

УДК 37.012.5

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ МОРАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Дубовицкая Т.Д.*ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», Уфа,
e-mail: office@bspu.ru*

Статья содержит описание различных подходов к пониманию механизмов морального поведения. В исследованиях последних лет основное внимание уделяется условиям профессиональной, учебной и творческой успешности личности, условиям ее конкурентоспособности, самореализации и самоактуализации. При отсутствии сформированности морального сознания и нравственной ответственности это может привести к разнообразным формам деструктивного, аморального поведения. Следование моральным нормам является сложное интеллектуальное действие, которое обусловлено уровнем сформированности рефлексии. Эмпирически доказывается роль сформированности рефлексии в регуляции морального поведения. Для этого используется процедура анализа ситуации. Выявлено четыре уровня сформированности рефлексивного сознания. Каждому уровню соответствует свой тип поведения в моральной ситуации. Решающую роль в моральном поведении играет освоение и следование моральной норме, которую ребенок усваивает от окружающих его взрослых.

Ключевые слова: мораль, моральное развитие, моральное поведение, моральная норма, рефлексия

REFLEXIVE MORAL GROUNDS BEHAVIOR PERSONALITY

Dubovitskaya T.D.*FGBOU VPO «Bashkir state pedagogical University M. Akmulla», Ufa, e-mail: office@bspu.ru*

This article provides a description of different approaches to the understanding of the mechanisms of moral behavior. In recent studies focuses on professional, academic and creative success of a person, the terms of its competitiveness, self-realization and self-actualization. In the absence of formation of moral consciousness and moral responsibility this may lead to various forms of destructive, immoral behavior. Adherence to moral norms is a complex intellectual activity that is due to the level of development of reflection. It is proved experimentally the role of formation of reflection in the regulation of moral conduct. Using the procedure of analysis of the moral situation. Identified four levels of development of reflective consciousness. Each level has a corresponding type of behavior in moral situations. A crucial role in moral behavior plays in the development of and adherence to the moral norm, which the child learns from the adults around him.

Keywords: morality, moral development, moral behaviour, moral norm, reflection

Воспитание подрастающего поколения, несомненно, включает развитие моральных качеств личности и усвоение нравственных норм поведения. Именно следование моральным и этическим нормам является отличительной чертой человеческой культуры, ее гуманистической составляющей. Психологические механизмы морального поведения являлись предметом исследования практически во всех направлениях психологической науки. В психоанализе моральное развитие личности связывается с идентификацией и интернализацией ребенком ценностей родителей. В бихевиоризме развитие морали обосновывается определенной системой наград и наказаний со стороны взрослых и сверстников. В психопатологии нарушение нравственного развития рассматривается как нравственная деградация личности и даже моральное уродство.

Одними из самых известных теорий морального развития в зарубежной психологии являются теории Ж. Пиаже и Л. Кольберга.

Согласно Жану Пиаже, понимание детьми моральных правил соответствует уровням когнитивного развития. Свою теорию он основывал на наблюдении за тем, как дети играют в стеклянные шарики – популярную в то время в Европе игру. Беседуя с детьми по поводу правил игры, Ж. Пиаже выделил 4 этапа в развитии понимания детьми игровых правил [2]. Первый этап возникает на дооперациональной стадии и характеризуется тем, что дети участвуют в «параллельной игре» с другими детьми, при этом каждый ребенок следует собственному набору правил, которые он часто меняет. Этим обусловливается то, что дети в этом возрасте играют рядом, но не вместе.

На втором этапе, начиная с пяти лет, у ребенка возникает понимание того, что он должен следовать правилам, которые постоянны и не подлежат изменению. На этом этапе дети судят о поступке по его последствиям, а не по намерению. Пиаже рассказывал детям историю о двух мальчиках, один из которых разбил чашку, пытаясь тайком от мамы стащить немного варенья. Дру-

гой мальчик нечаянно разбил целый поднос с чашками. На вопрос, кто из них поступил нехорошо, дети, находящиеся на дооперациональной стадии развития, признавали негативным поведение мальчика, разбившего много чашек.

На третьем этапе дети начинают понимать, что правила могут произвольно устанавливаться и даже изменяться, если все с этим согласны. Наказания они рассматривают как результат решения людей. Четвертый этап совпадает с началом стадии формальных операций. Подростки начинают проявлять интерес к выработке правил даже для тех ситуаций, с которыми они никогда не встречались.

Лоренс Кольберг, основываясь на теории морального развития Ж. Пиаже, в ходе собственного эксперимента выявил три уровня морального развития индивида: доморальный уровень, уровень конвенциональной морали и уровень автономной морали [1]. На доморальном уровне поведение регулируется страхом возможного наказания и ожидания поощрения, на уровне конвенциональной морали – потребностью в одобрении со стороны значимых других и стыдом перед осуждением; автономная мораль обеспечивается совестью и чувством вины. Данная теория получила подтверждение в ходе оригинального эксперимента, предложенного Л. Кольбергом. Испытуемым предлагались ситуации с моральными дилеммами, в которых они должны были ответить на вопросы, касающиеся поведения героя.

В отечественной педагогике и психологии проблемы морального развития, морального поведения и моральной саморегуляции рассматривались в исследованиях Л.И. Божович, А.С. Макаренко, С.Л. Рубинштейна, Е.В. Субботского, В.А. Сухомлинского, Д.Б. Эльконина, С.Г. Якобсон и др. При этом моральное поведение определяется, в частности, как добровольное следование нормам морали, даже если их нарушение сулит человеку определенные выгоды, и он уверен в безнаказанности своих действий [6].

К сожалению, при всей значимости данной проблемы научный интерес к ней значительно снизился. В психолого-педагогических исследованиях последних лет значительное внимание уделяется развитию качеств и свойств личности, обуславливающих профессиональную, учебную и творческую успешность личности, условиям ее конкурентоспособности, самореализации и самоактуализации, что соответствует запросам современного общества. С одной стороны, это понятно, так как в современ-

ных условиях дегуманизации, технологизации и механизации на первый план выступает стремление к личному комфорту, самоутверждению через материальное благополучие, владение материальными ценностями, что при отсутствии сформированности морального сознания и нравственной ответственности чревато разнообразными формами деструктивного, в том числе делинквентного поведения.

С другой стороны, в качестве положительной тенденции в психолого-педагогических исследованиях последнего десятилетия можно отметить работы, касающиеся психологического здоровья и психологической культуры личности. Именно в контексте данных исследований актуально исследовать психологические механизмы морального поведения и морального сознания личности. Для этого имеются также определенные теоретические основания. Рассмотрим некоторые из них.

Согласно Д.С. Шиманскому [4], нравственная активность личности проявляется в ряде специфических актов – внутренних (целеполагания, мотивации, анализа ситуации, выбора средств, прогнозирования последствий, принятия решения) и внешних (в форме предметных действий, выразительных движений и пр.), имеющих положительное или отрицательное моральное значение. Намеренное поведение, на наш взгляд, является следствием принятия решения, соответствие-несоответствие которого моральной норме зависит от следующих факторов:

- 1) знание моральной нормы;
- 2) уровень развития рефлексии личности;
- 3) стратегия мышления при принятии решения.

Знание моральных норм поведения и соответствующих им этических представлений (что хорошо, а что плохо; что можно, а что нельзя; что есть добро, а что зло) ребенок впервые усваивает от взрослых. Выдающийся отечественный психолог Д.Б. Эльконин в своей книге «Детская психология» писал: «Возникновение первичных этических представлений есть процесс усвоения образцов поведения, связанных с их оценкой со стороны взрослых» [5, с. 256]. Первоначально ориентируясь на мнение и отношение к нему взрослого, ребенок постепенно осваивает нормы поведения, к которым он может рефлексивно обращаться при принятии решений, сам определять, как ему поступать и оценивать свое поведение.

В то же время, знание нормы не предполагает обязательное следование ей в ситуации, когда отсутствует непосредственное внешнее побуждение (просьба нуждающе-

гося в помощи, указание взрослого). Для того чтобы осуществить поведение в соответствии с представленной в сознании и принятой нормой, необходима актуализация в сознании этих внутренних образцов. В дошкольном возрасте такую помощь оказывает взрослый, который может показать альтернативность ситуации и необходимость отказа от удовлетворения некоторых своих интересов во имя моральных ценностей и блага других. В младшем школьном возрасте ребенок знает нормы поведения, может следовать, а может не следовать им.

Следование моральным нормам является собой, на наш взгляд, сложное интеллектуальное действие, обусловленное уровнем сформированности рефлексии, как процесса «самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний» [7, с. 174]. В этой связи в нашем исследовании была предпринята попытка выявить роль сформированности рефлексии в регуляции морального поведения. В качестве диагностической процедуры использовался анализ моральной ситуации. При этом была поставлена задача, подобрать такую ситуацию, в которой поведение персонажей оценивалось бы неоднозначно, в зависимости от того, насколько глубоко мог продвигаться испытуемый в своих рассуждениях, и лишь умение охватить «мысленным взором» ситуацию в целом, могло привести к пониманию имеющейся неоднозначности, что может служить основой к поиску общечеловеческого критерия, с точки зрения которого оценивалось бы поведение.

В качестве такой ситуации использовался отрывок из басни в «Азбуке» Л.Н. Толстого «Старый дед и внучек». В отличие от экспериментов Л. Кольберга испытуемые должны были оценить поведение всех персонажей – отдельно поведение родителей и поведение внука, на предмет того, хорошо или плохо они поступают по отношению к деду.

В качестве испытуемых выступили учащиеся третьего, шестого и девятого классов одной из общеобразовательных школ г. Стерлитамак, а также подростки 14–15 лет, совершившие правонарушения и находящиеся в связи с этим в воспитательной колонии. Всего 102 человека.

В ходе контент-анализа ответы испытуемых были разделены на следующие группы.

Первая группа ответов: «Мальчик поступил хорошо, так как сделал деду чашку»; «Мальчик поступил хорошо, так как думал, что когда родители состарятся, они тоже будут разбивать чашки»; «Внук Миша любил деда и сделал ему лоханку»; «Это хорошо, что он сделал лоханку, чтобы потом деду отдать» и т.п.

Вторая группа ответов: «Мальчик поступил плохо, так как он смотрел, как мать бранится на дедушку, и сделал чашку, чтобы она не разбивалась»; «Внук смотрит на родителей и повторяет то же самое» и т.п.

Третья группа ответов: «Внук был похож на своих родителей и уже в детстве стал делать лоханку, чтобы его родители, когда станут старыми, не били посуду. Он, наверное, сделал это специально, чтобы напомнить им, как они поступили с дедом»; «Он сделал лоханку, чтобы у его родителей хотя бы немножко проснулась совесть, и они представляли себя на месте деда. Он был полностью за деда»; «Действия внука были правильными, поучительными для родителей»; «Мальчик поступил хорошо, он как бы мстил за дедушку» и т.п.

Четвертая группа ответов: «Вообще-то внук, с одной стороны, сделал хорошо, так как сын с невесткой получили по заслугам, но, с другой стороны, это неуважение к родителям. Он сделал то же самое для родителей, что сын с невесткой делали для деда»; «Мальчик поступил плохо, так как должен видеть, что «хорошо», а что «плохо» и поступать хорошо. Не с плохого же брать пример, хотя он, конечно, маленький и не все понимает».

Как видим, в первой группе ответов учитывается только непосредственный результат, действия мальчика оцениваются положительно. Во второй группе ответов – при оценке поведения мальчика учитываются причины, побудившие его к такому поведению (отрицательное поведение родителей по отношению к деду). Поведение мальчика оценивается отрицательно. В третьей группе ответов учитывается не только отрицательное поведение родителей, но и отношение внука к деду. Поведение мальчика оценивается положительно. В четвертой группе учитывается все, что и в третьей группе, но поведение мальчика оценивается не только по отношению к деду, но и по отношению к родителям, а также с точки зрения моральной нормы (см. табл. 1).

В выделенных группах ответов видно, как от одной группы ответов к другой разворачивается ход рассуждений, что внешне выражается в увеличении числа удерживаемых в сознании ассоциаций, и в зависимости от этого меняется характер оценивания. Поведение оценивается не только с учетом последствий (I группа) или причин (II группа), или того и другого вместе (III группа), оно начинает оцениваться, исходя из общечеловеческой нравственной нормы (IV группа). Последнее возможно лишь только в том случае, если нравственная норма превратилась в устойчивую внутреннюю систему принципов.

Таблица 1

Анализ ответов испытуемых

Номер группы	I группа ответов	II группа ответов	III группа ответов	IV группа ответов
Особенности ответов испытуемых	Поведение оценивается с точки зрения достижения непосредственных результатов	Поведение оценивается с точки зрения причин	Поведение оценивается с точки зрения последствий и причин	Поведение оценивается исходя из общечеловеческой нравственной нормы
Возможная реализация в поведении	Субъект ориентируется на желаемый непосредственный результат, не соотнося его с возможными последствиями (я хочу это; если это у меня будет, то это будет для меня хорошо)	Субъект исходит из причин (меня обидели, и я тоже обижу; если кто-то так поступает, то я тоже так могу поступать)	Субъект осознает причины, лежащие в основе его поведения, и непосредственный ожидаемый им результат (я поступаю так, как я хочу этого, и у меня на это есть серьезные причины)	Субъект руководствуется в поведении моральной нормой, а также способен осознавать как причины поведения, так и его непосредственные и отдаленные последствия
Особенности рефлексии испытуемого	Субъект удерживает в сознании только один объект (непосредственный результат)	Субъект удерживает в сознании только один объект (причину)	Субъект удерживает в сознании два объекта (результат и причину)	Субъект способен следовать либо одному объекту (моральному правилу), либо видеть всю картину в целом, в том числе понимать причины и видеть отдаленные последствия своего поведения, в том числе, связанные с нарушением нормы.

Таблица 2

Количество обучающихся (в %), давших ответы разных групп

Класс	I группа	II группа	III группа	IV группа
III класс	80	15	5	0
VI класс	16	40	40	4
IX класс	0	41	41	18

В табл. 2 представлено количество обучающихся (в %), давших ответы разных групп.

Из табл. 2 видно, что с возрастом резко уменьшается количество испытуемых, давших ответы I группы, и возрастает количество учащихся, давших ответы других групп. Но в то же время лишь незначительное число обучающихся дало ответы IV группы. При этом, анализ когнитивных способностей испытуемых этой группы показал, что все они имеют преимущественно высокие показатели способности действовать в уме, все испытуемые рефлексивны, управляемы, самостоятельны в принятии решений.

Также в качестве испытуемых выступили 14 подростков 14–15 лет, совершившие серьезное правонарушение и находящиеся в связи с этим в воспитательной колонии для несовершеннолетних. Они отличались от обычных школьников более уровнем развития своих рефлексивных способностей,

а также ответами при решении предложенной моральной ситуации. В одном из ответов отсутствовало понимание нравственной нормы, что проявлялось и в оценке родителей, и в оценке внука: «Родители поступили правильно. Нужно было просто умирить старика. Внук поступил плохо, рано им (родителям) еще из такой лоханки есть». В одном ответе поведение мальчика оценивалось двойственно: «Я считаю, что поведение мальчика плохое, что он от своих родителей учится плохому, но это с одной стороны, а с другой, хорошее, мальчику стало жалко дедушку, и он решил наказать своих родителей». Остальные ответы выглядели примерно так: «Мальчик поступил хорошо, так как припугнул родителей; внук подстрекнул, чтобы родители больше не издевались над дедушкой; внук поступил правильно, он делал лоханку для родителей, чтобы они так больше не поступали».

Ни в одном из ответов трудных подростков не были представлены такие понятия,

как «стыд», «совесть», которые достаточно часто встречались у обычных школьников. В то же время широко были представлены такие выражения, как «припугнул», «подстрекнул», «уморить», «наказать», которые относятся к поведению мальчика, и оно при этом оценивается положительно. Ни один из ответов не был опосредован моральной нормой.

В.А. Сухомлинский писал: «Я не один год думал: в чем выражается наиболее ярко результат воспитания?... Жизнь убедила: первый и наиболее ощутимый результат воспитания выражается в том, что человек стал думать о самом себе. Задумался над вопросом: что во мне хорошего и что плохого» [3, с. 73]. В основе незрелости морального сознания у трудных подростков лежит, на наш взгляд, незрелость механизмов произвольного управления своим поведением на основе интериоризованных норм, а также несформированность рефлексии. Все это приводит к тому, что эмоциональные переживания, возникающие вследствие актуализации в сознании предполагаемого эффекта ближайших непосредственных результатов, сужают сознание, ограничивают способность к прогнозированию всех возможных последствий своих действий. Несформированность рефлексии у трудных подростков может быть обоснована как отставанием в психическом развитии, так и дефектами воспитания.

Анализ моральной ситуации разворачивается принципиально по-иному, если человек анализирует ситуацию не с точки зрения ближайших последствий и даже причин, приведших к возникновению данной ситуации, а прежде всего в ходе сопоставления

с представленной в его сознании общечеловеческой нравственной нормой. Являясь однозначной и категоричной, именно нравственная норма обеспечивает актуализацию «стыда преступления», являющегося одним из условий возможного раскаяния и даже предотвращения преступления. И лишь в сопоставлении с такой нравственной нормой возможна реализация морального поведения.

В этой связи задача педагогов – показать значимость универсальных нравственных норм и необходимость обращения к ним при решении моральных дилемм, так как решение моральных проблем – это не только создание новых нормативных эталонов, а прежде всего использование уже готовых в другом контексте. Делать это можно, учитывая логику анализа ситуаций, выявленную на примере нашего исследования.

Список литературы

1. Моральное развитие // Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://psychology_pedagogy.academic.ru/10229/
2. Развитие моральных суждений // Энциклопедия практической психологии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/razvitie_moralnyh_suzhdeniy_vvp.
3. Сухомлинский В.А. Моя педагогическая вера // Юность. – 1968. – № 9. – С. 71–75.
4. Шиманский Д.С. Самосознание в структуре нравственной деятельности личности // Вопросы философии. – 1984. – № 3. – С. 6–20.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
6. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
7. Ярошевский М.Г. Рефлексия // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. / Под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ. – 2005. – 250 с.