, обусловленная той социокультурной мерой (системой ценностей, социокультурным образцом), которую человек избирает, к которой он ответчив. Введено понятие ответственности как составляющей структуры субъектности, под которой понимается социокультурный отклик человека, интенция к социокультурной мере. Определено понятие субъекта и субъектности с позиций гуманитарного подхода, впервые представлена структура субъектности, включающая в себя социокультурную ответственность, социокультурную рефлексию, выбор меры и поступка как способа реализации субъектности. Рассмотрены средства, условия, путь и этапы развития субъектности человека в онтогенезе; показано, что базовым условием развития субъектности является ее становление в контексте соответствующей возрасту субкультуры, а основным средством ее развития выступает текст как особый конструкт в различных его формах, описаны основные составляющие субкультуры возраста. Выделена типология субъектного развития.

Практическая значимость. Представлены и экспериментально обоснованы формы и средства организации развития человека и его субъектности в дошкольном и юношеском возрасте. Апробированы, разработанные автором программа и конспекты занятий с детьми дошкольного возраста (на материале развития математических представлений, развития речи, сенсорного воспитания и социокультурного развития) по организации обучения и развития в формах детской субкультуры (в формах игры средствами сказки), разработан и апробирован спецкурс для студентов, направленный на развитие ответственности социокультурному самоопределению и социокультурной рефлексии, предложены и апробированы авторские исследовательские методики. Разработаны критерии диагностики уровня развития субъектности. Обозначена и апробирована на материале дошко-

льного и юношеского возраста система развития субъектности на разных этапах онтогенеза.

Достоверность и обоснованность полученных результатов и выводов основаны на избранной методологии исследования, отвечающей современным проблемам и требованиям в психологии, обусловлены логикой построения исследования и обеспечиваются проведением многолетней (около 20 лет) целенаправленной экспериментальной работы и наблюдений, которые подкреплены качественным, сопоставительным и статистическим анализом результатов.

Положения, выносимые на защиту.

- Субъектность человека есть квинтэссенция индивидуальности, она заключается в способности быть причиной самого себя, опираясь на свое духовное Я, осуществляя себя в выборе социокультурного пути развития (реализуя социокультурное самоопределение) посредством соизмерения с социокультурными образцами, как мерами, в которых представлена композиция ценностей, свойственная определенному типу культуры.

- При этом происходит открытие и утверждение собственной уникальной единичности, индивидуальности на основе созерцания (рефлексии) своего духовного Я.

- Обнаружение субъектности (или родовой сущности человека в собственной единичности – духовное Я) осуществляется в процессе созерцания (рефлексии) родовой сущности человека (образа человека) в себе и во вне из социокультурного образца, свойственного определенному типу культуры (рефлексия конечного из бесконечного). Такая рефлексия становится возможной благодаря ответственности человека социокультурным образцам (встрече с ними, сопровождающейся откликом на зов, призыв к социокультурному развитию).

- Структура субъектности представляет собой отношение ответственности социокультурным образцам и своей индивидуальности, и рефлексии, осуществляемой из социокультурных оснований (социокультурных образцов), результатом чего становится выбор (поступков, ценностей, способов действия и т.д.).

- Образ родовой сущности человека явлен в типах культур средствами соответствующей культуры – социокультурными образцами, представленными в текстах (фольклорных, литературных, музыкальных, представляющих образ и путь жизни духовных посредников, в поступках и т.д.).

- Утверждение уникальности собственного Я и бытийственности базовых человеческих ценностей происходит в поступке как способе существования субъектности.

- В поступке происходит событие осуществления момента целостности и завершенности уникальной единичности человека в соборном единстве с родовой сущностью человека, неповторимый момент прижизненного соединения конечности и бесконечности человека и мира.

- Одновременно осуществляется утверждение бытийственности (абсолютности, онтологичности, не относительности) универсальных человеческих ценностей, представленных в социокультурных образцах.

- Образ мира (его неоднозначность, отношения конечности и бесконечности, добра и зла, свободы и зависимости и т.д.) явлен ребенку социокультурными средствами (ритуалы, обряды, сказка, искусство, тексты, реальные отношения людей).

- Средства развития субъектности – это средства обнаружения своей родовой сущности, своего духовного Я и своей уникальной единичности в сложном и противоречивом мире. В них должны быть представлены социокультурные основания человеческой жизни, по отношению к которым человек ответчив и рефлексивен. В качестве таких средств выступают тексты во всем их многообразии и в формах, специфичных для каждого возраста и типа культуры.

- Этапы развития субъектности в онтогенезе представляют собой движение человека, переход из одной детской субкультуры в последующую, причем, в каждой субкультуре субъектность характеризуется особыми формами ответственности, рефлексии, выбора и поступка.

- Поскольку субъектность представляет собой квинтэссенцию индивидуальности, то можно ожидать, что социокультурное самоопределение в контексте определенного типа культуры может осуществляться разными путями и на основе доминирования различных индивидуальных смыслов, обнаруживаемых человеком в социокультурных образцах, что выражается в определенной типологии социокультурного самоопределения.

Исследовательская база. Экспериментальное исследование проводилось на базе ряда дошкольных учреждений г. Новосибирска (ДОУ № 435, прогимназия № 2 Дзержинского района, МОУ начальная школа – детский сад «Зимородок») и г. Бердска НСО (ДОУ № 2 и 21), на факультетах психологии и педагогики и психологии детства Новосибирского госпедуниверситета, а также на дошкольном факультете Новокузнецкой государственной педагогической академии, на факультетах психологии в СГУПС, НГТУ и ряде других вузов Новосибирска, в работе с психологами МОУ-ЦО «Пеликан» г. Бердска, а также ряда других психологических центров. В работе использованы также материалы дневника наблюдений за развитием детей младенческого, раннего и дошкольного возраста.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты работы докладывались на международных, общероссийских, региональных и вузовских конференциях, симпозиумах, съездах психологов, были опубликованы в печати в виде статей, тезисов докладов, методических пособий и монографии. Всего непосредственно по теме исследования имеется более шестидесяти публикаций, из них монография, два учебных пособия, шесть статей опубликованы в рецензируемых журналах, в том числе, в журнале Вопросы психологии. Программа «Жар – птица» – организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки» неоднократно награждалась грамотами Межрегио-

нальной сибирской выставки-ярмарки «УчСиб» и является лауреатом городского конкурса инновационных проектов по проблемам воспитания в номинации «Концепции развития системы воспитания (в ОУ, районе, городе)» в 2001г. Материалы исследования применяются при чтении спецкурсов, курсов общей психологии, психологии развития, дифференциальной психологии, методологических основ психологии для студентов факультетов психологии.

Структура диссертации состоит из введения, четырех глав, внутри которых выделяются параграфы и разделы, заключения, списка литературы, включающего 531 наименование, и семи приложений, состоящих из табличных материалов, схем, текстов методик и развивающих программ. Общий объем диссертации вместе с приложениями – 545 с.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обосновывается актуальность темы диссертационного исследования, сформулированы цели, задачи и гипотезы, выделены объект и предмет, представлена научная новизна и теоретическая значимость работы, показаны формы апробации и внедрения результатов исследования, обозначены основные положения, выносимые на защиту.

В *первой главе* «Проблема субъекта и субъектности в психологии и философии», состоящей из двух параграфов: «Понятие о субъекте и субъектности в отечественной в психологии и философии» и «Поступок как форма реализации субъектности», в которых выделены отдельные разделы, кратко рассмотрены философские представления о субъекте в историческом контексте и на современном этапе (Аристотель, И. Кант, Г.В.Ф. Гегель, К. Маркс, Н.Н. Бердяев, М.С. Каган, А.М. Коршунов, В.П. Тугаринов, А.С. Арсеньев и др.) на основе критического анализа психологических представлений о субъекте и субъектности (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, М.И. Воловикова, Л.М. Веккер, Л.И. Воробьева, В.Н. Дружинин, В.В. Знаков, К.В. Карпинский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Е.А. Сергиенко, А.Н. Славская, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, В.И. Степанский, В.В. Селиванов, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, Л.А. Стакнева, Б.Д. Эльконин и др.) выделены противоречия и проблемы в понимании субъекта и субъектности как внутри определенных подходов, так и между различными психологическими школами. Развитие представлений о субъекте и субъектности опосредовано также обращением к представлениям о человеке в христианстве (Святитель Феофан Затворник Вышенский, преподобный Иоанн Лествичник, А.И. Осипов, протоирей В. Свешников и др.), русской религиозной философии (В.С. Соловьев, В.В. Зеньковский, П.А. Флоренский, С.Л. Франк, С.Н. Булгаков, И.А. Ильин, Н.О. Лосский, Л.П. Карсавин, Д.А. Хомяков и др.), в гуманистической и гуманитарной психологии (Б.С. Братусь, Т.А. Флоренская, В.В. Абраменкова, Л.И. Воробьева, Ф.Е. Василюк, Э. Фромм, В. Франкл, А. Маслоу и др.), в культурно-исторической психологии (В.В. Выготский, М.М. Бахтин, В.Т. Кудрявцев, В.В. Пе-

тухов и др.). На этой основе представлено авторское понимание субъекта в контексте его социокультурного становления:

- Субъект это то, что есть, то, что налично, то, что представляет собой бытие, то, что субстанционально.

- Субъектность представляет собой явление не столько социальное, сколько социокультурное (духовное). Появление субъектности связано с обнаружением и актуализацией социокультурных (духовных) смыслов человеческой жизни.

- Субъектность с одной стороны задана, как мера (не как идеал), как социокультурные образцы, но с другой стороны она дана как духовное Я человека, как *возможность* духовного социокультурного развития, освоения адекватной себе формы духовности..

- Субъектность *проявляет* себя в выборе социокультурного пути развития (в самоопределении по отношению к базовым абсолютным ценностям), этот выбор реализует себя в поступке, как способе достижения момента целостности и подлинности и одновременно способе актуализации базовых ценностей, осуществления их бытийственности, «прокидывания» их в социум.

- Субъектность, таким образом, представляет собой подлинное авторство собственной жизни (домостроительство), проявляющееся в выборе социокультурного пути развития, осуществляемого через соизмерение себя с объективными, абсолютными базовыми ценностями.

В работе сформулировано следующее определение: субъектность есть то, что дает человеку возможность быть причиной самого себя, сохраняя при этом достигнутый уровень подлинности и целостности, и то, что дает одновременно возможность стремиться к подлинности и целостности, постоянно находиться в движении к ним. Субъектность есть то, что дает человеку возможность совершать поступки, в которых трансцендентные ценности становятся реальностью бытия человека для него самого и для мира, становятся существующими, бытийственными. Подлинность и целостность является, открывается человеку в поступке, как акте его связи с миром (во внешнем бытии), и обнаруживается, представлена в переживании (во внутреннем бытии).

Связь субъектности с поступком, в котором она реализуется, обусловило необходимость специального теоретического анализа и экспериментального исследования поступка (второй параграф первой главы), который опирается на работы С.Л. Рубинштейна, М.М. Бахтина, В.В. Столина, В.Н. Сагаатовского и др., на психологический анализ художественных текстов, а также на представления, характерные для русской духовной культуры, согласно которым духовное совершенствования неотделимо от делания («производства нравственных деяний»).

Исследование поступка осуществлено на материале дошкольного и юношеского возраста. Показано на основе многолетнего исследования организации развития дошкольников в контексте детской субкультуры (в формах игры средствами сказки), что способность к поступку в условиях специально организованного социокультурного развития в формах соответствующей возрасту субкультуры по-

является уже в старшем дошкольном возрасте, эта способность проявляет себя в особой ответственности к ситуации поступка и осуществляется как спонтанный выбор в пространстве игровой ситуации действий, основанных на их соизмерении с социокультурными образцами.

Исследование, проведенное со студентами первого курса факультетов психологии разных вузов Новосибирска, было основано на фиксации социокультурной позиции в условиях проведения работы, направленной на социокультурное самоопределение (спецкурс «Психология типов культур»). Студенты отвечали на разработанный нами вопросник «Социокультурная позиция», в котором нужно в баллах оценить свое отношение к высказываниям о жизни, ее ценностях, нравственных категориях и т.д. известных писателей, исторических деятелей, философов; на опросник А.А. Хвостова, в котором предлагалось выразить свое отношение к высказываниям нравственного характера и осуществить выбор нравственного действия в условиях нравственной дилеммы; по окончании спецкурса писали рефлексивное сочинение «Мой социокультурный образец». Анализ результатов исследования (в том числе факторный анализ) показал, что для юношеского возраста характерна ответственность социокультурной проблематике, потребность в социокультурном самоопределении, сопровождающаяся противоречивыми представлениями о системе ценностей и актуализирующая ситуативность поведения в условиях нравственного выбора. Представленные в этой части материалы можно обобщить следующим образом:

- Поступок есть такое деяние (событие), которое выступает как момент достижения человеком своей целостности и подлинности и утверждения онтологичности ценностей в контексте авторского отношения человека к собственной жизни и судьбе.
- Поступок представляет собой форму осуществления субъектности.
- Поступок всегда предполагает выбор и осуществление такого действия (деяния), в основе которого лежат не прагматики, а система базовых ценностей, т.е. это выбор, но выбор не по выгоде или пользе, но по правде, истине, добру и красоте.
- Поступку в жизни противостоят «не-поступок» и «анти-поступок», представляющие собой либо осознанный отказ от совершения поступка, либо действие на основе прагматик, противопоставленное ценностям. Можно также выделить проступок как ошибку, как нечаянное действие, совершенное по незнанию, под влиянием аффекта, вследствие отсутствия опыта, по возрастной незрелости и т.д.
- Поступок (и его антиподы) всегда сопряжен с переживанием подлинности или не подлинности совершаемого выбора и сопровождается либо чувством вины, стыда, нечистой совести, гнева, отчаяния и т.д., либо надежды, радости, сострадания, сорадования, любви.
- Исследования выявили двойственность, неопределенность социокультурного самоопределения современных юношей и девушек, что проявляется, прежде всего в «разрыве» между выбором поведения (поступка) и системой ценностей,

представленной в выборе высказываний. Одновременно можно говорить о наличии у них потребности в социокультурном самоопределении.

• Впервые в онтогенезе способность к поступку начинает проявляться как минимум в старшем дошкольном возрасте в условиях особым образом организованной деятельности и образования, в основе которого лежит развитие детской субкультуры. Причем, поступок в этом возрасте носит характер непосредственного, спонтанного деяния, основанного на переживании сочувствия, сострадания и детских представлениях о добре и зле, его можно обозначить как квазипоступок.

Вторая глава «Ответчивость как механизм развития субъектности» состоит из трех параграфов: «Понятие ответственности в психологии субъектности», «Отношение ответственности и рефлексии в процессе развития субъектности», «Текст как средство развития субъектности».

Здесь теоретически (В.В. Зеньковский, М.М. Бахтин, Т.А. Флоренская, Б.С. Братусь, В. Франки, Х.-Г. Гадамер, Т.Н. Березина, А.Ю. Агафонов, С.Л. Рубинштейн, А.А. Мелик-Пашаев и др.), а также с привлечением результатов наших наблюдений за развитием детей младенческого, раннего, дошкольного, школьного возраста и с опорой на факты, представленные в работах детских психологов (Т. Бауэр, Л.С. Выготский, В.Т. Кудрявцев, М.И. Лисина, Р.Ж. Мухамедрахимов, В.С. Мухина, Дж. Боулби, М.В. Осорина, Ю.А. Разенкова, Е.О. Смирнова, А.В. Запорожец, Д. Чемберлен, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн, В. Штерн, Д.Н. Стерн, Т.М. Филд, К. Эльячефф, В.В. Абраменкова, Н.Н. Авдеева, С.Ю. Мещерякова, Л.Н. Галигузова, Е.А. Аркин, Л.И. Божович, Р. Бернс, Е.А. Сергиенко и др.) обосновывается правомерность введения понятия ответственности, впервые использованное в предыдущей главе, рассматривается понятие рефлексии (С.Л. Рубинштейн, Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин, И.С. Ладенко, А.П. Огурцов, Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдов, А.З. Зак, А.С. Шаров, Х.-Г. Гадамер и др.), которое наряду с ответственностью выступает как механизм развития субъектности и составная образующая ее структуры (рис.). Здесь показано также на основе теоретического анализа психологических представлений о тексте, включающего психологический анализ фольклорных текстов и анализ их роли в социокультурном и психическом развитии (А.А. Леонтьев, А.А. Брудный, М.М. Бахтин, В. Дильтей, Х.-Г. Гадамер, Ю.Н. Караулов, А.М. Шахнарович, П.А. Флоренский, А.Н. Славская, В.Я. Пропп, М.М. Громыко, В.И. Еремина, Л.М. Ивлева, А. Андреев, М.Н. Зыкова и др.), что текст, понимаемый как «любой знаковый комплекс», в котором всегда представлена определенная система ценностей (М.М. Бахтин), может выступать как универсальное средство социокультурного развития человека, начиная с младенческого возраста, тем самым являясь одновременно средством развития субъектности.

В *первом параграфе* показано, что субъектность выступает именно как *социокультурная* характеристика человека и проявляется у ребенка как минимум с момента рождения, рассмотрены проявления и характеристики *ответственности* как важнейшего параметра *структуры* субъектности в онтогенезе, дано обоснование введения понятия ответственности, в котором содержится представление об

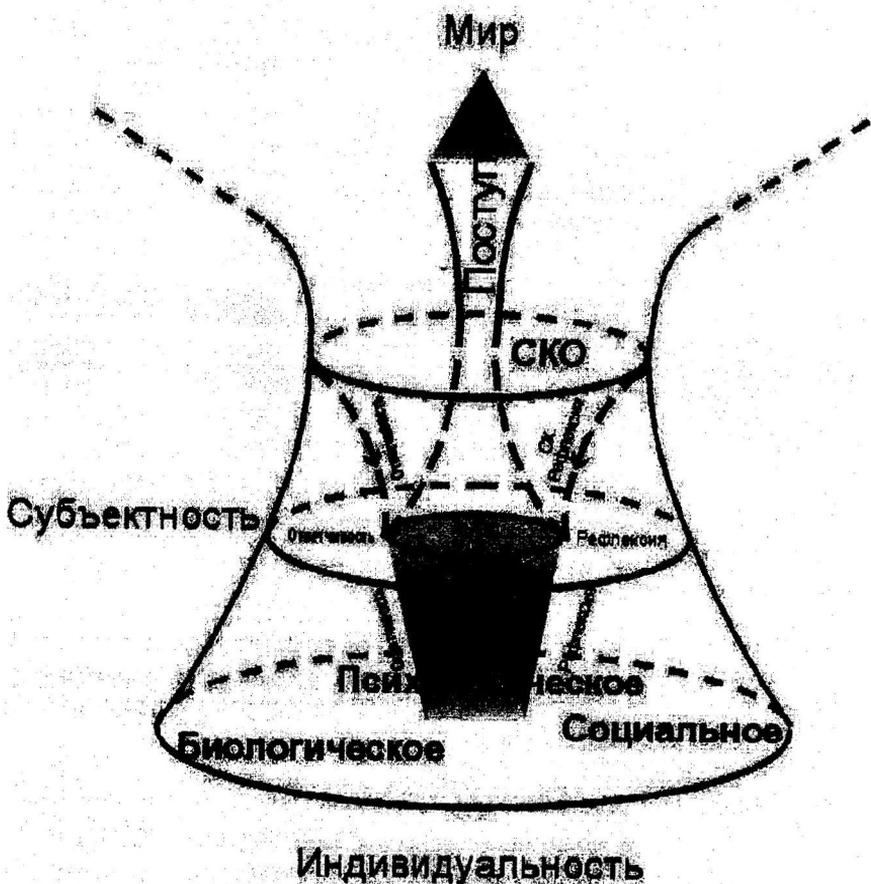


Рис. Структура субъектности:
 СКО – социокультурные образцы; СК – социокультурный выбор

активном взаимодействии субъекта с миром («встреча» субъекта с миром, отклик на его смыслы), и которое является обобщающим по отношению к понятиям отражение, реакция, подражание, установка (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.Н. Леонтьев, Д.Н. Узнадзе, Н.И. Чуприкова, В. Франкл, М.М. Бахтин, Т.Н. Березина, Д.А. Леонтьев, А.Ю. Агафонов, Б.С. Братусь и др.), представлена попытка анализа психофизиологических оснований ответственности (А.А. Ухтомский, В.С. Русинов, П.В. Симонов, И.П. Павлов, П.К. Анохин, Э.А. Голубева и др.).

Изложенный в данном параграфе материал получил следующее обобщение:

- Ответственность представляет собой механизм развития субъектности, поскольку является условием возможности выбора собственного пути развития, социокультурного самоопределения.

- В ответственности проявляется индивидуальность, самобытность человека в социокультурном пространстве его жизни, поэтому она выступает не только как механизм, но и как один из структурных компонентов субъектности.

- Ответственность присуща человеку на всем протяжении его жизни, в том числе в период новорожденности и младенчества, причем она имеет разные проявления (формы) в разные возрастные периоды.

- Ответственность есть отклик человека на значимые для него события, явления, как ответ на призыв к социокультурному развитию. Содержанием ответственности является отношение к ценностям как переживание их смысла в контексте специфики собственной индивидуальности. Ответственность представляет собой самостоятельное явление человеческой жизни и особую категорию психологического анализа субъектности.

- Введение этого понятия позволяет преодолеть ряд несовместимых между собой, альтернативных позиций по отношению к пониманию человека, функционирования и развития его психики, личности, поскольку в свете ответственности – поступка эти альтернативные линии выступают как частные случаи и как частные объяснительные принципы определенных проявлений психики (субъективного мира) человека.

- Ответственность лежит в основе целостности жизни субъекта и содержит интенцию диалогических отношений человека с миром, который в этом случае выступает не как объект воздействия или предмет деятельности, и не как детерминанта развития психики, но как особый субъект (голос), отношения с которым опосредованы мерой и ее смыслом.

- Ответственность – основана на интуиции меры человеческого, интенции к мере, в качестве которой выступают универсальные, объективные ценности (социокультурные образцы); открывая смыслы этой меры, человек обнаруживает адекватные себе (своей индивидуальности) формы духовности.

- Ответственность представляет собой избирательный, системный, опосредованный смыслом отклик, ответ на систему ценностей и требования собственной «природы» как мер, с которыми соизмеряются выборы, опосредующие поступок. В ответственности человек выходит за границы социальной востребованности и со-

циальных ожиданий в пространство культуры, здесь происходит «встреча» конечности человеческой жизни и бесконечности Духа, начинается индивидуальность (душа), «духовное «Я» Поступок в свою очередь представляет собой момент воплощения, реализации абсолютных ценностей. Он делает эти ценности бытийственными, актуализирует их в пространство бытия. Ответчивость и поступок представляют собой механизм и способ существования субъектности человека.

Во *втором параграфе* рассмотрено отношение категорий *ответчивости* социокультурным основаниям человеческой жизни и *рефлексии* с точки зрения социокультурных образцов, как разных и взаимосвязанных сторон структуры субъектности, показана связь рефлексии и ответчивости с *выбором* социокультурного пути развития и поступком. Показано на основе анализа наблюдений за развитием детей, что рефлексия, так же как ответчивость, в ее разных формах представлена на всех этапах онтогенеза. Выделены различные формы рефлексии по критериям ее осознанности и локуса. Показано, что культуросообразуемая рефлексия является основой социокультурного развития, становления субъектности и в той или иной форме представлена на разных ступенях возрастного развития.

Анализ психологической и социокультурной специфики разных типов культур (В. Джемс, В.С. Соловьев, В.В. Зеньковский, Е.Н. Трубецкой, Ю.М. Лотман, А. Мень, П. Флоренский, В. Цзин, Р.М. Грановская, В.К. Шабельников, В.А. Шкуратов, Н.В. Абаев, А.Я. Большунов, Н.Я. Большунова, Ж.П. Вернан и др.) позволил выделить уровни социокультурного развития: уровень потребления (человек – потребитель), уровень технологического содержания деятельности (человек – ремесленник, исполнитель), уровень общественных форм деятельности (человек – идеолог), социокультурный уровень, на котором человек соизмеряет свои действия, мысли, переживания, поступки с социокультурными образцами, которые представляют собой композицию ценностей, свойственных определенному типу культуры, и которые выступают как меры, с которыми человек соизмеряет свои выборы. Уровни социокультурного развития соотнесены с имеющимися в психологии представлениями о типологиях личности, характера, жизненного мира (Э.Фромм, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, К.Г. Баллестрем, Н.С. Пряжников и др.).

В *третьем параграфе* показано на основе анализа психолингвистических и культуральных особенностей текста (А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович, М.М. Бахтин, А.А. Брудный, Ю.Н. Караулов, Ю.М. Лотман и др.), исследований фольклора, роли сказки в развитии ребенка, работ по фольклору и сказкотерапии, и специфике детской субкультуры (В.И. Еремина, М.М. Громыко, Л.М. Ивлева, В.И. Курашов, М.Н. Мельников, А. Андреев, М.В. Осорина, М. Мид, В.Я. Пропп, Е.Н. Трубецкой, Е.И. Тырышкина, П.И. Яничев, Е.Л. Доценко, А.В. Запорожец, Н.Я. Михайленко, Н.Н. Палагина и др.), что носителем социокультурных образцов и средством социокультурного развития (развития субъектности) являются тексты: имя и колыбельная для младенца, потешки и прибаутки для ребенка раннего возраста, сказка для дошкольников, нравоучительные истории для младших школьников, героические истории и поступки, философские тексты для подрост-

ков и юношей. Анализ литературных источников, материалов наблюдений (в том числе нашего дневника наблюдений за развитием собственных детей и детей в группе детского сада, в школе) позволяют сформулировать следующие положения:

- Ответчивость и рефлексия взаимообуславливают и взаимодополняют друг друга и являются основой выбора и поступка. В свою очередь ответственность, рефлексия, выбор и поступок представляют собой структуру субъектности и способ ее существования (рис.).

- В рефлексии человек трансградиентен самому себе, это диалог человека с самим собой, совершающийся на основе вневходимости по отношению к себе и предполагающий выбор локуса, точки расположения вневходимости, меры («третьего» голоса), с которым соизмеряется содержание диалога.

- Выделение уровней социокультурного развития позволяет определить уровни локусов рефлексии: природосообразующая, предметнообразующая, социообразующая и социокультурная. В качестве измерений рефлексии выступает также критерий ее осознанности и неосознанности. По своему предмету рефлексия может быть направлена на внутренний мир (ощущения, переживания, мышление, смыслы и ценности), способы деятельности и саморегуляцию (формы и способы). Форма и уровень рефлексии определяется этими тремя измерениями.

- Рефлексия в различных ее формах присуща человеку на всех ступенях его развития, в том числе в неосознаваемой форме она представлена уже в младенческом, раннем и дошкольном детстве.

- Важнейший аспект смысла детства в человеческой культуре состоит в открытии самого себя и Другого как человека, в обретении меры человеческого в человеке (социокультурном, духовном становлении), что лежит в основе развития субъектности.

- Средством решения этой задачи, а следовательно, и средством развития субъектности является текст во всех его формах (включая поступок), как всякий связный знаковый комплекс, причем, то в нем, что имеет отношение к ценностям и смыслам (социокультурные образцы), что выступает как мера человеческого в человеке. Пространство текста, в силу его особенностей актуализирует явления ответственности и рефлексии, как механизмов развития субъектности.

- Каждому возрасту соответствуют свои типы текстов, которые, отвечая задачам возраста и специфике соответствующей детской субкультуры, обращаясь к человеческому началу в личности, выполняют работу по развитию субъектности ребенка, открывая ему его социокультурную и духовную глубину.

В третьей главе: «Субъект, личность, индивидуальность», состоящей из *двух параграфов:* «Человек как индивид, индивидуальность, личность, субъект» и «Организация образования, ориентированного на развитие субъектности и индивидуальности» на основе анализа литературных источников (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, А.В. Петровский, В.А. Петровский, Б.М. Теплов, Э.А. Голубева, В.В. Умрихин, К.К. Платонов, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясичев, В.С. Мерлин, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, Л.Н. Собчик,

Л.В. Меньшикова, В.В. Зеньковский, и др.), рассмотрены различные подходы в понимании отношений между этими понятиями, описаны разные варианты представлений о структуре индивидуальности, показано, что в качестве наиболее приемлемой для нас выступает структура индивидуальности Э.А. Голубевой. Индивидуальность понимается нами как уникальность, неповторимость, самобытность человека, реализующая себя в проектировании и выборе своего жизненного пути, осуществляемого в контексте ценностей как мер, с которыми соизмеряются действия, поступки, мысли, т.е. которыми этот выбор опосредуется.

В отечественной психологии представлены противоречивые взгляды на отношения понятий личность, субъект, индивид, индивидуальность, человек, что обуславливает несовместимость представлений о структурах личности и индивидуальности, пути, средствах, механизмах развития человеческой индивидуальности и субъектности. Сущностной характеристикой человека, с нашей точки зрения, выступает именно индивидуальность, как его особое единство, целостность, определенность и самобытность. Индивидуальность наиболее отчетливо проявляется в жизненном пути человека, который он осознанно или неосознанно выбирает и осуществляет.

Структурно индивидуальность представлена на нескольких уровнях: биологическом (соматическом или конституциональном), социальном (личностном), собственно психологическом, социокультурном. Противоречия предыдущих уровней диалогически снимаются структурированием последующего уровня. Причем, в структуре индивидуальности одновременно сосуществуют как иерархические, так и координационные отношения. Единство индивидуальности обеспечивается переживанием смысла этих противоречий в контексте социокультурного (духовного) развития человека. Средствами развития индивидуальности, в соответствии с положениями отечественной психологии, являются специфичные для каждого возраста и соответствующие друг другу по своим формам, общение и деятельность; средством сохранения ее инвариантности является переживание.

Субъектность, существующая как единство ответственности и рефлексии, актуализирующееся в выборе и реализующееся в поступке в пространстве абсолютных, вечных, объективных ценностей, обеспечивает подлинность и целостность индивидуальности, актуализацию соответствующей ей формы духовности, т.е. полнота и глубина развития индивидуальности связана с развитием субъектности.

Индивидуальность всегда присуща человеку (на всех этапах онтогенеза) во всей полноте ее структуры, т.е. человек всегда индивидуальность, личность, индивид, субъект.

Опираясь на сформулированные нами представления об индивидуальности и субъектности и на исследования в области педагогической психологии, детской психологии и психологии развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, В.П. Зинченко, В.С. Мухина, Т.В. Кудрявцев, В.В. Розанов, В.В. Рубцов, М.К. Кабардов, В.В. Абраменкова, М.В. Осорина, Е.Е. Кравцова, Н.Я. Большунова, С.Р. Аллавердиев, О.А. Белобрыкина, Е.В. Соколова, О.А. Устинова, Т.Л. Чепель, Е.В. Могилкина и др.) во втором параграфе мы

08-14528

показали, что подлинное развитие индивидуальности и субъектности в онтогенезе возможно в условиях организации образования детей в *формах детской субкультуры*. Рассмотрена специфика детской субкультуры (В.В. Абраменкова, В.Т. Кудрявцев, М.В. Осорина, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Н.Я. Михайленко, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Венгер, М.И. Лисина, В.Я. Пропп, Ф. Кликс, М. Мид, А.А. Большунов, Н.Я. Большунова, Е.В. Могиллина, О.А. Устинова, М.В. Инчина и др.) и описаны результаты многолетнего развивающего эксперимента, основанного на организации развития детей дошкольного возраста в формах детской субкультуры.

Эксперимент проводился в течение двадцати лет в ряде детских садов г. Новосибирска и г. Бердска. Всего в исследовании принимали участие не менее 30 групп от 15 до 26 человек в каждой. В данных группах образование дошкольников было организовано в формах детской субкультуры, т.е. в формах игры средствами сказки. По мере экспериментальной работы нами в сотрудничестве с педагогами дошкольных учреждений (Детский сад №435, Прогимназия №2, МОУ Начальная школа – детский сад «Зимородок» в Новосибирске, детские сады №2 и №22 в г. Бердске и др.) были подготовлены и апробированы авторские программы по развитию элементарных математических представлений, сенсорному воспитанию, развитию речи (в том числе письменной), социокультурному развитию. Параллельно в этих образовательных учреждениях продолжалось или продолжается обучение воспитателей для работы по соответствующим программам. Мы ожидали получить следующие результаты: 1. В отношении технологического содержания деятельности: более высокий уровень знаний, умений, навыков в освоении определенного содержания, более высокий темп освоения программы, основанный не на заучивании и дрессуре, но на понимании, более высокий уровень развития мышления, творчества и воображения. 2. В отношении уровня развития общественной формы деятельности: более высокий уровень развития сюжетно – ролевой игры, творческих проявлений детей в любой деятельности. 3. В отношении социокультурного развития: более высокий уровень развития ценностно-смысловой сферы. 4. В отношении развития индивидуальности: высокий уровень развития субъектности, более выраженные проявления индивидуальности на разных ее уровнях, наличие предпосылок для развития индивидуальности как реализации собственного пути развития (появление ответственности, социокультурной рефлексии, способности к социокультурному выбору, что реализуется в способности к поступку).

Образовательные программы, разработанные нами, реализуют не только освоение знаний, умений, навыков, но и осуществляют социокультурное развитие, становление индивидуальности и субъектности, поскольку в них воспроизводится не логика самого предмета, а скорее логика развития соответствующего (например, математического) мышления и понимания мира в истории человеческой культуры, логика истории развития данного знания. Так, в содержании развития элементарных математических представлений воспроизводится не логика науки или предмета математики, но логика развития математического мышления в культуре. Соответственно, дети по мере взросления воспроизводят путь, прой-

денный человечеством при построении математической культуры. Такой подход позволяет не ограничивать содержание программ усвоением математических представлений на основе многократного повторения и упражнений, но осваивать уже в дошкольном детстве такие базовые математические понятия, как число, числовая система, измерение и т.д. средствами детского мышления. Достоинством такого построения программ является то обстоятельство, что детям не навязываются взрослые формы и средства мышления, ребенок постепенно переходит к тем формам и средствам, которые соответствуют одновременно истории культуры и истории детства. Они вписываются в детскую субкультуру, и потому не могут препятствовать ее развитию. Они органичны его возрастным особенностям (мышлению, детской картине мира, специфике эмоциональности и переживаний и т.д., не отчуждены от ребенка) и дают свободу для открытия и проявления индивидуальности и субъектности. Причем, освоение материала идет исключительно в игровой форме, прежде всего в процессе драматизации сказок, где необходимое для освоения содержание вплетено в сюжет в форме задач – загадок, которые задает один из героев сказки другим; в форме правил, по которым должны действовать герои сказки (и вместе с ними дети), проблемных ситуаций, возникающих у героев по ходу их путешествий и т.д. Каждое занятие представляет собой целостный игровой сюжет, ориентированный содержательно и по форме на детей соответствующего возраста. Такая форма проведения занятий позволяет включать в него разнообразное содержание, касающееся не только развития математических представлений, но ориентированное также на социокультурное, речевое и прочие аспекты развития ребенка. При этом непременным условием проведения такого занятия является стилистическая выдержанность его сценария в жанре сказки. Сказка существует на занятии как художественное произведение, как особый художественный текст, который обыгрывается, драматизируется детьми и взрослыми.

Многолетние исследования показали, что в условиях образования дошкольников в формах игры средствами сказки дети способны осваивать больший объем знаний без специального заучивания, упражнений и повторений, причем, знания эти носят качественно иной характер, чем в условиях учебной деятельности (занятий), разбавленной «игровыми и сюрпризными моментами», широко применяемыми в дошкольном образовании. Эти знания осмысленны в контексте значимой для ребенка деятельности, их освоение мотивировано не внешними требованиями взрослых, желанием быть «хорошим ребенком» и т.д., но востребованностью их самим процессом игры. Практически любое действие, совершаемое ребенком в контексте драматизации сказки, имеет социокультурный контекст. Дети не просто *догадываются* о решении загадки, трудной ситуации и т.д. (что уже само по себе привлекательно для ребенка), но этой своей догадкой, усилием, действием совершают конкретные «добрые» дела: помогают победить Змея – Горыныча, отыскать Марию Красу, Меч – Кладенец и т.д. Поэтому знания, приобретенные и осмысленные в контексте игры, не локальны, не отчуждены от ребенка, но становятся достоянием его внутреннего мира и переносятся им в другие си-

туации как игровые, так и ситуации реальной жизни, они начинают исполнять роль средств осуществления самых разных видов деятельности, т.е. становятся технологическим оснащением его жизни. При этом ребенок осваивает систему жизненных ориентиров (ценностей, представленных в сказке), научается самостоятельно различать Добро и Зло, правильное и неправильное, естественно, в рамках детской картины мира, а значит, обретает способность принимать решения, преодолевать трудности во взаимоотношениях со сверстниками и т.д. Реализация программы предполагает ряд требований к воспитателю, связанных со способностью включаться в детскую игру как ее режиссера, сценариста и игрока, не разрушая ее свободной организации, ненормативности, спонтанности и творческого потенциала. При таких условиях драматизация сказки выступает как особое пространство жизни ребенка, события, совершающиеся в сказке, становятся подлинными событиями, побуждающими к принятию решений, выбору и совершенному поступку.

Сравнительные и лонгитюдные исследования показали, что у детей, обучающихся по данной технологии, значительно улучшаются в сравнении со стандартными возрастными, инструментальные характеристики интеллекта. Исследовались показатели логического мышления (феномены Ж.Пиаже, сформированность операций классификации и сериации по Л.А. Венгеру и В.В. Холмовской), применялись также стандартные методики определения уровня обобщения, воображения и наглядно-образного мышления), использовались проективные методики («Несуществующее животное»), тест Дж. С. Равена, тест П. Торренса, методика «Полянки» (Л.А. Венгер, В.В. Холмовская), проводилось исследование речевого развития («Рассказ по сюжетным картинкам»), произвольного и непроизвольного внимания и памяти. По большинству исследованных показателей, кроме показателей памяти и внимания, наблюдается превышение средневозрастных норм у более, чем половины детей. Большая часть детей (частные и более полные исследования проведены нами в сотрудничестве с М.В. Инчиной, Е.Н. Соколовой, Е.А. Вайнбендер, Ю.А. Востриковой и др.), как правило, имеет высокие и выше среднего результаты по использованным методикам. Например, в возрасте от пяти до шести лет в экспериментальных группах у 40 до 50% детей происходит преодоление феноменов Ж. Пиаже. К семи годам таких детей около 80%. Сравнение с контрольной группой (дети, обучающиеся в детском саду по типовой программе, в момент обследования это была программа под ред. М.А.Васильевой) выявило, что к семи годам это происходит лишь у 20-25% дошкольников. (Отметим, что процедура исследования феноменов Пиаже осуществлялась нами в модифицированном варианте, смысл модификации заключался в том, что задачи предъявлялись детям как некоторые сюжетные зарисовки). Весьма показательны во всех обследованных группах результаты развития связной речи, а также наглядно-образного мышления и воображения. Практически все старшие дошкольники, за редкими единичными исключениями, имеют высокий и выше среднего уровень его развития в сравнении с возрастными критериями (наши данные, данные практического психолога МОУ «Зимородок» Е.А. Вайнбендер, практическо-

го психолога ДООУ №21 Е.В. Соколовой, данные практического психолога программы №2 Ю.А. Востриковой). Обследование творческого мышления по тесту П. Торренса, у детей экспериментальных и контрольных групп, показывает, что с возрастом нарастают различия по всем показателям теста Торренса, что свидетельствует об активном развитии у детей, обучающихся по программе «Жар птица», образного творческого мышления. Соответствующие данные получены также по тесту Равена. Кроме того, дети экспериментальных групп значимо лучше (начиная с пятилетнего возраста) понимают и принимают инструкцию теста «Не существующее животное» и обнаруживают больше фантазии при ее выполнении. В этом же направлении развиваются различия при анализе детских рисунков, способности развивать и заканчивать сказочный сюжет и т.д. Интересны данные по усвоению содержания программы развития элементарных математических представлений. Содержательно наша программа существенно опережает по своему объему, понятийному и инструментальному наполнению типовые программы. Исследования показали, что дети дошкольного возраста способны к освоению значительно большего объема знаний, чем это предусмотрено традиционной программой, причем, знания носят качественно иной характер, дети успешно осваивают понятия, а не только сенсорные эталоны и представления. При этом ход и закономерности детского мышления, детской картины мира и детской деятельности не нарушаются, т.е. речь идет не об ускорении детского развития, но о его обогащении (амплификации), актуализации потенциала психического развития ребенка.

В отношении второй группы показателей на основе наблюдения измерялся уровень развития сюжетно-ролевой игры. У детей весьма высок уровень развития сюжетно – ролевой игры в сравнении с контрольными группами. Во всех обследованных нами группах (включая логопедические) практически у всех детей показатели сюжетно ролевой игры соответствуют возрастной норме, причем от 60 до 75% имеют высокий или выше среднего уровень развития по этому показателю. Это означает, что к старшему дошкольному возрасту дети самостоятельны в организации игр, умеют договариваться о сюжете и распределении ролей, свободны в отношении удержания и выполнения роли и содержательных игровых правил, сюжеты игр не банальны, разнообразны, в содержании игр активно актуализируются различные социальные и социокультурные проблемы (отношения, ценности, смыслы), дети способны выразить свое отношение к игровой ситуации по ходу игры, воображаемая ситуация имеет высокий уровень развития и творческий характер, дети активно используют в игре развивающий потенциал предметной среды, развит игровой диалог, включающий прямую речь. Эти данные существенно отличаются от показателей развития сюжетно-ролевой игры в различных детских садах, работающих по более традиционным программам.

Весьма интересны данные, полученные в отношении социокультурного развития. В двух подготовительных группах дети были обследованы по методике диагностики типов ценностности Н.И. Непомнящей. Автор следующим образом определяет ценностность: «Ценностность – это те отраженные субъектом и наи-

более значимые для него области его существования, через которые происходит выделение им самого себя, своей личности, своего «Я». Ею выделены следующие типы в порядке их развития: ценность реально-привычного функционирования (низкий уровень ценности); ценность учебной деятельности, требований, норм; ценность деятельности (подуровень делания как низкий и подуровень личностных отношений как высокий); ценность общения; ценность плана познания, осознания действительности; универсальность ценностной сферы как самый высокий уровень развития. Согласно данным автора у большинства детей 6-7 лет фиксируется ценность самого нижнего уровня – реально привычного функционирования, в целом же и в детской и взрослой выборке при обычных условиях таких лиц 50-60%. В наших группах таких детей только 25-30%. Причем, это, как правило, дети, которые «влились» в группу позже, либо это дети, которых можно отнести к стадии перехода на более высокий уровень развития ценности. Автором указывается также, что при специально организованной развивающей работе у 50-60% детей этого возраста диагностируется ценность универсального уровня. В нашем исследовании у 29-35% детей соответствующий уровень ценности развивается «естественным» путем, в ходе реализации в воспитании и обучении описанной программы обучения и воспитания. (У остальных детей чаще всего встречаются различные сочетания ценностей познавательной деятельности, отношений, общения.) Такой характер ценности, причем в более выраженной форме, обнаруживается и в собственно детской деятельности в условиях игры-драматизации. В тексте диссертации описано поведение детей в условиях самостоятельного выбора поступка, в процессе драматизации сказки дети все вместе и по отдельности постоянно совершают такие выборы, т.е. действия, которые необходимы, чтобы помочь героям сказки, даже если это связано с какими-либо трудностями и «опасностями». Дети спонтанно пытаются обосновать свои выборы, ссылаясь на переживания сочувствия, сопереживания, радости соучастия в «хороших делах», формулируя нравственное обоснование своих действий, осуществляя творческие находки способов выхода из трудных ситуаций, помогая друг другу и т.д., т.е. демонстрируют ответственность социокультурным отношениям и способность к рефлексии. Такие результаты обусловлены тем, что дети постоянно принимают решения нравственного характера неосознанно соизмеряя их с нравственно позитивными образами и ценностями, утверждаемыми текстами сказок.

Для диагностики развития индивидуальности (наши данные, данные практического психолога ДОУ №21 г. Бердска Е.В. Соколовой, МОУ «Зимородок» Е.А. Вайнбендер, Прогимназии №2 Ю.А. Востриковой) использовались следующие методики: Тест Люшера (математическая обработка в варианте Г.А. Аминева), позволяющий выявлять параметры автономности – гетерономности (активность, самостоятельность, независимость или зависимость, послушность, пассивность); концентричности – эксцентричности (замкнутость, не склонность к общению или открытость, направленность на общение); уровня сбалансированности нервных процессов (уравновешенность или непредсказуемость, вспыльчивость);

работоспособности; уровня стресса, тревожности; «Лесенка Шур» для исследования характера самооценки; тест цветовых отношений (ТЦО). Осуществлялось лонгитюдное исследование на протяжении трех лет в экспериментальной группе, данные сравнивались с аналогичными в контрольной группе. Исследование показало, что в экспериментальной группе к 6 годам в сравнении с контрольной существенно более выражены такие качества индивидуальности как автономность, открытость в общении, высокий уровень сбалансированности нервных процессов, работоспособность, меньше детей с высоким уровнем тревожности и заниженной самооценкой. Позитивная динамика развития индивидуальности обусловила появление в экспериментальной группе значительного количества детей (более 60%), которых можно охарактеризовать как уверенных в себе, открытых к общению, автономных (независимых), имеющих хороший уровень саморегуляции, работоспособных. Среди этих показателей особенно важными с точки зрения развития индивидуальности являются высокий уровень автономности и позитивная самооценка, поскольку именно эти качества являются предпосылками самостоятельности в выборе собственного пути. В работе нашей аспирантки Е.В. Могилыной, изучавшей развитие музыкальных способностей у дошкольников в условиях организации музыкальной деятельности в формах игры средствами сказки, показано, что наряду с общим улучшением большинства показателей музыкальных способностей у детей, участвующих в эксперименте (уровень интереса к музыкальной деятельности, уровень музыкальной отзывчивости, музыкальные умения), наблюдается дифференциация детей, с одной стороны, по темпу их развития, и с другой стороны, что особенно интересно, выраженные различия по типу музыкальности (по А.Л. Готсдинеру). Последнее свидетельствует, что организация образования детей в формах детской субкультуры действительно является условием, при котором у ребенка актуализируется оптимальный для него путь развития индивидуальности (в данном случае музыкальных способностей), в результате ответственности своим задаткам, дети спонтанно, неосознанно выбирают свою дорогу, соответствующую специфике их задатков. В большинстве своем дети не боятся быть не такими как все, одновременно они замечают и *принимают* особенности других детей, что проявляется в их высказываниях и реальном поведении. Соответствующие наблюдения описаны в публикациях педагогов – воспитателей групп, в которых реализуется программа «Жар – Птица», М.В. Чукановой, О.Б. Трегубовой, С.В. Спиридоновой, Н.С. Ключничиной. Исследования показали также, что по мере освоения данной технологии существенно меняется позиция педагога: воспитатели становятся более «демократичными» (лучше сказать менее авторитарными, технологичными, отчужденными от реального ребенка, менее скованными «принципами», но более отзывчивыми нуждам детской субкультуры), лучше понимают детей, больше интересуются ими, возрастает творческий потенциал и мотивация педагогической деятельности.

Результаты исследования, приведенные в третьей главе позволяют утверждать следующее:

• Одним из важнейших требований к организации образования, направленного на социокультурное развитие и развитие индивидуальности, является построение его в формах соответствующей субкультуры (дошкольной, подростковой, юношеской и т.д.). При этом отношения детской и взрослой субкультур характеризуются не только преемственностью, но и конфликтом ценностей, смыслов, картины мира, деятельностей, форм общения. Задача педагога с точки зрения «педагогика конфликта» состоит не только в организации преемственности детской и взрослой субкультур, но также в защите детской субкультуры, ее самобытности и самоценности, основанной на понимании места детской субкультуры в человеческой истории.

• Специфика детской субкультуры определяется спецификой ценностей, отношений составляющих ее деятельностей, форм общения со сверстниками и взрослыми, спецификой мышления и детской картины мира. Возрастные характеристики субкультуры определяют и одновременно определяются содержанием и способом ответственности социокультурным основаниям человеческой жизни, актуализируют определенные формы рефлексии, выбора и поступка.

• Основные параметры субкультуры дошкольного детства определяются сюжетно-ролевой игрой как ведущей деятельностью; общением, стремящимся к формам коммунитас; мифологическим мышлением (и мифологической картиной мира), средством которого является сказка; в ценностном отношении это возраст самоопределения по отношению к Добру и Злу, представленному ответственностью «светлому», добру как особой ценности.

• Организация образования в формах дошкольной субкультуры сопровождается амплификацией развития в сфере знаний, умений, навыков, психических процессов как средств осуществления деятельности; обогащением и развитием детских видов деятельности и общения; актуализацией ценностных оснований человеческой жизни – становлением социокультурных образцов, что проявляется в достижении высокого уровня «ценностей».

• Развитие ребенка в пространстве детской субкультуры актуализирует становление индивидуальности и субъектности как самобытности, неповторимости человека, проявляющееся в ответственности и рефлексии, и реализуемое в выборе и поступке.

Четвертая глава «Характеристика субъектности в юношеском возрасте», состоит из трех параграфов: «Представление о миссии педагога у студентов педвуза», «Развитие субъектности в юношеском возрасте», «Специфика развития субъектности на разных ступенях онтогенеза». В первом параграфе показано на основе анализа литературных источников, что смысл образования состоит в развитии субъектности человека (ребенка) как восхождению к адекватной себе форме духовности (к социокультурным образцам как мерам человеческого в человеке) и развитии способности к поступку. Осуществлено исследование представлений о миссии педагога в студенческих группах на фоне проведения соответствующих спецкурсов («Философия ребенка» и «Психология типов культур»). Исследование свидетельствует (анализ рефлексивных сочинений «Миссия педагога», результа-

тов анкеты «Четыре вопроса»: «Что вы больше всего цените в жизни?», «Чего вы больше всего ненавидите?», «Чего вы больше всего боитесь?», «Если бы вы были волшебником, что бы вы сделали в первую очередь?», что у студенческой молодежи выражена потребность в социокультурном самоопределении, что проявляется в ответственности социокультурной проблематике; а также о неоднозначном, противоречивом понимании студентами миссии, предназначения педагога и о востребованности студентами дисциплин, ориентированных на социокультурное самоопределение.

По результатам этого исследования и на основе анализа специфики юношеского возраста в сравнении с подростковым (И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, Б.С. Волков, Г.П. Цукерман, Г.П. Абрамова, В.В. Павловский, М.Кле, Э. Эриксон, Ш. Бюллер, Э. Шпрангер, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, В.В. Зеньковский, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, С.Р. Аллахвердян и др.) был разработан развивающий эксперимент, задачами которого стало выявление специфики развития ответственности, рефлексии и способности к выбору и поступку в условиях работы, направленной на социокультурное самоопределение.

Проверка сформулированных предположений осуществлялась на выборке из студентов первокурсников факультета психологии Новосибирского государственного университета. Задача исследования состояла в том, чтобы выявить изменения уровня и характера ответственности социокультурной проблематике в процессе особым образом организованного обучения. В отличие от уже описанных ранее пилотажных исследований, здесь нами были выделены две группы студентов. Одной группе был прочитан уже описанный нами спецкурс «Психология типов культур». Кроме того, в рамках дисциплины «Общая психология» обсуждались проблемы, связанные с психосоциальным и социокультурным самоопределением, рассматривались различные парадигмы психологической науки, в том числе гуманистическая и гуманитарная. Эта группа студентов была исследована по методике «Четыре вопроса» (в начале первого семестра, разра и в конце второго семестра после завершения спецкурса (71 и 61 человек в возрасте от 17 до 21 года). Студентам предлагалось также после завершения спецкурса написать рефлексивное сочинение «Мой социокультурный образец». С этой же группой испытуемых проводилось исследование в начале и в конце семестра по разработанному нами опроснику СКП («Социокультурная позиция») и методике А. А. Хвостова, направленной на исследование морального выбора. В конце второго семестра с этими испытуемыми была проведена опросник «Ответственность», разработанный и апробированный В.П. Прядиним.

Со второй группой (также первокурсники психологических факультетов разных вузов в возрасте от 17 до 21 года, 98 человек) исследование проводилось в середине учебного года. С этими студентами работа по социокультурному самоопределению и актуализации ответственности осуществлялась нерегулярно, а лишь настолько, насколько позволяли рамки дисциплины «Общая психология».

Анализ результатов свидетельствует, что обсуждение со студентами социокультурной проблематики заметно изменяет характер их ответов на вопросы, причем эти изменения имеют мировоззренческий характер. Происходит также

изменение структуры ценностей, они как бы «выкристаллизовываются», осознаются, из эмоционально переживаемых приобретают характер высказывания, происходит концентрирование ответов вокруг наиболее значимых проблем. Общая тенденция изменений такова, что по всем четырем вопросам становится меньше случайных, сугубо «житейских», ситуативных, в ценностном отношении несущественных ответов, и, наоборот, увеличивается количество ответов, в которых обозначается некоторая система ценностей как мировоззренческая позиция. Меньше стало ответов, в которых утверждается более легковесная установка, ситуативные ценности: ценю друзей, ненавижу ограничения (несвободу), грубость, ценю деньги, карьеру, – и больше таких выборов, в которых звучит более зрелая, обобщенная позиция: у респондентов значимо увеличивается количество ответов, в которых утверждается ценность добра, правды и искренности, доверия между людьми, неприятие лжи, лицемерия. Закономерным на этом фоне выглядит увеличение количества ответов, в которых респонденты говорят, что более всего они боятся потери, утраты близких им людей и одиночества, непонятости другими людьми. Интересно, что появляются, хотя и в незначительном количестве, совершенно новые ответы, которых нет в других выборках: если бы был волшебником, дал бы людям разум, сплоченность в борьбе со злом, называется такая ценность как вера в Бога (данные обработаны по критерию Фишера). Иначе говоря, у ряда студентов происходит переход от доминирования ценностей мира «дольного», связанных с сугубо бытовыми, социальными ориентациями, к доминированию ценностей «горнего» мира, происходит «прорыв» в социокультурное пространство. Ответы респондентов второй группы демонстрируют аналогичные тенденции, однако, выраженные в меньшей мере, они имеют «половинчатый» характер.

На наш взгляд, результаты опроса могут быть интерпретированы следующим образом: в процессе совместной работы со студентами в ходе спецкурса, ориентированного на развитие ответственности ценностям культуры, действительно происходят процессы социокультурного самоопределения. Эти процессы проявляются в «выходе» юношей и девушек в социокультурное пространство, появлении нового содержания, «горизонта» этого пространства, обнаружении мира «горнего» и признании значимости для себя этого мира. Об этом же свидетельствует анализ рефлексивных сочинений студентов, дополненный наблюдениями за их поведением в процессе спецкурса. По параметру отношения к содержанию спецкурса:

1. Происходит поляризация аудитории: с одной стороны, появляются студенты, которые выражают демонстративное неприятие содержания (7,1%), с другой стороны, выделяются студенты, у которых обнаруживается выраженный интерес к спецкурсу (26,5%). Безусловно, имеются и такие студенты, которых содержание спецкурса, по-видимому, не затронуло (14,2%). Таким образом, у более чем трети студентов обнаруживается явно проявляемое на уровне поведения личностное отношение к содержанию.

2. Личностное отношение проявляет себя в следующих поведенческих характеристиках: активное обсуждение (споры) относительно тех или иных поло-

жений или вопросов преподавателя; относительно высказываний студентов; появление в некоторых случаях аффекта неадекватности как в отношении других студентов, так и в некоторых случаях в отношении преподавателя; появление вопросов, которые обсуждаются с преподавателем после занятия.

3. Личностное отношение проявляется в характере выполнения зачетных заданий, которое характерно для 79% сочинений, в которых авторы могут описывать события, вспоминая в связи с выполнением задания, ссылаться на воспоминания детства, размышлять о призвании человека, о своем призвании. Встречаются сочинения, написанные в стихотворной форме, в форме небольшого эссе и т.д.

4. В 49% сочинений прямо или косвенно указывается на то, что именно работа на спецкурсе актуализировала внутреннюю работу по осознанию своей принадлежности к определенному типу культуры, интерес к социокультурному пониманию общественных и собственно психологических явлений, побудила к чтению соответствующей литературы и т.д.

5. В 68,3% сочинений указывается, что произошло самоопределение в контексте православной культуры. Однако для большинства авторов это самоопределение не связано с постоянным посещением церкви и исполнением религиозных обрядов, скорее, речь идет о переживании своей исторической принадлежности этому типу культуры. В 10% сочинений студенты обнаруживают, что они склонны принимать социокультурные установки, представленные в разных культурах, причем, практически все они считают себя атеистами. В 9% сочинений представлен выбор типа культуры по национальной принадлежности (тувинцы, алтайцы и т.д.). В остальных сочинениях как наиболее привлекательный тип культуры указывается буддизм, иудаизм, древнеримская культура, ислам. В данной выборке не встречалось самоопределения по типу древнекитайской культуры (даосизм) и индуизма. Среди наименее привлекательных типов культуры чаще всего указывается буддизм, часто встречается признание ценности любого типа культуры.

Интересные результаты получены нами на основе сравнительного анализа данных, полученных по методике «Социокультурная позиция» (СКП), в начале и в конце семестра, т.е. до и после чтения спецкурса «Психология типов культур». Обработка материала по t-критерию Стьюдента показала, что происходит достаточно выраженное изменение социокультурной позиции студентов. Из сорока, выделенных в опроснике позиций (35 вопросов и 5 шкал) значимые различия (5% уровень) обнаружены в 5 случаях, различия на уровне тенденций (10% уровень) также представлены в 5 случаях (табл. 1). Направление изменений в ответах свидетельствует: об усилении «чувствительности к манипуляциям» (шкала 1, вопросы 6 и 12 шкалы 1, а также вопрос 34 шкалы 5), т.е. испытуемые начинают тоньше чувствовать высказывания, имеющие манипулятивный характер и оценивают их негативно; о наличии тенденции увеличения «чувствительности к возвышенному» (вопрос 1 шкалы 3); о наличии тенденции более мягкого отношения к принципам, уменьшения «принципиальности» (15 вопрос шкалы 4) и одновременно более требовательного отношения к средствам достижения цели (34 вопрос

шкалы 4); о стремлении к действенности (шкала 5), к реализации себя в поступке (10 и 29 вопросы); об уменьшении ригоричности в отношении представлений о свободе и несвободе (8 и 17 вопросы шкалы 2). Таким образом, наиболее существенные изменения происходят в отношении чувствительности к манипуляциям, появляется устойчивость к манипулятивным установкам, высказываниям, они начинают опознаваться; появляется потребность в реализации, осуществлении позитивных представлений и снижается уровень ригоричности суждений.

Таблица 1

Значимые различия характера ответов на вопросы методики СКП в начале и в конце спецкурса

Во-просы и шка-лы	6 (-) (шка-ла 1)	12 (-) (шка-ла 1)	8 (+) (шка-ла 2)	17 (+) (шка-ла 2)	1 (+) (шка-ла 3)	15 (+) (шка-ла 4)	34 (-) (шка-ла 4)	10 (+) (шка-ла 5)	29(+) шкала 5)	1 шка-ла чувст. к ма-нипу-ляци-ям
1 (ср.)	3,169	4,451	4,338	4,254	3,732	4,775	3,338	3,197	3,873	2,070
2 (ср.)	2,688	4,180	4,033	3,934	4,016	4,590	2,918	3,672	4,246	3,410
t-крит.	2,053	1,896	1,734	2,252	-1,689	1,784	1,790	-2,149	-2,383	-2,028
Ур. Зн. n=130	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05

Аналогичные изменения наблюдаются по результатам методики А. А. Хвостова (табл. 3), которая также проводилась со студентами в начале и в конце работы, направленной на социокультурное самоопределение. Методика А.А. Хвостова включает в себя две группы вопросов: 45 вопросов представляют собой моральные дилеммы, которые востребуют от испытуемого осуществления нравственного выбора в условиях морального конфликта («выбор из двух зол»); во второй части методики, состоящей из 55 вопросов, представлены моральные суждения, к которым реципиент должен определенным образом отнестись. Здесь обнаружены значимые изменения по 21 показателю из 100 (табл. 2).

В отношении второй группы вопросов (моральные суждения, вопросы 53-99, табл. 3) данные свидетельствуют, что появляется более ответственная позиция в отношении самого себя, т.е. происходит смещение локуса контроля в сторону его интернальности: менее верными признаются высказывания: «Общество само во многом виновато в том, что делает людей такими, какие они есть» (99), «Люди сами часто виноваты и вынуждают причинять им неприятности» (58); больший балл получает высказывание: «Моральные нормы соответствуют моим религиозным убеждениям» (67); более выраженным становится признание не относительности, не конвенциональности нравственных ценностей, испытуемые больше склонны не соглашаться с такими утверждениями, как: «Каждый может следовать

той морали, которая ему ближе» (79), «каждый сам вправе решать, что хорошо, а что плохо» (82). На уровне тенденций к значимости такое направление изменений выражено и по отношению к другим аналогичным высказываниям; более выраженным становится отрицание возможного удовольствия, получаемого от «порока». Например, испытуемые в среднем начинают оценивать как менее приемлемое высказывание: «Порок часто приносит больше удовольствия, чем добродетель» (57); в то же время, следует отметить усиление реалистичности представлений о мире. Более высокий в среднем балл получает высказывание: «Люди считают моральным, прежде всего то, что им выгодно и «Бороться со злом надо его средствами, добротой зло преодолеть невозможно»(53). Причем, в целом средние баллы, полученные по этим вопросам, низкие, т.е. чаще встречается отрицательное или неопределенное отношение к данным суждениям.

Таблица 2

Значимые изменения в показателях методики А. Хвостова

№ вопроса	До спецкурса (средние)	После спецкурса (средние)	t-критерий (n= 130)	Уровень значимости
1	3,296	2,492	3,241	0,05
3	2,592	2,148	2,236	0,05
12	1,944	2,475	-2,487	0,05
18	3,563	2,475	5,078	0,01
21	4,394	4,000	2,216	0,05
22	4,282	3,689	2,788	0,05
26	3,254	2,836	1,935	0,02
28	3,465	2,820	3,092	0,05
30	1,676	2,180	-2,889	0,05
33	4,056	3,623	2,193	0,05
36	2,873	2,393	2,136	0,05
39	4,352	3,689	3,282	0,05
44	2,972	2,459	2,330	0,05
53	1,958	2,410	-2,277	0,05
57	3,380	2,853	2,561	0,05
58	3,479	2,984	2,573	0,05
67	3,099	3,508	-2,073	0,05
79	3,859	3,328	2,786	0,05
82	3,930	3,312	2,936	0,05
92	3,028	3,459	-2,285	0,05
99	4,310	4,000	1,974	0,05

Анализ этой части опросника показывает также, что студенты в высокой степени согласны (высокие баллы – более четырех – показали как в первом, так и во втором срезе) со следующими утверждениями: «Мораль – это вопрос веры, каждый имеет право следовать своей религии» (на наш взгляд, здесь проявляется скорее толерантность к мировоззрению, чем конвенциональность в отношении морали); «Безнравственностью я роняю свое собственное достоинство»; «Общество обязательно деградирует без моральных норм»; «Вести себя достойно – мой долг

перед самим собой»; «Безнравственность разрушает любого человека как личность»; «Не делая добра, нельзя быть счастливым»; «Я сама получаю удовольствие от того, что доставила радость другому»; «Общество само во много виновато в том, что делает людей такими, какие они есть» (ценность последнего утверждения существенно снизилась, как уже описано, от первого ко второму срезу). Наиболее низкие средние баллы (от двух и ниже) были получены по отношению к следующим утверждениям: «Не стоит стараться делать добро; это не оценят и взаимностью не ответят»; «В природе нет добра и зла, мораль в обществе нужна слабым».

Таблица 3

Значимые различия в показателях методик СКП и А. А. Хвостова до и после проведения спецкурса при обработке данных по критерию хи-квадрат

№ параметра	Баллы										Знач. хи-квадр.	Уровень значимости
	до спецк. n=71					после спецк. N=61						
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
3+	5	12	3	16	35	1	13	0	27	20	11,92	0,05
4+	10	7	13	22	19	0	16	1	33	11	27,54	0,01
5+	3	8	1	11	48	1	6	0	24	30	10,57	0,05
6-	14	13	8	19	17	7	31	1	18	4	22,59	0,01
7-	14	18	12	17	10	9	28	2	20	2	15,31	0,01
12-	1	4	0	23	43	0	4	1	36	20	12,58	0,05
8+	3	1	6	20	41	1	8	0	31	21	20,63	0,01
17+	1	3	8	24	35	0	4	5	43	9	21,96	0,01
32+	3	14	18	17	19	0	13	4	34	10	19,76	0,01
1+	5	8	10	26	22	0	4	1	46	10	23,13	0,01
14+	1	4	6	15	45	0	1	0	43	17	34,4	0,01
21+	3	4	9	14	41	1	5	5	29	21	13,26	0,01
22-	30	19	6	15	1	12	32	0	13	4	18,32	0,01
27+	1	3	21	25	21	0	4	2	44	11	24,58	0,01
28+	2	4	9	16	40	0	6	2	27	26	11,95	0,05
9-	6	11	6	32	16	0	24	0	30	7	19,77	0,01
11+	2	8	13	22	26	0	14	2	29	16	14,37	0,01
15+	1	1	0	9	60	0	0	1	23	37	13,9	0,01
16+	9	11	5	22	24	0	26	0	22	13	22,72	0,01
19+	3	4	3	25	36	0	11	1	29	20	11,44	0,05
34-	10	14	11	14	22	4	29	4	16	8	17,08	0,01
10+	12	15	10	15	19	0	15	2	32	12	24,45	0,01
18+	5	3	6	17	40	0	5	2	33	21	17,88	0,01
20+	5	0	11	25	30	1	4	2	42	12	24,31	0,01
26+	0	0	6	19	46	0	2	1	28	30	9,96	0,05
29+	3	6	14	22	26	0	2	0	40	19	24,7	0,01
30+	11	11	4	18	27	3	13	1	34	10	18,62	0,01
35-	3	6	14	24	24	0	12	1	40	8	27,67	0,01

Окончание таблицы 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	10	19	3	18	21	17	22	3	13	6	10,48	0,05
3	15	30	6	9	11	11	38	5	6	1	9,88	0,05
15	16	14	22	11	8	21	17	2	12	9	17,08	0,01
18	3	23	1	19	25	7	35	6	9	4	25,82	0,01
22	4	4	2	19	42	3	13	5	19	21	12,51	0,05
28	2	20	9	23	17	6	26	6	19	4	11,12	0,05
30	34	31	2	3	1	19	24	8	8	2	10,65	0,05
33	2	9	3	26	31	0	16	7	22	16	9,98	0,05
39	3	5	0	19	44	2	14	3	24	18	18,3	0,01
47	12	30	7	6	16	4	26	3	18	10	12,58	0,05
55	8	10	10	15	28	5	15	3	25	13	12,77	0,05
63	12	17	16	18	8	7	25	9	19	1	9,57	0,05
67	12	7	26	14	12	3	6	15	31	6	16,19	0,01
73	22	27	3	14	5	7	27	11	11	5	12,0	0,05
74	3	6	9	23	30	0	10	5	36	10	17,35	0,01
79	3	8	11	23	26	2	13	15	25	6	13,91	0,01
82	3	9	6	25	28	3	18	9	19	12	10,12	0,05
92	9	18	15	20	9	0	11	17	27	6	11,77	0,05
97	22	18	10	12	9	7	25	11	15	3	11,59	0,05

Таким образом, можно думать, что на уровне высказываний в студенческой выборке (психологический факультет) представлена достаточно высокая общность реципиентов в представлениях о добре как особой ценности.

В отношении группы вопросов, в которых реципиентам предлагается нравственная дилемма (т.е. выбор поступка) были получены следующие результаты: достаточно единодушно студенты (менее двух баллов в среднем) считают недопустимым: «Переложить при случае вину на человека, которого трудно поймать за руку»; «Выступать за отстрел бродячих животных, если их много развелось»; «Работать на любимой мало оплачиваемой работе, если семья в тяжелом положении»; «Флиртовать с супругой (супругом) близкого друга или подруги»; «Заниматься охотой ради развлечения»; «Жить с супругом или супругой из жалости»; «Против желания знаменитого умершего опубликовать его переписку и дневники». Высокий балл, означающий допустимость такого действия (четыре и более) единодушно поставлен в отношении высказывания: «Применять пытки к террористу, чтобы узнать о месте заложенной бомбы».

В целом можно сказать, что для нашей выборки особенно ценным является уважение прав личности, недопустимость нарушения этих прав, кроме особых случаев (возможность применения пыток к террористу обусловлена современными угрозами обществу). Вторая группа высказываний, по отношению к которой студенты проявили единодушные – жалость по отношению к животным и сострадательное отношение к близким людям (семье, друзьям).

Влияние работы, направленной на социокультурное самоопределение, вывилось через значимые изменения по отношению к следующим высказываниям:

скорее недопустимо, чем допустимо становится «Утаить на суде сведения, бросающие тень подозрений на невиновного человека», «Жаловаться вышестоящему руководителю на своего непосредственного шефа», «Публиковать частную переписку, если это поможет восстановить справедливость», «Открыть стол в отсутствии сотрудника, если этого требует ситуация». Еще более недопустимым становится «Негативно высказываться о человеке в его отсутствие, если он того заслуживает», «Давать взятки, чтобы просто ускорить дело», «Наказать человека строже, чем положено правилами, в случае серьезных последствий». Менее допустимым (средний балл в обоих случаях больше трех) становится «Применять пытки по отношению к террористу, чтобы узнать о месте заложенной бомбы», «Спорить на деньги, будучи заранее уверенным в своем проигрыше», «Подсказать коллеге на квалификационном экзамене», «Пойти на компромисс с бандитом (даже отпустить), если это спасет жизнь невиновных».

Наконец, по ряду высказываний происходит переход от более однозначных к менее категоричным ответам (сдвиг от низких в среднем баллов, к баллам, приближающимся к трем): «Выселить бомжей из пустующих помещений» и «Уволить многолетнего человека, чтобы на его место взять более компетентного».

Эти изменения можно, на наш взгляд, интерпретировать следующим образом. С одной стороны, менее ригоричными становятся нравственные позиции студентов, как с точки зрения того, что можно, так и с точки зрения того, что недопустимо. Возникает сомнение, действительно ли следует лгать суду, чтобы спасти невиновного, действительно ли нужно подсказывать товарищу, если он некомпетентен, действительно ли не следует выгонять бомжей из пустующих помещений и плодить грязь, пьянство и т.д. Такие ответы, на наш взгляд, свидетельствуют об увеличении ответственности и зрелости суждений. В то же время усиливается тенденция более бережного отношения к личности, к ее праву на интимность, тайну (нельзя публиковать частную переписку, нельзя негативно говорить о человеке в его отсутствие, нельзя рыгаться в чужих вещах). Более выраженным становится то, что обычно называют порядочностью: не следует давать взятки, наказывать человека строже, чем должно, не следует жаловаться сильным мира сего на других людей, спорить на деньги, заранее зная о своем выигрыше, т.е. не следует обманывать, лукавить, доносить и т.д.

Эти данные свидетельствуют в целом об изменениях в сторону усиления качества субъектности как способности к более зрелому, ответственному, самостоятельному выбору, основанному на социокультурной рефлексии, в противовес социализированной, конформистской позиции. Это означает, в свою очередь, что студенты становятся более ответчивыми той социокультурной проблематике, которая рассматривалась в рамках содержания спецкурса «психология типов культур».

Эти же данные были обработаны также по критерию хи-квадрат. Параметры, по которым выборки значимо отличаются между собой, представлены в таблице 3. В методике СКП таких параметров 28 (что составляет 70,1% от всего количества утверждений), в методике А. Хвостова – 19 (19% от всего количества вопросов). В большинстве случаев тенденция изменений в оценке вопросов и вы-

сказываний такова, что, во-первых, явно уменьшается количество «средних» ответов, оцениваемых в 3 балла, во-вторых, снижается количество крайних (ригоричных) ответов (1 и 5 баллов). Иначе говоря, изменения происходят одновременно в двух направлениях: спецкурс актуализирует как процесс самоопределения (меньше неопределенных ответов, неопределенной позиции), так и процесс становления толерантности, терпимости.

Уменьшение количества ригоричных ответов означает появление сомнения в однозначности оценок, что свидетельствует, по-видимому, о появлении более рефлексивной, размышляющей, а, следовательно, зрелой позиции.

Исключения из обозначенных тенденций (вопросы 18, 30, 73, 79, 82, 97) относятся к параметрам методики А.А. Хвостова, и скорее подтверждают тенденции, чем опровергают их. Например, судя по распределению данных, явно усиливаются сомнения в отношении однозначности ответов на вопросы: «Надо вести себя так, как принято в обществе, даже если я с этим не согласен» (97), «Каждый сам вправе решать, что хорошо, что – плохо» (82), «Каждый может следовать морали, которая ему ближе» (79), «Хорошее отношение невыгодно; его часто принимают за слабость и отвечают злом» (73). В этих высказываниях содержатся не столько логически противоречивые суждения, сколько сталкиваются конфликтные смыслы. Например, в высказываниях 82 и 79 представлен конфликт между смыслом ценности человеческой индивидуальности, его свободы выбора, признания его права принимать решения, с одной стороны, и смыслом признания абсолютности, объективности Добра, с другой стороны.

Изменение распределения оценок в высказываниях 18 («Жаловаться вышестоящему руководителю на своего непосредственного шефа») и 30 («Уволить многолетнего человека, чтобы на его место взять более компетентного») можно интерпретировать как снижение уровня прагматичности, возникновение сомнения в том, что именно принцип полезности или выгоды лежит в основе принятия решений. В отношении же высказываний и поведенческих выборов, где нет столь явно выраженных конфликтных смыслов, где более прозрачно, определенно представлены позиции порядочного и непорядочного поступка («Флиртовать с супругой (супругом) близкого друга (подруги)» – 29, «Давать взятки, чтобы просто ускорить дело» – 36 и т.д.) распределение характера ответов в первой и второй выборке является достаточно близким и выбор большинства испытуемых демонстрирует позитивные нравственные установки.

Таким образом, в контексте наших предположений о структуре и проявлениях субъектности, наиболее интересными являются данные об изменениях в характере выбора поступка, происходящих по мере социокультурного самоопределения (появление и более выраженное осознание, понимание своих ценностных предпочтений).

Полученные нами данные по методикам СКП и А.А. Хвостова были обработаны с использованием факторного анализа. Факторизация данных методики СКП отдельно для первого и второго срезов показала, с одной стороны, наличие общих факторов у испытуемых до и после спецкурса, с другой стороны, измене-

ние в структуре самих факторов. Выборка испытуемых разделилась на «циников» и тех, кто ответчив ценностям основаниям человеческой жизни, причем, среди последних выделились различные типы такой ответственности: проявляющаяся в свободном выборе своего пути; актуализирующаяся в самосовершенствовании; реализуемая в достижении подлинности посредством одухотворенности; в достижении подлинности посредством отвержения лицемерия и хитрости.

Интересны результаты факторизации данных, полученных по методике А.А. Хвостова. Отличие данной методики от предыдущей состоит в том, что здесь испытуемым необходимо было не только оценить высказывания, имеющие морально-нравственный характер, но также осуществить в виртуальном плане выбор типа поведения в условиях «сшибки» разных принципов: как должно или как выгодно, как принято или по справедливости, опираясь на сочувствие или на моральное правило, норму, исходя из разумных оснований или эмоциональных и т.д. Обработка данных после завершения спещурса показала, что факторы стали более выделенными, менее «размытыми», несколько изменился их смысл. Можно сказать, что произошло осознание своей нравственной позиции, что выразилось в более четкой структуре факторов, в том числе в отношении выбора характера поведения. Методика А. Хвостова не показала факторов, смысл которых был бы связан с позитивной нравственной позицией. Здесь, скорее, представлены различные варианты негативных в нравственном отношении установок в отличие от методики СКП, где выявились варианты (типы) позитивных нравственных позиций. По-видимому, различия в данных обусловлены тем, что в методике А. Хвостова испытуемым даются для оценивания не только *высказывания* нравственного характера, но и конкретные варианты поведения. Иначе говоря, эта методика отвечает на вопрос, чем, какими установками может быть обусловлено безнравственное поведение. Здесь и начинается разрыв между «знаемым» поведением, выраженным в некоторых нравственных принципах, и выбором (хотя и виртуальным) реального поступка в конкретных обстоятельствах. Этот разрыв не устраняется в ходе экспериментальной работы, поскольку требует больших временных затрат, изменения и стиля жизни, и тех социокультурных условий, в которых находятся современные юноши и девушки. Другой причиной различий в данных, полученных по методике СКП и опроснику А.А. Хвостова, могут быть пресуппозиции авторов. Например, в первой части опросника А.А. Хвостова предлагается делать выбор «из двух зол», т.е. заранее заданы ситуации, из которых не может быть достаточно достойного нравственного выхода. Однако в целом при разных способах обработки выявляется позитивная динамика социокультурного развития и самоопределения.

Эти данные свидетельствуют о выраженной ответственности данной возрастной группы социокультурным основаниям человеческой жизни, поскольку сопоставление данных, полученных в рефлексивных сочинениях, с данными методики «Четыре вопроса», СКП и А.А. Хвостова показывает, что речь идет не об усвоении знаний в период спещурса (обучение), но о наращивании, приращении смыслов, открытии ценностных оснований мира, в пределе – появлении ценност-

ной концепции, картины мира, которая начинает выступать как мера самопонимания, углубления представлений о самом себе и самоопределения по отношению к ней.

Следует отметить, что развивающий эксперимент показал, что в силу возрастной отзывчивости социокультурному самоопределению имеется динамика в развитии у студентов социокультурных образцов, однако они еще не достаточно рефлексивны, еще не становятся теми мерами, на основе которых может быть осуществлен выбор подлинных поступков, как создающих бытие абсолютных, духовных ценностей и собственную индивидуальность. Это особая работа, которая, конечно же, не исчерпывается деятельностью студента в период сколь угодно хорошего спецкурса, это работа, которая продолжается в течение всей жизни человека. Нашей задачей же было *пробуждение* ответственности, открытости юношей и девушек поиску социокультурных оснований собственной жизни, актуализация социокультурной доминанты, что в основном сделать удалось.

Среди качеств субъектности, как уже указывалось, многими исследователями выделяется ответственность как особое свойство личности (К.А. Абульханова-Славская, М.И. Воловикова, К. Муздыбаев, В.П. Прядеин, В. Франкл и др.). Это побудило нас провести исследование связи особенностей социокультурного самоопределения и ответственности. По окончании спецкурса с испытуемыми была проведена методика диагностики параметров ответственности, разработанная В.П. Прядеиным. Выбор данной методики обусловлен тем, что субъектность многими исследователями связывается с высоким уровнем саморегуляции, способностью к принятию решений (авторство собственной жизни), активностью человека, социальностью и т.д. В.П. Прядеиным выделены интегральные переменные ответственности: активность, направленность и саморегуляция. В континуум активности входят динамический и продуктивно-результативный компоненты; в континуум направленности – когнитивный и мотивационный; в континуум саморегуляции – эмоциональный и регуляторный. К индивидуальным (операциональным, в большей мере зависимым от природных предпосылок) относятся, согласно замыслу автора, эмоциональные, динамические и регуляторные характеристики, к личностным (содержательным, зависящим от социального окружения, более подверженным изменениям) относятся мотивационные, когнитивные и продуктивные характеристики. Выделенные параметры рассматриваются также с точки зрения дихотомического деления составляющих на гармонические (эргичность, стеничность, интернальность, социоцентричность, осмысленность и продуктивность), предполагающие выраженность полюса ответственности, и агармонические (аэргичность, астеничность, экстернальность, эгоцентричность, осведомленность и субъектность), характеризующие полюс невыраженной ответственности.

Был осуществлен корреляционный анализ с последующей факторизацией данных отдельно методики СКП и опросника А.А. Хвостова с вопросником В.П. Прядеина, а также всех трех методик одновременно. Причем одновременная факторизация трех методик в целом подтверждает данные, полученные при раздельной факторизации. Как уже упоминалось, методики СКП и А.А. Хвостова несут на

себя печать пресуппозиций авторов, поэтому более достоверными можно считать результаты факторизации показателей всех трех вопросников. Здесь, также как и при раздельной факторизации, выделилось два фактора, в которые входят показатели как вопросника В.П. Прядина, так и опросников А.А. Хвостова и СКП. *Первый* фактор включает в себя четыре параметра низкого уровня ответственности, причем с более высокими факторными весами здесь представлены природно обусловленные показатели. Из других методик сюда входит достаточно противоречивый набор параметров, что позволяет трактовать этот фактор как наличие связи ответственности низкого уровня с этикетным, лицемерным отношением к нравственным ценностям, с одной стороны, и подтверждает представление, полученное при раздельной факторизации, о признании защитной функции морали для лиц со «слабой» психической организацией, с другой стороны. Иначе говоря, психологическая логика такого типа следующая: нравственные нормы признаются относительными, формальными (этикетными), однако они нужны для того, чтобы держать общество и конкретных людей «в узде», что защищает лично меня от произвола, однако, если лично у меня есть возможность действовать по выгоде, то я буду действовать именно так, поэтому другим «спускать» безнравственное поведение нельзя, ведь они тоже готовы при удобном случае действовать из оснований выгоды. *Второй* фактор, в котором представлены все три опросника, включает в себя все показатели ответственного поведения, причем с наибольшими факторными весами сюда входят личностные параметры ответственности. Этот фактор обнаруживает, что ответственное поведение и такие особенности, как признание ценности морали и нравственности, не относительности добра и зла, стремление к правде, способность к сочувствию, толерантность и социокультурное самоопределение в форме признания ценности человеческого достоинства и духовности, связаны между собой. Помимо обозначенных, при данном варианте обработки данных выделились также следующие факторы: *Свобода как особая, главная ценность* (в основном включает в себя показатели методики СКП свидетельствующие о поисках смысла и подлинности, ценности активности, достижения и самостоятельности, отзывчивости (чувствительности) к манипулированию. Из опросника А.А. Хвостова сюда входят показатели, свидетельствующие о выборе поведения, декларирующего независимость. *Эгоцентризм, признание относительности морали и нравственности*, ситуативность выбора по критерию: морально то, что выгодно. Этот фактор в основном включает показатели вопросника А.А. Хвостова, свидетельствующие о ситуативности выбора поведения, основанного на сиюминутной выгоде и пользе. *Относительность добра и зла, манипулятивность, прагматизм, цинизм*. В этот фактор в равной мере входят показатели методик СКП и А.А.Хвостова.

Результаты корреляционного и факторного анализа вопросника «Ответственность» с методиками СКП и А. Хвостова позволяют предполагать, что путь и характер социокультурного самоопределения зависит, по-видимому, не только от социальных факторов, но опосредованным образом определяется индивидуальными (природно обусловленными) особенностями. В неблагоприятных социокультур-

ных условиях природная «слабость» человека (астеничность, азричность, экстернальность) могут «заставить» его сделать выбор защитного, неответственного, формально ригоричного в отношении ценностей поведения – поступать «как все». Человек с более «сильной» психической организацией, возможно, имеет больше шансов в этих условиях «прорваться» на социокультурный, ценностный уровень отношений к миру и к себе. Однако данное утверждение требует более тщательной проверки и может выступать как гипотеза для дальнейших исследований. В целом же можно сказать, что, по-видимому, природные, индивидуальные особенности человека делают достаточно заметный вклад в развитие качества субъектности.

Еще один вывод из материалов, представленных в этом параграфе: высокий уровень социокультурного самоопределения не обязательно связан с высоким уровнем ответственности (выделены факторы «ответчивости возвышенному», «Ценности свободы и подлинности», не связанные с параметром ответственности), в то же время, ответственное поведение само по себе не гарантирует высокого социокультурного уровня, оно может реализовываться в сугубо прагматическом отношении к жизни, к миру, основано на ценности пользы, выгоды, справедливости (анализ матриц интеркорреляций), если в обществе и мировоззрении человека недостаточно представлен и обозначен горизонт абсолютных, объективных ценностей, как мер, с которыми соизмеряются действия и поступки. Так происходит, если эти ценности дискредитированы, утрачена вера в их значимость. Именно поэтому выбор поступков нашими испытуемыми часто является столь противоречивым и нравственно неопределенным, не субъектным. Как мы уже упоминали, субъектность и ответственность, хотя и связаны определенным образом между собой, однако субъектность представляет собой достаточно самостоятельное явление и оно шире, чем явление ответственности как качества личности.

На наш взгляд, полученные нами данные свидетельствуют о справедливости предположения о том, что становление субъектности связано, прежде всего, с социокультурным развитием, когда человек ответчив социокультурным основаниям, обретает определенную систему ценностей и способность соизмерять свои действия и поступки с социокультурными образцами (осуществлять их рефлекссию), делая на этой основе соответствующий выбор. Иначе говоря, работа по социокультурному самоопределению как поиск подлинности, социокультурных оснований своей жизни, может быть, по крайней мере, в юношеском возрасте, особой деятельностью, не связанной напрямую с традиционно понимаемой ответственностью (преобладание общественных интересов над личными, стремление к достижению результата, склонность придерживаться общепринятых социальных норм и т.д.).

Обобщая полученные нами материалы по различным вариантам факторизации данных, можно, по-видимому, выделить несколько основных путей социокультурного самоопределения. Оно может осуществляться как достаточно осознанный отказ от социокультурного развития, когда признание относительности нравственных ценностей ведет человека либо по пути прагматизма (цель оправдывает средства, нравственно то, что полезно), либо по пути отказа от ценностей,

как мер, с которыми соизмеряется жизнь человека (цинизм, выражающийся в позиции делаю все, что хочу, что доставляет удовольствие), либо по пути формального отношения к моральным требованиям (лицемерие, двойная мораль). Другой путь – путь социокультурного самоопределения в пределе связан с поиском социокультурных образцов как мер, с которыми человек соизмеряет поступки, переживания, мысли. Этот путь также неоднозначен. Для кого-то поиск своей подлинности связан с неприятием лицемерия, для других на первый план выходит поиск смысла жизни, совесть, для третьих – духовное совершенствование, для четвертых – свобода следования по пути духовного совершенствования. Возможны и «промежуточные» варианты социокультурного самоопределения. Один из них связан с признанием значимости нравственных ценностей, однако следование им возможно лишь на основе принуждения. Второй вариант представлен как разочарование в действительности, значимости базовых ценностей в мире людей, что выступает как основание поступать «по выгоде», действовать осторожно, разумно, соблюдая собственную выгоду. Именно этот вариант часто выбирается как защитное поведение при природно обусловленной «безответственности» (динамической ээргичности, эмоциональной астеничности и интернальной регуляции).

Эти данные свидетельствуют о выраженной ответственности данной возрастной группы социокультурным основаниям человеческой жизни способности к рефлексии – трансцендированию, поскольку сопоставительный анализ данных показывает, что речь идет не об усвоении знаний в период спецкурса (обучение), но о наращивании, приращении смыслов, углублении представлений о самом себе.

В последнем параграфе показаны этапы социокультурного развития в онтогенезе. Поскольку, субъектность представляет собой социокультурное явление, она развивается в ходе социокультурного становления в контексте и вместе с развитием соответствующей возрасту субкультуры. В основе периодизации становления субъектности лежит возрастная специфика детской, подростковой и юношеской субкультур. В то же время субъектность это явление индивидуальности человека. Субъектность обеспечивает целостность, единство и подлинность индивидуальности. Она есть результат «встречи» с духовными основаниями человеческой жизни и ответственности человека этим основаниям. Поэтому именно в развитии субъектности происходит и субъектностью актуализируется становление адекватной индивидуальности формы духовности, т.е. становление субъектности дает возможность человеку на каждом этапе жизненного пути, оставаясь самим собой, одновременно восходить в социокультурную позицию, переживать принадлежность человеческому роду не только биологически, но и духовно, становление субъектности обуславливает выбор человеческого способа жизни, что собственно и проявляется в способности к поступку. Однако внутри каждой субкультуры представлены разные уровни социокультурного развития. Юноша, взрослый, дошкольник, находящиеся на низком уровне социокультурного развития, не становятся от этого не юношами, или не дошкольниками, или не взрослыми. Они являются взрослыми, дошкольниками или юношами, но не имеющими развитой субъектности, а, следовательно, не обладающими ярко выраженной,

сформированной индивидуальностью, характеризующейся подлинностью и глубиной. Эта подлинность и глубина появляется на социокультурном уровне развития, т.е. тогда, когда имеется возможность появления и субъектности.

Субъектность предполагает возможность и способность выбора социокультурного пути развития, а, следовательно, наличие некоторой определенности «Я», сопровождающейся некоторым уровнем и способом рефлексии и ответственности социокультурным основаниям человеческой жизни, представленным в тексте, как средстве развития субъектности.

Выделены специфические характеристики субкультуры для каждого возрастного этапа и возрастные особенности становления субъектности в рамках соответствующей субкультуры.

В заключении показано, что в исследовании представлено особое понимание, развивающееся имеющиеся в работах С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, К.А. Абульхановой-Славской и др. представления о субъекте и субъектности как исключительном свойстве человека. Смысл этого особого понимания состоит в том, что субъектность присуща человеку на всем протяжении его жизни, в то же время человек настолько субъектен, насколько способен «восходить» в социокультурное (духовное) пространство, насколько соизмеряет себя с социокультурными образцами, представляющими собой композицию ценностей как *мер*, свойственных определенному типу культуры. Эта способность находится в социокультурном пространстве представлена как связь и единство в человеке конечного и бесконечного (человек конечен как индивид, как личность и бесконечен как индивидуальность). Субъектность, являясь квинтэссенцией индивидуальности, интегрирует в себе все уровни существования человека, все его качества, что и позволяет субъекту быть автором собственной жизни, осуществлять «домостроительство» (саморегуляцию, разрешать противоречия между личным и социальным и т.д.). Такая функция субъекта становится возможной, поскольку он «снимает» эти противоречия из позиции «внеаходимости», в какой-то мере «остраняясь» от своего индивидуального и социального функционирования, соизмеряя свою жизнь, мысли, переживания, действия с образом человеческого в человеке. Другая мера (социокультурные образцы) изменяет самого человека, поскольку мера есть, в соответствии с гегелевской диалектикой, единство качественной и количественной определенности какого-либо явления, предмета. Человек становится собственно человеком, обретает подлинность, неотчужденность от самого себя и от культуры. Появляется возможность достижения адекватной себе формы духовности.

Отсюда следует ответ на вопрос, какова структура субъекта (субъектности). Структурные характеристики субъекта должны удовлетворять обозначенным требованиям, т.е. в структуре субъекта должны быть представлены такие параметры, благодаря которым человек может: находится в состоянии внеаходимости, быть автором собственной жизни (осуществлять домостроительство), осуществлять восхождение к адекватной себе форме духовности, осуществлять работу по отношению к самому себе по «собирацию» своей индивидуальности, осуществ-

влять работу по отношению к миру по онтологизации абсолютных ценностей. Такими структурными компонентами субъекта являются рефлексия, ответственность социокультурным основаниям (абсолютным ценностям), ответственность своим индивидуальным особенностям, выбор социокультурного пути (рис.).

Рефлексия, это не просто способность вставать в отношении к самому себе (размышлять о себе, осуществлять самоглядение), речь идет о том, что рефлексия всегда осуществляется откуда-то, из определенного локуса. Для субъекта таким локусом рефлексии являются социокультурные образцы, свойственные определенному типу культуры, т.е. это социокультурная рефлексия. Однако социокультурная рефлексия неизбежно связана с ответственностью социокультурным образцам, т.е. для ее появления должна произойти «встреча» человека с социокультурными основаниями человеческой жизни. Под ответственностью мы понимаем интенцию человека к мере человеческого в человеке, это отклик человека на призыв к социокультурному развитию (чувствование и переживание этого призыва и осуществление движения). В этом смысле мы полагаем, что ответственность является более общей категорией по отношению к понятиям отражение, реакция, подражание и т.д. – это все различные стороны ответственности). С другой стороны, развитие субъектности невозможно без ответственности человека самому себе, своей самости, своему я. Эти три составляющие обуславливают выбор цели, способа действия, поведения, круга и способа общения, понимания мира и т.д. Выбор реализует себя в поступке, как таком деянии (событии), которое выступает как момент достижения человеком своей подлинности и утверждения онтологичности ценностей в контексте авторского отношения человека к своей жизни и судьбе. Поступок представляет собой форму осуществления субъектности.

Мы полагаем, что субъектность присуща человеку всегда, в том числе в младенческом возрасте. Однако в каждый период жизни человека она имеет свою форму, соответственно свою особую форму имеют также ответственность и рефлексия. Что касается рефлексии, то ее форма обуславливается, прежде всего, ее локусом и уровнем осознанности (природосообразуемая, предметнообразуемая, социосообразуемая и культурнообразуемая – рефлексия – трансцендирование по А.А. Арсеньеву). На каждом этапе жизни человека присутствуют все формы рефлексии, однако какая-то из них является доминирующей.

Что касается ответственности, то ее формы определяются возрастными особенностями психики (внутреннего мира человека) и обуславливаются тем, каким образом (в каких формах и какими средствами) представлены человеку социокультурные образцы.

Учитывая, что субъект существует в социокультурном пространстве, условием развития субъектности является его становление в формах соответствующей возрасту субкультуры. Мы полагаем, что субкультура характеризуется специфическими для каждого возраста деятельностью, общением, системой ценностей и картиной мира (менталитетом).

В качестве средства развития субъектности выступает текст как социокультурное явление, как особый «голос», высказывание во всех его формах, включая

вербальную, музыкальную, изобразительную и поступок. Текст как «всякий связанный знаковый комплекс», содержит в себе то, что, по мнению М.М. Бахтина, «имеет отношение к истине, правде, добру, красоте, истории», и выступает как «третий» голос в диалоге согласия. В этом смысле человек, вступая в диалогические, субъектные отношения с миром и другими людьми, всегда опосредует этот диалог текстами, как носителями абсолютных объективных ценностей, т.е. всегда выходит за границы социальности как таковой в социокультурное пространство. Социокультурные образцы, система абсолютных ценностей представлена человеку в форме текстов.

Теоретический анализ и данные нашего исследования позволяют сделать выводы, подтверждающие основную гипотезу:

1. Субъектность представляет собой такое авторство собственной жизни, которое выражается в способности к построению собственной индивидуальности на основе стремления человека к достижению адекватной себе форме духовности, своей человеческой подлинности на основе соизмерения своего поведения (поступков), переживаний, представлений о мире с социокультурными образцами, как мерами, представляющими собой композицию ценностей, свойственных определенному типу культуры.

2. Субъектность актуализируется в поступке, который представляет собой момент обнаружения человеком своей подлинности и одновременно утверждения онтологичности, бытийственности абсолютных, объективных ценностей (истины, правды, добра, красоты).

3. Субъектность является результатом социокультурного (духовного) развития человека, которое представляет собой особое и относительно самостоятельное (не сводимое к природному и социальному) пространство, позволяющее человеку встать в отношении к миру и самому себе (позиция вневходимости), обнаружить единство конечности и бесконечности человека и мира.

4. Структура субъекта (субъектности) как квинтэссенции индивидуальности представляет собой единство ответственности социокультурным основаниям человеческой жизни и самому себе (самости), рефлексии по отношению к самому себе с точки зрения этих оснований и выбора (поступка, жизненного пути), основанного на соизмерении с социокультурными образцами.

5. Ответственность социокультурным основаниям и социокультурная рефлексия одновременно выступают как механизмы развития субъектности.

6. Средством развития субъектности является текст как социокультурное явление во всех его формах (художественный, изобразительный, поступок как текст и т.д.), как носитель системы ценностей, свойственных определенному типу культуры.

7. В качестве основного условия развития субъектности выступает организация жизни человека в формах, соответствующих возрасту и типу культуры, что и создает предпосылки возникновения ответственности социокультурным образцам и становления социокультурной рефлексии.

8. Для каждого этапа развития субъектности в онтогенезе характерны свои особые формы ее существования: ответственности, рефлексии и выбора, а также особые формы средств (текстов) ее становления, специфичных для каждого возраста и определяемых спецификой соответствующей субкультуры.

Этапы развития субъектности в условиях ее становления в формах детской субкультуры:

- Младенчество: как смутное различие (выбор) между духовно «темным» и «светлым», появление ответственности любви и заботе со стороны близких, социокультурной рефлексии как переживания, ощущения в себе человека, индивидуальности в ответ такие социокультурные тексты, как имя, колыбельная, игрушка. Формой деятельности является сосредоточение, формой общения – коммуникас как отношения близости и востребованность любви со стороны взрослых, поступок выступает в форме преодоления ограничений биологического и социального развития.

- Ранний возраст: как обнаружение (рефлексия) своего Я – индивидуальности, отличной от других людей и от предметного мира, появление ответственности в форме переживания сочувствия (эмпатии) близким и всему, что ребенок одушевляет и одухотворяет. В качестве текстов выступают потешки, игрушки, кумулятивные сказки. В предметно-манипулятивной деятельности как освоении предметного мира, отличающегося от мира людей, и общении коммуникас как любви к близким ребенок актуализирует поступок в форме детских способов проявления сочувствия и сопереживания.

- Дошкольный возраст: появление и неосознаваемая рефлексия образа «светлого» (хорошего) как противоположного «темному» на основе сказки как особого социокультурного текста, становление ответственности социокультурным образцам, представленным в сказке, появление выбора и поступка (выбор действий в соответствии с социокультурными образцами) в условиях игровой деятельности и общения в формах близости (любви, принятия) по отношению к сверстникам и взрослым.

- Младший школьный возраст: появление и ответственность ригоричному (нормативному) социокультурному образцу, представленному в художественных текстах, поступках взрослых, школьных требованиях; осуществление поступков в соответствии с социальными нормами и правилами на основе осознаваемой социокультурной рефлексии в контексте творческой продуктивной деятельности и общения коммуникас в форме зарождения отношений сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

- Подростковый возраст: рефлексия духовно «темного» и «светлого» в себе и в мире на основе критического переосмысления ценностей, обнаружения смыслов правил и норм, индивидуализация социокультурных образцов, ответственность «разрыву», противоречию между требованиями обыденной жизни, нормами и ценностями, появление поступка как осознанного выбора, соотносимого с индивидуализированными социокультурными образцами и противостоящего фор-

мальной нормативности. Исследовательская деятельность по отношению к предметному и социальному миру и общение коммунитас как дружба со сверстниками и взрослыми как равными партнерами.

- Юность: появление рефлексии – трансцендирования, обнаружение духовного «Я», ответственность социокультурным образцам как мерам человеческого в человеке, представленным в различных социокультурных текстах (философских, художественных, поступках других людей), появление поступка как осознанного и ответственного социокультурного выбора. Актуализация деятельности в форме созерцания, общения коммунитас в форме любви и дружбы со сверстниками, направленных на поиски смыслов жизни, социокультурного самоопределения.

- В молодости начинается (и постоянно воспроизводится) реализация в поступке обретенной субъектности, проявляющейся в выборе жизненного пути (домостроительстве, авторстве собственной жизни) как движении к адекватной себе форме духовности.

9. Выделены типы социокультурного самоопределения в юношеском возрасте.

10. В исследовании представлены и апробированы в условиях развивающего эксперимента программы социокультурного развития и образования дошкольников в формах детской субкультуры (в формах игры средствами сказки) и спецкурса для студентов, направленного на социокультурное самоопределение.

11. В работе описаны и апробированы две авторские исследовательские методики для изучения социокультурного самоопределения и системы ценностей «Четыре вопроса» и «Опросник СКП».

По теме диссертационного исследования опубликовано более 60 работ, в том числе:

Монографии и учебные пособия

1. Большунова, Н.Я. Субъектность как социокультурное явление /Н.Я. Большунова. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. – 325 с. (18,83 п.л.).

2. Большунова, Н.Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки: учебное пособие / Н.Я. Большунова. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 1999.– 407 с. (23,25 п.л.).

3. Большунова, Н.Я. Психологические условия воспитания сенсорной культуры ребенка: учебное пособие / Н.Я. Большунова. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2002. – 107 с. (6,75 п.л.).

Статьи в реферируемых журналах

4. Большунова, Н.Я. Соотношение сигнальных систем и индивидуальных особенностей регуляции познавательных и сенсомоторных действий / Н.Я. Большунова // Вопросы психологии. – 1980. – №5. – С.121-126 (0,5 п.л.).

5. Большунова, Н.Я. Развитие индивидуальности младшего школьника /Н.Я. Большунова // Начальная школа. – 1992.– №11-12. – С.7-9 (0,25 п.л.).

6. Большунова, Н.Я. Место сказки в дошкольном образовании /Н.Я. Большунова // Вопросы психологии. – 1993. – №5. – С.39-43 (0,4 п.л.).

7. Большунова, Н.Я. Представления студентов НГПУ о миссии педагога / Н.Я. Большунова // Философия образования. – 2004. – №3 (11). – С. 271-276 (0,5 п.л.)

8. Большунова, Н.Я. Поступок как социокультурное явление / Н.Я. Большунова // *Философия образования*. – 2006. – №1(15). – С.275-281 (0,55 п.л.).

9. Большунова, Н.Я. Возможности психологического исследования поступка / Н.Я. Большунова // *Философское осмысление теории и практики современного профессионального образования*. – Т. XVIII. – Сер. тр., прил к журн. «Философия образования». – Новосибирск: ГЦРО, 2006. – С.155-158 (0,4 п.л.).

Статьи и тезисы докладов

10. Большунова, Н.Я. Динамика воспоминаний о ранних событиях детства в процессе развития личности / Я. В. Большунов, Н. Я. Большунова // *Вопросы психологии личности*. – Ульяновск : [Б.и.], 1977. – С.66-80 (0,9 п.л.).

11. Большунова, Н.Я. Особенности произвольной и непроизвольной регуляции в связи со свойством активированности и индивидуальными различиями по соотношению сигнальных систем / Н.Я. Большунова, Г.Н. Дерюгина // *Новые исследования в психологии*. – 1980. – №1. – С.13-20 (0,4 п.л.).

12. Большунова, Н.Я. К вопросу о непроизвольной регуляции познавательной деятельности / Н.Я. Большунова // *Проблемы коммуникативной и познавательной деятельности личности*. – Ульяновск, 1981. – С.71-82 (0,7 п.л.).

13. Большунова, Н.Я. Выявление индивидуальных различий по соотношению сигнальных систем как условие формирования профессиональной направленности / Н.Я. Большунова, Г.Н. Дерюгина // *Условия формирования профессиональной направленности молодежи*. – Новосибирск: МП РСФСР, 1982. – С.27-39 (0,75 п.л.).

14. Большунова, Н.Я. Индивидуальные различия по соотношению сигнальных систем как особых систем жизнедеятельности индивида / Н.Я. Большунова // *Проблемы психофизиологии. Диагностика нарушений и восстановления психических функций человека: сборник тезисов VI Всесоюзного съезда Общества психологов СССР*. – М., 1983. – Ч.1. – С.62-64 (0,1 п.л.).

15. Большунова, Н.Я. Зависимость мотивации учения в вузе от индивидуальных особенностей личности у лиц, различающихся по специально человеческим типам / Н.Я. Большунова // *Мотивация учебной деятельности*. – Новосибирск: Изд. НГПИ, 1983. – С.69-78 (0,6 п.л.).

16. Большунова, Н.Я. Диагностика индивидуальных особенностей познавательной деятельности у лиц, различающихся по специально человеческим типам / Н.Я. Большунова // *Познавательная деятельность личности*. – Ульяновск, 1985. – С.117-127 (0,7 п.л.).

17. Большунова, Н.Я. Художественный и мыслительный типы младших школьников / Н.Я. Большунова // *Психологические проблемы обучения: тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР*. – М., 1989. – С.105-106 (0,1 п.л.).

18. Большунова, Н.Я. Развитие субъектности как ведущая задача организации образования дошкольников / Н.Я. Большунова // *Образование и наука на пороге третьего тысячелетия: тезисы Международного конгресса*. – Новосибирск: Изд-во Института археологии и этнографии СО РАН, 1995. – С.77-78 (0,15 п.л.).

19. Большунова, Н.Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки / Н.Я. Большунова // Культурно-исторический подход: Развитие гуманитарных наук и образования: тезисы Международной конференции. – М., 1996. – С.28 (0,06 п.л.).

20. Большунова, Н.Я. Социокультурное развитие как средство развития субъектности ребенка / Н.Я. Большунова // Материалы I Всероссийской научной конференции по психологии Российского психологического общества «Психология сегодня» – М., 1996. – С.12-13 (0,15 п.л.). – Т.2. – Вып. 1.

21. Большунова, Н.Я. Организация социокультурного развития детей / Н.Я. Большунова // Современные образовательные стратегии и духовное развитие личности: Материалы Всероссийской научной конференции. – Томск, 1996. – С.34-35 (0,1 п.л.).

22. Большунова, Н.Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки / Н.Я. Большунова // Идеи Л.С. Выготского в истории моего профессионального становления. – Новосибирск: ГЦРО, 1997. – С.17-25 (0,6 п.л.).

23. Большунова, Н.Я. Детское и взрослое общество. Структура разрешения конфликта / Н.Я. Большунова // Новые технологии в науке и образовании: Материалы Международной конференции. – Новосибирск, 1998. – Т.III. – С.304-308 (0,3 п.л.).

24. Большунова, Н.Я. Организация социокультурного развития детей дошкольного возраста / Н.Я. Большунова // Развивающее образование в информационном пространстве выставки: материалы научно-практической конференции / под ред. Большуновой Н.Я. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 1999. – С.45-48 (0,4 п.л.).

25. Большунова, Н. Я. Интеллектуальное развитие и обучение детей дошкольного возраста / А.Я. Большунов, Н.Я. Большунова // Развитие личности в современном образовательном пространстве: сборник статей – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2001. – С.3-17 (0,9 п.л.).

26. Большунова, Н.Я. Размышления о понятии субъекта и субъектности в психологии / Н.Я. Большунова // Христианские традиции и культура России. Кирилло-Мефодиевские чтения: Материалы научно-практической конференции (Новосибирск, 24-25 мая 2001 г.). – Новосибирск, 2001. – С.198-208 (0,7 п.л.).

27. Большунова, Н.Я. Сказка как средство социокультурного развития дошкольников / Н.Я. Большунова // Концепция философии образования и современная антропология: материалы Международного семинара. – Новосибирск: Изд. ГЦРО, 2001. – С.287-291 (0,4 п.л.).

28. Большунова, Н.Я. Социокультурное развитие студентов педагогического вуза / Н.Я. Большунова // Мотивационное пространство воспитательной работы педагогического вуза. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2001. – С.3-6 (0,3 п.л.).

29. Большунова, Н.Я. Организация образования дошкольников в формах детской субкультуры / Н.Я. Большунова, М.И. Инчина // Психологические механизмы регуляции активности личности: сб. научных трудов. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2001. – Ч.II. – С.3-10 (0,5 п.л.).

30. Большунова, Н.Я. Субъектность и условия ее развития / Н.Я. Большунова // Проблемы интерпретации в лингвистике и литературоведении: материалы вторых Филологических чтений. – Новосибирск. Изд. НГПУ, 2002. – С.158-160 (0,2 п.л.).

31. Большунова, Н.Я. Социокультурные ориентиры современных студентов / Н.Я. Большунова // Мотивация, активность личности: сб. научн. тр. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2002. – Ч.III. – С.3-13 (0,7 п.л.).

32. Большунова, Н.Я. Детский фольклор как текст и средство развития субъектности в младенческом и раннем возрасте / Н.Я. Большунова // Формирование мотивационной сферы личности. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2003. – С.25-34 (0,6 п.л.).

33. Большунова, Н.Я. Система ценностных ориентаций как условие развития субъектности / Н.Я. Большунова // Общество и коммуникация: сб. научных статей. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2003. – С.153-157 (0,4 п.л.).

34. Большунова, Н.Я. Понятие субъектности и текст как средство ее развития / Н.Я. Большунова // Фундаментальные проблемы психологии: личность и культура: материалы научной конференции 23-25 апреля 2002 г. / Под ред. П.Д. Шабанова, О.В. Запиринской. – СПб., 2003. – С.82-85 (0,25 п.л.).

35. Большунова, Н.Я. Сказка как средство и система детского мышления / Н.Я. Большунова // Творческое наследие А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова и современная психология мышления: тезисы докладов. – М.: Изд-во ИП РАН, 2003. – С.203-207 (0,3 п.л.).

36. Большунова, Н.Я. Психологические условия и средства развития субъектности / Н.Я. Большунова // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всероссийского съезда психологов: в 8 т. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2003. – Т.1. – С.549-553 (0,3 п.л.).

37. Большунова, Н.Я. Отношения ответственности и рефлексии в процессе развития субъектности / Н.Я. Большунова // Я и социальная среда: материалы региональной научно-практической конференции (4 апреля 2003 г.) – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2004. – С.10-19 (0,6 п.л.).

38. Большунова, Н.Я. Понятие ответственности в психологии субъектности / Н.Я. Большунова // Психологические источники активности личности. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2004. – С.53-61 (0,5 п.л.).

39. Большунова, Н.Я. Сказка как средство образования дошкольников в формах детской субкультуры / Н.Я. Большунова // Журнал практического психолога. – 2004. – № 5. – С.24-34 (0,7 п.л.).

40. Большунова, Н.Я. Ответственность как механизм развития субъектности / Н.Я. Большунова // Коммуникативная педагогика: от «школы знания» к «школе понимания»: материалы научно-практической конференции (28-29 марта 2003 г.) – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2004. – С.215-224 (0,6 п.л.).

41. Большунова, Н.Я. Развитие субъектности в юношеском возрасте / Н.Я. Большунова // Проблемы психологии мотивации: сборник научных тру-

дов по материалам научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. – С.184-193 (0,6 п.л.).

42. Большунова, Н.Я. Развитие индивидуальности дошкольника в формах детской субкультуры / Н.Я. Большунова // Ежегодник Российского психологического общества: специальный выпуск. – М.: Эслан, 2005. – Т.2. – С.80-83 (0,3 п.л.).

43. Большунова, Н.Я. Структура субъектности / Н.Я. Большунова // Деятельность личности. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. – С.13-19 (0,5 п.л.).