

# Проблема формирования внутренней ответственности в трудах П.Я. Гальперина

С.В. Молчанов

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила: 12 июля 2017 / Принята к публикации: 26 июля 2017

## How to develop the internal responsibility according to P.Ya. Galperin's concept

Sergey V. Molchanov

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Received: July 12, 2017 / Accepted for publication: July 26, 2017

В статье представлены идеи П.Я. Гальперина о природе морального действия и основных закономерностях развития внутренней ответственности в детском и подростковом возрасте. Выделены различительные признаки объективной и субъективной, а также внутренней и внешней ответственности. Обосновано, что внутренняя ответственность выражает отношение личности к обществу и социальным группам и формируется только при условии включенности в определенные отношения и реализации общественно-полезной, то есть значимой для других людей, деятельности. Проведено сравнение психологической роли сотрудничества при формировании ответственности в теории Ж. Пиаже и П.Я. Гальперина. Обсуждаются результаты исследования формирования внутренней ответственности на материале дежурства в школе младших школьников и подростков, выполненного Т.В. Морозкиной под руководством П.Я. Гальперина. Показана решающая роль ценностной ориентировки и мотивации в задачах «аффективного типа» и в моральном действии. С учетом того, что в философии ответственность рассматривается как осознанная необходимость, предполагающая свободный моральный выбор, введены три критерия моральной ответственности: причинно-следственная связь между действием субъекта и его результатом, способность прогнозировать возможные последствия своих действий, возможность свободного выбора. Психологическое содержание ответственности понимается как выполнение человеком принятых на себя обязательств и их последствий, регламентируемых определенной системой норм и правил на основе морального выбора и саморегуляции. Введено разделение побуждения к действию и мотива как принятого морального основания для поведения. В этом ключе ответственное поведение рассматривается как волевое поведение. Генезис волевого поведения связан с социальными отношениями и моральными ценностями и вырастает из сотрудничества. Обсуждаются возможности ориентировки в процессе морального выбора как необходимого условия реализации внутренней ответственности личности.

**Ключевые слова:** объективная и субъективная ответственность, ретрибутивная справедливость, ориентировочная деятельность, моральный выбор, воля.

The paper presents the ideas of P.Ya. Galperin on the nature of moral behaviour and the basic patterns of internal responsibility in childhood and adolescence. Distinctive features of objective and subjective responsibility, internal and external responsibility are highlighted. It is argued that internal responsibility expresses the person's attitude to society and social groups and might be developed only if involved in certain relations and implemented in socially useful activities, i.e. if it is significant for other people. The psychological roles of cooperation for responsibility are compared in J. Piaget's works and P.Ya. Galperin's scientific theory. The research results of internal responsibility in primary school students and adolescents conducted by P.Ya. Galperin and T.V. Morozkina are discussed. The decisive role of value orientation and motivation in solving «affective type» problems and in moral behaviour is shown. According to philosophy issues, responsibility is considered as a perceived necessity, which assumes a free moral choice. Three criteria of moral responsibility are introduced: the causal relationship between the subject's behaviour and its consequence, subject's ability to predict the possible consequences of his/her behaviour, the possibility of free choice. The psychological content of responsibility is the subject's commitment and further response regulated by a certain system of norms and regulations on the basis of moral choice and self-regulation. The distinction between the action device and motive as the accepted moral basis for behaviour has been introduced. Accordingly, responsible behaviour is considered as willful behaviour. The genesis of strong-will behaviour is associated with social relations and moral values and is developed in the course of cooperation. Conditions of orientation in moral choice as a prerequisite for actualizing the individual's internal responsibility are discussed.

**Keywords:** objective and subjective responsibility, retributive justice, orientation activity, moral choice.

**П**роблема ответственности является междисциплинарной и выступает предметом исследования в философии, социологии, праве, психологии, педагогике. В философии исследование проблемы ответственности имеет давние традиции. Там она рассматривалась в контексте единства и взаимосвязи свободы и ответственности (Дж. Ст. Милль, И. Кант, Т. Гоббс, Дж. Локк, Ж.-П. Сартр, С. Кьеркегор, А. Камю, Л. Мэй и др.). Генезис и развитие ответственности изучались в связи с исследованием интеллектуального развития ребенка (Ж. Пиаже, Л. Кольберг), причинности (Ф. Хайдер), атрибуции (Д. МакКлеланд, Дж.В. Аткинсон), саморегуляции и локуса контроля (Дж.Б. Роттер).

Понятие «ответственность» было введено в научный обиход А. Бейном в 1865 году в книге «Эмоции и воля». Ответственность связывалась с наказуемостью, так как любой вопрос, возникающий при обсуждении этого термина, так или иначе, затрагивает проблему обвинения, осуждения и наказания.

В психологических исследованиях развития ответственности Ж. Пиаже рассматривал ретрибутивную ответственность в контексте проблемы коллективного наказания. Он выяснял, насколько понятие объективной ответственности связано с понятием коллективной передающейся ответственности, возникающей в социогенезе как первичная форма ответственности. Дети, моральное развитие которых соответствует уровню объективной ответственности, признают только индивидуальную, но не коллективную передающуюся ответственность. Главное для них заключается в том, что невиновный не должен быть наказан. Правомерность коллективной санкции заключается в том, что она «настигает» нарушителя. Объектив-

ная ответственность требует возмещения ущерба, поэтому допускает коллективную передающуюся ответственность, то есть можно наказывать всех, потому что наказание должно состояться, должно быть реализованным – уверенность в необходимости применения санкций. Справедливость предупредительных искупительных санкций в том, что моральные нормы должны выполняться. Ответственность рождается из санкции. По Ж. Пиаже, мораль принуждения определяет генезис объективной ответственности, в которой искупительная санкция является регулятором морального поведения. Мораль кооперации определяет рождение субъективной ответственности, где действует санкция «вза-

По Ж. Пиаже, мораль принуждения определяет генезис объективной ответственности, в которой искупительная санкция является регулятором морального поведения. Мораль кооперации определяет рождение субъективной ответственности, где действует санкция «взаимообуюдности»

имообуюдности». П. Фоконнэ полагал первичную объективную ответственность, прямо связанную с наказанием. Быть ответственным, в его понимании, означает быть справедливо наказанным. Роль наказания, с точки зрения Фоконнэ, – обеспечение существования морали и нравственности, поскольку сами санкции и ответственность являются необходимым условием генезиса и сохранения моральных ценностей. Однако Ж. Пиаже указывает, что в современном обществе, говоря об ответственности, в первую очередь, исходят из наличия намерения (либо небрежность, или неосторожность). Логика развития ответственности в ограничении коллективной передающейся ответственности, индивидуализации и переходе к персональной ответственности, которая по мере развития становится внутренней (Пиаже, 2006, Kohlberg, 1984).

Психологические условия формирование внутренней ответственности как характеристики моральной зрелости личности стало предметом экспериментального исследования в работе Т.В. Морозкиной, выполненной под руководством П.Я. Гальперина. Моделью изучения условий развития внутренней ответственности стало исследование такой общественно-полезной деятельности как дежурство по классу, в котором приняли участие младшие школьники и подростки – ученики вторых, шестых (экспериментальных) и седьмых (контрольных) классов. Выбор данных возрастных групп обосновывался направленностью на прослеживание возрастной динамики развития ответственности.

Обсуждая проблему морального развития личности, П.Я. Гальперин настаивал на том, что «моральные, эстетические и другие ценности имеют внеиндивидуальное значение. Речь может идти об отношении между индивидами, но «моральными» отношения будут только в том случае, если они общественно оцениваются и регулируются. Тогда они получают моральную оценку и, следовательно, имеется некий моральный мотив для поведения по отношению к другому человеку. Если эти отношения общественно не регулируются ..., то эти отношения не являются отношениями моральной сферы» (Гальперин, 1998, С. 385). Соответственно, была выдвинута гипотеза о том, что внутренняя ответственность выражает определенное отношение личности к обществу и социальным группам, и формируется только при условии включенности в определенные отношения и реализации общественно-полезной, т.е. значимой для других людей деятельности. Внутренняя ответственность не только предполагает готовность следовать моральным нормам и предписаниям, но и проявляется как способность осуществлять самоорганизацию и самоконтроль в соответствии с принятой целью/порученным делом. Внутренняя ответственность – это не только интери-



**Сергей Владимирович Молчанов** – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.  
E-mail: s-molch2001@mail.ru

*Для цитирования:* Молчанов С.В. Проблема формирования внутренней ответственности в трудах П.Я. Гальперина // Национальный психологический журнал. – 2017. – №3(27). – С. 136–143. doi: 10.11621/npj.2017.0315

*For citation:* Molchanov S.V. (2017) How to develop the internal responsibility according to P.Ya. Galperin's concept. National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal], 3, 136–143. doi: 10.11621/npj.2017.0315

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2017  
© Russian Psychological Society, 2017

оризованная система моральных норм, выступающая как социальные требования к поведению личности, но и моральная ответственность перед собой, вырастающая из моральной ответственности перед другими в процессе построения отношений сотрудничества и взаимодействия. Сама идея о роли сотрудничества в моральном развитии ребенка высказывалась еще Ж. Пиаже в 30-е гг. прошлого века. Он доказал, что существуют два типа ответственности: объективная коллективная передающаяся и субъективная индивидуальная. Ответственность первого типа вытекает из гетерономной морали принуждения, авторитета и «чистого» долга, второго типа – из автономной морали уважения, сотрудничества и кооперации, где на первый план выступает намерение. Внутренняя ответственность личности перед самим собой за свои поступки, идущие вразрез с принятым идеалом, сменяет ответственность перед группой, коллективную передающуюся ответственность с искупительными санкциями. Сотрудничество, как пишет Ж. Пиаже, вытесняет вместе с эгоцентризмом моральный реализм, и на место морали чистого долга приходит мораль справедливости и взаимной услуги, которая становится источником осознанного принятия человеком обязательств по социальному договору, по конвенции. Ж. Пиаже четко утверждает, что «всякая моральная норма, как и всякая логика, является продуктом сотрудничества» (Пиаже, 2006, С. 475.). Признавая роль общественных отношений и сотрудничества в развитии внутренней ответственности, Ж. Пиаже и П.Я. Гальперин расходятся в понимании того, что именно в этом сотрудничестве становится условием формирования внутренней ответственности. Ж. Пиаже считает, что это социальный договор, уравнивающий интересы всех участников кооперации, а П.Я. Гальперин выдвигает ориентировку с выделением нового значения собственного поведения как значения для других. Основываясь на учении П.Я. Гальперина об ориентировочной деятельности как механизме становления психологических способностей и свойств человека, в том числе моральной ответственности, Т.В. Морозкина в своем исследовании предполагала, что ориентировка должна

быть направлена не столько на само выполнение действий, связанных с обязанностями дежурного по классу, сколько на то, какое положительное значение эти действия имеют для окружающих людей. В отличие Ж. Пиаже, который в своей теории развития морального сознания утверждает в качестве основы развития моральных суждений развитие интеллекта, П.Я. Гальперин указывает на крайнюю важность того, чтобы ориентировка выступала в форме переживания, имела яркую эмоциональную окраску. «Задачи аффективного рода это задачи, в систему которых включен сам испытуемый. Он находится внутри ситуации, из которой не может вырваться. Интеллектуальная задача характеризуется тем, что все ус-

регулятивное значение. Организация деятельности дежурства школьника в системе коллективных отношений позволила обеспечить ориентировку не только на объективное значение деятельности дежурства по классу, но и найти, и выявить субъективный личностный смысл, поиск которого составляет важнейший компонент ориентировки. П.Я. Гальперин пишет: «В операционной части (ориентировки С.М.) приходится различать, по крайней мере, четыре основных компонента. Первый компонент – это построение образа наличной ситуации ..., в которой приходится действовать... Второй компонент операционной части ориентировки – это выяснение основного значения отдельных компонентов этой

Внутренняя ответственность – это не только интериоризованная система моральных норм, выступающая как социальные требования к поведению личности, но и моральная ответственность перед собой, вырастающая из моральной ответственности перед другими в процессе построения отношений сотрудничества и взаимодействия

ловия ее находятся перед испытуемым. ... А задачи эмоционального порядка – это задачи, в состав условий которых входит сам испытуемый со всеми своими особенностями и свойствами ... в этих задачах есть некое ключевое звено, которое ... скорее относится к “моральным условиям”. Например, какое-то представление о престиже, о самом себе, о своем достоинстве, о том, как я выгляжу для другого, является ключевым моментом всей ситуации» (Гальперин, 1998, С. 378.).

ситуации для актуальных интересов действующего субъекта ..., для основной актуальной потребности субъекта – личностный смысл (А.Н. Леонтьев)... Третий компонент это составление плана предстоящих действий. Последний четвертый компонент очень сложный. Это – дальнейшая ориентация действия в процессе его выполнения ... с проблемой уяснения значений для актуальной потребности. У зрелого человека это вырастает в этические проблемы...» (там же, С. 149–150).

В отличие Ж. Пиаже, который в своей теории развития морального сознания утверждает в качестве основы развития моральных суждений развитие интеллекта, П.Я. Гальперин указывает на крайнюю важность того, чтобы ориентировка выступала в форме переживания, имела яркую эмоциональную окраску

**В** этом высказывании ученого мы находим, по крайней мере, две идеи, раскрывающие природу морального действия. Во-первых, это действие, направленное на решение «аффективной», эмоционально значимой задачи. Во-вторых, условием решения этой задачи становится сам субъект – его личностные свойства, подвергаемые оцениванию в соответствии с моральными нормами. Таким образом, самооценка личности, образ Я и самоотношение приобретают ориентирующее,

**И**деи П.Я. Гальперина о содержании ориентировочной деятельности при решении моральных задач были реализованы в исследовании Т.В. Морозкиной. В совместной деятельности учащихся в результате организации их ориентировки на то, какой смысл имеют действия дежурного для коллектива и самого учащегося, перед школьниками раскрывалось значение нравственных отношений и создавались условия для планомерного усвоения образцов ответственного по-

ведения. Позитивные изменения в отношении обязанностей дежурного начинались с изменения отношения к дежурству как к общему, значимому, отвечающему интересам всего класса и школы делу

ная ориентировка на намерения и мотивы как свои, так и других, на персональные и социальные последствия действий и, наконец, на внутренние, моральные критерии и нормы поведения. Примеча-

рактики: идеальный внутренний характер представлений об ответственности (интериоризованность) и принятие ответственности для себя в соответствии с морально-ценностными установками личности. Внешняя ответственность реализуется в условиях внешнего контроля в его разнообразных видах и формах, а внутренняя ответственность – на основе самоконтроля и переживания моральных чувств таких, как чувство вины и стыда.

Благодаря специальной организации ориентировки школьников, выполнение совместной деятельности обеспечило усвоение ими моральных норм и требований в процессе реализации специально-организованной совместной деятельности, в которой происходила последовательная трансформация коллективных отношений от внешне требуемых форм к внутренне обоснованным формам сотрудничества

При обсуждении проблемы моральной ответственности в философских дискуссиях ответственность как осознанную необходимость напрямую связывают со свободой. О связи свободы, долга и ответственности М. Хайдеггер писал: «Юлая раскованность и произвол – всегда лишь ночная сторона свободы, ее дневная сторона – апелляция к Необходимому как обязывающему и обосновывающему ... Новая свобода ... есть раскрытие всего диапазона того, что впредь сам человек сознательно сможет и будет себе полагать в качестве необходимого и обязывающего ...» (Хайдеггер, 1988, С. 267–268). Путь развития ответственности через «освобождение человека к новой свободе как к уверенному в самом себе самозакондательству» (там же, С. 270) требует ценностной, когнитивной, поведенческой и эмоциональной автономии, достижение которой есть содержание и смысл личностного развития в подростковом и юношеском возрасте.

и заканчивались расширением и упрощением межличностных отношений в классе. Для реализации сложной коллективной деятельности дежурства в ходе реализации метода планомерного формирования внутренней ответственности экспериментатор задавал оперативную схему ориентировки, задающую самый общий порядок движения в предмете и его анализа. В этом случае оперативная схема ориентировки в содержании дежурства приобретала мировоззренческий этический характер, что ставило ее «в особое отношение к знанию» (Гальперин, 1998, С. 164). Благодаря спе-

циально, что внутренняя ответственность по отношению к дежурству по классу, сформированная в исследовании, проявлялась у участников эксперимента и в других видах деятельности: спортивной, учебной, общественно-полезной, при условии, что в совместной деятельности и сотрудничестве сохранялись отношения, ранее обусловившие ее развитие.

В исследовании четко выявилось, что знание моральных норм ответственности и даже вербальное поведение в соответствии с нормами, не являются достаточными основаниями для следования моральным нормам в реальном поведении.

В исследовании четко выявилось, что знание моральных норм ответственности и даже вербальное поведение в соответствии с нормами, не являются достаточными основаниями для следования моральным нормам в реальном поведении. Характер складывающихся отношений, развитие социальных связей, положительная ценность самих моральных норм и признание их сообществом является основой формирования ответственности

циальной организации ориентировки школьников, выполнение совместной деятельности обеспечило усвоение ими моральных норм и требований в процессе реализации специально-организованной совместной деятельности, в которой происходила последовательная трансформация коллективных отношений от внешне требуемых форм к внутренне обоснованным формам сотрудничества. Анализ суждений об ответственности учащихся, принявших участие в исследовании, обнаружил определенную динамику в ходе формирующего эксперимента. Если сначала, говоря об ответственности, школьники ориентировались на результаты и объективные последствия поступков без учета собственных намерений и мотивов действий, то позднее возникала осознан-

ное поведение. Характер складывающихся отношений, развитие социальных связей, положительная ценность самих моральных норм и признание их сообществом является основой формирования ответственности. Как указывает К. Муздыбаев, сама этимология слова «ответственность» восходит к глаголу «вещать», «вече», что на старославянском языке означает совет, уговор, согласие (Муздыбаев, 2010). Воспитание внутренней ответственности личности осуществляется только через конструирование социальных отношений согласия, содействия и сотрудничества, являясь выражением этих отношений.

Говоря о внутренней ответственности, в отличие от внешней ответственности, необходимо выделять две ее ха-

рактеристики: идеальный внутренний характер представлений об ответственности (интериоризованность) и принятие ответственности для себя в соответствии с морально-ценностными установками личности. Внешняя ответственность реализуется в условиях внешнего контроля в его разнообразных видах и формах, а внутренняя ответственность – на основе самоконтроля и переживания моральных чувств таких, как чувство вины и стыда.

ким образом, моральная ответственность предполагает как необходимое условие объективную возможность выбора и, соответственно, необходимость ориентировки. Если такая возможность отсутствует, то поведение оказывается однозначно детерминированным внешней необходимостью, что не позволяет рассматривать действие как поступок, подлежащий моральной оценке.

Моральный выбор может осуществляться в двух вариантах: как отказ от нарушения моральной нормы, когда нарушение влечет за собой привилегии и вознаграждение, либо как выбор между конкурирующими моральными нормами, когда следование одной норме неизбежно порождает риск нарушения другой. В социо-когнитивной теории личности (Bandura, 1997, 1999) механизмы саморегуляции в ситуации морального выбора основываются на личных/персональных принятых нормах и ценностях, самоконтроле и санкциях, а не на абстрактных моральных суждениях. Однако нарушение нормы становится возможным, когда в результате когнитивной реструктуризации проблемы аморальное поведение, направленное против гуманистических целей и норм, может быть преобразовано в нейтральное и даже в моральное поведение посредством диффузии или смещения личной ответственности, игнорирования или сведения к минимуму ущерба и вредных последствий действий, приписывания вины жертвам воздействия и их дегуманизации. Социо-когнитивная теория морального развития исходит из интеракционистской парадигмы развития моральной ответственности, согласно которой моральные действия являются продуктом взаимодействия личности и общества. Моральная ответственность личности необходимо основывается не только на принятии гуманистических личных норм, но и на закрепленных в социальных системах механизмах контроля, поддерживающих просоциальное поведение. Ответственность личности возникает там, где есть возможность выбора – действия, поступка, социальных ролей, жизненной позиции и перспективы, вектора саморазвития.

Итак, психологическое содержание ответственности можно определить как выполнение человеком принятых на себя

обязательств (с учетом их последствий), регламентируемых определенной системой норм и правил на основе морального выбора и саморегуляции. Чем же определяется подобный выбор? Не только

Психологическое содержание ответственности можно определить как выполнение человеком принятых на себя обязательств (с учетом их последствий), регламентируемых определенной системой норм и правил на основе морального выбора и саморегуляции

и не столько ориентацией в системе моральных норм и правил, задающих правила отношений между людьми, не принципом «большому числу людей – максимальное благо», сколько моральными ценностями и мотивами. Критикуя «нравственную алгебру» Б. Франклина, П.Я. Гальперин писал, что «это же не нравственное измерение, а типичная выгода, полезность ..., борьба мотивов будет иметь место в тех случаях, когда человек еще не разобрался, и у него нет ответов на многие вопросы. А нужно действовать. Вот здесь всегда надо полагаться на те моральные ценности, которые у вас сложились, а не заниматься взвешиванием «за» и «против» ... Моральные ценности имеют самостоятельное значение и без них человеку нельзя ни существовать, ни действовать волевым образом. Без морально-ценностной базы человек совершает грубые ошибки» (Гальперин, 1998, С. 386–387).

Анализируя проблему моральной ответственности, П.Я. Гальперин предлагал разделить понятия – побуждение к действию и мотив. Побуждение к действию выступает в двух основных видах: в виде потребности (органической, социальной и пр.) или чувств (страстей). Под мотивацией поведения понимается «не побуждение к действию, а принятое моральное основание для того или иного поведения» (там же, С. 385). Таким образом, ключевым условием формирования внутренней ответственности становится мотивация поведения. «За мотив человек несет ответственность. За потребности и чувства – нет ... А за то, что он принял побуждение как основание своего поведения, он несет ответственность ... Мотив – это начало ответственности...» (там же, С. 385). Мотивация морального действия определяется системой ценностей, определяющих моральную оценку целей.

«Мотивы всегда имеют не технический а нравственный характер. Это не вопрос о том, есть технические средства для достижения данной цели, трудно ли это выполнить или легко... Речь идет о мораль-

ной оценке известного рода объектов и поведения с этими объектами. Точнее можно сказать: речь идет о такого рода образованиях, которые называются ценностями и которые надо четко отличать от полезности ... Ошибка заключается в том, что польза отождествляется с нравственными ценностями» (там же, С. 385).

Проблема выбора цели как одной из возможностей в условиях конкуренции ценностей и мотивов, предполагает осознание необходимости того или иного действия и неразрывно связана с волей. Воля, по мнению, П.Я. Гальперина, есть «перевод возможного в категорию действительного», условием которого является четкое разделение ценности и полезности. Генезис волевого поведения связан с социальными отношениями и сотрудничеством. «Всякая волевая ситуация имеет в виду моральные ценности, а моральные ценности существуют только в общественной жизни ... Воспитание воли возможно только в коллективе» (Гальперин, 1998, URL: [http://studopedia.ru/8\\_48487\\_lektsiya-psiologiya-voli.html](http://studopedia.ru/8_48487_lektsiya-psiologiya-voli.html)). Моральная ориентация личности выступает основой морального выбора и принятия внутренней ответственности личности. «В проблеме воли самое важное – моральная ориентация, которая как бы обособливается от техники исполнения ... А техника исполнения ..., т.е. реальная форма решения задачи это вопрос второго порядка» (там же). Относительная устойчивость морально-ценностной ориентации, складывающейся к началу юношеского возраста, зачастую создает иллюзию того, что внутренне ответственное поведение не предполагает выбора, не прогнозируется, а возникает как должное из требований ситуации, воплощающей опыт межличностных отношений и сотрудничества. В современных исследованиях доказано существование двух типов моральной ориентации: ори-

ентация на принцип справедливости как системообразующий в иерархии моральных ценностей (Ж. Пиаже, Л. Кольберг) и принцип заботы (К. Гиллиган) (Молчанов, 2011). Тип моральной ориентации задает модель межличностных отношений и сотрудничества, выступая в качестве базы принятия внутренней ответственности. В подростковом возрасте актуальность приобретает задача определения границ и зон принятия ответственности на основе баланса свободы, личностной автономии, системы ценностей и этического мировоззрения, когнитивного развития,

составляющих психологическую базу развития ответственности (Молчанов и др., 2017). Ответственность является комплексным личностным образованием, единством структурных компонентов которого – ценностного, мотивационного, когнитивного, аффективного, волевого, поведенческого определяется ориентировка личности в морально-ценностном пространстве трансформации возможного и действительного.

**Плодотворность** подхода П.Я. Гальперина к проблеме развития ответственности как анализа содержания и условий

ориентировки в моральном выборе доказана в ряде исследований, выполненных его учениками и последователями (Подольский и др., 2003; Подольский, Идобаева, 2014; Подольский, 2012; Подольский, 2006; Морозкина, 1984; Плотникова, 1998; Дружиненко, 2004; Курганова, 2005; Карабанова, Садовникова, 2011).

*Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант № 16-36-01113*

*«Ценностно-моральная ориентация как основа развития ответственности личности в подростковом возрасте».*

### Литература:

- Бейн А. Эмоции и воля. – Санкт-Петербург, 1865.
- Гальперин П.Я. Лекции по психологии. – Москва : Изд-во МГУ, 1998.
- Дружиненко Д.А. Эмоциональные аспекты морального выбора подростков в ситуации решения моральных дилемм // Вестник МГУ. Серия Психология. – 2004. – № 2. – С. 93–94.
- Карабанова О.А., Садовникова Т.Ю. Модели восприятия моральной атмосферы школы современными российскими подростками как компонент социальной ситуации развития // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – № 2. – С. 73–85.
- Курганова Е.А. Особенности ориентации на моральные и конвенциональные нормы в младшем школьном возрасте : дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2005. – 185 с.
- Молчанов С.В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – Т. 14. – № 2. – С. 59–72.
- Молчанов С.В. и др. Личностная автономия как фактор развития ответственности подростков // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1(25). – С. 84–90. doi: 10.11621/npj.2017.0110
- Морозкина Т.В. Формирование внутренней ответственности (на материале дежурства школьников по классу) : дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 1984.
- Муздыбаев К. Психология ответственности. – Москва : URSS, 2010.
- Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. – Москва : Академ. Проект, 2006.
- Подольский А.И. Психологическая концепция П.Я. Гальперина: некоторые направления и перспективы дальнейшей разработки // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 4–27.
- Подольский А.И., Идобаева О.А. Перспективы психологической концепции П.Я. Гальперина в образовании и развитии личности // Образование личности. – 2014. – № 2. – С. 8–15.
- Подольский Д.А. Особенности альтруистической позиции в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2006. – 197 с.
- Плотникова Ю.Е. Формирование действия оказания помощи у младших школьников : дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 1998. – 216 с.
- Хайдеггер М. Европейский нигилизм // Проблема человека в западной философии. – Москва : Прогресс, 1988. – С. 261–313.
- Armon, C. (1998) Adult moral development, experience and education. *Journal of moral education*, 27(3), 345–371. doi:10.1080/0305724980270306
- Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Bandura, A. (1999) Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193–209. doi: 10.1207/s15327957pspr0303\_3
- Batson, C.D. & Coke, J.S. (1981) Empathy: a source of altruistic motivation for helping? In: J.P. Rushton & R.M. Sorrentino (Eds.) *Altruism and Helping behavior*. Hillsdale, 167–188.
- Bebeau, M. J. (1993) Designing an outcome-based ethics curriculum for professional education: strategies and evidence of effectiveness. *Journal of Moral Education*, 22, 313–326. doi:10.1080/0305724930220309
- Cialdini, R.B., Kenrick, D.T. & Baumann, D.J. (1982) Effects of mood on prosocial behavior in children and adults. In N. Eisenberg (ed.) *The development of prosocial behavior*. NY. doi: 10.1016/B978-0-12-234980-5.50018-3
- Damon, W. (1984) Self-understanding and moral development from childhood to adolescence. In: W.M. Kurtines & J.L. Gerwitz (Eds.) *Morality, moral behavior, and moral development*. NY, 109–127.
- Diller, A. (1996) The ethics of care and education: A new paradigm, its critics and its educational significance. In A. Diller, B. Huston, K. M. Morgan, & M. Ayim (Eds.) *The gender question in education: Theory, pedagogy and politics*. Boulder, Westview Press, 89–104.
- Duska, R. & Whelan, M. (1975) *Moral development: A guide to Piaget and Kohlberg*. Introduction to developmental theories. NY, 5–41.
- Eisenberg, N. (1986) *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale.
- Eisenberg, N. & Miller, P.A. (1987) The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 1, 91–119. doi: 10.1037/0033-2909.101.1.91
- Eshleman, A. (2009) Moral Responsibility. In E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2009 Edition).

- Gilligan, C. (1977) In a different voice: Women's conceptions of self and morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481–517. doi: 10.17763/haer.47.4.g6167429416hg5l0
- Harre, R. (1983) Personal being. A theory for individual psychology. Oxford, Basil Blackwell.
- Haviv, S., & Leman P.J. (2002) Moral decision-making in real life: factors affecting moral orientation and behavior justification. *Journal of moral education*, 32(2), 121–140. doi: 10.1080/03057240220143241
- Higgins, E.T., Power, C., & Kohlberg, L. (1984) The relationship of moral atmosphere to judgements of responsibility. In W.M.Kurtines & J.L.Gewirtz (eds.) *Morality, moral behavior and moral development*. NY.
- Hoffman, M.L. (2000) Empathy and moral development: Implications for caring and justice. Cambridge, Cambridge University Press.
- Jaffee, S. & Hyde, J.S. (2000) Gender Differences in Moral Orientation: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 126(5), 703–726. doi: 10.1037/0033-2909.126.5.703
- Jonas, H. (1984) The Imperative of Responsibility. *In search of an Ethics for the Technological Age*. Chicago, The Chicago University Press.
- Kohlberg, L. (1981) Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development. San Francisco, CA, Harper & Row.
- Krebs, D.L., Denton K. & Wark G. (1997) The forms and functions of real-life moral decision-making. *Journal of Moral Education*, 26(2), 131–145. doi: 10.1080/0305724970260202
- Krebs, D.L., & Van Hesteren F. (1994) The development of altruism: towards the integrative model. *Developmental Review*, 14, 103–158. doi: 10.1006/drev.1994.1006
- Krebs, D.L., Vermeulen S., Carpendale J., & Denton K. (1986) Structural and Situational Influences on Moral Judgment: The Interaction Between Stage and Dilemma.
- Lind, E.A., & Taylor T.R. (1988) The social psychology of procedural justice. N-Y. Plenum. doi: 10.1007/978-1-4899-2115-4
- Lyons, N.P. (1983) Two perspectives: on self, relationship and morality. *Harvard Educational Review*, 53, 125–145. doi: 10.17763/haer.53.2.h08w5m7v217j84t1
- Malti, T., Keller, M., & Buchmann, M. (2013) Do moral choices make us feel good? The development of adolescents' emotions following moral decision making. *Journal of Research on Adolescence*, 23, 389–397. doi: 10.1111/jora.12005
- Myyra, L. (2003) Components of Morality. University of Helsinki.
- Noddings, N. (2013) Caring: A relational approach to ethics and moral education (2nd ed.). Berkeley, University of California Press.
- Nucci, L. (1981) The development of personal concepts: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114–121. doi: 10.2307/1129220
- Nucci, L., & Turiel, E. (2009) Capturing the complexity of moral development and education. *Mind, Brain, and Education*. 3, 151–159. doi:10.1111/j.1751-228X.2009.01065.x
- Rest, J.R. (1986) Moral development. Advances in research and theory. NY, Praeger.
- Smetana, J. G. (2006) Social domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.) *Handbook of moral development*. Mahwah, NJ, Erlbaum, 119–154.
- Wark, G.R., & Krebs, D.L. (2000) The construction of moral dilemmas in everyday live. *Journal of Moral Education*, 29(1). doi: 10.1080/030572400102907
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1982) The development of altruism: alternative research strategies. In N. Eisenberg (ed.) *The development of prosocial behavior*. N-Y, Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-234980-5.50010-9

## References:

- Bandura, A. (1977) Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ6 Prentice Hall.
- Bandura, A. (1999) Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*. 3, 193–209. doi: 10.1207/s15327957pspr0303\_3
- Batson, C.D. & Coke, J.S. (1981) Empathy: a source of altruistic motivation for helping? In: J.P.Rushton & R.M. Sorrentino (Eds.) *Altruism and Helping behavior*. Hillsdale, 167–188.
- Bebeau, M. J. (1993) Designing an outcome-based ethics curriculum for professional education: strategies and evidence of effectiveness. *Journal of Moral Education*, 22, 313–326. doi:10.1080/0305724930220309
- Bein A. (1865) Emotions and Will. St. Petersburg.
- Cialdini, R.B., Kenrick, D.T. & Baumann, D.J. (1982) Effects of mood on prosocial behavior in children and adults. In N.Eisenberg (ed.) *The development of prosocial behavior*. NY. doi: 10.1016/B978-0-12-234980-5.50018-3
- Damon, W. (1984) Self-understanding and moral development from childhood to adolescence. In: W.M.Kurtines & J.L.Gewirtz (Eds.) *Morality, moral behavior, and moral development*. NY, 109–127.
- Diller, A. (1996) The ethics of care and education: A new paradigm, its critics and its educational significance. In A. Diller, B. Huston, K. M. Morgan, & M. Ayim (Eds.) *The gender question in education: Theory, pedagogy and politics*. Boulder, Westview Press, 89–104.
- Druzhinenko, D.A. (2004) Emotional aspects of the adolescent moral choice in the situation of solving moral dilemmas. [Vestnik MGU]. Psychology series. 2, 93–94.
- Duska, R. & Whelan, M. (1975) Moral development: A guide to Piaget and Kohlberg. Introduction to developmental theories. NY, 5–41.
- Eisenberg, N. & Miller, P.A. (1987) The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 1, 91–119. doi: 10.1037/0033-2909.101.1.91
- Eisenberg, N. (1986) Altruistic emotion, cognition, and behavior. Hillsdale.
- Eshleman, A. (2009) Moral Responsibility. In E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2009 Edition)*.

- Galperin, P.Ya. (1998) Lectures on psychology. Moscow: Izdatel'stvo MGU.
- Gilligan, C. (1977) In a different voice: Women's conceptions of self and morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481–517. doi: 10.17763/haer.47.4.g6167429416hg510
- Harre, R. (1983) Personal being. A theory for individual psychology. Oxford, Basil Blackwell.
- Haviv, S., & Leman P.J. (2002) Moral decision-making in real life: factors affecting moral orientation and behavior justification. *Journal of moral education*, 32(2), 121–140. doi: 10.1080/03057240220143241
- Heidegger, M. (1988) European Nihilism. [*Problema cheloveka v zapadnoj filosofii*]. Moscow, Progress.
- Higgins, E.T., Power, C., & Kohlberg, L. (1984) The relationship of moral atmosphere to judgements of responsibility. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (eds.) *Morality, moral behavior and moral development*. NY.
- Jaffee, S. & Hyde, J.S. (2000) Gender Differences in Moral Orientation: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 126(5), 703–726. doi: 10.1037/0033-2909.126.5.703
- Jonas, H. (1984) The Imperative of Responsibility. In *search of an Ethics for the Technological Age*. Chicago, The Chicago University Press.
- Karabanova, O.A., & Sadovnikova, T.Yu. (2011) Perception patterns of school moral atmosphere as a component of the social development situation in modern Russian adolescents. [*Vestnik MGU*]. Series 14. Psychology, 2, 73–85.
- Kohlberg, L. (1981) *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA, Harper & Row.
- Krebs, D.L., Denton K. & Wark G. (1997) The forms and functions of real-life moral decision-making. *Journal of Moral Education*, 26(2), 131–145. doi: 10.1080/0305724970260202
- Krebs, D.L., Vermeulen S., Carpendale J., & Denton K. (1986) Structural and Situational Influences on Moral Judgment: The Interaction Between Stage and Dilemma.
- Krebs, D.L., & Van Hesteren F. (1994) The development of altruism: towards the integrative model. *Developmental Review*, 14, 103–158. doi: 10.1006/drev.1994.1006
- Hoffman, M.L. (2000) *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Kurganova, E.A. (2005) Orientation to moral and conventional norms in the younger school age. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, 185.
- Lind, E.A., & Taylor T.R. (1988) The social psychology of procedural justice. N-Y. Plenum. doi: 10.1007/978-1-4899-2115-4
- Lyons, N.P. (1983) Two perspectives: on self, relationship and morality. *Harvard Educational Review*, 53, 125–145. doi: 10.17763/haer.53.2.h08w5m7v217j84t1
- Malti, T., Keller, M., & Buchmann, M. (2013) Do moral choices make us feel good? The development of adolescents' emotions following moral decision making. *Journal of Research on Adolescence*, 23, 389–397. doi: 10.1111/jora.12005
- Molchanov, S.V. (2011) Morality of justice and morality of care: foreign and native approaches to moral development. [*Vestnik MGU*]. Series 14. Psychology, 14(2), 59–72.
- Molchanov, S.V., Almazova, O.V., Poskrebysheva, N.N., & Zapunidi, A.A. (2017) Personal autonomy as factor of developing responsibility in adolescence. *National Psychological Journal*, 1(25), 84–90. doi: 10.11621/npj.2017.0110
- Morozkina, T.V. (1984) Developing internal responsibility. (Based on student on duty research). Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow.
- Muzdybaev, K. (2010) *Psychology of responsibility*. Ed. 2. Moscow, URSS.
- Myyra, L. (2003) *Components of Morality*. University of Helsinki.
- Noddings, N. (2013) *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). Berkeley, University of California Press.
- Nucci, L. (1981) The development of personal concepts: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114–121. doi: 10.2307/1129220
- Nucci, L., & Turiel, E. (2009) Capturing the complexity of moral development and education. *Mind, Brain, and Education*, 3, 151–159. doi: 10.1111/j.1751-228X.2009.01065.x
- Piaget, J. (2006) *Moral judgment in the child*. Moscow, Akademicheskii projekt.
- Plotnikova, Yu.E. (1998) Constructing helpful behaviour in primary school students. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, 216.
- Podolsky, A.I. (2012) Psychological concept of P.Ya. Galperin: some trends and prospects for further development [*Vestnik MGU*]. Series 14. Psychology. Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta. Moscow, 4, 4–27.
- Podolsky, A.I., & Idobaeva, O.A. (2014) Prospects of P.Ya. Galperin's psychological concept in education and personality development. [*Obrazovanie lichnosti*], 2, 8–15.
- Podolsky, A.I., Brugman, D., Heymans, P., Karabanova, O.A., van Boom, Ya., & Idobaeva, O.A. (2003) Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behavior in adolescents: An intervention study. [*International Journal of Behavioral Development*], 27.
- Podolsky, D.A. (2006) Features of altruistic position in adolescence. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, 197.
- Rest, J.R. (1986) *Moral development. Advances in research and theory*. NY, Praeger.
- Smetana, J. G. (2006) Social domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.) *Handbook of moral development*. Mahwah, NJ, Erlbaum, 119–154.
- Wark, G.R., & Krebs, D.L. (2000) The construction of moral dilemmas in everyday live. *Journal of Moral Education*, 29(1). doi: 10.1080/030572400102907
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1982) The development of altruism: alternative research strategies. In N. Eisenberg (ed.) *The development of prosocial behavior*. N-Y, Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-234980-5.50010-9