

## Литература

1. *Бассин Ф.Б., Бурлакова М.К., Волков В.Н.* Проблемы психологической защиты // Психол. журнал. 1988. № 3.
2. *Вачков И.* Защитные механизмы в гештальт-терапии. – М., 2009.
3. *Демина Л.Д., Ральникова И.А.* Психическое здоровье и защитные механизмы личности. – Алтай: Изд-во Алтайского государственного университета, 2000.
4. *Карвасарский Б.Д.* Психотерапия. – Л., 1985.

## *В.В. Шпунтова*

### **Становление ценностей личности: раннее детство – подростковый возраст**

Общественное бытие на каждой ступени своего развития задает общие принципы восприятия и интерпретации мира, формирует направленность на определенные ценности. Появляясь на свет, человек входит в социокультурное пространство, постигает себя и раскрывает собственные возможности через других людей. Это действительно так: «Нельзя вообразить человека одинокого, без окружения, без целого культурного наследия, мира понятий, ценностей, норм поведения, без богатства чувственной жизни, развивающейся между ним и обществом» [Кемпински, 1998, с. 179].

Изначально общество располагает гораздо более широким спектром нравственных и социальных ценностей, чем тот диапазон возможностей, который имеется у человека. Нормы общества выступают первичными по отношению к индивидуально–психологическим ценностям, не являясь при этом абсолютными. Согласно Л.И. Анцыферовой (1989), нормы общества имеют зонную природу, их границы в той или иной степени размыты, а развивающаяся личность уже на первых этапах своего жизненного пути – активный субъект формиро-

вания собственных индивидуально–личностных эквивалентов этих норм. В процессе социализации она знакомится с этикой коллективной среды, интериоризирует культурно–историческое наследие в элементы внутренней организации. Личность формирует картину мира, наделяет значением объекты действительности и собственные действия, оценивает их для–себя как для–другого, смотрит на них и на себя–смотрящую, выстраивает свое отношение к предметам.

Будучи субъектом жизненного пути, личность присваивает опыт мировосприятия предшествующих поколений и активно воспроизводит социальные связи. Следует отметить, что данный процесс «присвоения» не происходит автоматически, он требует «произвольных осознанных усилий, специально организованной деятельности» [Буйкас, Зевина, 1997, с. 44]. Стараясь понять себя и окружающее бытие духовных и материальных символов, личность перестраивает значение той или иной вещи/явления, она в какой–то степени *сама* порождает новые ценности, «находит в вещах лишь то, что *вложила* в них» [Ницше, 2005, с. 35, 340]. Эти ценностные «вклады» постепенно опредмечиваются в материальной и духовной культуре, отражаются в поведении, деятельности, растворяются в универсалиях общества и усваиваются следующим поколением как социальные. Так происходит каждый раз — ценности словно движутся по спирали: от общества к человеку, от человека к обществу.

Социум выступает неисчерпаемым резервуаром людских судеб и жизненных путей, сотворенных конкретными историческими личностями, а общечеловеческие ценности есть готовый, «снятый» результат (Б.С. Братусь) живого культурного процесса. При этом ценности не являются застывшим, изначально заданным и закостеневшим «слепок» (общество не является «кунсткамерой ценностей прежних поколений, сводом законов, норм, готовых истин» [Степанов, 1996, с. 117]), они выступают как открытая система, подверженная влиянию субъекта, который, понимая и присваивая нравственные нормы общества, воздействует на их возникновение и развитие.

Вслед за Л.С. Выготским (2000), И.Ф. Клименко (1992) и Б.С. Кругловым (1988) будем считать, что значения и смыслы, зарождаясь в отношениях между людьми, «вращиваются» в сознание человека посредством *интериоризации*. Интериоризация ценностей представляет собой процесс, предполагающий наличие у человека способности выделить из множества явлений те, которые имеют для него определенное значение, а затем «превратить» их во внутреннюю структуру в зависимости от условий существования, ближних и дальних целей жизни, возможностей их реализации и т.п. Индивидуально интерпретированный и насыщенный модальностями личностных эмоций, осмысленный в диалогах с реальными и идеальными собеседниками внешний мир, в котором дифференцированы функциональные области разными уровнями значимости, становится миром внутренним (Л.И. Анцыферова). Он содержит намеченные планы и нереализованные замыслы; он движется между полюсами отвергаемого и притягательного, соответственно сближающими или отодвигающими друг от друга в психологическом пространстве те или иные события, социальные группы, сферы деятельности личности [Анцыферова, 1992]. Именно во внутреннем мире разворачивается ценностное противоречие. Также обратим особое внимание на условия формирования ценностей личности: родители, семья, школа, референтная группа, сам человек, – будучи несогласованными между собой, они могут нарушить внутреннюю целостность и пошатнуть едва установившийся баланс в иерархии ценностей; их влияние на формирующиеся ценности может быть негативным, может вызвать внутреннее противоречие, которое человек еще не способен разрешить.

Представления о хорошем или плохом впервые возникают в раннем возрасте. Ребенок определяет, что ему нравится, а что нет, используя так называемую «организмическую оценку» и опираясь на физиологические реакции. В период от полутора до двух лет закладываются критерии нормы для оценки явлений и поступков [Массен, 1987, с. 67–73]. Их усвоение далее осуществляется в процессе на-

блюдения за реакциями родителей, выступающих в качестве модели поведения.

Согласно Л.С. Выготскому (2000), в дошкольном возрасте формируется личность–индивидуальность, которая состоит из фиксированных культурой ценностей. Развивающаяся личность «вращается» в социальный мир, постепенно отказываясь от базовых мотивов; она овладевает пространством коллективного опыта с помощью игровых и реальных отношений с близкими людьми, усваивает значения и оценки, опосредующие физическое состояние. В.С. Мухина (1985) также считает, что эталоны оценки постигаются ребенком через совместное со взрослым рассудочное и эмоциональное общение: интериоризируя правила внешнего поведения, а также нормы, приписываемые социальным ролям, он развивает способность к общественно одобряемым действиям.

Представители психоаналитической школы замечают, что интернализированная версия общественных норм и стандартов поведения концентрируется в Супер–Эго [Killborn, 2004]. Так, например, З. Фрейд постулировал факт приобретения детьми Сверх–Я благодаря взаимодействию с родителями, посредством идентификации с их ценностями. Отец и мать несут нравственные ориентиры своего пола, и ребенок, усваивая их, проходит через стадии отождествления, присвоения и моделирования. Супер–Эго ребенка конструируется по модели Супер–Эго родителей: оно наполняется тем же содержанием, становится носителем традиций и норм, которые передаются следующему поколению: «Каждый ребенок в итоге становится моральным и социальным. Это укрепление Сверх Я является в высшей степени драгоценным психологическим достоянием культуры. Те лица, в которых совершился этот процесс, из противников культуры становятся ее носителями. Чем больше их число в культурном кругу, тем прочнее эта культура» [Фрейд, 1997, с. 369].

Получается, что движущей силой процесса перевода общественных ценностей в личностные является стремление ребенка сохранить

Становление ценностей личности: раннее детство – подростковый возраст

любовь окружающих взрослых. Следовательно, основными трансляторами социальных и культурных норм, главными фигурами, влияющими на решение нравственных задач, были и остаются *родители*. Родители выступают необходимым *условием* приобретения ценностей ребенком, «воздействуют на усвоение общественных, религиозных и политических ценностей, помогают понять происходящее, учат состраданию» [Райс, 2000, с. 404]. Однако, если мать и отец придерживаются противоположных принципов и методов воспитания, чувствуют себя неуверенно в роли родителей, или их система ценностей находится в противоречии с общепринятой в данной культуре стратегией поведения, то возникает атмосфера неопределенности, двусмысленности (К. Хорни, Э. Эриксон). Внутренняя диссоциация родителей, неприязнь или условное принятие ребенка способствуют развитию у него «фальшивого Я» (Д. Винникот): под маской демонстрируемого нереалистически идеализированного и грандиозного Эго скрывается истинная – ослабленная и беспомощная идентичность, нуждающаяся в защите и подавлении. По мнению В.В. Столина (1983), взрослый человек может сжиться с этой расщепленностью и обладать как бы двумя самосознаниями, но в детском, подростковом и юношеском возрастах последствия подобного рассогласования могут привести к дезинтеграции личности, к ее разрушению. Переживая противоречивую ситуацию, ребенок испытывает недоверие, которое может стать стилем его жизни. Как отмечал Э. Эриксон, человек, объясняющий внешний мир и относящийся к нему с позиций данного чувства, приостанавливается в развитии: «Все основные конфликты периода детства не исчезают и в какой-то форме проявляются в зрелом возрасте. Наиболее ранние стадии остаются в самых глубинных слоях психики» [Эриксон, 1996, с. 92].

Оценивая роль родителей в процессе социализации, нельзя не отметить *семью*, которая непосредственно связана с социальными структурами, ибо воспроизводит нормы и правила, характерные для данного общества. Супружеская подсистема имеет жизненно важное

значение для развития ребенка. Предоставляя модель интимных взаимоотношений, проявляющихся в повседневных взаимодействиях, она демонстрирует примеры того, как выражать привязанность и любовь, как относиться к партнеру, испытывающему стресс, и как преодолевать конфликты на основе равноправия. Отношения между мужем–женой (отцом–матерью) становятся частью нравственных ориентиров и ожиданий ребенка, когда он вступает в контакт с внешним миром. Можно сказать, что ребенок познает окружающую действительность и привносит в свой дом все то, что соответствует системе семейных ценностей. Он – посредник между семьей и социальной средой, «выискивающий» в обществе те ценности, которые укладываются в рамки его представлений о них.

Интересной представляется точка зрения К. Витакера (1998), предлагающего рассматривать человека как фрагмент семьи. Молодая пара, будучи представителями двух кланов родни, живет вместе согласно психосоциальному договору и ориентируется на ценности своих родителей. Когда один из супругов диктует нормы, а другой их принимает, отвергает, корректирует, рождается «ячейка общества». В результате нравственные ориентиры родителей ассимилируются, возникают новые ценности, которые, в свою очередь, будут привиты детям и модифицированы ими. С. Минухин и Ч. Фишман (1998) также считают, что в основе всех семейных традиций лежат определенные ценности, которые были усвоены супругами в их семьях.

Таким образом, семья – это некий организм, управляемый правилами [Эйдемиллер, Юстицкис, 1999]. Если последние являются противоречивыми, то диаметрально противоположная информация, поступающая в сознание ребенка, на фоне его одинаковой зависимости от отца и матери, создает проблемную ситуацию, для разрешения которой ребенок не обладает еще интеллектуальным, волевым и экзистенциальным ресурсом. В таких ситуациях, согласно С.В. Березину и О.В. Шапатиной (2006), неизбежно возникает кризисная ситуация, которая, будучи трудноразрешимой, нередко становится психологи-

Становление ценностей личности: раннее детство – подростковый возраст

ческим тупиком. Человек не справляется с многообразием нравственных ориентиров, – он выстраивает единственно «верную» для себя модель реальности, придерживается одного пути, одной системы ценностей. Изменения в ценностных предпочтениях дезорганизуют личность, делают реализацию жизненного замысла трудноосуществимой.

Следующим, не менее важным условием формирования ценностей личности, является *школа* – связующее звено между ребенком и внешним миром. Подтверждая, корректируя нравственные предпочтения, привитые родителями, учителя ориентируют ребенка в обществе, помогают адаптироваться к быстроизменяющейся реальности. Они демонстрируют возможности выбора стилей поведения в сложных ситуациях в зависимости от следования той или иной универсалии, подводят учащихся к осознанию необходимости принять общезначимую систему нравственных принципов, разглядеть и отторгнуть псевдоценности. Если ценности, провозглашаемые преподавателями, не идут вразрез с родительскими, ребенок усваивает их быстрее и лучше. Однако в случае несовпадения возникает противоречие, которое, в свою очередь, порождает неуверенность, тревожность и внутренний конфликт. Растущий человек теряется в ценностях, не понимая, каким категориям морали стоит следовать: «Если школа, открывающая детям окно во взрослый мир, умалчивает о существовании основополагающих понятий, то ребенок быстрее забудет уроки нравственности, полученные дома, и окажется во власти подростковой субкультуры» [Allport, 1961, p. 215].

В возрасте 12–16-ти лет подросток ориентируется на несколько общественно-групповых картин мира одновременно. Он знакомится с социальным миром через столкновение с ценностными предпочтениями, которые порой противоречат семейным нормам. И если раньше он мог отнестись к ним несерьезно, мог «не заметить», старательно следуя нравственным ориентирам родителей, то теперь он вынужден считаться с ними, строить свою будущую жизнь, опираясь на них. С одной стороны, такая ситуация позволяет человеку увеличить воз-

возможности свободного самоопределения, а с другой стороны, повышает опасность дезорганизации индивидуальной системы ценностей.

Помочь самоопределиться, отдать свое предпочтение тому или иному жизненному пути могут родители и учителя. Не случайно А. Адлер называл школу продолжением семьи [Адлер, 1997, с. 151]: преподаватели осуществляют очень важную задачу, прививая детям уважение к общечеловеческим ценностям; они облегчают процесс вхождения в новое информационное пространство, приоткрывают правила функционирования социума. Однако ценности, демонстрируемые родителями и школой, не всегда признаются и выбираются молодыми людьми в качестве индивидуальных опор: «Не все социальные нормы, осознаваемые и признаваемые субъектом, реально ассимилируются и становятся личностными» [Леонтьев Д.А., 2003, с. 230]. Как справедливо отмечает Д.А. Леонтьев, для подобной трансформации положительного отношения к ценности недостаточно: человек должен включиться в коллективную деятельность, направленную на реализацию соответствующей ценности. Э.А. Арутюнян (1979) предполагает, что промежуточным звеном, опосредующим процесс «превращения» социальных ценностей в личностные, выступает система норм и предпочтений *референтной малой группы*.

В подростковый период большое влияние на формирующуюся систему ценностей личности оказывает значимая микросреда. Родители как центр ориентации и идентификации отступают для юношей и девушек на второй план: молодые люди «отходят» от нравственных приоритетов семьи, школы и «ищут пристанища» в традициях, стереотипах поведения, преломляющихся через призму референтной группы. Способствуя сохранению и развитию определенного стиля жизни, ценности подростковой компании предохраняют общественные нормы от воздействия «стихийного социума» (Б.Т. Лихачев), который намного превосходит позитивное влияние воспитателей, педагогов и родителей. Выступая своеобразным «решетом» культурных ценностей («фильтром», по Л.И. Антилоговой), нравственные правила



подросткового сообщества «просеивают» ориентиры, отбирая из них те, которые соответствуют целям и задачам группы. Под влиянием значимой микросреды юноши и девушки заменяют детские представления новыми убеждениями, активно осваивают нормы и стили взрослого поведения, новые критерии оценки себя и других людей.

Таким образом, особую значимость для подростков приобретают ценности группы сверстников. Вместе с тем, в данный возрастной период впервые возникает возможность формирования собственной непротиворечивой системы ценностей, которая, по справедливому замечанию И.С. Кона (1984), определяется развитием способности к критической переоценке принципов внешней, «взрослой» морали. Все чаще в самосознании подростка возникает рассогласование ценностей: вырабатывая свое представление об универсалиях, переосмысливая нормы, усвоенные в семье, школе, он формирует индивидуальный набор ценностных ориентиров, который воспринимается им как «подлинный», как точка отсчета для хорошего и плохого. В течение некоторого времени система ценностей не является стабильной и создает напряженное состояние, которое легко актуализируется и приводит к внешненаблюдаемому поведению: молодые люди становятся непоследовательными в поступках, они нарушают закон, совершают противоправные действия. Наблюдая за реакцией общества, некоторые юноши и девушки заменяют родительские ценности собственными. Согласно Л.И. Анцыферовой (1989), девиантность и нормотворчество являются двумя полюсами выхода личности за границы социальных предписаний. Подобные «выходы» позволяют расставить приоритеты — можно/нельзя, плохо/хорошо; помогают заявить о себе и попробовать себя в качестве субъектов собственной жизни.

Особенно интересной и сложной представляется ситуация, с которой столкнулись подростки российского общества 90-х годов XX века. Социум, к которому готовили юношей и девушек, стал отличным от реальности предыдущего поколения. Подобное осознание «непохожести» [Кон, 1984] и радует, и пугает молодежь. Пребывая

между двух огней, она «разрывается» между требованиями родителей и изменяющимися условиями жизни, обнаруживает, что общепринятые нравы и способы мышления больше не обеспечивают безопасности. Согласно проведенным исследованиям [Аргентова, Тополова, 2004; Киселева, 2006; Кривцова, 1997; Лысогорская, 2001; Собкин, Кузнецова, 1998 и др.], подростки ощущают себя в отрыве от окружающей действительности, чувствуют, что их никто не понимает и сталкиваются с одиночеством.

Исследуя проблему изменений в природе Супер-Эго, Дж. Франкл называет современное общество «обществом без отца». Он обращает внимание на то, что роль культуры, создающей модель и помогающей формировать личность подростка, резко изменилась, сместившись «от авторитарной и репрессивной к пустой и бессмысленной в своей вседозволенности» [Дж. Франкл, 1998, с. 31]. Из-за собственной неуверенности родители не в состоянии передать детям нормы и принципы, необходимые для формирования собственного Эго. Следовательно, в поиске целей и принципов, которые придадут смысл и направленность жизни нового поколения, молодые люди выбирают «пассивный путь» – догматизм или конформизм и отказываются от сознания себя. Единицы находят силы для более глубокого познания «Я» и начинают рассматривать собственное существование по-новому. Они овладевают более совершенными способами преобразования окружающей действительности, выступая субъектами интрапсихического мира (Л.И. Анцыферова, В.А. Петровский). Эти подростки строят свое, отличное и одновременно основанное на системе мировоззрения предыдущего поколения, бытие ценностей.

Завершая анализ основных этапов формирования системы ценностей личности, приходим к выводу, что в подростковый период человек выбирает путь дальнейшего развития, становится либо пассивным объектом, либо подлинным субъектом жизненного пути.

## Литература

1. Адлер А. Наука жить. – К.: Port-Royal, 1997. – 288 с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психол. журн. 1992. Т. 13. №5. С. 12–26.
3. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 426–433.
4. Аргентова Т.Е., Тополова Е.В. Внутриличностные конфликты современных подростков // Сибирская психология сегодня / Под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. – Кемерово, 2004. [Электронный ресурс] URL: <http://www.spf.kemsu.ru/portal/psy2004/1.16.htm>
5. Арутюнян Э.А. Микросреда и трансформация общественных ценностей в ценностную ориентацию личности // Образ жизни и ценностные ориентации личности. – Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1979. – С. 49–61.
6. Березин С.В., Шапатуна О.В. Актуализирующая неопределенность // Психологические исследования: сб. научн. трудов. Вып. 3 / Под ред. А.Ю. Агафонова, В.В. Шпунтовой. – Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006. – С. 143–151.
7. Буюкас Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании // Вопр. психол. 1997. №5. С. 44–56.
8. Витакер К. Полночные размышления семейного терапевта. М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 208 с.
9. Выготский Л.С. Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО–Пресс, 2000. – 1008 с. (серия «Мир Психологии»).
10. Кемтински А. Экзистенциальная психиатрия. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 320 с.
11. Киселева А.В. Внутренний ценностный конфликт как фактор агрессивности поведения в юношеском возрасте // Психол. в вузе. 2006. №4. С. 16–22.
12. Клименко И.Ф. Генезис ценностных ориентаций, исследование отношения к норме социального поведения на разных этапах социаль-

НАПРАВЛЕНИЕ 6. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ...  
ного развития человека // К проблеме формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. – М., 1992. С. 3–12.

13. *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

14. *Кривцова С.В. и др.* Подросток на перекрестке эпох. – М.: Генезис, 1997. – 288 с.

15. *Круглов Б.С.* Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника // Психологические особенности формирования личности школьника. – М., 1988. С. 4–11.

16. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

17. *Лысогоорская М.В.* Типы родительской семьи и особенности внутриличностного ценностного конфликта у подростков // Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2001. – 21 с.

18. *Массен П., Конгер Дж., Каган Дж.* Развитие личности ребенка. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.

19. *Минухин С., Фишман Ч.* Техники семейной терапии. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 304 с. (Библиотека психологии и психотерапии).

20. *Мухина В.С.* Детская психология. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.

21. *Ницше Ф.* Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей. – М.: Культурная Революция, 2005. – 880 с.

22. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: «Питер», 2000. – 624 с.

23. *Собкин В.С., Кузнецова Н.И.* Российский подросток 90–х: Движение в зону риска. Аналит. доклад. – М.: ЮНЕСКО, 1998. – 120 с.

24. *Степанов С.Ю.* Рефлексивно–гуманистическая психология сотворчества. – М.; Петрозаводск: Ин–т рефлексивной психол. сотворчества, 1996. – 170 с.

25. *Столин В.В.* Самосознание личности. – М.: Изд–во Моск. ун–та, 1983. – 284 с.

26. Франкл Дж. Незведанное Я. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1998. – 246 с.

27. Фрейд З. Основной инстинкт. – М.: Олимп; ООО «Изд-во АСТ-ЛТД», 1997. – 656 с.

28. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 656 с. (Серия «Мастера психологии»).

29. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Издат. группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

30. Allport, G.W. Pattern and growth in personality. – New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1961. – P. 200–220.

31. Killborn B. Superego Dilemmas // Psychoanalytic Inquiry. Vol.24. №2. 2004. P. 175–182.