

# ДИАЛОГ С КЛАССИКОЙ

## Нравственное развитие личности ребенка в зеркале культуры

Мария Тендрякова

**АННОТАЦИЯ** Нравственность — тема, которая обычно отдается на откуп художественной литературе и религии и значительно реже становится предметом научных исследований. В предлагаемой статье рассматриваются классические подходы Ж. Пиаже и Л. Кольберга к пониманию нравственного развития представления А. Н. Леонтьева о борьбе мотивов и самостроении личности. Особенности освоения ребенком норм и правил рассматриваются не только в рамках психологии личности, но и в историко-культурной перспективе. Неконвенциональность усваиваемых детьми норм может иметь отношение к ряду социокультурных феноменов, в том числе к появлению детей-обвинителей и детских доносов. Поднимается вопрос о том, что культуры и социальные системы отличаются не только пониманием «добра» и «зла», но и тем, что создают предпосылки для различных нравственных модусов — стратегий выбора и принятия решений в различных жизненных ситуациях.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА** Моральные суждения, нравственное развитие ребенка, «объективная мораль», самостроение личности, преконвенциональная нравственность, конвенциональная нравственность, постконвенциональная нравственность, сорадование.

DOI 10.22394/2078-838X-2021-2-48-58

Мария Владимировна  
ТЕНДРЯКОВА

к. и. н., старший научный сотрудник Института этнологии и антропологии РАН, доцент учебно-научного центра социальной антропологии РГГУ, научный сотрудник Школы Антропологии Будущего ИОН РАНХиГС (119334, РФ, Москва, пр. Ленинский, 32а, под. 1).  
E-mail: mashatendryak@gmail.com

### Введение

Нравственное развитие — тема, которая обычно отдается на откуп художественной литературе и религии. Религиозные философы Н. А. Бердяев, И. И. Ильин, равно как и Л. Н. Толстой и Ф. М. Достоевский, каждый по-своему, не доверяли нравственность человеку, вверяя ее «руце» высшей всевидящей и строго взыскующей силы: если веры нет, то «все дозволено» и все лишается смысла. Присутствие нравственных начал в обществе есть не что иное, как «последствия религиозного воздействия на людей» (Толстой, 1992, с. 131). Русская литература даже советского периода со своим стремлением уповать не на Бога, а на человека вместе со своими героями бьется над

принципиально теми же вечными вопросами: нравственность находится внутри нас или во-вне? Прорастает в душе человека или является продуктом общественного устройства?

«Толстой говорит:  
“Утверждать, что социальный прогресс производит нравственность, все равно, что утверждать, что постройка печей производит тепло.  
Тепло происходит от солнца; печи же производят тепло только тогда, когда в них положены дрова, т. е. работа солнца. Точно так же и нравственность происходит от религии”.

Да, сами печи тепло не производят — тут мы согласимся с Толстым, — они лишь наиболее рационально используют заложенное в дрова тепло. В других условиях, не печных, тепло дров может просто-напросто пропадать зря, а то и вовсе не выявиться.

...И социальное устройство также не производит нравственность. Нравственные отношения самой природой заложены в человеке уже потому только, что она, природа, создала его общественным животным, иначе как совмещаясь и взаимодействуя друг с другом, он жить не может. Но в одних общественных устройствах нравственные возможности человека не проявляются, тлеют и гаснут, в других способны разгореться во всю силу, согревая друг друга» (Тендряков, 2003).

Нравственное развитие ребенка — не исключение. Наука по части исследования нравственности зачастую отступает перед столь необъективной, исторически и культурно изменчивой реальностью. Педагогика, без сомнений, заботится не только об обучении, но и о воспитании — она наставляет, осуждает и приводит положительные примеры, дает «рецепты», как правильно, но не делает нравственность предметом исследования. Во всей истории психологии количество попыток изучения нравственного развития ребенка несопоставимо с количеством работ по восприятию, мышлению, коммуникации. Детская психология тем более нечасто спрашивает с детей по счету «нравственно/безнравственно», отдавая предпочтение проблемам развития мышления и речи в онтогенезе. Одним из первых психологов, обратившихся к теме нравственного развития ребенка, был основатель Женевской школы генетической психологии Жан Пиаже (Piaget, 1932).

### Этапы нравственного развития ребенка по Пиаже

По Пиаже, дети лет до шести вообще не интересуются нравственным аспектом поведения. Они могут слушаться или не слушаться старших, но, предоставленные сами себе, толком не следуют каким-либо правилам, не умеют организовать свои действия, легко игнорируют игровые правила: «И ты выиграл, и я выиграл» (Крэйн, 2002, с. 168–170). Они с радостью играют в кошечек и зайчиков, возятся с игрушками. Но они еще не будут последовательно подчинять свои действия логике игры и строго ей следовать, самостоятельно не затеют какого-либо развернутого игрового действия или состязания и не смогут объективно судить о полученных результатах.

Следующий этап — это этап объективной морали, или нравственной гетеронимии, когда ребенок усваивает правила и свято им следует, не отступая ни при каких обстоятельствах. Пример Ж. Пиаже: ребенка спрашивают: «Кто поступил хуже — один мальчик, который разбил 15 чашек, пытаясь помочь своей маме, или другой, который разбил только одну чашку, пытаясь украсть печенье?». Усвоено, что бить посуду плохо, за это наказуют, и маленький ребенок рассматривает только последствия и отвечает, что тот, кто разбил

15 чашек, поступил хуже (Там же, с. 195–196). Обязательства, мотивы поведения — все это в расчет не берется. Есть правило, есть запрет — изволь слушаться. Нравственный императив существует как нечто непреложное и данное свыше, он не подлежит критическому осмыслению: нарушил — наказан, не нарушил — молодец.

В возрасте объективной морали, лет с 5-6 до 10-11 в детской среде процветает такой жанр детского фольклора, как «страшилки». Это, по сути, гимн запретам и правилам: «будь осторожней в незнакомом месте»; «не ходи один из дому; не говори с посторонними»; «не ставь пластинку», «не покупай желтые занавески (и надо же было купить именно их), а то такое случится!». Нарушение любого, самого абсурдного распоряжения взрослых оборачивается бедой. В общем, делай, что тебе говорят! Дидактический запал «страшилок», которые пугают всяческими наказаниями за нарушенный запрет, совпадает с описанным Ж. Пиаже этапом объективной морали.

Этот же этап приблизительно совпадает с расцветом ролевых игр, которые, как было показано Выготским, Леонтьевым, Элькониным, играют ключевую роль в освоении ребенком социальных норм и в этот период превращаются в ведущую деятельность (Леонтьев, 1981; Эльконин, 1978).

На следующем этапе, лет с 11, ребенок уже начинает понимать, что нравственные суждения и нормы поведения — это не данность «от Бога», а договоренность между людьми, то есть своего рода условность. Слепое поклонение правилу сменяется более осознанным следованием ему, когда учитываются конкретные обстоятельства. Тогда и поведение, и оценки ребенка становятся более гибкими: бить посуду плохо, но если мальчик стремился помочь маме, то бог с ней, с посудой, потому что есть более высокий гуманный мотив, который важно не заглушить формальным наказанием. Старший ребенок уже, скорее всего, обратит свое внимание на мотивы поведения, а не только на разбитые чашки. Приходит понимание того, что нормы и правила — это договоренности между людьми, которые зависят от обстоятельств. Этот этап Ж. Пиаже назвал этапом субъективной морали, или нравственной автономии (Крейн, 2002, сс. 68–170).

Забегая вперед, подчеркнем, что переход от слепого подчинения правилу к более осмысленному его применению с учетом конкретной ситуации обнаружил также и американский

психолог Л. Кольберг (Lawrence Kohlberg, 1927–1987), который вслед за Ж. Пиаже обратился к теме нравственного развития ребенка. По Л. Кольбергу, этот переход связан с открытием конвенциональной сущности норм и правил: ребенок начинает понимать, что они не существуют сами по себе, а отражают отношения между людьми в определенных ситуациях (Kohlberg, 1981). Детская специфика понимания норм не только влияет на поведение ребенка, но и дает о себе знать в ряде социокультурных феноменов, и даже может оставить свой след в истории.

Именно в этот период во многих европейских культурах начинается подростковый «трудный возраст», когда бросается вызов всем нормам и правилам. В это же время происходит смена жанров детского фольклора: на смену нравоучительным «страшилкам» приходят ироничные, высмеивающие детские страхи пародии на страшные истории (Чередникова, 2002), а также знаменитые «садистские стишки». «Садистские стишки» последовательно опровергают и выворачивают наизнанку все прописные истины, отношения между детьми и родителями, бабушками и внуками, учениками и школой и воплощают в жизнь все взрослые запреты самым кроважадным образом, не оставляя места ни сентиментальности, ни назиданию. С детской непосредственностью и жестокостью они манипулируют нормами и запретами, так же, как малыши разламывают игрушки, чтобы посмотреть, что там внутри (Тендрякова, 2013).

Усложнение картины мира дает о себе знать прежде всего тем, что у ребенка-тинейджера возникает масса вопросов из-за отношений с окружающими, и ранее простые ситуации оборачиваются дилеммами.

Приведу пару примеров из жизни, которые становятся понятны благодаря Пиаже. История первая. Случились какие-то форс-мажорные обстоятельства, и девятилетнюю Юлечку родители были вынуждены оставить дома одну на несколько часов. Девочка спокойная, послушная.

ВО ВСЕЙ ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ КОЛИЧЕСТВО ПОПЫТОК ИЗУЧЕНИЯ НАВРСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА НЕСОПОСТАВИМО С КОЛИЧЕСТВОМ РАБОТ ПО ВОСПРИЯТИЮ, МЫШЛЕНИЮ, КОММУНИКАЦИИ

На всякий случай взрослые в который раз ей напомнили: «Дверь никому не открывай!». В это время, узнав, что ребенок остался один, из Подмосковья примчалась бабушка... Вернувшись, родители застали душераздирающую сцену. По одну сторону двери они обнаружили измученную, почти плачущую бабушку, которая убеждала внуку, что ей-то открыть дверь можно, а по другую — зареванную, но непреклонную Юлечку: сказано было дверь не открывать никому — значит, никому!

Вот она, «объективная мораль» в действии. Этап освоения правила, когда оно воспринимается абсолютно и непреложно. Обстоятельства

применения правила не рассматриваются вовсе.

История вторая. Молодое семейство отдыхает на пляже возле отеля. Папа просит ту же Юлечку поднаться в номер и принести ему сигареты. Когда Юлечки уже полчаса как нет, встревоженная мама идет выяснять, что произошло, и застаёт дочку в комнате с пачкой сигарет в руках и всю в слезах. В чем дело? «Учительница в школе сказала, что курить вредно, капля никотина убивает лошадь, что ж я, родному папе сама яд принесу?».

Будучи адептами объективной морали, дети приходят в ужас от того, как часто взрослые нарушают ими же придуманные правила. Они бегут жаловаться, наивно и искренне спрашивают: «Папа курит, что делать?». Курить пока что простительно, эта жалоба вызовет у взрослых лишь смех, но с той же наивностью ребенок может сообщить, что папа не уплатил налоги, и в этом случае последствия будут совсем иными.

Неконвенциональность усвоенных детьми норм может иметь прямое отношение к таким явлениям, как дети-обвинители и детские доносы, которые внесли свою лепту в историю гонений. Известно множество случаев во времена охоты на ведьм, когда дети, вторя взрослым обвинениям, уличали в связи с дьяволом своих родных и соседей. Последователи Павлика Морозова честно поступали так, как того требовало время маниакального поиска врагов народа.

Они не задумывались ни о правомерности обвинений, ни об участии тех, кого обличили, ни о собственной сиротской доле<sup>1</sup>.

Исторический контекст появления детей-обвинителей может быть самым разным. Это переотражение процессов, происходящих во взрослом мире. Психологические же механизмы детских доносов так или иначе могут быть связаны с «объективной моралью», с тем, что усваиваемые ребенком нравственные императивы неконвенциональны.

Этапы становления нравственности по Лоренцу Кольбергу

Как и у Пиаже, методом Кольберга было интервью. Кольберг предлагал испытуемому короткую историю:

«Хайнц крадет лекарство»

*В Европе одна женщина очень тяжело заболела. Имелось только одно-единственное лекарство, которое могло ее спасти. Это была разновидность радия, который недавно открыл аптекарь, живущий в том же городе. Это лекарство было очень дорогим, и производство его требовало много денег. Еще и аптекарь запрашивал за это лекарство в десять раз больше его стоимости. Он просил какие-то тысячи за одну дозу. И Хайнц, муж больной женщины, заходил ко всем своим знакомым, но вместо двух тысяч долларов насобирал только тысячу. Он просил этого аптекаря сбавить цену и обещал позже принести недостающие деньги, но аптекарь сказал, что открыл это лекарство, хочет заработать на нем и обеспечить свою семью. И тогда Хайнц пошел на отчаянный шаг. Он проник в эту аптеку и выкрал лекарство. Правильно ли он поступил? (Крэйн, 2002, с. 196).*

Дети разного возраста по-разному отвечали на этот вопрос. По характеру аргументации Кольберг выделил три основных уровня развития нравственных суждений, каждый из которых состоит из двух подуровней.

**Первый уровень. Преконвенциональная нравственность.**

Первая стадия — **послушания и ориентации на наказание**. Как уже можно догадаться, на этой стадии дети отвечали Кольбергу, что

красть лекарство очень плохо, потому что воровать нельзя, потому что обязательно накажут. Поэтому Хайнц поступил неправильно. Здесь аргументация строится на запрете: он незыблем, безусловен, не знает исключений. Ребенок может даже попытаться оправдать Хайнца, но оставаясь в рамках той же логики: «Хайнц мог украсть лекарство, потому что он сначала его попросил, и украл он не какую-то большую вещь...» (Кольберг, 2002, с. 198). Даже слабая надежда — вдруг да обойдется — никак не влияет на запрет. Он остается по-прежнему незыблемым.

На второй стадии — **индивидуализма и обмена** — ребенок уже пытается посмотреть на эти правила в контексте всей ситуации: наверное, у Хайнца есть дети, и ему, конечно, нужна жена, чтобы она ухаживала за детьми. А вдруг его теперь в тюрьму посадят? Значит, наверное, все-таки не стоило воровать. Или, напротив, Хайнц прав, что украл, ведь аптекарь не пошел на честную сделку. Если аптекарь такой нехороший, то поделом ему. Даже такой аргумент: если Хайнц хочет спасти жену, то он может взять лекарство, но если он хочет жениться на другой, молодой женщине, то этого делать не надо.

Наказание не вызывает сомнений, но появляется представление о разных точках зрения на ситуацию и уже идет поиск лазейки, как бы поступить иначе. Правило по-прежнему незыблемо и существует как внешняя принуждающая сила. Ребенок не рассматривает и не оценивает самого правила.

Дети постарше, тинейджеры, рассуждают уже иначе: Хайнц — добрый, хороший, он же хотел спасти жену. А аптекарь — злой, жадный, и раз он плохой, надо не Хайнца наказывать, а аптекаря в тюрьму посадить. Или: раз Хайнц жену любил, то можно было и своровать (Крэйн, 2002, с. 200).

Вслед за Кольбергом подчеркнем, что здесь на первый план выдвигаются личные отношения, собственные оценки, кто хороший, а кто плохой — это и становится мотивом поведения. Эту третью стадию Кольберг так и назвал: **хорошие межличностные отношения** (Второй уровень: **конвенциональная нравственность**). Ребенок или подросток здесь исходит из ситуации, сложившейся в какой-то локальной группе. Есть «свои», хорошие, им надо помочь, и тогда все правила отменяются. Я бы условно назвала эту стадию *стадией Робина Гуда* — отобрать у «чужих» и отдать «своим».

<sup>1</sup> Подробнее эти сюжеты уже рассматривались на страницах журнала «Образовательная политика». См.: Тендрякова, 2010.

Любой школьный учитель, работник детской комнаты милиции, психолог не раз сталкивались с ситуацией, когда подросток совершает кражу или грабеж, а его друзья говорят, что он хороший, добрый: «с нами поделился, за своих заступался, мы так здорово повеселились».

Для иллюстрации приведу пример, уникальный в своей банальности. Девочки-подружки из не слишком благополучных семей гуляли вместе. У одной из них оказалась дырявая обувь. И тут они увидели незнакомую девчонку в различных кроссовках, окружили ее и потребовали разуться. Та стала сопротивляться и была избита. Одна девочка особенно усердствовала в избивании. Когда взрослые начали разбираться, то вся компания заступилась за нее, потому что «она не для себя старалась, а для подруги, у той ноги мерзли. А другую девочку избивали, потому что она не хотела отдавать кроссовки». На вопрос: «Почему она должна была их отдать?» внятных ответов не прозвучало.

Важно отметить, что это переход на конвенционный уровень, когда нормы и правила уже не непреложны, о них судят, руководствуясь личными отношениями. Если отношения хорошие — Хайнц любит свою жену, она добрая — то стоит украсть лекарство. При этом подразумевается, что, будь жена Хайнца чуть хуже, то и красть ради нее было бы незачем, и дилеммы бы не возникло. Оценки «добро или зло», «хороший или плохой» даются в масштабах и интересах малой группы, членом которой ощущает себя подросток. Все нравственные суждения и представления о справедливости идут с высоты непосредственного окружения — своей компании.

Проявлением таких приоритетов может быть *подростковый конформизм*, когда «у нас все так делают» превращается в весомый аргумент, чтобы двигаться по общей колее. Такая позиция отдает подростка во власть стереотипов. Осознание конвенциональности социальных норм и запретов отнюдь не всегда обретает криминальные формы. Даже напротив, оно может обернуться гиперпослушанием.

Следующая, четвертая, стадия конвенционного уровня — *сохранение социального порядка*. Здесь подросток/молодой человек уже отстраняется от конкретных межличностных отношений и смотрит на них как бы свысока, с новой позиции: «мы, конечно, понимаем, что мотивы Хайнца благородны, но что же будет,

## НЕКОНВЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ УСВОЕННЫХ ДЕТЬМИ НОРМ МОЖЕТ ИМЕТЬ ПРЯМОЕ ОТНОШЕНИЕ К ТАКИМ ЯВЛЕНИЯМ, КАК ДЕТИ-ОБВИНИТЕЛИ И ДЕТСКИЕ ДОНОСЫ

если все будут так поступать... Будет хаос, общество распадется, должна быть правовая структура и правовое решение таких ситуаций».

Это уже не «воровать плохо» и не слепое подчинение, как было на первом уровне, а понимание, для чего нужны законы в обществе, что в принципе без них нельзя. Это уже решение члена большого общества, а не только малой группы. Воплощением такого рассуждения может быть позиция законопослушного государственника, который безоговорочно ставит знак равенства между нравственным императивом и сводом законов.

На третьем уровне постконвенциональной нравственности, по Кольбергу, появляются автономные моральные принципы.

Пятую стадию он называет: *социальный договор и индивидуальные права*. Здесь скорее уже не ребенок, а молодой человек рассуждает примерно так: совершенно очевидно, что, украв это лекарство, Хайнц поступил правильно, причем совершенно не важно, любил ли он жену или не любил. Право человека на жизнь — и жизнь человека — в общей иерархии ценностей выше, чем право на собственность или стремление к обогащению. Нравственное и правовое могут не совпадать: юридически Хайнц не прав, совершена кража, и можно только надеяться, что судья, понимая ситуацию, вынесет по возможности более мягкое наказание. Точкой отсчета здесь становятся не личные отношения или интересы группы, а иерархия системы ценностей.

На постконвенциональном уровне на пятой стадии приходит понимание, что само общество — это договоренность людей, а нормы и законы должны защищать базовые права человека на жизнь и свободу. Исправно функционирующее общество, где любой ценой поддерживается социальный порядок, не значит хорошее общество. Законы принимают люди под давлением тех или иных обстоятельств, законы меняются во времени, ратифицируются и отменяются. На протяжении истории в рамках закона часто

совершались бесчеловечные, негуманные деяния. Именем закона Сократа приговорили к чаше с цикутой, именем закона велась охота на ведьм, сжигались еретики, «тройки» выносили приговоры «врагам народа». Тоталитарное общество может хорошо функционировать, соблюдая законы, — но будет ли это общество гуманным?

Ради спасения человеческой жизни можно нарушить правило и даже преступить закон. Не то чтобы «цель оправдывает средства», ни в коем случае, но мерилом конкретной ситуации становятся универсальные жизненные ценности.

Ясное и отчетливое представление о таких универсальных принципах, как справедливость, равные права, цена жизни — это уже то, что Кольберг связывает с шестой стадией, так и называя ее *универсальными нравственными принципами* (Крэйн, 2002, с. 201–204).

При этом сразу же возникают вопросы о том, что такое высшая справедливость и возможна ли она. Возможно ли равенство и всегда ли справедливо демократическое общество? Большинство голов можно принять законы, ущемляющие права меньшинства. Наконец, большинство далеко не всегда право и уж вовсе не прозорливо. Идеи, меняющие знание человечества о мире, будь то понимание, что Земля круглая, или теория относительности, возникали не у большинства, а у гениальных одиночек (Тендряков, 2018).

Шестая стадия, по Кольбергу, это нравственные искания поверх общепринятых норм и стереотипов, поверх личных, корпоративных или государственных интересов. Лучше всего, пожалуй, этот уровень формулирует цитата из С. Довлатова: «Может ли быть что-то выше справедливости? — Может. Хотя бы милосердие» («Иностранка»).

Человек, поднявшийся до этой стадии, — один в поле воин. Он может пойти против общества и общепринятых понятий. Глубоко верующий человек, великий религиозный мыслитель Л. Н. Толстой был отлучен от церкви. Толстой, чьи произведения составляют глубинную сущность русской культуры, не признавал патриотизма и даже видел в нем опасность (Толстой, 1900). Та же боль сквозит в словах Е. Замятина (1924): «Блок сказал: "Сейчас Россию я люблю ненавидящей любовью — это, пожалуй, самое подходящее определение". Да, это блоковское определение — “ненавидящая любовь” — самое подходящее и для той любви, которую болен

Сологуб». Этой же любовью был болен и сам Е. Замятин. Это высочайший уровень сложности понимания жизненных реалий, который не вмещается ни в какие прописные истины. И у Замятина, и у Блока, и у Сологуба любовь к Отечеству, со всеми происходящими в нем событиями, обретает словесное выражение даже не парадокса, а оксюморона.

Как можно догадаться, речь идет уже не о развитии нравственных суждений у ребенка, не об онтогенезе, а о нравственных исканиях в масштабах всего человечества. Кольберг выделял шестую стадию, то говорил, что это стадия никак не общая, потому что мало кто до нее доходит. Огромное количество людей, взрослых и детей, живут, ладят с миром, с соседями, с обществом, находясь на третьей стадии межличностных отношений или на четвертой, опираясь в своих рассуждениях на букву закона или расхожие понятия. Мало кто дорастает до уровня общечеловеческих ценностей (Крэйн, 2002).

И, конечно же, для исследования универсальных нравственных принципов метод Кольберга — интервью на тему предлагаемых дилемм — очевидно не может быть исчерпывающим. Кольберга критиковали за абстрактность суждений, их формальный анализ, за то, что они вырваны из религиозного контекста (Hanford, 1982). При этом и сам Кольберг, и его последователи обращались и к философским аспектам моральных суждений (Kohlberg, 1981), и к общекультурному контексту. Только в последнем случае они сосредотачивались на вопросе об универсальности открытых ими закономерностей. Экспериментальные исследования нравственных суждений в различных культурах, включая лонгитюдные исследования на протяжении 20 лет, пришли к заключению, что сами по себе эти стадии:

- не обусловлены генетически (в отличие от того, как представлял Пиаже выделенные им стадии мышления);
- не являются результатом деятельности социализаторов, то есть ни родители, ни учителя, ни другие люди не могут напрямую обучить новому пониманию и перевести на следующую стадию (разве что попытаться подтолкнуть), человек должен самостоятельно сделать эти открытия;
- и, что очень важно, названные стадии универсальны. По крайней мере первые три стадии дети проходят по порядку, хотя могут

и перескакивать через стадию, и регрессировать до предыдущего этапа. Точнее будет сказать, что универсальны не столько сами стадии, сколько модусы нравственного рассуждения, которые можно обнаружить в различных культурах и обществах. При этом важно не то, что считается хорошим или плохим, а как человек рассуждает. Если в культуре не принято открыто проявлять агрессию, то на 1-й стадии будет говориться: «Драться плохо, за это накажут»; если в культуре будет стимулировать-ся противоборство и формы агрессии будут вполне узаконены, то скажут, например: «Драться можно, за это не наказывают». На 4-й стадии аргументация, соответственно, будет иной: «Если все будут постоянно драться, настанет анархия». Или, напротив, «люди должны защищать свою честь, поскольку в противном случае каждый будет оскорблять каждого, и все общество рухнет» (Крэйн, 2002, с. 206–212).

В ФЕНОМЕНЕ «ГОРЬКОЙ КОНФЕТЫ» МОЖНО УВИДЕТЬ ИСТОКИ НАРАВСТВЕННОСТИ: ОНА ВЫРАСТАЕТ ИЗ БОРЬБЫ МОТИВОВ, КОГДА ВЫСТРАИВАЕТСЯ ИЕРАРХИЯ И ИХ СОПОДЧИНЕННОСТЬ

Последователи Кольберга обнаружили такого рода модусы рассуждений у детей и подростков Мексики, Тайваня, Израиля, Турции, Кении. Но в различных обществах люди достигают разных уровней. Так, например, средний класс в больших городах преимущественно рассуждает в ключе 4-й стадии, а в деревнях и традиционных сообществах большинство суждений находится на 3-й стадии. Исследования и метод Кольберга также не раз критиковали за то, что исследовалась не нравственность как таковая, а нравственные суждения. Как будут поступать в реальной жизни люди, которые так замечательно нравственно рассуждают? Может ли уровень суждений гарантировать соответствующее поведение?

Борьба мотивов и поступок как истоки нравственности А. Н. Леонтьев, говоря о становлении личности и истоках нравственности, переносил акцент на поступок: как ребенок/человек поступает в ситуации выбора, когда сталкиваются различные мотивы и принципиально важно, какой мотив побеждает. А. Н. Леонтьев пояснял это на примере, получившем название феномен горькой конфеты:

«Экспериментатор, ...ставил перед ребенком задачу — достать удаленный от него предмет, непременно выполняя правило — не вставать со своего места. Как только ребенок принимался решать задачу, экспериментатор переходил в соседнюю комнату, из которой и продолжал наблюдение... Однажды после ряда безуспешных попыток малыш встал, подошел к предмету, взял его и спокойно вернулся на место. Экспериментатор тотчас вошел к ребенку, похвалил его за успех и в виде награды предложил ему шоколадную конфету. Ребенок, однако, отказался от нее, а когда экспериментатор стал настаивать, то малыш тихо заплакал» (Леонтьев, 1977, с. 187).

Экспериментальная ситуация сконструирована так, чтобы произошла «сшибка» мотивов: личное желание (получить игрушку) VS социальное ограничение (условие экспериментатора). Когда экспериментатор «хвалит» ребенка, тот осознает, что схитрил, поступил нечестно — так «конфета оказалась горькой ...по субъективному личностному смыслу» (Леонтьев, 1977, с. 188). Не все дети так реагируют на незаслуженную похвалу. Есть те, кто благополучно съедает шоколадную конфету, не терзаясь противоречивыми чувствами. Самые маленькие вообще не воспринимают конфликта и «сшибки». Но в том-то и дело, что в определенный момент ребенок начинает переживать подобную ситуацию как борьбу мотивов, как противоборство «хочу» и «можно ли». Как поступить: остаться сидеть на месте (тогда побеждает мотив социально одобряемого поведения) — или встать и взять конфету (победа эгоистического мотива)? Но может произойти и переоценка значимости мотивов, и тогда конфета станет горькой. В поступке и его осознании, в феномене «горькой конфеты» можно увидеть истоки нравственности: она вырастает из борьбы мотивов,

когда выстраивается иерархия и их соподчиненность. Нравственный выбор реализуется в поступке. А. Н. Леонтьев называет это «первым» рождением личности у ребенка. «Второй» раз она рождается, «когда возникает его сознательная личность» (Леонтьев, 1977, с. 211–212). В решении подобного рода задач, когда ребенок оказывается перед выбором, который требует взвешивания тех или иных мотивов и выстраивания их в иерархию, а также в отношении самого человека к этим действиям происходит процесс самостроения личности. Самостроение происходит по мере расширения связей с миром и осознания этой системы отношений, в переоценках прошлого опыта — и, по большому счету, эта внутренняя работа, когда-то начавшись в детстве с «горькой конфеты», продолжается всю жизнь:

«...прошлые впечатления, события и собственные действия субъекта отнюдь не выступают для него как покоящиеся пласты его опыта. Они становятся предметом его отношения, его действий и потому меняют свой вклад в личность. Одно в этом прошлом умирает, лишается своего смысла...; другое открывается ему в совсем новом свете... наконец, что-то из прошлого активно отвергается субъектом, психологически перестает существовать для него, хотя и остается на складах его памяти. Эти изменения происходят постоянно, но они могут и концентрироваться, создавая нравственные переломы» (Леонтьев, 1977, с. 216).

У Леонтьева, как в конечном счете и у Кольберга, речь идет уже не об онтогенезе, а о жизненном пути личности, разворачивающемся в виде поступков и отклоненных альтернатив. Такого плана «работа на поиск смысла» происходит по ходу перестройки отношений человека с его социальным окружением — совместная деятельность и место, которое она занимает в системе общественных отношений, выступают как основание для развития личности (Леонтьев, 1977, с. 228–229; Асмолов, 1990, с. 160–161). Отсюда следует: для того, чтобы изменить личностно-смысловые образования (а они-то и определяют суть нравственного аспекта личности), надо изменить систему отношений человека с миром. Это открытие в психотерапии интуитивно было сделано в психодраме: чтобы заставить человека изменить свою точку зрения, заставить понять другого, надо предложить — пусть на время, пусть в игровой

форме — примерить на себя другую социальную роль, оказаться в принципиально иной системе отношений. На этом же построены успехи великих педагогов, которые не ограничивались увещеваниями своих воспитанников, но сосредотачивались на выстраивании отношений в детских коллективах (как, например, А. С. Макаренко описывает в «Педагогической поэме»). С детьми от раннего дошкольного возраста (4–5 лет) до начала подросткового возраста были проведены экспериментальные исследования. Детям, организованным в команды, предлагали различные игры. В одних предполагалась кооперация, для достижения успеха надо было координировать свои поступки, стараться не для себя, но для команды или для лидера (игра «Железная дорога», где надо по очереди вести паровозик, соблюдая правила и скоростной режим). Другие игры были коактивными, построенными по принципу «рядом, но не вместе» (например, попадание в мишень). В ходе экспериментов было наглядно продемонстрировано, что у детей в возрасте от 5-6 до 10-11 лет возникновение гуманных отношений (поддержка товарища по команде, сочувствие, усилия, направленные на общую победу) напрямую зависит от формы организации совместной деятельности. В этом возрастном периоде игровая ситуация (то есть тип совместной деятельности) очень сильно влияла на межличностные отношения. К 10-12 годам показатели менялись. То, как ребенок будет строить отношения с товарищами по игре, практически не зависело от того, в какую игру они играют. То есть к этому возрасту уже вырабатывались некие внеситуативные личностно-смысловые установки, связанные с отношением к другому человеку (Абраменкова, 2000).

«Сорадуются ангелы» В следующей серии в методику экспериментов было внесено небольшое изменение. Считать стали не штрафные очки, а успешные действия, которые оборачивались призом. В одном случае приз вручался самому игроку, в другом — капитану команды. Получалось, что в последнем случае надо было работать на другого. Каково же было удивление экспериментаторов, когда они обнаружили, что в первых сериях игры пятилетние дети старались едва ли

не больше, чтобы приз получил товарищ, чем чтобы они получили его сами, и бурно радовались, когда удавалось заработать награду для приятеля. Но по мере повторения эксперимента, в следующих турах игры все менялось, на счастливого начинали коситься, дети переставали помогать добывать призы для приятеля, а 2/3 вообще отказались от участия в эксперименте. Сорадование — умение радоваться за другого человека — исчезало на глазах! У десятилеток же о сорадовании и стремлении работать на другого не было и речи (Абраменкова, 2000).

В ходе этих исследований было сделано замечательное открытие: маленький человек начинает свой жизненный путь с умения радоваться за других. Но с возрастом уровень сорадования резко падает, а сострадание, отзывчивость на беду другого, наоборот, набирает силу. Младшие школьники уже стремятся уберечь товарища от наказания, но выступают против его награды (Абраменкова, 2000).

Можно предположить, что детское сорадование вырастает на базе неких врожденных affiliативных механизмов, заложенных в видовой программе человека. Тех самых механизмов, которые делают из человека «социальное животное», толкают его жить сообща и взаимодействовать с другими людьми. На этой же основе, скорее всего, прорастает то, что так блестяще представил Эрих Фромм как *экзистенциальные потребности*: потребности в приобщенности к миру, в укорененности и тождественности, которые вместе со стремлением к самореализации и острым переживанием своей индивидуальности становятся лейтмотивом не только человеческой жизни, но и вектором исторического развития. Веками человек стремится к свободе и независимости. Но за свободу, которую он обретает по мере развития цивилизации, приходится дорого платить одиночеством, утратой чувства безопасности и гармонии с окружающим миром. Экзистенциальная природа человека требует со-бытия с другими людьми. Уникальность и обособленность пугают и оборачиваются бегством от свободы. (Фромм, 1995; 2008).

Возвращаясь к теме нравственного развития ребенка, можно только надеяться, что испавившееся детское непосредственное сорадование в старшем возрасте может снова появиться, но уже как плод «второго рождения» и новая ценностно-смысловая структура личности. Это

МОЖНО ПРЕДПОЛОЖИТЬ, ЧТО  
ДЕТСКОЕ СОРАДОВАНИЕ ВЫРАСТАЕТ  
НА БАЗЕ НЕКИХ ВРОЖДЕННЫХ  
АФФИЛИАТИВНЫХ МЕХАНИЗМОВ

можно представить как восхождение по условной траектории нравственного роста: «Сострадают люди, сорадуются ангелы» (Ж.-П. Рихтер, цит. по: Абраменкова, 2000).

Заключение

Вряд ли можно говорить об онтогенезе нравственности. Она явно не прорастает как атрибут онтогенетического развития ребенка и не растет вместе с ребенком. Это становление иного рода, то, что принято называть *самостроением личности* — плод самостоятельной работы и собственных открытий. И Ж. Пиаже, и Л. Кольберг, и А. Н. Леонтьев лишь намечают основные контрапункты этого пути. Все эти столь различные исследователи, каждый на своем материале, приходят к общему заключению: изменения нравственного модуса личности теснейшим образом связаны с изменением системы социальных отношений человека с миром. Нравственный рост происходит как преодоление плена ситуации «здесь и теперь». По мере того как система отношений человека с миром становится более богатой и разнообразной, обретаются новые ценности и рождаются новые мотивы деятельности. Все это заставляет человека создавать свою систему оценок, которая в свою очередь будет задавать нравственные ориентиры личности.

Нравственные императивы и моральные суждения конвенциональны. Как показал Л. Кольберг, человек может мыслить как представитель своей группы. Меняется масштаб группы «своих», меняется и система оценок. В малой группе складывается своя «групповая мораль» и своего рода «нравственный эгоцентризм», по логике «у нас так принято». Если «свои» разрастаются до масштабов общества или государства, нравственность уже легко приравнивается к нормативности

и законности, и тогда государственные интересы представляются мерилom нравственности. Во всех случаях коллективные интересы становятся точкой отсчета для понятий добра и зла.

Здесь можно увидеть неожиданную перекличку с Л. Н. Толстым. Возводя нравственную эволюцию человека к христианским заповедям, предшествующей христианству стадией Толстой считал «язычески-общественное или семейно-государственное» отношение к миру. Последнее подразумевает «нравственные учения, требующие от человека служения той совокупности людей, благо которой признается целью жизни», Толстой называет их «семейно-общественной или государственной нравственностью» (Лукацкий, 2014).

Наиболее откровенно и последовательно такого рода критерии нравственности, как правило, прописаны в *коллективистских культурах*. Коллективистские культуры предполагают, что человек прежде всего должен действовать в интересах своей группы, и нормы поведения со своими одни, а с теми, кто в круг «своих» не входит — совсем другие (Триандис, 2014). Следствием такого рода нормативов и предписаний

могут быть nepoтизм, местничество, круговая порука, кровная месть. «Своих» преступников скрывают, оправдывают и не позволяют судить с точки зрения принятых в обществе законов — все это не что иное, как производные от этой узкоконвенциональной морали. Ее формулы: «своих не сдаем», «негодяй, но свой негодяй». Так кровная месть не предполагает ни рассмотрения объективной ситуации конфликта, ни попытки разобраться в степени вины сторон. Подобная мораль насаждается не только некоторыми архаичными коллективистскими

2 Американские антропологи в ходе исследования двух выборок из Китая и из Австралии (аудиторов, работающих в крупных международных компаниях) по варианту методики Кольберга пришли к выводу: высокий балл этического мышления соответствует индивидуализму, поскольку пост-конвенциональный уровень фокусируется на личных принципах, представители же коллективистских культур набирают баллы, соответствующие конвенциональному уровню (Tsui, Windsor, 2001).

культурами, но и тоталитарными обществами, чья идеология изначально строится на противопоставлении своих адептов и остального мира. Даже без таких крайних проявлений коллективистские культуры не склонны к поощрению нестандартных поступков и нарушению принятых норм, во имя чего бы это ни происходило<sup>2</sup>.

Культуры и социальные системы будут отличаться как содержанием самих предписаний/нравственных модусов, так и требованием к степени строгости следования им. Будут допускать отступления от общепринятого или строго карать за это. Пересматривать и порою менять полюса «добра» и «зла».

Но в любые времена и в любых социальных устройствах человек в принципе способен «вырасти» из пут предписаний, «семейно-общественной или государственной нравственности». Совершить переворот и переоценку ценностей в своем собственном мире как акт самостроения или *нравственный инсайт*. Это как раз и происходит на постконвенциональном уровне, когда референтной группой, по сути, становится все человечество, а мерилом решений — общечеловеческие ценности.

Литература

Абраменкова, В. В. (2000). *Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре*. Воронеж.

Асмолов, А. Г. (1990). *Психология личности*. Москва: Издательство МГУ.

Замятин, Е. (1924). *Белая любовь*. Получено из [http://az.lib.ru/z/zamjatin\\_e\\_i/text\\_1924\\_belaya\\_lubov.shtml](http://az.lib.ru/z/zamjatin_e_i/text_1924_belaya_lubov.shtml).

Крэйн, У. (2002). *Теории развития. Секреты формирования личности*. СПб.

Леонтьев, А. Н. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.

Леонтьев, А. Н. (1981). Психологические основы дошкольной игры. *Проблемы развития психики*. Москва.

Лукацкий, М.А. (2014). Л. Н. Толстой о культуре, обществе и власти. *Электронное научное издание Альманах Пространство и время*, 7(1). Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/l-n-tolstoy-o-kulture-obschestve-i-vlasti-1/viewer>.

Тендряков, В. Ф. (2003). Тысяча первый раз о нравственности. *Звезда*, 12.

Тендряков, В. Ф. (2018). Письмо академику А. Д. Сахарову. *Знамя*, 11. Получено из <https://znamlit.ru/publication.php?id=7083>.

Тендрякова, М. В. (2010). Детские доносы и ювенальная юстиция. *Образовательная политика*, 9/10 (47/48), 106–114.

Тендрякова, М. В. (2013). «Страшилки» и «нелепицы» в свете нравственного развития ребенка. *Гуляй там, где все* (Т. 4). Москва, РГГУ.

Толстой, Л. Н. (1900). *Патриотизм и правительство*. Получено из [http://az.lib.ru/t/tolstoj\\_lew\\_nikolaewich/text\\_1180.shtml](http://az.lib.ru/t/tolstoj_lew_nikolaewich/text_1180.shtml).

Толстой, Л. Н. (1992). Религия и нравственность. *Избранные философские произведения*. Москва: Просвещение.

Триандис, Г. (2014). *Культура и социальное поведение*. Москва: Форум.

Фромм, Э. (1995). Здоровое общество. *Психоанализ и культура* (с. 370–376). Москва: Юристь.

Фромм, Э. (2008). *Бегство от свободы*. Москва: Академический проект.

Чередникова, М. П. (2002). «Голос детства из дальней дали...» (Игра, магия, миф в детской культуре). Москва.

Эльконин, Д. Б. (1978). *Психология игры*. Москва.

Hanford, J. T. (1982). Review Reviewed Work(s): The Philosophy of Moral Development by Lawrence Kohlberg. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 21, 4, 383–384. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1385536>.

Kohlberg, L. (1981). The Philosophy of Moral Development. *Essays on Moral Development* (Vol. I). San Francisco, CA: Harper & Row.

Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. NewYork: Free Press.

Tsui, J., Windsor, C. (2001). Some Cross-Cultural Evidence on Ethical Reasoning. *Journal of Business Ethics*, 31, 2, 143–150. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/25074524>.

DIALOGUE WITH THE CLASSICS  
Moral development of the child's personality in the mirror of culture

Mariya V. TENDRYAKOVA.  
PhD. in History, senior Researcher of the Institute of Ethnology and Anthropology of the Russian Academy of Sciences, Associate Professor of the Educational and Scientific Center of Social Anthropology of the Russian State University for the Humanities (1 pod., 32a, Leninsky pr., 119334, Moscow, Russian Federation). E-mail: mashatendryak@gmail.com

Abstract

Morality is a topic that is usually left at the mercy of fiction and religion. It becomes the subject of scientific research much less often than other psychological problems. This article revisits the classical approaches of Jean Piaget and Lawrence Kohlberg regarding the child's moral development, as well as Aleksei Leontyev's idea about the competition of motives and self-construction of the personality as the origins of the moral. The features of the child's mastering of norms and rules are considered not only as a psychological problem, but also in the historical and cultural contexts. The non-conventionality of the child's norms can be related to socio-cultural phenomena such as child accusers and child's denunciations. This article points out that cultures and social systems differ not only in their understanding of what is "good" and what is "evil", but also in the fact that they create the preconditions for various moral modes, such as strategies of choice and decision-making in various life situations.

**Keywords:** moral judgments, moral development of the child, "objective morality", self-construction of the individual,

preconventional morality, conventional morality, postconventional morality, co-enjoyment.

References

Abramenkova, V. V. (2000). *Social psychology of childhood: the development of child relationships in the children's subculture*. Voronezh. (In Russian).

Asmolv, A. G. (1990). *Personality psychology*. Moscow: Moscow State University. (In Russian).

Cherednikova, M. P. (2002). *"The voice of childhood from far away ... " (Game, magic, myth in children's culture)*. Moscow. (In Russian).

Crain, W. (2002). *Theories of development. Secrets of personality formation*. Saint Petersburg. (In Russian).

Elkonin, D. B. (1978). *Psychology of the game*. Moscow. (In Russian).

Fromm, E. (1995). *The Sane Society. Psychoanalysis and culture* (pp. 370–376). Moscow: Yurist. (In Russian).

Fromm, E. (2008). *Escape from freedom*. Moscow: Akademicheskyy proekt. (In Russian).

Hanford, J. T. (1982). Review Reviewed Work(s): The Philosophy of Moral Development by Lawrence Kohlberg. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 21, 4, 383–384. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1385536>.

Kohlberg, L. (1981). The Philosophy of Moral Development. *Essays on Moral Development* (Vol. I). San Francisco, CA: Harper & Row.

Leontiev, A. N. (1977). *Activity, Consciousness, and Personality*. Moscow: Politizdat. (In Russian).

Leontiev, A. N. (1981). Psychological foundations of preschool games. *Problems of mental development*. Moscow. (In Russian).

Lukatsky, M. A. (2014). L. N. Tolstoy about culture, society and power. *E-Almanac Space and Time*, 7(1). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/l-n-tolstoy-o-kulture-obschestve-i-vlasti-1/viewer>. (In Russian).

Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. NewYork: Free Press.

Tendryakov, V. F. (2003). The Thousand and first time about morality. *Zvezda*, 12. (In Russian).

Tendryakov, V. F. (2018). The letter to academic A. D. Sakharov. *Znanya*, 11. Retrieved from <https://znanlit.ru/publication.php?id=7083>. (In Russian).

Tendryakova, M. V. (2010). Child denunciations and juvenile justice. *Education Policy*, 9/10 (47/48), 106–114. (In Russian).

Tendryakova, M. V. (2013). "Horror stories" and "absurdities" in the light of the moral development of the child. *Walk where everyone is* (Vol. 4, pp. 379–390). Moscow: Russian State University for the Humanities. (In Russian).

Tolstoy, L. N. (1900). *Patriotism and Government*. Retrieved from [http://az.lib.ru/t/tolstoj\\_lew\\_nikolaewich/text\\_1180.shtml](http://az.lib.ru/t/tolstoj_lew_nikolaewich/text_1180.shtml). (In Russian).

Tolstoy, L. N. (1992). *Religion and morality*. Selected philosophical works. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).

Triandis, H. (2014). *Culture and social behavior*. Moscow: Forum. (In Russian).

Tsui, J., Windsor, C. (2001). Some Cross-Cultural Evidence on Ethical Reasoning. *Journal of Business Ethics*, 31, 2, 143–150. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/25074524>.

Zamyatin, E. (1924). *The white love*. Retrieved from [http://az.lib.ru/z/zamjatin\\_e\\_i/text\\_1924\\_belaya\\_lubov.shtml](http://az.lib.ru/z/zamjatin_e_i/text_1924_belaya_lubov.shtml). (In Russian).

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА  
в корпоративной культуре современных  
общеобразовательных учреждений

Олег Федоров, Наталия Калдузова

**АННОТАЦИЯ** В рамках данного исследования авторы предпринимают попытку соотнести видение педагогами целей, задач и характера воспитательной работы с корпоративной культурой образовательных организаций. Для определения типа корпоративной культуры была использована методика К. Кэмерона и Р. Куинна. По ней было определено, что большинство школ имеет клановую корпоративную культуру. Для крупных городских школ характерна рыночная и адхократическая корпоративная культура, в сельских школах явно превалирует клановая корпоративная культура. Для определения места воспитательной работы были проведены глубинные полуструктурированные интервью и фокус-группы с педагогами и администраторами школы. Было установлено, что тип корпоративной культуры определяет лишь лидерство в проектировании воспитательной работы, а также отношение педагогов к подобным мероприятиям, но не характер и не содержание воспитательного аспекта образования.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА** Корпоративная культура школы, клановая корпоративная культура, воспитательная работа, общеобразовательные организации.

**DOI** 10.22394/2078–838X-2021–2-59-71



Олег Дмитриевич  
ФЕДОРОВ  
к. и. н., доцент, директор  
Сибирского института управления РАНХиГС  
(630102, РФ, Новосибирск, ул. Нижегородская, 6).  
E-mail: fedorov-od@ranepa.ru



Наталия Александровна  
КАЛДУЗОВА  
магистр государственного  
и муниципального управления  
(460014, РФ, Оренбург, ул. Советская, 19).  
E-mail: nkald@mail.ru

Введение

Воспитание как часть образования в последние годы привлекает все более пристальное внимание как государства, так и общества с точки зрения целей и средств реализации воспитательной работы в школах. В 2018 году президент страны поставил перед системой образования задачу воспитания гармонично развитых и социально ответственных

личностей на основе духовно-нравственных ценностей народов России, исторических и национально-культурных традиций. Воспитательная работа становится частью основной образовательной программы высших учебных заведений. Представляется, что эти меры являются ответом государства на определенные социальные процессы, протекающие как в среде современной молодежи, так и в обществе в целом.