

УСЛОВИЯ ПЕРЕДАЧИ ЦЕННОСТИ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ

Рассматривается проблема условий трансляции психологических ценностей в семье от одного поколения к следующему. Обсуждаются модели трансляции смыслов Л. С. Выготского, К. Левина и традиционная мифологическая модель. Вводится понятие эмоциональной зависимости субъекта от социального окружения, которая рассматривается как травматическое нарушение ценностно-смыслового развития в семье. Показана психологическая основа связи эмоциональной зависимости с психологическими проблемами личностной ответственности.

С. Мадди в своем фундаментальном анализе теорий личности использовал термин *условия ценности*, который пояснил, как «что-то вроде разрешений, усвоенных от значимых других в жизни человека, которые, поскольку уважали

только некоторые из его потенциальных возможностей, породили у него паттерн частичного и дифференцированного самопринятия и самоуважения»¹. Психологическая интерпретация влияния ценностей хорошо известна и описана в не-

скольких моделях развития; например, у Э. Эриксона² модель развития ребенка представлена в терминах условий ценности, начиная с базового доверия.

Приведем, следуя Мадди, два полярных примера. Модель К. Роджерса предполагает такие инструментальные ценности, как *гибкость, адаптивность, спонтанность и индуктивное мышление*. Человек в этой модели полностью открыт своим переживаниям, доверяет своему организму, изменяется, сам строит свое поведение, креативен. Роджерс³ описал процесс эмоционального предпочтения у младенца как процесс оценивания, причем определил его как *субъектный* процесс, исходя в этом описании из концепции ценности, созданной Ч. Моррисом. Эта концепция, в свою очередь, опирается на представления о действии, взятые Моррисом у Дж. Мида.

Психоаналитическая модель во многих отношениях противоположна ценностям действия. Здесь подразумеваются другие ценности: *ответственность, способности, приверженность, продуктивность и приспособленность* к социальной «реальности». Этот человек скорее защищается, планирует, пренебрегает своим организмом, избегает творчества, конформист. Мы покажем ниже, что в терминах Л. С. Выготского различие между описанными Мадди моделями связано с различиями результатов воздействий на ребенка в смысловом или в видимом поле. Другими словами, ребенок *играл* с членами семьи или *подражал* определенной модели.

Сущность модели воспитания личности ребенка психологически корректно определяется именно ценностно-смысловыми условиями, в которых развивается ребенок: любовь, уважение, вера, игра, здоровье, мораль, доверие, ответственность и т. д. Каждое поколение конкретного социума строит из своих представлений о жизни смысловые поля, в кото-

рых оно моделирует пути развития своих детей и создает свою систему ценностей для ориентации в этих полях. Особенно важным делом для сообществ и их культур является передача своих ценностей следующим поколениям. Проблему трансляции ценностей мы поставим в виде двух вопросов. При каких условиях взрослые могут передать психологические ценности ребенку? Что значит «передать», меняются ли системы ценностей при передаче?

Понятия о смысле и ценности существуют уже тысячелетия. Содержания их многомерны. Смыслы и ценности мультидисциплинарны — их изучают философы, лингвисты, психологи, психиатры, педагоги, антропологи, богословы, социологи, деятели искусств и многие другие исследователи. Хорошо известно, что каждый ребенок с младенчества — тоже исследователь, который имеет собственные предпочтения и может сам создать смысл или, несколькими годами позднее, — ценность. Он делает это в игре и в переживаниях происходящих с ним событий. Так что будущая личность может попытаться создать свои смыслы и систему ценностей сама или получить ценность в готовом виде от общества (родителя, другого взрослого, учителя, священника и т. д.). Проблема трансляции ценностей состоит в том, как *получить само право* этого выбора. Пока ценности не образуют *связную действующую* систему, поведение кем-то или чем-то диктуется — изнутри или извне: текущими потребностями, страданиями от расстройств, родителями или другими людьми. Поэтому возникает еще один путь — отказа от любого акта выбора. Этот путь относится к психопатологии, и его исследование выходит за рамки данной работы.

Общеизвестное, но высказываемое на различных языках онтологическое представление состоит в том, что смыслы и

ценности создаются и передаются в действиях, включая в их число игровые действия и экспрессию чувств. Даже самый короткий перечень авторов, работавших с понятиями действия, смысла и ценности в психологической традиции весьма значителен для истории психологии XX века: Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, Н. А. Бернштейн, А. В. Запорожец, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, В. П. Зинченко, Н. Д. Гордеева, Дж. Мид, Ж. Пиаже, Ч. Моррис, К. Левин, К. Роджерс и др.

Проблема, которую мы хотим рассмотреть в данной работе, в первом приближении ставится так: найти необходимые психологические условия, при которых трансляция ценностей в семье от взрослого к ребенку порождает ценностно-смысловое развитие ребенка и, напротив, условия задержки развития.

Ценностно-смысловая сфера человека в человекознании чаще всего объясняется на феноменологическом уровне вследствие отмеченных выше ее особенностей. Ниже мы дадим краткую феноменологию предмета нашего исследования и опишем психологические понятия, которые могут быть применены как инструменты описания или исследования этой сферы. Первое понятие в этом ряду — понятие смыслового поля Л. С. Выготского. Он утверждал, что «одна из самых сложных проблем современной психологии и психопатологии личности — это проблема, которую можно было бы назвать смысловым переживанием»⁴. Основной образ, с помощью которого Выготский вводит понятие о смысловом переживании, — шахматная игра. При этом он использует в качестве психологической аналогии проблему внешнего восприятия. Существенное в восприятии: *осмысленность, предметность и обобщенность*. Человек видит часы, осознает, что это часы и воспринимает часы как представителя определенного

класса вещей. Наше восприятие смысловое потому, что оно обобщенное. Шахматная доска воспринимается осмысленно человеком, умеющим играть: он видит отношения между фигурами, само шахматное поле — как целое, позицию и возможные ходы. Существенная черта восприятия — структурность: мы воспринимаем образ, состоящий из определенных компонент. Окружающую действительность мы воспринимаем как шахматную доску: «не только соседство или смежность предметов, но и всю действительность со всеми смысловыми связями и отношениями»⁵.

С помощью этой аналогии Л. С. Выготский определяет переход от восприятия к смысловому переживанию. Ребенок в его развитии нуждается в экспрессии своих внутренних состояний («хочу спать», «хочу есть», «мне холодно» и т. д.) и в обозначении этих состояний словами. Состояние связывается со словом: сегодня тепло, завтра тепло, и слово «тепло» означает одно и то же, поэтому оно обобщает внутренний процесс. Может ли у ребенка быть восприятие собственных переживаний? В раннем возрасте — нет. По Л. С. Выготскому: «большая разница существует между ощущением голода и знанием того, что я голоден. Ребенок раннего возраста не знает собственных переживаний»⁶.

Основная функция ценностей — *ориентация* в смысловом поле, то есть в отношениях. Некоторые отношения индивид полагает важными, обращает на них внимание и *оценивает*. Для оценки и осуществления выбора необходимы *эмоции* и *ориентиры*. Ценности и являются такими ориентирами. Ценности также «работают» как фильтры восприятия — внимание отдается ценным объектам, остальные игнорируются. Это, в частности, означает, что психологические ценности — не вещи и не свойства вещей, а некоторые отношения. Ориентир — понятие,

относящееся к сфере управления действиями, но не к самим действиям. Следовательно, и этот вывод первостепенно важен, — ориентация по самому определению этого понятия есть отношение между воздействиями поля и произвольными действиями человека в этом поле.

Другой, но близкий смысловому полю Л. С. Выготского вариант понятия смыслового поля предложил Курт Левин. Совокупность жизненных отношений К. Левин⁷, назвал *жизненным пространством*, или *полем*. Поле имеет когнитивную структуру, которая определяет возможности движения в поле. Левин вводит вместе с понятием структуры поля новые понятия — психологической позиции субъекта и психологического направления, которые кратко можно определить как характеристики результатов возможных действий в поле. К. Левин утверждает, что смысл события в жизненном пространстве известен, если установлены его психологическая позиция и психологическое направление. Предполагая, что в жизненном поле человека события, явления и отношения допускают определение их позиций и направлений, Левин тем самым утверждает, что это поле снабжено смысловой структурой или что это поле — смысловое.

Когда речь идет о чем-то важном для субъекта, то он использует собственную модель реальности, основанную на уникальном личном опыте, в котором система ценностей — личная. Некоторые ценности формируются рано и не меняются в течение жизни. Иные преобразуются вместе с изменениями образа себя, чувства идентичности и других жизненных процессов человека. Ценности ориентируют нас и управляют нами в пути, по которому мы следуем в нашем пространстве, времени, социальном бытии и в итоге — в смыслах нашего развития. Субъективный образ жизненного пути, следуя традиции аналитической

психологии, мы будем называть *личным мифом*. Это понятие оказывается при сравнении весьма близким к понятию смыслового переживания, введенному Л. С. Выготским.

На жизненном пути люди соотносят свои ценности с ценностями прежних поколений и обеспечивают совместное творение — передают *общий миф*, который личность может принять или отвергнуть. Общий миф на протяжении веков постоянно выделяет и транслирует в себя общие *смыслы* личных мифов людей данного сообщества, а люди постоянно ассимилируют этот миф, *переживая* его эмоционально, превращая его в предмет своей веры и в средство *рефлексивного управления* движением по жизненному пути. Так создаются системы ценностей и смыслов групп и сообществ людей. Миф преобразует язык и саму культуру сообщества, частью которой он является, а они, в свою очередь, превращают миф в обратную связь — регулятор развития самих себя. Таким образом, миф предметен, осмыслен и обобщен. Миф существует функционально так же, как смысловое поле переживаний. По А. Лобоку: «Миф существует как потребность. И суть этой особой человеческой потребности (куда более сильной, нежели потребность в продлении рода или любая другая физиологическая потребность!) выражается в том, что она есть потребность в смысле»⁸. Итак, мы имеем как минимум три представления о смысловом поле, предназначенные служить инструментами исследования смысловой стороны жизненного пути личности или сообщества.

Смысловые поля во всех данных выше их интерпретациях существуют объективно — как структура отношений в поле и как динамическая система трансформаций этих отношений во времени. Шахматная метафора Л. С. Выготского не только весьма точна, но и наиболее

наглядна. Ценности непрерывно *действуют*, контролируя те противоречия в отношениях личности и жизненного поля, которые вызывают процесс переживания. Это понятие Л. С. Выготский объяснял в контексте развития как характеристику психологических кризисов: «Мне представляется, что за всяким переживанием стоит реальное динамическое воздействие среды в отношении к ребенку. С этой точки зрения, сущностью всякого кризиса является перестройка внутреннего переживания, ... иначе говоря, двигатели его деятельности претерпевают переоценку ценностей. ... Перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту». Переживание есть «действительная динамическая единица сознания», которая «имеет биосоциальную ориентировку, оно есть что-то, ... означающее отношение личности к среде...». Л. С. Выготским подчеркнута ориентация как некий «внутренний продукт» переживания: «среда определяет развитие ребенка через переживание среды. Отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка»⁹.

Переживание влечет *переоценку* ценностей, и результат этих изменений принято называть *опытом*. Сохраняемый обществом опыт порождает культуру, которая, в свою очередь, создает средства экспрессии и трансляции культурного опыта в социуме. В детстве самая значительная роль в организации жизненного поля и во влиянии на личный миф принадлежит семье, которая добавляет к переживанию ребенка *сопереживание*.

Обратимся к «смысловому полю» грудного младенца, предполагая, что он не осознает своих состояний, смыслов и ценностей, но, согласно описанию Род-

жерса, умеет предпочитать одно состояние другому. Взрослый, по идее Л. С. Выготского, — посредник между ребенком и Миром, под которым автор понимал социокультурную реальность, идеальную форму, способную быть моделью желаемого будущего.

Вначале ребенок чувствует состояние того социального целого со взрослым, которое Л. С. Выготский назвал «прамы». Этот эмоциональный *процесс* можно определить как первичное переживание младенца, вероятное внутриутробное переживание близости. Переживание близости имеется в любом возрасте, видоизменяется вместе с развитием циклически, по мере отделения ребенка от семьи и создает новые варианты близости с социумом, не ограниченные матерью. Наша гипотеза о «первичной ценности» основана на предположении, что *если есть первичное переживание, то есть и создаваемая им первичная ценность, представляющая сопереживание*.

Фигура посредника, сопровождающего развитие, реализует функции *первичной ценности* для ребенка. Более точно очевидные сущностные функции, которыми посредник обладает в ценностно-смысловой сфере ребенка, можно представить как три способности, еще не развитые у ребенка: ориентировать, управлять и осмыслять. Сначала младенец «осваивает» с помощью способностей посредника три первые ценности: *новизна* (стимуляция), *наслаждение* (или состояние успеха) и *безопасность*, которые переживаются им как врожденные состояния. *Мы предположим, что посредник играет роль «модели» (идеальной формы, по Л. С. Выготскому) для построения других ценностей*. Чтобы уточнить эту гипотезу, рассмотрим подробнее общий ценностно-смысловой аспект социальной ситуации развития.

Приведем кратко необходимые для наших целей классические результаты ис-

следований ценностно-смыслового развития ребенка в возрастном промежутке от двух до пяти лет, которые в значительной мере подтверждают гипотезу о первичной ценности.

Первое из них, посвященное развитию социального взаимодействия в раннем возрасте, было проведено Д. Боулби¹⁰, который назвал этот аспект развития формированием *целекорректируемого* партнерства с взрослым. Заключительная для раннего возраста фаза партнерства начинается на третьем году жизни, когда двухлетний ребенок применяет стереотипные схемы поведения или, в терминах Боулби, использует примитивные когнитивные карты. Такие схемы есть не что иное, как первичные смысловые образования, которые позволяют ребенку отделить фигуру матери и придать ей статус независимого субъекта, постоянно существующего в пространстве и времени. Понятия о целях, планах, мотивах матери и о том, как можно изменить ее поведение, по мнению Боулби, находятся за пределами понимания ребенка, но постепенно приближаются к ним. Сначала ребенок начинает распознавать чувства и мотивы матери. Д. Боулби доказал, что с этого момента появляются новые отношения *партнерства* в этой паре. На языке Л. С. Выготского уровень ценностно-смыслового развития на третьем году жизни следует определить как синтез смысловых образований из структур, существующих с первого года жизни: сенсомоторная схема — аффект (потребность или побуждение) — действие. Ребенок осуществляет этот трехкомпонентный синтез уже на первом году жизни с помощью матери¹¹.

При этом, по образному выражению другого английского психолога, Д. Шоттера, смысл следует понимать «как глагол, а не существительное». Если слово обозначает материнскую фигуру, то смысл выражается в действиях матери.

Шоттер полагает, что мать ребенка интерпретирует действия ребенка и придает им смысл, запуская известный механизм «самоосуществляющегося пророчества». Ребенок придает важное значение эмоциональному контакту с взрослым и экспрессии смыслов, «чтобы быть уверенным, что мои действия имеют смысл»¹². Мы предполагаем, что именно мать играет первую и важнейшую роль в начале развития ценностно-смысловой сферы ребенка — роль первичной ценности.

Заметим здесь, что в первичной ценности сливается и то, о чем говорит «пророк», — вероятностная модель *потребного будущего*, по Н. А. Бернштейну¹³ (позже отсюда развиваются «модели» в масштабе жизни, которые принято называть терминальными ценностями), и сам «пророк» как особая фигура смыслового поля, обладающая инструментальными ценностями. Отметим, что обладать или овладеть возможно только инструментальными ценностями, изготовленными из прошлого-настоящего или *ставшего*, как писал Н. А. Бернштейн.

Соотношение в жизнедеятельности ребенка привязанности и подражания с одной стороны и свободы игры с другой (соотношения ассимиляции и аккомодации, по Пиаже) зависит от того, как мать управляет им и какие возможности проявлять собственную активность она ему дает. Сущность развития на данном этапе выступает как начало *произвольных* действий ребенка. Качество целекорректируемого процесса партнерства принципиально важно в развитии автономности личности ребенка. Путь подражания более безопасен, но порождает страх перед всем новым и подавляет активность вместо ее поддержки. Свобода игры непредсказуема и требует активности, которая может быть прервана взрослым.

Слово можно представить как посредника. А. Р. Лурия ставил и решал

задачу изучения генезиса и механизмов произвольного действия у человека¹⁴. Основную «клеточку» произвольного действия он видел в *выполнении простого действия по речевой инструкции*, а его наиболее доступную модель — в эксперименте с простой «*психической реакцией*». На первый взгляд, побуждающая функция речи полностью складывается уже в начале второго года жизни. Однако на самом деле побуждающую роль в этом возрасте играет не речевая инструкция, а аффективно-действенная ситуация в целом. Речь взрослого легко вступает в конфликт с начавшимся действием ребенка, причем не изменяет, а усиливает его: «речь взрослого не может еще затормозить начавшееся действие и, тем более, переключить ребенка с одного действия на другое». Пусковая функция речи уже складывается на втором году, а тормозящая — нет.

Регуляция действий с помощью речи была экспериментально изучена А. Р. Лурией и его сотрудниками на основе обратной афферентации (обратной связи, дающей сигнал к прекращению действия, когда оно выполнено). Обратная афферентация создавалась при посредстве собственной речи ребенка (самоприказа в форме слова). Сначала для ребенка 2–3 лет самоприказ возникал от собственного движения ребенка, но само это движение запускалось в ход речевой инструкцией взрослого. Инструкция вызывала (с помощью несложного механического устройства, которое зажигало лампочку при первом нажатии и давало звонок при втором) экстероцептивный сигнал, который тормозил у ребенка следующие двигательные импульсы.

Порядок развития функций речи исследован и описан А. Р. Лурией так: *побуждающая функция* развивается к 12 месяцам, *пусковая* — к 18–24 месяцам, *тормозящая* может быть выявлена в 2–3 года; она строится при помощи взросло-

го как удвоенная пусковая. Наконец, собственно *регулирующая* функция развивается к 4–4,5 годам. Инструкция (пророчество) в этом случае может быть такой: «когда будет огонек, ты нажмешь на мячик». Здесь *будущий* раздражитель связывается со словесным символом *будущего* ответного движения. Речевая инструкция предполагает предварительный синтез двух речевых элементов, то есть создает предпусковую систему, которая регулирует дальнейшее протекание действия. Эту систему Н. Винер назвал системой управления «с опережающей обратной связью»¹⁵.

Затем в экспериментальной ситуации регулирующая функция была передана собственной речи ребенка. Так как уже в 3–3,5 года нейродинамика простых речевых ответов значительно опережает нейродинамику двигательных реакций, то санкционирующей афферентацией может стать речь. В этом случае саморегуляция будет носить уже естественный характер, а регулятор будет «создан» из нейродинамически более совершенного процесса.

На последнем шаге этого исследования экспериментаторы сумели «развести» речь как возбуждающий раздражитель и речь как систему избирательных смысловых связей. Оказалось, что регулирующая роль постепенно переходит от импульсной стороны речи к системе избирательных смысловых связей и все больше смещается от внешней речи ребенка к его *внутренней речи*. Процесс развития речи как «смыслового регулятора» становится целостным к 4,5–5,5 годам, когда формируется внутренняя речь, которую А. Р. Лурия назвал «следящим устройством», средством «отвлечения и обобщения» и «ориентировки в действительности».

Отметим в заключение, что «обратная афферентация» (термин П. К. Анохина), по сути дела, означает то же самое, что и

«самоосуществляющееся пророчество», которое Д. Шоттер считает единственным путем передачи смыслов (придания смысла действию) от матери ребенку.

Представим теперь, что вместо «пророчества» или «следающего устройства», или «модели потребного будущего» мать воспользуется упрощенным, но весьма эффективным инструментом — приказом. Тогда термин «регуляция» окажется совершенно неподходящим и его придется заменить словосочетанием *программное управление*, которое мы уже знаем под именем *пусковая функция речи*. Эту замену «модели потребного будущего» на пусковую функцию речи, случившуюся с ребенком, мы вправе определить как утрату (повреждение системы) саморегуляции и как *задержку развития* ребенка. Например, характерной чертой детей, воспитывающихся вне семьи, является недостаточная развитость механизмов саморегуляции — умения строить прогноз, планировать свою деятельность, создавать произвольные действия. Ограниченное, преимущественно групповое общение детей со взрослыми не предоставляет ребенку свободы выбора занятий. Жесткий режим дня, постоянные указания взрослого, контроль — все это лишает детей возможностей самостоятельно ориентироваться в пространстве и времени, планировать и принимать решения. Они находятся в состоянии зависимости потому, что их смысловая саморегуляция подавлена привычкой к «пошаговому» выполнению чужих указаний. Далее мы исследуем именно эту ситуацию замены внутренней регуляции на внешнее управление.

Для исследования условий трансляции ценностей в семье (условий ценности, по С. Мадди) нам необходимо ввести понятие эмоциональной зависимости личности от ее социального окружения. Как и в случаях других психологических

понятий такого рода, требуется отличать проявления нормальных эмоциональных отношений (любви, восхищения, уважения, страха утраты и т. д.) от эмоциональной зависимости. Последняя считается естественной для человека, однако мы покажем далее, что «естественность» эмоциональной зависимости обусловлена только ее широкой распространенностью и опорой на тотально распространенные социальные травмы.

До последнего времени в классификации болезней России и Германии отсутствовало понятие о зависимом расстройстве личности. Недавно оно появилось в МКБ-10¹⁶ под шифром F60.7. В клиническом описании этого расстройства стержневым его проявлением названы «неуверенность в себе, низкая самооценка». Приведем в сокращенной форме шесть диагностических признаков расстройства: перекладывание на других жизненно важных решений; подчинение своих потребностей нуждам тех, от кого человек зависит; неспособность предъявлять требования последним; дискомфорт от одиночества и страх неспособности к самостоятельной жизни; страх быть покинутым; ограниченная способность принимать повседневные решения без поддержки окружающих.

Авторы руководства по клинической психиатрии¹⁷ задают принципиальный *ценностный* вопрос: «...правомерно ли данный тип безоговорочно признавать расстройством личности, то есть психопатией, даже при соответствии не четырем, а всем признакам? Если рядом социально положительный, с достаточной эмпатией «опекун» (например, супруг), то в течение всей жизни может сохраняться достаточная социальная адаптация. Легче таким личностям было адаптироваться и в «суровом комфорте» тоталитарных режимов с четкой регламентацией всех сфер жизни и патриархальным типом семьи. Возможно, и с этим

обстоятельством связано отсутствие описаний подобного расстройства в классической немецкой и российской психиатрии».

Заметим, что при отсутствии зависимого расстройства личности в классификации болезней ответственность врача не исчезает, а *передается* «социально положительному опекуну с эмпатией». В системе ценностей больного ценность *психическое здоровье* меняется местами с *безопасностью* и *социальностью*, которые высоко значимы при приспособлении к власти (опекуна, тоталитарного режима, патриархальной семьи и т. д.). Таким образом, система ценностей личности изменяется при изменении формы власти над ней. Например, при введении психиатрического диагноза или при его отмене.

Мы дадим ниже *психологическое* определение эмоциональной зависимости, которое построено на ценностных характеристиках вместо поведенческих признаков и обосновано результатами наблюдения в практике психотерапевтической и консультационной работы с семьями. Определение содержит пять диагностических признаков эмоциональной зависимости. Мы кратко поясняем признаки типичными высказываниями, которые выражают чувства людей, страдающих этой проблемой. В отличие от зависимого расстройства личности, которым страдают по опубликованным данным 2,5% популяции, предложенное нами определение, как мы проверили эмпирическими исследованиями, адекватно определяет состояния не менее 15% популяции; при этом обычно наблюдается только часть приводимых нами признаков. Отношения, к которым относятся эти характеристики, могут быть отношениями различных диад: *мужчина—женщина, муж—жена, родитель—ребенок, начальник—подчиненный, старший—младший* и т. д.

1) *Симбиотическая связь с близким человеком*: «я и ты — две неразделимые части одного целого», «я всегда понимаю, что ты чувствуешь», «я чувствую, что причины нашей нынешней ситуации заключаются во мне», «я всегда знаю, чего ты хочешь».

2) *Страдание от утраты чувства своей автономности*: «я теряю себя в твоих проблемах», «источник моего хорошего отношения к себе — это твое одобрение и поддержка меня», «мои мысли и мое внимание сосредоточены на том, чтобы ты стал(а) таким (ой), как я хочу», «я не понимаю, что я чувствую», «я не знаю, чего я хочу». «Никто не понимает, как мне тяжело с тобой».

3) *Страдание от зависимости*: «я откладываю в сторону свои увлечения и интересы и отдаю все свое время, чтобы разделять твои увлечения и интересы», «я боюсь как-то воздействовать на тебя, чтобы не стало хуже», «я страдаю из-за тебя и стыжусь, что ты у меня такой(ая)».

4) *Обесценивание собственной жизни*: «я живу тобой — ты мое отражение», «я ценю твое мнение и твой образ действий больше, чем свои», «Самое важное для меня — это угодить тебе», «я чувствую, что ты мое отражение — твое поведение продиктовано моими желаниями».

5) *Обесценивание своей личности*: «я — твое отражение», «мои мечты о будущем связаны только с тобой», «когда я подхожу к тебе, я стараюсь незаметно угадать и почувствовать, в каком ты состоянии», «у меня проблемы в связи с тем, что ты так себя ведешь».

Связь эмоциональных зависимостей с нарушениями ответственности обусловлена общностью их источников. В частности, такими источниками являются нарушения естественных процессов социального взаимодействия в раннем возрасте, повлекшие расстройства смысловой регуляции действия. Такие наруше-

ния происходят преимущественно в семьях, утративших «модель потребного будущего» в результате травмирующих воздействий (прерывание игры, близости, выражения чувств). Признаки проблемы: невозможность телесного и эмоционального контакта детей с родителями, изоляция детей от сверстников, травмирующее поведение родителей (угрозы насилия, жестокое обращение с детьми, патологические состояния и другие).

Зависимости создают нарушения личностного развития, которые наиболее явно отражаются при взрослении детей на овладении ими процессами социальной ответственности. У эмоционально зависимых личностей ответственность превращается либо в сверхответственность, либо в безответственность.

Поясним *прямую* связь эмоциональных зависимостей с проблемой ответственности¹⁸. «Пророк», который создает модель потребного будущего, в ситуации ответственности имеет другое имя: «Гарант». Более точно: гарант есть фигура, создающая модель потребного будущего и защищающая *право* субъекта, который, получив от гаранта право на действие (выбор, принятие решения, исполнение и др.) реализует его и *отвечает* перед гарантом.

С развитием рефлексивных процессов, которому практика ответственности способствует в наибольшей степени, гарант может быть интериоризован. После этого события можно говорить о появлении у субъекта *совести* и *личностной ответственности*. Таким образом, понятие ответственности предполагает ту же структуру действия, что и «модель потребного будущего». Выделенные три компонента ответственности — *роль гаранта, действие* и *роль обладателя права на действие* — вместе образуют фундаментальную структуру отношений. Эта структура в процессе развития ребенка переносится из видимого поля социального дейст-

вия^{19, 20} в смысловое поле субъекта развития. Именно она порождает ценности в смысловом поле.

Наиболее важными предикторами эмоциональных зависимостей являются отказ ребенка и (или) его семьи от последовательного процесса отделения ребенка от родительской семьи и от включения его в естественное социальное развитие. Образно говоря, психологическое рождение личности происходит тогда, когда ребенок поэтапно научается быть независимым от своей матери, а позже — и от семьи. Важным навыком, который приобретает ребенок при успешном завершении этой задачи развития, является умение полагаться на свою внутреннюю силу, то есть заявлять о своей ответственности и соответствующих ей правах, а не ожидать, что кто-то другой будет управлять его поведением. У ребенка появляется такое ощущение своего «Я», которое дает ему возможность научиться брать на себя ответственность за свои действия, делиться чувствами и создавать равноправные отношения поддержки, взаимодействовать и сдерживать агрессию, адекватно относиться к авторитету других, выражать свои чувства словами и эффективно справляться со страхом и тревогой.

Д. Боулби посвятил в своей книге специальный параграф²¹ уточнению и различению смыслов понятия «зависимость» в сравнении с несколькими другими терминами (привязанность, катексис, аффилиация). Привязанность, по Боулби, означает конкретную *форму поведения*, направленную на сохранение близости и контакта, несомненно, позитивную во всех ее оттенках. Он утверждает, что, в отличие от термина «привязанность», термин *зависимость* означает не поведение, а функциональную связь, и сравнивает ее с удовлетворением физиологических потребностей.

Отметим, что в рамках современной профессиональной терминологии психологии и медицины имеется термин *зависимое поведение*, но он многозначен: в его поле значений входят все формы психической зависимости в любых ее проявлениях и предметах, включая психоактивные вещества, азартные и компьютерные игры, секс и т. д. Также существенно, что термин «зависимое поведение» неудачен как полюс биполярного конструкта. Дело в том, что понятие свободного (независимого) поведения не является для него противоположным. Поэтому часто при нечетком употреблении понятий, касающихся зависимости, возникают противоречивые смыслы высказываний.

С другой стороны, известное «чувство зависимости», означающее субъективное эмоциональное переживание ограничения собственной активности, часто соче-

тается с демонстративным поведением, которое естественнее назвать *антизависимым*. Именно это сочетание характерно для многих подростков. Сущность антизависимости в том, что человек способен распознавать и признавать свои потребности, но не хочет или не умеет просить и принимать помощь: «Я сильный, я сам должен справиться, у меня все под контролем». *Слишком зависимый* — знает свои потребности, но ждет, что кто-то другой догадается о них и будет их удовлетворять. За него в детстве все делали: «Что ты, деточка, хочешь?» Его родители были сверхответственными и лишили ребенка вместе с ответственностью и его прав. В подростковом возрасте такие родители активно противодействуют переходу к взрослости и отделению подростка от семьи. Подробнее тема терминологии ценностно-смыслового развития обсуждается в наших публикациях^{22, 23}.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ *Мадди С. Р.* Теории личности: сравнительный анализ / Пер. с англ. СПб., 2002.
- ² *Эриксон Э.* Детство и общество. Изд. 2-е. / Пер. с англ. СПб., 1996.
- ³ *Роджерс К., Фрейберг Д.* Свобода учиться. М., 2002.
- ⁴ *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эль-коница. М., 1984.
- ⁵ Там же. С. 378.
- ⁶ Там же. С. 379.
- ⁷ *Левин К.* Теория поля в социальных науках / Пер. с англ. СПб., 2000.
- ⁸ *Лобок А. М.* Антропология мифа. Екатеринбург, 1997.
- ⁹ *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1982.
- ¹⁰ *Боулби Д.* Привязанность / Пер. с англ. М., 2003. С. 295–311.
- ¹¹ *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. М., 2003. С. 72–73.
- ¹² *Shotter J.* (1978), цит. по: *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 1999. С. 72–73.
- ¹³ *Бернштейн Н. А.* Биомеханика и физиология движений / Под ред. В. П. Зинченко. М.; Воронеж, 1997.
- ¹⁴ *Лурия А. Р.* О генезисе произвольных движений // Психологическое наследие: Избранные труды по общей психологии. М., 2003.
- ¹⁵ *Винер Н.* Кибернетика. М., 1983. С. 340.
- ¹⁶ Международная классификация болезней (10 пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. СПб., 1994.
- ¹⁷ *Попов Ю. В., Вид В. Д.* Современная клиническая психиатрия. СПб., 2000. С. 259–261.
- ¹⁸ *Муздыбаев К.* Психология ответственности. Л., 1983.
- ¹⁹ *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2004.

²⁰ Йоас Х. Креативность действия / Пер. с нем. СПб., 2005.

²¹ Боулби Д. Там же. С. 254–256.

²² Лихтарников А. Л. Многоликая зависимость подростка // Психология современного подростка / Под ред. Л. А. Регуш. СПб., 2005. С. 209–271.

²³ Лихтарников А. Л. Ценностно-смысловое развитие личности: нормальное и патологическое ценностное жизненное пространство человека // Смысловые пространства современного человека: Сб. научных статей. СПб., 2005.

A. Likhtarnikov

CONDITIONS OF VALUES TRANSFER IN CHILDREN'S FAMILY UPBRINGING

The problem of the conditions under which the psychological values are transferred in the families from one generation to another is regarded. The models of transfer of senses of Lev Vygotsky, Kurt Levin and traditional myth model are discussed. The notion of subject's emotional dependency on his/her social environment as is introduced. It is considered as traumatic disorder of values-meaning development in the family. The psychological root of connection between emotional dependency and psychological problems of personal responsibility is shown.