

*В.В. Шпунтова*

*Внутриличностное ценностное противоречие*

*Проблемы и перспективы профилактики и реабилитации негативной зависимости среди несовершеннолетних и молодежи в Самарской области: Материалы конференции. – Самара: ООО «Офорт», 2006. – 228. С.150-169.*

Общественное бытие составляет неотъемлемую часть человеческого существования. Появляясь на свет, индивидуум входит в социальный мир, формируется и постигает себя, раскрывает личностные возможности через других людей. Это действительно так: «Нельзя вообразить [субъекта] одинокого, без человеческого окружения, без целого культурного наследия, мира понятий, ценностей, норм поведения, без богатства чувственной жизни, развивающейся между ним и обществом» (*Кемпински*, 1998. с. 179). В своих поступках, мыслях, переживаниях личность ориентируется на смысловые универсалии социума. Она преобразует культурно–историческое наследие в элементы внутренней организации, выстраивает интрапсихический мир, присваивая опыт мировосприятия предшествующих поколений.

Мы полагаем, что социум изначально располагает гораздо более широким спектром ценностей, чем тот диапазон нравственных возможностей, который имеется у человека. Универсалии общества выступают первичными по отношению к индивидуально–психологическим нормам морали, не являясь при этом абсолютными. Собственное ценностно–смысловое пространство личности формируется путем погружения субъекта в бытие нравственных ориентиров культуры. Благодаря процессу социализации индивид знакомится с этикой коллективной среды, усваивает общественный опыт и активно воспроизводит социальные связи (*Андреева*, 1998). Следует отметить, что процесс «приобщения» не происходит автоматически; он требует «произвольных осознанных усилий, специально организованной деятельности» (*Буйкас, Зевина*, 1997, с. 44). Познавая мир, стараясь понять себя и окружающее бытие духовных и материальных символов, ребенок спрашивает у взрослого «Что это?», ожидая услышать не название предмета, а его оценку (*Корчак*, 1980). Он переживает значение той или иной вещи/явления, *пере–открывая* мир ценностей.

Приобщаясь к универсалиям культуры, личность формирует картину мира, наделяет значением объекты действительности, собственные действия, поступки, оценивает их для–себя как для–другого, смотрит на них и на себя–смотрящую, выстраивает свое отношение к предметам. Бытует мнение, что многое ценное в жизни приходит только в том случае, если индивидуум не настаивает; оно приходит спокойно, не от толчка сзади или притяжения спереди, а появляется безмолвно от простого пребывания рядом. Этой точки зрения придерживается А.Маслоу (1997), утверждая, что ценности встроены в человеческий организм, и если человек доверится ему, то обнаружит их интуитивно. Однако, мысль о том, что индивиду нет необходимости заботиться о

смысловых универсалиях, стремиться их реализовать (ибо они изначально заключены в структуре его личности) не является верной: отсутствие активности влечет за собой потерю субъектности (Петровский В.А., 1996), приводит к пассивности существования. Мы убеждены, что раскрытие моральных норм требует усилий, познания, поиска и нового осмысления накопленного опыта.

Являясь фундаментом культуры, нравственные ориентиры обладают двойственной природой: «Любая ценность, прежде чем стать “общечеловеческой”, была “частночеловеческой”... в нее кто-то верил, за нее кто-то страдал, свидетельствовал о ней... отстаивал, порой ценою жизни» (Братусь, 1997. с. 15). В этом смысле социум выступает неисчерпаемым резервуаром людских судеб, жизненных путей, сотворенных конкретными историческими личностями, а общечеловеческая ценность — есть готовый, «снятый» результат (Б.С.Братусь) живого культурного процесса; причем не застывший, изначально заданный и закостеневший «слепок» (общество не является «кунсткамерой ценностей прежних поколений... сводом законов, норм, готовых истин» (Степанов, 1996, с. 117)), смысловые универсалии выступают как открытая система, подверженная влиянию субъекта, который, понимая и присваивая нравственные нормы общества, воздействует на их развитие, возникновение, модификацию. Иными словами, человек не просто пере-открывает ценности, но и сам порождает их, «находит в вещах лишь то, что вложил в них» (Ницше, 2005, с. 35, 340). «Сотворенные» субъектом ценностные «вклады» постепенно опредмечиваются в материальной, художественной, 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.

Индивидуальная структура нравственных ориентиров не является статичной, заданной раз и навсегда (Р.Кеган, А.В.Серый): универсалии сменяют друг друга, насыщаются новыми смыслами. В результате подобных модификаций равновесие в иерархии моральных принципов нарушается, исчезает былое соответствие, теряется прежняя согласованность. На какое-то мгновение человек утрачивает связь с миром, он чувствует беспомощность, пустоту, переживает состояние психического напряжения, которое нельзя ни отклонить с помощью волевого усилия, ни снять путем разведения противоположностей. Подобное **рассогласование нравственных ориентиров, которые взаимодействуют и изменяют друг друга в процессе развития** определяется нами как **внутриличностное ценностное противоречие**.

Противоречие ценностей приносит неразбериху, сумятицу в интрапсихическое бытие индивидуума. Оно, по рассуждениям Л.М.Митиной и О.В.Кузьменковой (1993), осуществляет тормозящую, сдерживающую функцию: человек сталкивается с неопределенными мрачными предчувствиями (З.Фрейд, К.Хорни), переживает тревогу, которая в результате своего действия создает ощущение бессилия, парализует любую активность. Рассогласование универсалий лишает индивида непреложных опор — личность словно «нависает» над пропастью пустоты и бессмыслицы. Давление этого состояния тол-

кает субъекта к действиям, которые могли бы разрешить проблему немедленно. Чувствуя себя «захваченным», не способным противостоять диссонансу, человек подавляет противоречие, выталкивает его из сознания. Он продолжает придерживаться прежней структуры ценностей, невзирая на ее двойственность — так неразрешимое противодействие перерастает в конфликт.

Другая функция рассогласования универсалий — индикаторная (Митина, Кузьменкова, 1993). Противоречие сигнализирует о назревшем диссонансе нравственных тенденций, указывает на необходимость изменений, стимулирует развитие личности (при условии его адекватного осознания и наличия потребности в актуализации потенций). Выступая своеобразным поворотным пунктом жизненного пути субъекта, оно сопровождается перестройкой ценностно-смысловой структуры сознания, а также возможной переориентацией на иные приоритеты и цели (Василюк, 1995). Словно перекидной мостик, диссонанс нравственных ориентиров подводит субъекта к аутентичному существованию: преодолевая рассогласование, человек становится цельным; он раскрывает творческие способности, обретает ответственность, свободу. Преобразуя составляющие противоречия, индивид уравнивает полярные позиции ценностей, находит в них нечто общее, объединяющее. В этом случае противодействие ценностей выступает *предпосылкой* развития личности.

Итак, диссонанс универсалий — это одновременно разрушение и созидание, потеря и приобретение, опасность и возможность, смерть старого и рождение нового. Ценностное противоречие, также как и любое другое явление в мире заключает в себе свою противоположность, это то, что В.Жикаренцев называет дуальностью бытия: «наш мир двойственен... и состоит всего из двух начал. Одна половина, одна противоположность существует только потому, что существует другая, — это как одна сторона монеты существует только потому, что существует другая» (Жикаренцев, 1999, с. 9). О двойственности мира также рассуждает Р.Мэй: «Существование [двух начал] является выражением фундаментальной полярности всей реальности. Причина динамического движения самой маленькой молекулярной частицы заключается в том, что частица содержит в себе отрицательный и положительный заряды, между которыми существует напряжение, а стало быть и движение» (Мэй, 1997, с. 121). Отталкиваясь от дуальности внутриличностного противоречия, нам представляется удобным выделить два типа протекания ценностного диссонанса. В первом случае субъект переживает рассогласование этических принципов, предъявляемых «трансляторами социального опыта» (Андреева, 1998) — семьей, школой, референтной группой. Данные нормы еще не являются истинно личностными — они носят внешний характер: человек принимает их, соблюдает, выстраивает свое поведение на основе приоритетов отца, матери, значимых взрослых, стараясь получить как можно больше выгод (постоянно ориентируется на внешний авторитет, желает «быть хорошим», стремится избежать наказания, неодобрения или осуждения со стороны близких). На наш взгляд, противоречия первой группы являются трудноразрешимыми: личность не может справиться с диссонансом моральных принципов, не имея собствен-

ных универсалий. Она «разрывается» между антагонистичными требованиями культуры, примеряет ценности девиантной группы, отрицает собственное «Я», противопоставляет себя социуму, все глубже погружаясь в конфликт. Второй вариант внутреннего противоречия способствует развитию личности, позволяет субъекту постоянно пребывать в движении, находиться в процессе творческого поиска. Обладая индивидуальной структурой ценностей, человек модифицирует ее, порождает новые ориентиры. Он сам в какой-то степени «инициирует» рассогласование универсалий, чтобы вновь установить баланс в иерархии моральных предпочтений, чтобы выстроить новые связи между ценностями.

Для того чтобы проследить специфику протекания нравственного противоречия первого и второго типа, рассмотрим этапы формирования моральных приоритетов субъекта. Вслед за Л.С.Выготским (2000) и А.И.Донцовым (1975) будем считать, что значения и смыслы, зарождаются в отношениях между людьми, «вращиваются» в сознание человека посредством интериоризации. Интериоризация ценностей, как подмечают И.Ф.Клименко (1992) и Б.С.Круглов (1988), представляет собой осознанный процесс, который предполагает наличие у индивида 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. В процессе становления личностной системы нравственных ориентиров особая роль так же отводится *условиям* интериоризации: будучи несогласованными между собой, они могут нарушить внутреннюю целостность и пошатнуть едва установившийся баланс в иерархии смысловых универсалий. Их влияние на формирующиеся моральные предпочтения может быть негативным, может вызвать внутреннее противоречие, которое индивидуум еще не способен разрешить. Анализируя данные условия, описывая стадии формирования ценностей личности, мы сделаем особый упор на наличие/отсутствие индивидуальной структуры универсалий, предполагая, что конструктивное решение нравственного рассогласования напрямую зависит от способности человека порождать ценности.

В раннем возрасте зарождаются представления о хорошем или плохом. Ребенок разделяет, что ему нравится, а что нет, используя так называемую «организмическую оценку» (Роджерс, 1997, с. 46), опирается на физиологические реакции. В период от полутора до двух лет маленький индивидуум, по мысли П.Массена и соавторов (1987, с. 67–73), приобретает критерии нормы для оценки явлений и поступков. Усвоение последних осуществляется в процессе наблюдения за реакциями родителей, выступающих в качестве модели поведения. Л.С.Выготский (2000) убежден, что в дошкольном возрасте ребенок вырабатывает личность–индивидуальность, которая состоит из фиксированных культурой ценностей. Развивающийся человек «вращивается» в социальный мир, постепенно отказываясь от исходных, базовых мотивов; он овладевает пространством коллективного опыта с помощью игровых и реальных отношений с близкими людьми, усваивает нравственные ориентиры, опосредующие физическое состояние. В.С.Мухина (1985) также заявляет, что эталоны этической оценки

постигаются субъектом 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, перерастает в личность.

Представители психоаналитической школы замечают, что интернализованная версия общественных норм, стандартов поведения концентрируется в Супер-Эго (Killborn, 2004). Так, например, З.Фрейд (1997) постулирует 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, моральных норм, которые передаются следующему поколению: «Направление, принятое нашим развитием, таково, что внешнее принуждение постепенно внутренне осваивается, причем особая инстанция души — «Сверх Я» человека — принимает его в число своих заповедей. Каждый ребенок демонстрирует... процесс такого превращения и 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» (там же, с. 369).

Получается, что движущей силой процесса перевода общественных ценностей в личностные является стремление ребенка сохранить любовь окружающих взрослых. Следовательно, основными трансляторами социальных и культурных норм, главными «фигурами», влияющими на решение нравственных задач, были и остаются именно родители (Райс, 2000). Они выступают необходимым условием приобретения моральных приоритетов ребенка, «воздействуют на усвоение общественных, религиозных и политических ценностей, помогают понять происходящее, учат сострадания» (там же, с. 404). При всем том, если мать и отец придерживаются противоположных принципов и методов воспитания, чувствуют себя неуверенно в роли родителей (Хорни, 1997), или их система ценностей находится в противоречии с общепринятой в данной культуре стратегией поведения, то возникает атмосфера неопределенности, двусмысленности (Эриксон, 1997). Внутренняя диссоциация родителей, неприязнь, или условное принятие ребенка способствуют развитию «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, юношеском возрастах последствия подобного диссонанса могут привести к дезинтеграции личности, к ее разрушению. Переживая противоречивую ситуацию, ребенок испытывает недоверие, которое может стать «стилем его жизни» (Адлер, 1998). Как отмечает Э.Эриксон, индивид, объясняющий внешний мир и относящийся

к нему с позиций данного чувства приостановится 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. Любой человек... может регрессировать к первичному недоверию, если его надежды рухнули» (Эриксон, 1996, с. 92–94).

Оценивая вклад родителей в процесс социализации, нельзя не отметить семью, которая непосредственно связана с социальными структурами, ибо воспроизводит нормы и правила, характерные для данного общества. На наш взгляд 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 индивид 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 смысловые универсалии, которые укладываются в рамки его представлений о них.

Интересной представляется точка зрения К.Витакера (1998), предлагающего рассматривать индивидуума 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 смысловые универсалии, которые были усвоены супругами в их семьях: «У каждого из новых партнеров есть тот или иной набор моральных норм и ожиданий, как осознанных, так и бессознательных, начиная с ценностей, связанных с самоопределением, и кончая тем, следует ли по утрам завтракать. Чтобы сделать возможной совместную жизнь, эти два набора нравственных ориентиров со временем должны быть приведены в соответствие. Каждый из супругов должен отказаться от части своих идей и склонностей, теряя индивидуальность, но приобретая чувство принадлежности к семье. В ходе этого процесса формируется новая система» (Минухин, Фишман, 1998, с. 22).

Таким образом, семья — это некий организм, управляемый правилами (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999). Если последние являются противоречивыми, двойственными, 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 этом случае неизбежно возникает кризисная ситуация, которая, будучи трудноразрешимой, нередко становится психологическим тупиком» (Березин, Ша-

*патина*, 2006, с. 145). Человек не справляется с многообразием нравственных ориентиров, выстраивает единственно верную модель реальности, придерживается одного пути, одной системы ценностей. Малейшие изменения в моральных предпочтениях дезорганизуют личность, делают реализацию жизненного замысла (Ф.Е.Василюк) невозможной.

Следующим не менее важным условием интериоризации моральных норм является школа — связующее звено между ребенком и огромным внешним миром. Подтверждая, корректируя нравственные предпочтения, привитые родителями, учителя ориентируют индивидуума в обществе, помогают адаптироваться к быстроизменяющейся реальности. Они демонстрируют возможности выбора стилей поведения в сложных ситуациях в зависимости от следования той или иной смысловой универсалии, подводят учащихся к осознанию необходимости принять систему моральных принципов, разглядеть и отторгнуть псевдоценности. Если нравственные ориентиры, 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. Человек теряется в ценностях, не понимая каким категориям морали стоит следовать: «Если за время учебы ребенок ни разу не слышал ни слова о честности, скромности, милосердии, почтительном отношении к старшим, он вырастет в убеждении, что эти понятия, как и многие другие идеалы его родителей, не более чем никому не нужный хлам. Если школа, открывающая детям окно во взрослый мир, умалчивает о существовании таких основополагающих понятий, то ребенок быстрее забудет уроки нравственности, полученные дома, и окажется во власти подростковой субкультуры с ее склонностью к постоянным развлечениям на вечеринках и жестокостям, царящим в подростковых группировках, легче попадет под разлагающее влияние бездуховности, проповедуемой с кино– и телеэкранов» (*Allport*, 1961, p. 215).

В возрасте двенадцати–шестнадцати лет индивидуум 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 субъект 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 возможности свободного самоопределения, а, с другой стороны, повышает опасность дезорганизации индивидуальной системы ценностей.

Помочь самоопределиваться, отдать свое предпочтение тому или иному жизненному пути могут родители и учителя. Не случайно А.Адлер называет 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, смысловые универсалии, демонстрируемые родителями и школой, не всегда при-

знаются и выбираются молодым человеком в качестве индивидуальных нравственных опор: «Не все социальные нормы, осознаваемые и признаваемые субъектом, реально ассимилируются и становятся личностными» (Д.А.Леонтьев, 2003, с. 230). Как справедливо отмечает Д.А.Леонтьев (1996), для подобной трансформации положительного отношения к смысловой универсалии недостаточно; человек должен включиться в коллективную деятельность, направленную на реализацию соответствующей нравственной ориентации. 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 индивидуума 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, представлениях, стереотипах поведения, преломляющихся через призму референтной группы (Кривцова, 1997). 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, родителей. Выступая своеобразным «решетом» смысловых универсалий культуры, нравственные правила подросткового сообщества «просеивают» моральные ориентиры, отбирая из них те, которые соответствуют целям и задачам группы. Под влиянием значимой микросреды юноши и девушки заменяют «детские правила» новыми убеждениями, приобретают способность действовать в соответствии с новой системой социальных ценностей и возможность отвергать старую; они активно осваивают нормы и стили поведения, критерии оценки себя и других людей.

Итак, исключительную значимость для подростков приобретают нравственные ориентиры, принятые в группе сверстников. Вместе с тем в данный период впервые возникает возможность формирования собственной непротиворечивой системы универсалий, которая по справедливому замечанию И.С.Кона (1984) определяется развитием способности к критической переоценке принципов внешней, «взрослой» морали. Все чаще в самосознании личности двенадцати–шестнадцатилетнего индивидуума возникает нравственное рассогласование: вырабатывая свое представление об универсалиях, переосмысляя нормы, усвоенные в семье, школе, подросток формирует индивидуальный набор 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 (Allport, 1937): молодые люди становятся непоследовательными в поступках, они нарушают закон, совершают противоправные действия. Наблюдая за реакцией общества, юноши и девушки отвергают моральные предпочтения родителей, стараются укрепить социальный статус. Желая подчеркнуть самостоятельность и независимость, они отказываются от своих смысловых универсалий и подчиняются воле дру-

гих людей. Подобные действия позволяют подросткам расставить приоритеты можно/нельзя, плохо/хорошо; помогают заявить о себе, попробовать себя в качестве авторов собственной жизни.

Нам представляется интересной и очень сложной ситуация с которой столкнулись подростки 90–х годов XX века. Социум, к которому готовили юношей и девушек — стал иным, 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. Подростки обнаруживают, что общепринятые нравы и способы мышления больше не обеспечивают безопасности: они ощущают себя в отрыве от окружающей действительности и, чувствуя, что их никто не понимает, сталкиваются с одиночеством (Ялом, 1999).

Дж.Франкл (1998), исследуя проблему изменений в природе Супер–Эго, 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 ценностных ориентаций.

Завершая анализ основных условий формирования индивидуальной системы ценностей, приходим к пониманию того, что в подростковый период человек впервые выступает автором собственной жизни. Он выбирает путь дальнейшего развития, становится либо пассивным объектом противоречивого воздействия социальной среды с двойственной картиной мира, либо подлинным субъектом творчества. Однако мы знаем, что в юношеском возрасте личность еще не способна намеренно осуществлять изменения внешней действительности и внутреннего мира (И.С.Кон, Г.Шихи, Э.Эриксон и др.). Она прячется за референтной группой, использует ее в качестве своеобразного тренировочного «полигона», где можно «примерить» смысловые универсалии. В полной мере способность порождать нравственные ориентиры раскрывается в зрелом возрасте<sup>1</sup>: накопив достаточное количество знаний и умений, человек словно переходит в новое качество, выступая оппонентом, критиком нравственных ориентиров, «предложенных» другими людьми. Так, Г.А.Вайзер (1997) постулирует,

---

<sup>1</sup> Вслед за С.Б.Братусем (1980), С.Е.Пиняевой и И.В.Андреевым (1998) определим границы зрелости между 20 и 60 годами.

что в зрелом возрасте происходит «иерархизация мотивов, возникает рефлексия, складывается обобщенное отношение к жизни, расширяется ценностно-смысловое пространство личности, выстраивается единая линия существования и выявляются противоречия между нею и жизненными обстоятельствами, создается направленность на цели, связанные с отдаленным будущим» (с. 94). Переживая себя как суверенный источник активности (А.Г.Асмолов), человек в процессе психического созревания «получает возможность стать из субъекта самого себя субъектом культуры: результаты [деятельности личности] обретают некое культурное эхо... оказываются значимы с точки зрения... [общества]» (Лобок, 1997, с. 648). Согласно позиции А.М.Лобка (1997), взрослая/зрелая личность обретает способность творить—в—культуре, она производит продукт, имеющий значение не только для нее, но и для социума в целом: осуществляя вклад в развитие общества, человек обогащает мир второй природы, порождает новые ценности.

Было бы ошибкой представлять себе, что индивидуум создает смысловые универсалии для своего удовольствия, без усилий и напряжения. Напротив, новые моральные ориентиры возникают только в тех случаях, когда прежние нормы девальвировались, либо были отринуты субъектом. Рождение ценностей тесно связано с внутренним противоречием: индивидуум оказывается в ситуации пересмотра имеющихся универсалий, ситуации, в которой нравственные ориентиры, иерархически упорядоченные определенным образом, сталкиваются в одновременной неспособности позволить личности адекватно оценить окружающую действительность. Вступая в ценностное противодействие, человек пересматривает структуру нравственных предпочтений, разрушает ее, воссоздает заново, дополняя вновь порожденными категориями морали. Причина, по которой новые смысловые универсалии могут возникнуть лишь минуя внутриличностный конфликт, лежит, с одной стороны — в нестабильном, быстроизменяющемся социуме, а с другой — в амбивалентности, противоречивости самих ценностей.

### *Список литературы*

1. Адлер А. Наука жить. — К.: Port-Royal, 1997. — 288 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. — М.: Аспект Пресс, 1998. — 376 с.
3. 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.
4. Березин С.В., Шапatina О.В. Актуализирующая неопределенность // Психологические исследования: Сборник научных трудов. Выпуск 3. / Под ред. А.Ю. Агафонова, В.В. Шпунтовой — Самара, Изд-во: «Универс-Групп», 2006. — 274 с. С. 143–150.
5. Братусь Б.С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вести. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1980. М» 2. С. 3–13.
6. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии,

1997, №5, С. 3–19.

7. *Буйкас Т.М., Зевина О.Г.* Опыт утверждения общечеловеческих ценностей — культурных символов — в индивидуальном сознании // Вопросы психологии, 1997, №5, С. 44–56.

8. *Вайзер Г.А.* Смысл и возраст // психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни / Под ред. В.Э.Чудновского, А.А.Бодалева, Н.Л.Карповой. М.: Психол. ин-т РАО, 1997. С. 91–110.

9. *Василюк Ф.Е.* Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал, 1995, Т.16. №3. С. 90–101.

10. *Витакер К.* Полночные размышления семейного терапевта. М.: Независимая фирма «Класс», 1998. — 208 с.

11. *Выготский Л.С.* Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с. (серия «Мир Психологии»).

12. *Донцов А.И.* К вопросу о механизмах формирования личности // Психологические исследования. Выпуск 5. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. С. 31–41.

13. *Жикаренцев В.* Путь к свободе: Добро и зло. Игра в дуальность. СПб.: Золотой век, Диамант, 1999. — 224 с.

14. *Кемпински А.* Экзистенциальная психиатрия. — М.: Изд-во «Совершенство», 1998. — 320 с.

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

16. *Корчак Я.* Как любить детей. Минск: Народна Асвета, 1980. — 80 с.

17. *Кривцова С. В. и др.* Подросток на перекрестке эпох. — М.: Генезис. 1997. — 288 с.

18. *Леонтьев Д.А.* От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Московского университета. Психология. №4, 1996. С. 35–45.

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

20. *Клименко И.Ф.* Генезис ценностных ориентации, исследование отношения к норме социального поведения на разных этапах социального развития человека // К проблеме формирования ценностных ориентации и социальной активности личности. — М., 1992. — С. 3–12

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

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

23. *Лобок А.М.* Антропология мифа. Екатеринбург: Отд. образования Октябрьского района, — 1997. — 688 с.

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

25. *Маслоу А.Г.* Дальние пределы человеческой психики. — СПб: Издат. группа «Евразия», 1997. — 430 с.

26. *Митина Л.М., Кузьменкова О.В.* Психологические особенности внутри-

личностных противоречий учителя // Вопросы психологии. 1998. №3. С. 3–15.

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

28. *Мухина В.С.* Детская психология. — М.: Просвещение, 1985. — 272 с.

29. *Мэй Р.* Любовь и воля. — М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997. — 384 с.

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

31. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъективности. — Ростов–на–Дону: Феникс, 1996. — 512 с.

32. *Пиняева С.Е., Андреев И.В.* Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопросы психологии. — 1998. — №2. С. 3–10.

33. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. — СПб.: Издательство «Питер», 2000. — 624 с.

34. *Роджерс К.* Клиентоцентрированная терапия: Пер. с англ. — М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997. — 320 с.

35. *Степанов С. Ю.* Рефлексивно–гуманистическая психология сотворчества. М.; Петрозаводск: Институт рефлексивной психологии сотворчества, 1996. — 170 с.

36. *Столин В.В.* Самосознание личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 284 с.

37. *Франкл Дж.* Неизведанное Я. М.: Изд. группа «Прогресс», 1998. — 246 с.

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

39. *Фромм Э.* Бегство от свободы; Человек для себя. — Мн.: ООО «По-пури», 1998. — 672 с.

40. *Хорни К.* Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию. — СПб.: совместное издание Восточно-Европейского института психоанализа и Б.С. К., 1997. — 316 с.

41. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.* Психология и психотерапия семьи. — СПб.: Издательство «Питер», 1999. — 656 с. (Серия «Мастера психологии»).

42. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. — М. Издат. группа «Прогресс», 1996. — 344 с.

43. *Эриксон Э.* Эго–теория личности // Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб: Питер Пресс, 1997. — 608 с. С. 215–246.

44. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия. — М.: Независимая фирма «Класс», 1999. — 576 с.

45. *Allport G.W.* The functional autonomy of motives // American Journal of Psychology, 1937, 50, P.141–156.

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

47. *Killborn B.* Superego Dilemmas. Psychoanalytic Inquiry, Vol.24, №2, 2004, P.175–182.