

## ПРИВЯЗАННОСТЬ КАК психологическая категория Поведение родителей и развитие ребёнка



**Елена Ивановна Николаева,**  
*профессор кафедры психологии и психофизиологии  
ребёнка Российского государственного  
педагогического университета им. А.И. Герцена,  
доктор биологических наук*

Статья, которую вы сейчас прочтёте, на первый взгляд, далека от школьной практики. На самом же деле, написанная психофизиологом, она раскрывает физические основы школьной успешности, умения детей думать, осмысливать свои действия, воспитывать в себе ответственность за учёбу.

Учителям статья даёт весьма актуальную тему для разговора на родительском собрании, особенно в начальной школе и с родителями детей группы дошкольной подготовки: привязанности детей, тип поведения родителей, определяющий поведение ребёнка в жизни.

● *эффективная привязанность* ● *чувство идентичности* ● *социальное поведение* ● *методологическое содержание*

**Р**аннее детство — не время приобретения книжных знаний, осмысление большей части которых для ребёнка ещё невозможно. Это время

сенсорного, чувственного и двигательного развития, что составит в дальнейшем фундамент, на котором ребёнок сможет

построить собственную мировоззренческую систему, осмыслив каждый факт и сопоставив его с другими.

Психофизиологические особенности детства таковы, что ребёнок учится на своих ошибках, приобретая всё более и более объективную картину мира. Более того, в это время развитие его чувственной сферы, завершение развития психофизиологической основы которой происходит до шести лет, будет способствовать не только формированию более высокого интеллекта, но и тех личностных особенностей, которые в дальнейшем составят необходимую основу творчества: инициативности, любознательности, стремления понять суть проблемы, а не просто решить поставленную задачу.

Накопленный в это время опыт составит основу точности восприятия мира и видения необычного в привычном.

Но это не значит, что ребёнок должен быть полностью предоставлен самому себе в этот период. Безусловно, участие взрослого, который даёт ребёнку не готовый продукт, а предлагает посильные для его индивидуального уровня задачи, будет способствовать более скорому переходу ребёнка с одного уровня умственного развития на другой в соответствии с особенностями той культуры, в которой он живёт.

Один из самых первых важнейших критических периодов, которые проходит ребёнок, — формирование привязанности. Наиболее полно описан критический период, связанный именно с формированием привязанности. Он охватывает первые полтора года и потому кажется, что не имеет отношения к школе. Однако, это не совсем так.

Теория привязанности предложена Джоном Боулби. Она оказала огромное влияние на понимание развития ребёнка и была объявлена «одним из самых надёжно спрятанных психологических секретов».

Согласно Дж. Боулби, между ребёнком и ухаживающим за ним взрослым формируются тесные отношения. Они строятся на взаимной направленности друг к другу: ребёнок активно ищет контакта, а мать эмоционально отвечает на него. Это поведение биологически обусловлено и эволюционно оправданно, поскольку в первые дни после рождения ребёнок должен найти того, кто будет защищать и оберегать его. Именно поэтому в первые часы после появления на свет он бодрствует существенно больше, чем позднее. Он предпочитает запах материнского молока другим запахам и чаще фиксирует взгляд на лице матери. Ухаживающего взрослого Боулби назвал «фигурой первичной привязанности». Важным положением теории является то, что ребёнок не может формировать бесконечное число связей с разными людьми. Каждая связь требует от него активности, а ресурс у него пока небольшой. Любой разрыв отношений будет восприниматься болезненно и сужать возможности для дальнейшего образования связей. Более того, типы отношений, которые он сформировал с близкими, лягут в основу всех последующих взаимоотношений.

**Фигура первичной привязанности** — человек, с которым у ребёнка при рождении формируются тесные контакты, отношения взаимной привязанности. На основе опыта общения с близкими ребёнок создаёт свою «внутреннюю рабочую модель» взаимодействия, которая затем развивается и совершенствуется на протяжении всей его жизни.

**Внутренняя рабочая модель** — это комплекс внутренних психических образов, которые формируются у ребёнка при общении с одним из взрослых. С помощью этой модели он учится предвидеть реакции взрослого в ответ на собственные действия. Когда он вырастет, то именно эта модель ляжет в основу взаимодействия с другими людьми. Для каждого человека, с которым общается, ребёнок формирует

свою рабочую модель. Чем больше людей, с которыми общается ребёнок, тем богаче опыт. Но количество возможных общений не может превышать десяти.

Внутренняя рабочая модель — комплекс связей между сигналами, идущими от взрослого, и реакциями новорождённого, и наоборот. Младенцы неосознанно придают значение объектам их социального мира, ориентируясь на поведение взрослых и контекста, в котором эти взаимодействия с ними случаются. Внутренняя рабочая модель позволяет ребёнку создавать ожидания причин и последствий текущих взаимодействий, а затем и тех, которые будут переживаться в будущем. Она включает сначала эмоции относительно «фигуры привязанности», а потом и формирующиеся постепенно представления и мысли.

Всматриваясь во взрослого, как в зеркало, ребёнок познаёт себя. Именно поэтому во внутренней рабочей модели представление о себе является дополнительным от представления о фигуре первичной привязанности.

Эта внутренняя рабочая модель отражает внутреннее представление о диапазоне изменений реальности, себя и своих взаимодействий с другими. Выбор слов в понятии «внутренняя рабочая модель» не случаен и подчёркивает тот факт, что представления ребёнка о взаимосвязях активны и постоянно конструируются в процессе развития, так что модели, сформированные в младенчестве, позднее реконструируются на более высоком уровне сложности. Эти представления находятся на неосознаваемом уровне, но оказывают влияние на мысли и поведение на уровне сознания. Следовательно, внутренняя рабочая модель отражает генетическую потребность придавать значение и запоминать действие, связанное с фигурами первичной привязанности. Младенцы придают значимость разным объектам их социального мира исходя из того, как родители относятся к этим объектам. Более того, они и себе придают значимость на основе отношения к ним родителей.

В оптимальных условиях фигура (или фигуры) первичной привязанности (мать и отец) физически и психологически доступна и чувствительна к нуждам ребёнка. Основная их

функция (фигур первичной привязанности) не в удовлетворении потребности в любви, как в классическом психоанализе, и не в удовлетворении физических потребностей ребёнка, как в бихевиоризме, а **в обеспечении защиты и безопасности** (Смирнова, 1995). Поэтому эффективная привязанность обеспечивает ребёнку инициативу, развитие исследовательского поведения, стремления к познанию. На основе взаимодействия с близкими ребёнок формирует защитную базу, объясняющую мир как безопасный, и чувство идентичности с объектом первичной привязанности с родителями.

Чувство идентичности — ощущение принадлежности роду, клану, семье («Вырастешь, и станешь, как папа»). Из этого чувства формируется «Система Я» ребёнка. На него будет опираться он в кризисные периоды формирования своей личности. Созидая себя, он будет отталкиваться от фигур первичной привязанности. То есть поведение людей, с которыми ребёнок себя идентифицирует родители, близкие в период кризиса позволят ему понять границы собственных возможностей.

Что такое кризис? Ребёнок развивается, впитывая оценки близких и их поведение как образцовое. Но в определённый момент, достаточно освоив их, он их проверяет, сопротивляясь уже освоенному. В трёхлетнем возрасте, например, ребёнок активно отказывается от того, что так спокойно принимал ранее. Если раньше он принимал, всё что делает мама, то теперь он хочет делать это сам. Он как бы проверяет диапазон допустимого, ориентируясь на реакции взрослых. Определив его, он вновь уже на уровне расширенных возможностей усваивает стереотипы мира взрослых.

Следовательно, если нет фигуры первичной привязанности и отсутствует идентичность с ней, ослабевают кризисные ситуации развития и идёт более

медленное и упрощённое формирование личности.

Ребёнок генетически может создать не более десятки привязанностей, среди них возникает иерархия, когда отношения с матерью и отцом становятся наиболее значимыми, а с бабушкой — менее (или наоборот, если воспитанием занимается бабушка). Число этих привязанностей не может быть бесконечным, так же, как существует ограничение числа эмоциональных интенсивных взаимодействий в естественных условиях, требующих отдачи и соответствующего ресурса. Каждое взаимодействие с конкретным человеком ведёт к созданию отдельной внутренней «рабочей модели», которые конструируются независимо, что доказано эмпирическими исследованиями.

Отличие теории привязанности от отечественных исследований состоит в том, что в российской традиции акцент делался на совместной деятельности ребёнка и взрослого или на общении, понимаемом как деятельность. При этом взрослый был неким фактором становления самосознания ребёнка (Выготский, 1991). Теория привязанности, авторы которой рассматривают её как эволюционно-этологический подход, акцентируется на отношении ребёнка и взрослого, существующим в неразрывном единстве. Взрослый как бы интериоризуется (принимается) ребёнком и начинает жить в нём.

### Типы привязанности

Согласно теории, качество привязанности напрямую зависит от родителя ребёнка, который различным образом проявляет свою заботу о нём. Мэри Эйнсворт в течение года наблюдала за общением 26 матерей и их детей в возрасте до 1,5 лет. Она предложила эксперимент, направленный на оценку качества привязанности, состоящий из восьми ситуаций по три минуты каждая. Ребёнок сначала находился с матерью в экспериментальной комнате и исследовал помещение в её

присутствии. Затем входил незнакомец человек и три минуты просто сидел в комнате. Потом он менялся с матерью местами и предлагал ребёнку поиграть с ним. Затем мать уходила и оставляла ребёнка с незнакомцем, который пытался утешить ребёнка. Мать возвращалась и предлагала ребёнку поиграть. После этого мать и незнакомец уходили вместе, наконец, мать снова возвращалась. В качестве показателей привязанности оценивали поведение ребёнка в момент ухода и возвращения матери.

На основании наблюдений было описано три типа реакций детей, соответствующих трём типам привязанностей ребёнка к матери. М. Эйнсворт назвала их безопасным и небезопасным видами привязанности. Причём небезопасных она выделила два типа: тревожно-избегающий небезопасный тип и амбивалентный небезопасный.

Поведение ребёнка с безопасным типом привязанности состояло в том, что он использовал мать как возможность безопасного общения с внешним миром. Он спокойно играл самостоятельно, регулярно проверяя её местоположение, отслеживая её действия краешком глаз. Он обращался к ней, когда возникали проблемы или когда нуждался в поддержке. Характеристикой ребёнка была активная исследовательская деятельность. Если мать покидала комнату, он переживал, но успокаивался, когда незнакомец утешал его. Он испытывал радость, когда мама возвращалась.

Поведение ребёнка с небезопасным тревожно-избегающим типом привязанности состояло в том, что в обычной ситуации этот ребёнок не подходил к матери, когда они были одни в комнате. Его предыдущий опыт подсказывал ему, что ничего хорошего при этом не будет. Такие матери, обычно, говорят подбегающим детям: «Отстань. Я устала. Позанимайся сам». В разговоре с другими матерями эти женщины горделиво утверждают, что их ребёнок может всё делать самостоятельно. В эксперименте Эйнсворт такой

ребёнок не проявлял активности исследователя, не реагировал при уходе матери или демонстрировал слабую тревогу. Но и когда она возвращалась, он не бежал радостно к ней, как это делал малыш с безопасной привязанностью, а активно избегал её.

Ребёнок с амбивалентным типом небезопасной привязанности был очень тревожен и также не исследовал мир, когда они были одни с матерью. В её отсутствии, он не мог успокоиться, но набрасывался на неё с гневом или негодованием, когда она возвращалась. После этого ребёнок не мог вернуться к игре до конца эксперимента.

Каждый из этих трёх типов фиксирует ответ малыша на утрату фигуры привязанности и дальнейшую встречу с ней. При безопасном типе у ребёнка возникло абсолютное доверие к матери: он уверен, что если она вышла, то всё равно вернётся и не оставит его в беде. Его опыт подтверждает это. При тревожно-избегающем типе ребёнок уже узнал, что от матери лучше держаться подальше, поскольку её реакция на его приближение всегда отрицательна. При амбивалентной привязанности поведение матери непредсказуемо: она может и приласкать, и сильно наказать, причём ребёнок не может найти причины каждой из этих реакций.

Все эти типы поведения отражают природу детской внутренней рабочей модели и, как позднее оказалось, предсказывают поведение в играх, исследовательскую активность, самостоятельную деятельность, компетенции в общении со сверстниками. Более того, они позволяют предсказать поведение и в подростковом возрасте. При этом доказано, что тип привязанности передаётся от родителей к детям.

### **Тип привязанности и социальное поведение человека**

Оказывается, если ребёнок ощущает безопасную привязанность обоих родителей, то в подростковом возрасте окружающие будут оценивать его как социально компетентного. Если у девочки есть безопасная привязанность к отцу, то она не столь агрессивна, чем её менее счастливые сверстницы. Матери ис-

пытывают более безопасные привязанности по сравнению с отцами. Восприятие собственного достоинства опосредуется привязанностью и социальной компетенцией.

Важным является и то, что из детей с безопасным типом привязанности вырастают взрослые, которые будут заботиться о своём здоровье и нести за него ответственность. Напротив, из людей, воспитанных в условиях небезопасной привязанности, чаще вырастают люди, зависящие от тех или иных вредных привычек (употребление алкоголя или наркотиков, курение табака и т.д.).

Криттенден провела исследование поведения детей с разными типами привязанности в начальной школе. Уже в дошкольном возрасте дети с безопасным типом привязанности пользуются в общении с другими и эмоциями, и интеллектом. Дети с небезопасным тревожно-избегающим типом поведения отказываются от эмоционального контакта с окружающими, а дети с амбивалентным небезопасным типом привязанности — от интеллектуального. Таким образом, индивидуальный опыт ребёнка от общения с матерью приводит к различным способам усвоения информации в процессе общения.

Один из распространённых типов поведения — застенчивость. П. Криттенден относит её к детям с небезопасным амбивалентным поведением, по такой аналогии: если слабое животное в борьбе с сильным встанет в позу, обозначающую подчинение, то атака прекращается. Дети, которые вынуждены защищаться от агрессивного поведения своих родителей, неосознанно научились использовать такое поведение, которое обезоруживает родителя-агрессора. Таким защитным поведением для них и стала застенчивость: они чередуют агрессию и застенчивость. Своей агрессией обращают на себя внимание родители, который иначе не замечает ребёнка,

а застенчивостью обезоруживают его, когда тот пытается ответить агрессией в ответ на агрессию ребёнка. Такая стратегия называется принуждающей манипуляцией, то есть ребёнок вынужден принуждать родителей к эмоциональному общению с ним.

Родители детей с безопасным типом привязанности не создают условий для манипуляции, поскольку сами открыты детям.

Защитное поведение есть и у детей с небезопасным тревожно-избегающим типом. Они используют (неосознанно) три разные стратегии защитного поведения в зависимости от поведения их родителей:

1. Чрезмерный контроль и постоянное вмешательство родителя в действия ребёнка приводят к тому, что у последнего формируется реакция избегания. Но ребёнок не может избежать родителя непосредственно, это происходит на интеллектуальном уровне и проявляется, как скрытость и отстранённость. Ребёнок может долго находиться в одном помещении с матерью, не контактируя с ней и занимаясь своими делами. Мать же, общаясь с другими, настойчиво подчёркивает самостоятельность ребёнка и гордится его достижениями в науках.

2. Если родители уstraняются от воспитания, от общения, то ребёнок, чтобы привлечь их, имитирует эмоции, вызывающие внимание к нему. Это явление называется фальсификацией аффекта. Например, пятилетний ребёнок с восторгом слушает пятую симфонию Чайковского, что вызывает удивление окружающих и гордость мамы. Такие дети быстро обучаются демонстрировать нужную эмоцию во всех общественных местах, чем очень радуют взрослых и прежде всего родителей, восхищающихся столь тонким пониманием ребёнком ситуации.

3. В тех случаях, когда родители не только крайне требовательны, но и враждебны, дети научаются выполнять всё, что требуют от них.

Они хорошо учатся, чётко выполняя любое задание не только дома, но и в школе.

Примеры двух последних видов защит описаны в «Преступлении и наказании» Ф.М. Достоевского. Жена Мармеладова, тяжело больная женщина с явно изменёнными эмоциональными реакциями, использовала старшую дочь Поленьку, чтобы излить ей свои чувства. Девочка «хотя и многого ещё не понимала, но зато очень хорошо поняла, что нужна матери, и потому всегда следила за ней своими большими умными глазками и всеми силами хитрила, чтобы представиться всё понимающей». В этот раз Поленька раздевала маленького брата, которому весь день нездоровилось, чтобы уложить его спать. В ожидании, пока ему переменят рубашку, которую предстояло ночью же вымыть, мальчик сидел на стуле молча, с серьёзной миной, прямо и неподвижно, с протянутыми вперёд ножками, плотно вместе сжатыми, пяточками к публике, а носками врозь. Он слушал, что говорила мамаша с сестрицей, надув губки, выпучив глазки и не шевелясь, точь-в-точь как обыкновенно должны сидеть все умные мальчики, когда их раздевают, чтобы идти спать» (Достоевский, 1998, С. 192–193). Возможно, у третьей девочки возникнет третий вариант защиты, поскольку дети пытаются использовать всё возможное поле при общении с родителем, особенно в тех случаях, когда от него исходит опасность.

Эта схема позволяет описать и отклонения в поведении. Нарушение поведения манипулирующих детей (тип небезопасной амбивалентной привязанности — те, что не могут предсказать поведение матери) обусловлено попытками привлечь внимание. Эти дети скрывают внутреннюю агрессию, преобразуя её в застенчивое поведение или, напротив, слишком явно её выражают. Они уверены, что другие виноваты в том, что с ними происходит. Иногда они ведут себя крайне рискованно.

Дети же с небезопасным тревожно-избегающим типом — всегда знающие, что мать

опасна, часто становятся учительскими любимчиками. Они могут быть крайне «правильными» с другими при взрослом и агрессивными к детям без него. Они могут подбить класс в начальной школе к чему-то не очень хорошему, а потом торжествовать, когда дети получают выговор от учителя. В подростковом возрасте они не могут сформировать отношения со сверстниками и часто остаются одинокими. Пока не будет найден выход аффекту социально приемлемым способом, у них сохраняется опасность зависимого поведения.

Учителю начальных классов стоит опасаться и детей с амбивалентным типом привязанности, и их матерей. Часто такие матери при первом посещении учителя выглядят весьма интеллигентными особами. Но в следующий раз врываются в школу, как мегеры, проявляя таким образом свою амбивалентную сущность не только по отношению к ребёнку, но и ко всему миру.

Часто, жалея такого ребёнка, учитель может в какой-то момент, когда тот безутешно плачет, ожидая наказания, предложить ему не сообщать об инциденте матери. Но как только появляется мать, такой первоклашка первым бежит к ней с криком: «А мы с учительницей договорились не говорить тебе...». Тут учитель испытывает в полной мере амбивалентную сущность родительницы...

### Осознание способности мыслить

Взаимосвязь со значимыми для ребёнка людьми меняется в зависимости от контекста и фиксируется в виде постоянно эволюционирующей внутренней картины социального пространства ребёнка — внутренней рабочей модели. Она включает как эмоциональные элементы (из-за сильной связи с фигурой привязанности), так и познавательные компоненты, на основе которых в дальнейшем будут возникать представления о социальном окружении, о себе и собственной идентичности. Позднее эта рабочая модель ляжет у дошкольников в основу модели психического и развитие метакогнитивного осознания.

Русский перевод английского термина «theory of mind» — модель психического — предло-

жила Е.А. Сергиенко (2007). Он обозначает детское представление том, как и почему мыслят они сами, и как и почему действуют окружающие их люди. Это тоже внутренняя модель. Возможно, она — продолжение внутренней рабочей модели или внутренняя рабочая модель лежит в основе модели психического. Её никто не переводит в слова, то есть ни дети, ни взрослые никогда не говорят себе: «Я буду поступать так-то потому-то или потому-то». И мы не думаем: «Тот человек поступил так-то потому-то». Просто нечто проносится в голове, и мы решаем, как нам поступать. По-видимому, некоторые психологи вербализуют собственную модель психического, тогда они становятся теориями личности и помещаются в учебники. Большинство же никогда не переводит эти знания об устройстве процесса понимания других людей в слова, хотя их опыт общения может привести к созданию более точной модели причинности поведения людей, чем те, что приводятся в учебниках. Слова не могут передать всю суть чувственного переживания человека.

Чем точнее такая модель, тем адекватнее поведение человека в тех или иных социальных контекстах. Она создаётся у каждого приблизительно в возрасте от трёх до шести лет. Параллельно ей формируется и метакогнитивное осознание, то есть способность отслеживать свои мысли. До появления таких метакогнитивных способностей младенец и маленький ребёнок не могут углубляться в себя, и у них нет умения обзирать эти внутренние представления, в том числе о фигурах первичной привязанности и о себе самих.

Метакогнитивное осознание — понимание того, что во мне самом рождаются мои мысли, я создаю их сам. Это явление возникает у ребёнка достаточно поздно. И чтобы оно появилось, сначала должна появиться модель психического.

Затем уже на основе этого понимания возникает новое явление — метакогнитивное осознание — способность думать о собственном думании. Это понимание возникает в шесть лет, если перед тем уже существует модель психического. К сожалению, послеперестроечное время способствовало формированию такого типа родителей, который полагает, что детский сад и школа должны развивать их детей, тогда как их задача — обеспечить семью материально. Именно поэтому **в школе достаточно много детей с неразвитыми рефлексией и метакогнитивного осознания.**

Может показаться, что это заморское слово, как и явление, которое оно обозначает, не нужно школе. Ребёнок просто должен учить то, что положено. Но это не так. Метакогнитивное осознание — процесс понимания собственной способности мыслить. Он затрагивает каждый момент нашей жизни, в школе, дома, на работе. Сюда относится понимание своей способности выполнить определённую задачу и выбор способов достижения цели. И ещё размышление о том, что было сделано, оценка эффективности избранных стратегий, а также понимание того, что ты сам понимаешь, а что — нет.

**Но это и есть способность учиться осознанно, понимая, что пока ещё недоступно, а что уже освоено.** В большинстве школьных ситуаций именно учитель берёт на себя такую задачу: объяснить ученику, что он может, а что — нет, контролировать процесс освоения им предмета. **Но если мы сформируем метакогнитивное осознание и рефлексию, ученик сможет всё это сделать сам.** И тогда учитель действительно будет тем, кто сопровождает школьника и направляет, а не тем, кто постоянно натаскивает и тянет вперёд.

Следовательно, кроме освоения определённого материала в рамках любого предмета, учитель может ставить для себя такие цели:

1. Научить учеников думать по-разному.
2. Показать, что сам процесс обучения не менее важен, чем получаемый результат.

3. Обучить тому, как развивать и использовать разные стратегии решения проблем.
4. Показать, что для описания и оценки одного и того же явления могут быть разные точки зрения, а потому стоит научиться аргументировать свою точку зрения, а не отвергать чужую
5. Ученикам нужно дать возможность думать о своём прогрессе и осознавать его.
6. Стоит научить тому, что дети отвечают за процесс своего обучения и его успешность.

В первом классе, как мы помним, всему этому можно научить только тех, у кого завершился процесс миелинизации (созревания мозга). Поскольку у некоторых этот процесс может длиться всю начальную школу, то весьма полезно не только позволяет ученикам решать задачи любым способом, но рассказывать о том, как это делается, создавать схемы решения на уроках математики и схемы размышления на уроках русского языка или истории.

Проблема начальной школы в том, что учитель получает детей на разной стадии созревания мозга. И родителей детей, различным образом помогающих ребёнку в его усилиях по познанию окружающего мира.

В рамках программы эффективно двигаются дети с безопасной привязанностью и многочисленными схемами, фиксирующими собственный опыт в познании мира. В этом случае объяснение учителя ложится на подготовленную почву.

Если мозг развивается медленнее, то в задачу входит не многочасовое сидение за учебниками, а направление внимания ребёнка на опытное познание мира на свежем воздухе обращение к родителям за помощью в подготовке уроков.

Там, где родители не идут на сотрудничество, необходимо упрощение задач, предлагаемых учащимся, задач, связанных, прежде всего, с обращением к конкретным формам мышления. **НО**