

УДК 316.6

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

© С. В. Быков



Быков Сергей Владимирович

кандидат психологических наук

доцент кафедры психологии
филиала Самарской
гуманитарной академии
в г. Тольятти

Рассматриваются концептуальные подходы к фундаментальным проблемам феномена социальной ответственности. Проблема субъекта ответственности исследуется в русле теории регуляции социального поведения личности. Показано, что ответственность субъекта выступает как средство внешней и внутренней регуляции (саморегуляции) социальной деятельности.

Ключевые слова: социальная ответственность, субъект ответственности, регуляция деятельности, ситуация ответственности, ответственное поведение.

Актуализация проблемы «субъект» в наши дни обусловлена ростом значения субъектной составляющей в решении наиболее значимых проблем современности. В условиях глубоких, имеющих всеобщий характер кризисов значение ответственности человека становится необходимым моментом в организации деятельности человека, в формировании его субъектной позиции.

С 50-х годов прошлого столетия в разных странах появились работы, обосновывающие социальную ответственность бизнеса [33]. В обществе постоянно дискутировался вопрос о целях, функциях и ответственности бизнеса и его связи с государством. Вопрос о соотношении государственной, организационной, коллективной и индивидуальной ответственности остается открытым и сейчас и, по всей видимости, относится к категории «вечных» и наиболее проблемных.

Проблема субъекта объективно приобрела широкое значение и практический смысл, особенно в последнее время в связи с решением многих важных конкретных проблем жизнедеятельности общества и взаимодействия разных групп населения, индивидов на разном уровне их отношений [3].

Рассматривая общество как совокупность отдельных индивидов и людей, объединенных в организации, мы

предполагаем наличие социальных функций, ответственности и у организаций, и у индивидуальных субъектов ответственности. При этом в современных условиях социальные ожидания разных общественных групп в отношении как организаций, так и индивидов, постоянно меняются.

В данной статье нас интересует аспект индивидуальной ответственности — ее природы, развития и локализации в личности.

Как же складывается и функционирует система нравственного саморегулирования личности? Этот вопрос является весьма сложным в методологическом плане, поскольку может быть решен только в междисциплинарной научной плоскости — на стыке философии, этики, психологии и права.

Такой подход, на наш взгляд, позволяет выделить три основные проблемы. Первая относится к вопросу о генезисе ответственности личности, т. е. можно ли говорить о стадийном характере формирования и развития морального сознания. Вторую проблему можно обозначить в форме вопроса: как соотносятся в нем знания, чувства и поведение? И третью таким образом — является ли моральное сознание субстанциально единым или парциальным, зависящим от особенностей ситуации действия и ее интерпретации субъектом?

Опираясь на понимание сущности психических регуляторов активности субъекта, представленное в работах Е. А. Климова, можно выделить три разновидности регуляторов активности субъекта. Это отображения как субъективные модели субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений; отображения самого субъекта, актуальный образ «Я-образ» и его обобщение в «Я- концепции»; отображение объектов, чувственные образы, репрезентативные конкретные и отвлеченные образы; усвоенные алгоритмы действий.

Как мы видим, ключевым моментом психической регуляции выступают образы субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений, «Я-образ» и любые субъективные модели действительности. К следующей группе факторов, влияющих на психические регуляторы активности, относятся все уровни диспозиций. Согласно концепции В. А. Ядова, система диспозиций представлена четырьмя уровнями, формирующимися на основе различных потребностей и в разных по социальной отнесенности ситуациях. Эти уровни образуются физиологическими установками; аттитюдами, т. е. субъективными ориентациями человека как члена группы на ценности; базовыми социальными установками, фиксирующими общую направленность интересов личности применительно к конкретной сфере социальной активности; системой ценностных ориентаций личности (высший уровень диспозиций). Практически во всех источниках подчеркивается, что диспозиции определяют готовность субъекта, возникающую как предвосхищение им определенного объекта (или ситуации) и обеспечивающую устойчивое целенаправленное протекание деятельности, относящейся к данному объекту.

Следовательно, имея в виду проблему перехода субъекта активности в субъект ответственности, можно заключить, что воздействие на регуляторы активности может достигаться как благодаря изменению той реальности, отражение которой обуславливает образ, так и благодаря влиянию на процесс построения образов. Опираясь на приведенные методологические основания, рассмотрим более подробно, каким образом субъект активности становится субъектом ответственности.

В философской и психологической литературе общепринято выделение трех главных уровней развития морального сознания индивида: доморальный уровень, когда ребенок руководствуется своими эгоистическими побуждениями; уровень конвенци-

альной морали, для которого характерна ориентация на заданные извне нормы и требования; наконец, уровень автономной морали, для которой характерна ориентация на устойчивую внутреннюю систему принципов [24, с. 90—91]. На «доморальном» уровне «правильное» поведение обеспечивается страхом возможного наказания и ожиданием поощрения, на уровне «конвенциональной морали» — потребностью в одобрении со стороны значимых других и стыдом перед их осуждением, «автономная мораль» обеспечивается совестью и чувством вины. Хотя общая линия освоения человеком моральных норм, превращения их в «свои» довольно подробно прослежена в отечественной психологии, соотношение поведенческих, эмоциональных и познавательных аспектов этого процесса и тем более соотнесение стадий морального развития с определенным возрастом остается проблематичным.

Для нас определяющим тезисом является то, что в процессе онтогенеза ребенок проходит сложный путь социализации и индивидуализации, когда только определенный уровень развития сознания и самосознания индивида обеспечивает реальную возможность и психологическую готовность к проявлению себя в качестве реального действенного субъекта, именно как субъекта социального действия, объективно обеспечивающего в своей деятельности воспроизводство социальной действительности и соответствующий уровень личностного развития.

Наиболее общая теория морального развития личности, охватывающая весь ее жизненный путь и подвергающаяся широкой экспериментальной проверке во многих странах, принадлежит американскому психологу Л. Колбергу. Развивая выдвинутую Ж. Пиаже и поддержанную Л. С. Выготским идею, что эволюция морального сознания ребенка идет параллельно его умственному развитию, Колберг выделяет в этом процессе несколько фаз, каждая из которых соответствует определенному уровню морального сознания. «Доморальному уровню» соответствуют стадии: 1) когда ребенок слушается, чтобы избежать наказания, и 2) когда ребенок руководствуется эгоистическими соображениями взаимной выгоды (послушание в обмен на получение каких-то конкретных благ и поощрений). «Конвенциональной морали» соответствуют стадии: 3) когда ребенок движим желанием одобрения со стороны «значимых других» и стыдом перед их осуждением и 4) — установка на поддержание определенного порядка и фиксированных правил (хорошо то, что соответствует правилам). «Автономная мораль» переносит моральное решение внутрь личности. Она открывается стадией 5А, когда подросток осознает относительность и условность нравственных правил и требует их логического обоснования, усматривая таковое в принципе полезности. На стадии 5В релятивизм сменяется признанием существования некоторого высшего закона, соответствующего интересам большинства. Лишь после этого (стадия 6) формируются устойчивые моральные принципы, соблюдение которых обеспечивается собственной совестью, безотносительно к внешним обстоятельствам и рассудочным соображениям. В последних работах Колберг ставит вопрос о существовании еще более высокой стадии — 7, когда моральные ценности выводятся из более общих философских постулатов. Однако этой стадии достигают, по его мнению, немногие. Достижение индивидом определенного уровня интеллектуального развития Колберг считает необходимой, но не достаточной предпосылкой соответствующего уровня морального сознания, а последовательность всех фаз развития универсальной [18, с. 85—113]. Результаты этой работы в общем подтверждают наличие устойчивой закономерной связи между уровнем морального сознания индивида, с одной стороны, и его возрастом и интеллектом — с другой. Число детей, находящихся на «доморальном» уровне, с возрастом резко уменьшается. Для

подросткового возраста типичны ориентация на мнение значимых других или на соблюдение формальных правил («конвенциональная мораль»). В юности начинается постепенный переход к «автономной морали», однако он сильно отстает от развития абстрактного мышления: свыше 60% обследованных Колбергом юношей старше 16 лет уже овладели логикой формальных операций, но только 10% из них достигли понимания морали как системы взаимообусловленных правил или имеют сложившуюся систему моральных принципов.

Некоторые авторы, все же, отметили недостаточную «чистоту» эксперимента Л. Колберга. Р. Х. Шакуров пишет, что «исследование Колберга не является лонгитюдным — в нем не прослеживается непрерывный процесс нравственного развития ребенка. Кроме того, первые пять-шесть лет становления личности — важнейшие годы его нравственного развития — вообще игнорируются» [31, с. 180].

Наличие связи между уровнем морального сознания и интеллекта подтверждают отечественные исследования. Например, сравнение мотивационной сферы несовершеннолетних правонарушителей и их сверстников, которым не свойственно отклоняющееся поведение, показало, что у правонарушителей нравственное развитие значительно ниже. «Стыд для многих правонарушителей — это или „слава“ переживания страха наказания с отрицательными эмоциями, вызванными осуждением окружающих, или же это такой стыд, который можно назвать „стыдом наказания“, но не „стыдом преступления“. Такой стыд вызывает не раскаяние в собственном значении этого слова, а лишь сожаление, связанное с результатом преступления, — сожаление о неудаче» [6, с. 298]. Иначе говоря, в их мотивации выражен страх наказания и стыд перед окружающими, но не развито чувство вины.

Но как связано развитие нравственного сознания личности с ее поведением? На мыслительном уровне показателями морального развития личности служат степень осознанности и обобщенности ее суждений, на поведенческом — реальные поступки, последовательность поведения, способность противостоять искушениям, не поддаваться ситуативным влияниям. Выбор себя как личности осуществляется посредством многократного выбора поступков, каждый из которых в отдельности может казаться малозначимым. Как же преломляется это в субъективной диалектике свободы и ответственности?

В. Франкл, всемирно известный специалист по вопросам психологии личности, говоря о проблеме соотношения свободы и необходимости для субъекта, говорил, что «свобода могла бы получить полное развитие. Пока это в большей степени негативное понятие, которое требует позитивного дополнения. Этим позитивным дополнением является ответственность. Ответственность интенционально соотносится с двумя вещами: со смыслом, за осуществление которого мы ответственны, и с тем, перед кем мы несем эту ответственность. Поэтому здоровый дух демократии будет выглядеть однобоко, если его понимать как свободу без ответственности» [29, с. 67—68]. Далее этот ученый раскрывает свою мысль: «...ответственность... не сводится к простой свободе, поскольку ответственность всегда включает в себя то, за что человек каждый раз несет ответственность. Как выясняется, ответственность подразумевает (также в отличие от простой свободы) еще что-то сверх того, а именно то, перед чем (кем) человек несет ответственность. Пока же, однако, мы стоим перед вопросом, содержится ли вообще в человеческой ответственности это „перед чем“. Пока я не включил в рассмотрение „перед чем“ человеческой ответственности, я имею право говорить лишь то, что данный человек в состоянии отвечать за свои поступки, что ему может быть что-то вменено в ответственность, но не то, что он ответствен за них; ведь ответственность человек всегда несет не

только за что-то, но и перед чем-то... Ответственность принадлежит к несводимым и невыводимым феноменам человека. Подобно духовности и свободе, она является первичным феноменом, а никак не эпифеноменом» [29, с. 124—125]. Э. В. Сайко полагает, что определение субъекта ответственности не сопоставляется с характеристиками его особого феномена даже на эмпирическом уровне обобщения, не говоря уже о сущностном понятии его, в соотнесении к которому рассматриваются конкретные характеристики конкретных типов субъектов. Так, сочетание субъект истории достаточно часто употребляется в исторических текстах, однако реально здесь серьезно и интересно обсуждаются действующие лица или их совокупность в последовательно осуществляющихся событиях и совершаемых ими действиях и поступках, практически без специального выделения субъектной составляющей их деятельности, в том числе и при попытках анализа субъективных причин поведения [26, с. 5—6]. В то же время субъект в психологии, исследуемый в конкретной ситуации его действия, очень часто не только «отрывается от более широкого социального контекста, многопланово представленного в общем социокультурном пространстве его функционирования, где действуют различные, оказывающие совершенно разное по глубине и характеру воздействия силы, влияющие на формирование конкретной ситуации его поведения» [25]. Порой он предстает частичным, оторванным от своей субъектной человеческой сущности (в ее всеобщности), заложеной в его индивидуную субъектность как человека.

В наиболее философском определении субъект ответственности характеризуется как «носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид, социальная группа), источник активности, направленный на объект. Субъект-индивид выступает как субъект с присущим ему самосознанием (то есть переживанием собственного „Я“), поскольку он в определенной мере овладевает созданным человечеством миром культуры: орудиями предметно-практической деятельности, формами языка, логическими категориями, нормами нравственных, эстетических оценок и т. д. Активная деятельность субъекта является условием, благодаря которому тот или иной фрагмент объективной реальности выступает как объект, данный субъекту в форме деятельности» [22, с. 154]. В этом определении вычлняются важные для понимания субъекта моменты. Это то, что субъект — носитель предметно-практической деятельности и познания, то есть главных образующих существование и воспроизводство самого человека и определяющих содержательный смысл социального бытия. И другое — только в реальной активности деятельности субъект овладевает созданным человеком миром культуры, выступая реальным субъектом постольку, поскольку он в определенной мере овладевает созданным человечеством миром культуры [27, с. 10]. Значимыми при осуществляемом подходе представляются характеристики субъекта, данные О. Г. Дробницким, в частности, что «человек-субъект, понимаемый не натуралистически, а социально, представляет собой совокупность связей и отношений, в которые он вступает в действительности и может вступать с другими людьми, с самыми различными предметами. Он не исчерпывается ни одним из этих конкретных отношений, отличает себя от них как от частных отношений, и в этой своей универсальности отличен от предмета» [12]. В процессе онтогенеза ребенок проходит сложный путь социализации и индивидуализации, когда только определенный уровень развития сознания и самосознания индивида обеспечивает реальную возможность и психологическую готовность к проявлению себя в качестве реально действующего субъекта, именно как субъекта социального действия, объективно обеспечивающего в своей деятельности воспроизводство социальной действительности и соответствующий уровень личностного развития [1].

В то же время личностная зрелость и субъект не равны, не равноценны, не находятся в жесткой прямой зависимости, субъект не сводится к личности и находятся в более сложной и глубокой связи [8]. Заложенная в самость человека как осознавшего себя по отношению к миру субъективность субъектности становится важным условием развития Я-позиции по отношению к себе (самооценка ответственности), другим (субъективный контроль ответственности), постоянно дифференцирующимся, усложняющимся феноменом «человеческого открытия» в его субъективном развитии. Только в соотношении психологического и исторического, а также данных филогенеза и онтогенеза может быть создана реальная научная картина субъекта как великого достижения общей эволюции, определившего новый уровень самоорганизации при постоянном расширении действенной роли организующего, самоконтролирующего и проектирующего социальную действительность субъекта [26, с. 28—29].

Феномен субъекта ответственности трактуется исследователями неоднозначно. Воспроизводить и разбирать их разные точки зрения в данный момент нет возможности [23, с. 5—22]. Отмечу, однако, согласие большинства исследователей с тем, что есть ряд видов ответственности: историческая, социальная, политическая, правовая, моральная и т. д. Нет споров и по поводу того, что ответственность «расщепляется» (по субъекту) на индивидуальную и коллективную. Во временном измерении феномена ответственности выделяют его проспективный аспект (ответственность за то, что необходимо, должно совершить) и аспект ретроспективный (ответственность за совершенное действие). В реальной жизни важны, разумеется, оба названных аспекта. Но в предстоящем изложении в основном будет иметься в виду второй из этих аспектов: претерпевание субъектом последствий своих действий, своего поведения, своего практического отношения к наличным условиям существования.

Почему дело обстоит так? Немецкий философ К. Ясперс причину тому находит в самих принципах устройства социальной жизни. Ясперс резонно утверждает, что в современном государстве действует презумпция ответственности субъекта [32, с. 25]. Коль скоро это признается, признается и наличие чего-то (кого-то) иного, перед которым должен держать ответ субъект ответственности. Ответственность пульсирует, живет только в отношении (через отношение) между ее субъектом и этим неизменно присутствующим «чем-то (кем-то)». Однако не столько в них, сколько в действиях, поступках, которые «материализуют» все эти состояния субъективного мира людей и посредством которых таковые претворяются в политико-юридическую практику, становятся социальной реальностью. Никак по-другому она существовать не может.

Трудность и деликатность проблемы ответственности немало обусловлены ее психологическим подтекстом. Люди предельно чувствительны к тому, что является их собственным долгом и личной ответственностью, соучастием в коллективной ответственности и коллективной вине. В массе своей они ощущают таковые как дискомфорт. Однако ответственность (индивидуальная и коллективная) — один из первичных фундаментальных принципов человеческого бытия [29, с. 124—125]. Бегство от нее невозможно. Логикой общественной жизни люди так или иначе вынуждаются отвечать за свои действия. Лучше, когда люди понимают эту логику и строят собственную судьбу, судьбу народа в соответствии с ней [28].

Как отмечают Р. Л. Хачатуров и Р. Г. Ягютян, «социальная ответственность есть такое специфическое свойство общественного отношения, которое проявляется в деятельности человека и выражается в осознании им социально-значимых последствий совершения того или иного поступка. Ответственность личности не имела бы смысла, если бы

она не обладала способностью управлять собой, не обладая относительной свободой воли, способностью иметь конкретную позицию в изменяющихся жизненных обстоятельствах» [30, с. 13].

В психологии под ответственностью понимается осуществляемый в различных формах контроль над деятельностью субъекта с точки зрения выполнения им принятых норм и правил. Ответственность личности перед обществом характеризуется сознательным соблюдением моральных принципов и правовых норм, выражающих общественную необходимость. Существенным моментом ответственности является учет возможностей, условий выполнения индивидом этой необходимости, т. е. своего общественного долга, общественных обязанностей. В связи с этим проблема ответственности охватывает следующие аспекты регуляции поведения: принципиальную возможность (состоятельность) субъекта деяния выполнять предписанные ему требования; в какой мере он их правильно понял и истолковал; как далеко простираются границы его деятельных способностей при достижении требуемого результата (цели действий); каков уровень (мера) осознания им последствий тех действий, на которые оказывают влияние внешние обстоятельства, мог ли он предвидеть и управлять этими последствиями.

Набор ролевых обязанностей личности, зависящий от ее возраста и занимаемых ею позиций в системе социальных отношений, характеризует весь диапазон ее ответственности. Однако процесс освоения социальных функций и адекватное осознание личностью своей ответственности, наступающее в результате того, что внешние веления усваиваются индивидом и становятся его внутренним законом и побуждением, определяется многими факторами: познавательными, мотивационными, характерологическими, ситуативными, средовыми. Вследствие этого субъективная ответственность порой расходится с объективной. Переход от принципа объективного вменения к субъективной вменяемости как раз и отражает эволюцию понятия ответственности: переход от трактовки ответственности как только внешнего контроля к трактовке ее также и как формы самоконтроля, как определенного качества и состояния личности [23].

В первом случае ответственность выступает как средство внешней регуляции социальной деятельности личности, которая выполняет должное, вопреки своему желанию. Во втором случае ответственность отражает отношение к должному самого субъекта, его предрасположенность, готовность осуществлять должное. Ответственность служит здесь средством внутренней регуляции (саморегуляции) деятельности личностью, которая выполняет должное по своему усмотрению, сознательно и добровольно.

И в первом и во втором случаях назначение контроля — установление пределов ответственности субъекта деяния. Мера же ответственности обуславливается разнообразными факторами, объективными и субъективными условиями, сопутствующими тому или иному виду деятельности (деянию).

Исходным пунктом определения меры ответственности в общепсихологическом смысле является решение вопроса о свободе воли, о соотношении свободы и необходимости [21].

В психологическом плане мера ответственности определяется субъективными возможностями выполнения личностью должного. Она представляет собой системное качество регуляции поведения, отражающее уровень (степень) интегрированности и слаженности функционирования основных звеньев, входящих в психологическую структуру действия. Ибо именно действие непосредственно соотносится с сознательно и произвольно выбранной преступной целью, именно на уровне действия осуществляется сознательность и произвольность регуляции поведения, сознательный и произвольный контроль [19, с. 69]. Возможность выбора является главной предпосылкой ответственности.

Ответственность в психологической литературе — волевое качество, связанное с морально-ценностной ориентацией личности. Существенными признаками этого качества являются точность, пунктуальность, верность в исполнении обязанностей и готовность отвечать за последствия своих действий. Наблюдается тесная связь с рядом других волевых качеств (настойчивостью, выдержкой).

Наиболее актуальным формирование ответственности становится с момента поступления ребенка в школу. Переход к школьному обучению означает коренную перестройку всего образа жизни ребенка. Перед первоклассником выдвигается целый ряд требований: он должен ходить в школу, заниматься тем, что предусмотрено школьной программой, выполнять требования учителя, неукоснительно следовать школьному режиму, подчиняться правилам поведения, добиваться результатов в учебе. Однако из-за недостаточной произвольности и несформированности волевых качеств многие первоклассники не могут подчинить свое поведение установленным правилам. Часты случаи, когда учащиеся с трудом могут выдержать целый урок и вместо того, чтобы слушать учителя, начинают заниматься своими делами: рисовать, играть. Ребенок может покинуть класс посреди урока со словами: «Мне надоело, я хочу домой». С каждым годом требования, предъявляемые ученику со стороны школы, возрастают. Учение в школе — «деятельность обязательная, ответственная, требующая систематического организованного труда» [5, с. 318].

Учителя и родители нередко требуют от ребенка прилежания и ответственности, не проявляя достаточной заботы о формировании этих качеств. Задача обучения и воспитания должна заключаться в том, чтобы на протяжении первых лет обучения ребенка в школе научить его сознательно управлять своим поведением и сформировать у него требуемые для этого качества личности, в том числе ответственность.

Ответственность — один из самых сложных феноменов в теории волевых качеств. Его называют «качеством высшего порядка» из-за тесной взаимосвязи с эмоциональной, нравственной и мировоззренческой сторонами личности. Это качество отражает склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм, исполнять свои обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия перед обществом и самим собой.

Понятие ответственности предполагает наличие субъекта и требует указания на объект. Субъект — конкретная личность, взаимодействующая с миром. Объект — это то, за что субъект несет ответственность, «что возложено на него или принято им для исполнения». Это может быть поручение, просьба, судьба общего дела и др. Взаимосвязь субъекта и объекта создает временную перспективу понятия: ответственность за совершенное действие — ретроспективный аспект; ответственность за то, что необходимо совершить, — перспективный аспект.

Принимая решение поступить так или иначе, человек выбирает между своими узкоиндивидуальными интересами и интересами более широкого общественного окружения, между «должен» и «хочу». Речь идет о нормативной регуляции, особом механизме регуляции поведения в ситуации свободного выбора. Различают два вида нормативной регуляции: 1. Обычно-традиционная регуляция. Основными критериями этой регуляции поведения являются нормы, существующие на сегодня в обществе. За выполнением этих норм следят так называемые «инстанции», перед которыми надо держать ответ [11]. Инстанция оценивает деятельность субъекта и налагает санкции в зависимости от степени вины и заслуг. Именно такой подход наблюдается в традиционной системе обучения. В силу возрастных особенностей ребенок не может управлять своим поведени-

ем, отвечать за последствия своих действий в той степени, как это необходимо. Поэтому организацией общего дела, распределением обязанностей между детьми, проверкой правильности выполнения заданий и поручений занимается преимущественно школьный учитель. Он берет на себя функции «инстанции», лишая детей возможности проявить самостоятельность. 2. Морально-нравственная регуляция. В качестве критериев выступают обобщенные этические принципы из сферы должного и ценного для самой личности. В роли инстанции выступает сам объект ответственности. В этом случае ответственность — средство внутреннего контроля (самоконтроля) и внутренней регуляции (саморегуляции) деятельности личности, которая выполняет должное «по своему усмотрению, сознательно и добровольно» [23, с. 19]. Таким образом, ответственность предполагает наличие определенного уровня саморегуляции, самоконтроля и самооценки.

Система обучения, отражающая эти положения, существенно отличается от традиционной: учащиеся самостоятельно планируют выполнение тех или иных дел, распределяют обязанности, контролируют выполнение, определяют для себя систему санкций. Педагог осуществляет ненавязчивую помощь-поддержку на всех этапах задания. В качестве составляющих компонентов ответственности выступает целый ряд других качеств и умений личности. Среди них честность, справедливость, принципиальность, готовность отвечать за последствия своих действий. Названные качества не могут реализоваться успешно, если у человека не развиты эмоциональные черты: способность к сопереживанию, чуткость по отношению к другим людям. Исполнение любой обязанности требует проявления других волевых качеств: настойчивости, усердия, стойкости, выдержки. Таким образом, ответственность проявляется не только в характере, но и в чувствах, восприятии, осознании, мировоззрении, в разных формах поведения личности.

Среди показателей ответственности младшего школьного возраста К. А. Климова [17, с. 328—353] выделяет: осознание ребенком необходимости и важности выполнения поручений, имеющих значение для других; направленность действий на успешное выполнение порученных заданий (ребенок вовремя приступает, старается преодолеть трудности, доводит дело до конца и др.); эмоциональное переживание задания, его характера, результата (доволен, что дали серьезное поручение, беспокоится за успех, испытывает удовлетворение от сознания успешного выполнения, переживает оценку других и т. п.); осознание необходимости держать ответ за выполнение порученного дела.

Большой круг исследователей рассматривает волевые качества, в том числе ответственность, как устойчивую характеристику субъекта, стабильную черту личности [2, 7, 10, 14]. В младшем школьном возрасте это качество находится в процессе формирования. Этот процесс зависит от того, как развивается и усложняется деятельность ребенка (игра — учение — труд), какая деятельность в настоящий момент является ведущей, как изменяется место, занимаемое им в системе общественных отношений. Поэтому об ответственности младшего школьника можно говорить как об относительно устойчивом качестве, проявляющемся на уровне привычки, эмоционального порыва или на уровне сознательно-волевой напряженности. Целесообразно рассматривать проявления ответственности у младших школьников отдельно в разных видах деятельности.

В качестве основных критериев проявления ответственности в учебной деятельности, по мнению М. В. Матюхиной и С. Г. Яриковой [16], могут выступать: умение выполнять требования учителя сразу и до конца; умение планировать и организовывать свою деятельность; умение проявлять самостоятельность на уроке и в подготовке домашних заданий; умение дать нравственную оценку своего поведения и поведения товарищей; проявление положительного отношения к учению и требованиям учителя, получение

удовлетворения от преодоления трудностей в учении; применение волевых усилий при выполнении задания и др. Ответственный ученик понимает социальные ценности учения, проявляет критичность в оценке своего отношения к учению, своего поведения, своих личностных качеств, умеет признавать свои ошибки, правильно истолковать их причины.

Исследования С. Я. Лайзане [20] показали, что волевые качества, в том числе ответственность, проявляются в младшем школьном возрасте преимущественно в игровой деятельности, затем — в трудовых действиях и только на третьем месте, по мере формирования позиции школьника, — в учебной деятельности.

В проведенном нами исследовании уровня субъективного контроля различных половозрастных и статусных групп подростков показана различная выраженность локализации контроля развивающейся личности. Мы измеряли локус контроля личности подростка в ситуациях правопослушного и посткриминального поведения. Поскольку критерием выделения групп для замера общей интернальности для нас выступал уровень социальной ответственности личности, то случай криминального поведения соответствуют всему диапазону проявления случаев «правопослушного — противоправного» социального поведения. Проведение сравнения выраженности интернальности в таких полярных группах позволяет включить в понимание локуса контроля меру социальной ответственности личности [9, с. 34—43].

Теоретическая и практическая ценность выделенного личностного конструкта может найти свое применение как в экспертной практике, так и в профилактической работе с субъектами правонарушений, в том числе с несовершеннолетними правонарушителями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. О субъекте психической деятельности. М., 1973.
2. Абульханова-Славская, К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии мышления // Психол. журн. 1994. Т. 15. № 4.
3. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности. М., 2001.
4. Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 4.
5. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности. М., 1997.
6. Бочкарева, Г. Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей // Изучение мотивации детей и подростков. М., 1972.
7. Братусь, Б. С. Психология. Нравственность. Культура. М., 1994.
8. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
9. Быков, С. В. Диагностика локуса контроля личности в асоциальных подростковых группах // Психол. журн. 2004. Т. 25. № 3.
10. Головей, Л. А. Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости : дис. ... докт. психол. наук. СПб. : СПбГУ, 1996.
11. Грядунова, Л. И. Социальная ответственность личности в условиях развитого социализма. Киев, 1979.
12. Дробницкий, О. Г. Природа и границы сферы общественного бытия человека // Проблемы человека в современной философии. М., 1969.
13. Захарова А. В., Андрущенко Т. Ю. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности // Вопросы психологии. 1980. № 4.
14. Захарова А. В., Тагиева Г. Б. Самооценка как фактор психологической готовности к школьному обучению. Сообщ. 1. Структура и содержательные характеристики самооценки старшего дошкольника // Новые исследования в психологии. М. : Педагогика, 1985. Т. 2.

15. Захарова А. В., Тагиева Г. Б. Самооценка как фактор готовности к школьному обучению // Новые исследования в психологии. М. : Педагогика, 1986. Т. 1.
16. Изучение и формирование мотивации достижения у младших школьников : метод. реком. / сост. М. В. Матюхина, Т. А. Саблина. Волгоград, 1994.
17. Климова, К. А. О формировании ответственности у детей 6-7 лет // Формирование коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. М., 1968.
18. Кон, И. С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры // Социальная психология личности. М., 1979.
19. Кудрявцев, И. А. Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза (научно-практическое руководство). М. : Изд-во Моск. ун-та, 1999.
20. Лайзане, С. Я. Диагностика уровня развития воли и внимания детей // Диагностика интеллектуального развития учащихся. Рига, 1980.
21. Лекторский, В. А. Субъект. Объект. Познание. М., 1980.
22. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975.
23. Муздыбаев, К. Психология ответственности. Л. : Наука, 1983.
24. Николаичев, Б. О. Осознаваемое и неосознаваемое в нравственном поведении личности. М., 1976.
25. Психология социальных ситуаций / сост. и общ. ред. Н. В. Гришиной. СПб. : Питер, 2001.
26. Сайко, Э. В. Проблема субъекта в проблемной ситуации современного общества / Субъект действия, взаимодействия, познания. (Психологические, философские, социокультурные аспекты). М. : МПСИ, 2001.
27. Сайко, Э. В. Субъект действия в реализации «сознательного существования бытия» и формирование исторического содержания социальной эволюции // Субъект действия, взаимодействия, познания. (Психологические, философские, социокультурные аспекты). М. : МПСИ, 2001.
28. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии. М. : Республика, 2002.
29. Франкл, В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990.
30. Хачатуров Р. Л., Ягутян Р. Г. Юридическая ответственность. Тольятти : Изд-во МАБ и БД, 1995.
31. Шакуров, Р. Х. Личность: психогенез и воспитание. Казань : Центр инновационных технологий, 2003.
32. Jaspers, Karl. Schuldfrage. Von politischen Haftung Deutschlands. München, 1996.
33. Howard, R. Bowen. Social Responsibilities of the Businessman. N.-Y., Harper, Row, 1953.

THE PROBLEM OF THE AGENT OF SOCIAL RESPONSIBILITY

S. V. Bykow

Conceptual approaches to fundamental problems of social responsibility phenomenon are considered. The problem of the agent of responsibility is studied within the framework of the theory of regulation of the individual's social behavior. Responsibility of the individual is shown to act as a means of extrinsic and intrinsic regulation (self-regulation) of social activity.

Key words: social responsibility, agent of responsibility, activity regulation, situation of responsibility, responsible behavior.