

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

САМОСТЬ, Я, PERSON: ЛИНИИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО АНАЛИЗА

С.В. КРИВЦОВА

МГУ им. Ломоносова, Москва, Россия

В статье дается обзор линий развития трех аспектов личности – «Самости», «Я» и «Person» в течение детства. Линии развития самости и Я рассматриваются на фоне модели послышной периодизации Д. Стерна и концепции четырех экзистенциальных мотиваций А. Лэнгле. Выделяются важные экзистенциальные темы трех семи-летних жизни. Проводится сравнение «самости» и «протосамости», становящейся «самости» первого семилетия. Рассматриваются нарушения структур «самости Я», описывается роль взрослого.

Ключевые слова: развитие личности, периодизация, фундаментальные мотивации, экзистенциальный анализ.

Для цитаты: Кривцова С.В. Самость, Я, Person: линии развития ребенка с точки зрения экзистенциального анализа // Познание и переживание. 2023. – Т. 4. – № 1. С. 16–38. doi: 10.51217/cogexp_2023_04_01_02.

Для контактов: Светлана В. Кривцова, svkrittsova@mail.ru

SELF, I, PERSON: LINES OF CHILD DEVELOPMENT FROM THE POINT OF VIEW OF EXISTENTIAL ANALYSIS

SVETLANA V. KRIVTSOVA

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

The article provides an overview of the lines of development of three aspects of personality – Self, Self and Person during childhood. The lines of development of self and Self are considered against the background of the model of layered periodization by D. Sterna and the concept of four existential motivations by A. Langle. The important existential themes of three seven years of life are highlighted. The comparison of the self and proto-self, becoming the self of the first seven years, is carried out. Violations of the structures of the self are considered, the role of an adult is described.

Keywords: personality development, periodization, fundamental motivations, existential analysis.

For citation: *Krivtsova S.V.*, Self, I, Person: lines of child development from the point of view of existential analysis // *Poznanie i perezhivanie [Cognition and Experience]*. 2023. – V. 4. – № 1. P. 16–38. doi: 10.51217/cogexp_2023_04_01_02 (in Russ.).

Corresponding author: *Svetlana V. Krivtsova svkrivtsova@mail.ru*

Личностное (персональное) у человека проявляется через психическое и физическое. У ребенка личностное оказывается зачастую не так выражено, «зашумлено». Его психофизика находится в непрерывном мощном процессе развития: рост, постоянные изменения психофизического настолько активны, что ограничивают возможности проявления персонального. Именно поэтому оно так неуловимо у ребенка и часто не замечается, не отслеживается ни воспитателями, ни родителями. Как и когда возникают и по каким траекториям развиваются разные аспекты человеческой личности? И каковы эти аспекты? Как зарождается «персональность» в онтогенезе? Этим вопросам посвящена данная статья.

НАЧАЛО: ОТ IN-SEIN K DA-SEIN

Придя в этот мир эмоционально открытым (аффицированность является врожденным свойством человека в философской антропологии экзистенциализма), ребенок доверчиво и безусловно отдается тому, что его окружает, и начинает адаптироваться к новым (отличным от внутриутробных) условиям своего существования. Развитие начинается не сразу в момент рождения. Сначала in-sein, потом da-sein (М. Хайдеггер), сначала «быть», а потом «развиваться». В работах Д. Стерна (Роджерс, 2001; Стерн, 2006), статьях автора (Кривцова, 2012, 2017) и статье А. Лэнгле (2019) детально рассматривается вопрос о начале развития Самости ребенка в период новорожденности. Постепенно из пассивно принимающего существа новорожденный становится активно воспринимающим, а затем – и активно исследующим свое окружение. Только примерно к 4 месяцам появляются первые устойчивые структуры, интегрирующие опыт («coreself» – «ядерная самость» Д. Стерн /Стерн, 2001/), первые пра-переживания личности. Хотя в терминологии Д. Стерна эти интересующие нас первые личностные структуры ребенка названы «Самостью», мы предложили бы понятие «Протосамость», «До-самость», «Прообраз» будущей «Самости».

ПРОТОСАМОСТЬ

Д. Стерн реконструирует эти первые дотеоретические переживания ребенка, анализируя многочисленные эксперименты на младенцах, проведенные в США в период с 60 до середины 80-х годов, при этом он обращает внимание, что «Самость» – субъективное ощущение себя и другого/мира у ребенка – оформляется задолго до развития речи и саморефлексии. Некоторые довербальные ощущения самости начинают формироваться от рождения, а может быть, и ра-

нее, другие появляются позже. Так, первые «ядерные» пра-переживания себя (упоминавшееся ранее «coreself») включают: 1) ощущение способности влиять, 2) физическую связность, авторство движения, 3) свою непрерывность во времени, 4) наличие собственных намерений и другие переживания (Стерн, 2006). С появлением языка для ребенка открывается возможность дистанцирования от собственного довербального опыта, и, как следствие, происходит его трансформация. Процесс ощущения «изменяющегося себя» последовательно развивается от рождения до смерти.

В начале мы находим лишь «Протосамость» (поскольку для истинной «самости» нужно «Я», а оно пока в зачаточном состоянии). Протосамость – это еще не Самость (результат саморефлексии), но все-таки уже довольно устойчивый сложившийся паттерн осведомленности, «устойчивая динамическая структура, организующая опыт, сам способ получения опыта на определенной стадии развития» (Стерн, 2006, с. 19). По-видимому, это же явление названо Выготским ключевым переживанием возраста, или просто возрастом (Выготский, 2001). Для нас важен тот факт, что Протосамость меняется кардинально и скачкообразно в определенные сенситивные моменты развития. Благодаря научным исследованиям Д. Стерна стало возможным описать новые горизонты («области соотнесенности»), интерес и близость к которым обнаруживает ребенок в те или иные моменты развития. Периодизация Стерна была «переложена» на теорию четырех экзистенциальных мотиваций (А. Лэнгле) автором статьи (экзистенциальная периодизация развития «самости» отражена в ряде публикаций последних лет (Кривцова, 2012; 2016, 2017).

Простосамость – способность резонировать с теми или иными аспектами жизненной ситуации – наполняется последовательно сменяющимися друг друга экзистенциальными темами, появляющимися в определенном порядке.

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕМЫ РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТОВ

Если мы посмотрим на детство, то заметим: с ребенком происходят не плавные поступательные изменения, а изменения скачкообразные. Каждый такой «квантовый скачок» развития (термин Д. Стерна) заканчивается новым периодом относительного спокойствия и ... появлением «нового ребенка», новой личности. В чем эта новизна проявляется? Конечно, взросление – это прежде всего рост и увеличение массы тела, изменения пропорций тела и лица. Но также это изменение интересов. В каждом новом возрасте появляется открытость новым содержаниям в мире, неожиданная для самого растущего человека, как будто в привычных условиях жизни вдруг открываются невиданные ранее аспекты, совсем непохожие на ранее освоенные. (Отчего возникают эти «квантовые скачки»? Методология феноменологического подхода позволяет себе не отвечать на этот вопрос, достаточно того, что их можно увидеть и описать. Вместо этого феноменологический подход интересуется, какое влияние эти перемены оказывают на внутреннее самоощущение человека, ребенка). Мы развили теорию

Стерна в двух направлениях. Во-первых, увидели, что существуют ритмы большие и малые, смены этих областей соотнесенности: с рождения до 21 года человек проходит три «большие волны», примерно соответствующие семилетиям, и внутри каждой волны повторяются четыре волны малых. Во-вторых, применив экзистенциально-аналитическую теорию четырех фундаментальных мотиваций (ФМ) А. Лэнгле (Лэнгле, 2018), мы смогли ответить на вопросы: «Что это за волны? Каково их содержание?»

ОБЛАСТИ СООТНЕСЕННОСТИ В СООТВЕТСТВИИ С МОДЕЛЬЮ 4 ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ МОТИВАЦИЙ

По сути области соотнесенности – это аспекты мира, которые «кликают», привлекают, интересуют, иными словами, мотивируют ребенка в определенном возрасте или в определенной жизненной ситуации. Они могут окликнуть и взрослого человека, если именно этих содержаний не хватает ему для хорошей жизни (экзистенции). Чтобы понять, о чем идет речь, экзистенциальные философы, а затем психологи, педагоги и психотерапевты описали эти условия хорошей жизни: это то, без чего жизнь не может быть хорошей для любого и каждого человека. Поэтому их еще называют четыре условия экзистенции. (Человек может не осознавать вовсе, что его заботит, но есть некоторая логика в его переживаниях, и эта логика – не что-то произвольное.) Когда мы оказываемся в новой, непривычной ситуации и просто начинаем ориентирование, то первое, что нас привлекает и интересует, – это вопрос: «Где мы оказались, что вокруг, и как данности мира, окружающего в настоящий момент, соотносятся с нашим собственным бытием?» Всмотревшись и вслушиваясь, мы озабочены вопросами: «Может ли мое бытие находиться здесь? Не угрожают ли мне эти условия? Дают ли мне место? Принимают и дают быть или выталкивают? Могу ли я спокойно быть в этих условиях? Дышать? Занимать и, возможно, расширять свое пространство? Или мне нужно защищаться, чтобы выжить?» Осознанная или неосознанная заинтересованность в описанном выше аспекте бытия раскрывается в таких содержаниях, как «принятие», «восприятие», «реальность», «данности существования», «сила», «возможности», «познание», «защита», «пространство», «опоры», «доверие», «покой» и «безопасность». Неуверенность в мире связана с бегством от угрожающей реальности, страхом и непринятием себя и мира, ненавистью и борьбой. В концепции 4-х ФМ мы говорим, что первые вопросы в любой новой неопределенной ситуации: «Могу ли я быть в мире? И что мне нужно, чтобы спокойно строить и продолжать свое бытие рядом с тем, что изначально является проблемой: болезнь, непринятие со стороны значимых людей, агрессия, иногда теснота и отсутствие ресурсов?» Тогда человек переполнен страхами или агрессией. Это 1-ая ФМ.

Когда устанавливается спокойствие, когда человек ощущает «я могу быть», есть возможности и силы для этого, тогда перед ним открывается новая область действительности, и появляется совсем другой вопрос: «Я есть, но нравится ли мне моя жизнь?» Это вопрос 2-ой ФМ, которая описывает ценностные содержания в мире. Теперь главным становится отношение к окру-

жающим вещам, людям и вопросы качества жизни: «Как мне живется? То, как мне живется, это наполняет меня и придает сил или опустошает и истощает, вплоть до депрессии? Проживаю ли я что-то хорошее в данной ситуации?» Исполненность в аспекте 2-ой ФМ – теплая, наполненная ценностями жизнь с дорогими сердцу отношениями. Из опытов отношений с ценностями возникает определенность в ответах на вопросы: «Что я люблю? Что я не люблю?» Так, в двойном соотношении с миром и с собой оформляется система ценностей и предпочтений – ядро личности.

Это и есть переход к третьему аспекту бытия (3-ая ФМ), третьему условию хорошей жизни: «Я могу быть, мне нравится жить, но имею ли я право на все это? Мое ли это? Что есть мое Собственное? Чего я хочу? Оправданы ли мои решения и поступки? Кто я?» Этот аспект бытия связан с размышлениями и сомнениями. Здесь человек ведет диалог с самим собой, и часто этот диалог возникает на фоне конфликта. Цель таких размышлений – найти такое решение, занять такую позицию, которая внутренне ощущалась бы как правильная. Можно советоваться с другими, но решение, в конечном итоге, принимается самостоятельно, а последствия говорят о том, учли ли мы реальность, было ли оно правильным с точки зрения совести, привело ли оно к чему-то хорошему. Все люди принимают решения, и благодаря решениям (будь они ошибочные или верные) люди становятся сильнее, укрепляется их Я. Им есть за что уважать себя, и Самоценность опирается на это аргументированное уважение.

И только разобравшись с собой, человек открывает четвертый аспект бытия: «Ради чего мне жить? Во что я должен вложиться, учитывая тот факт, что по законам человеческого бытия жизнь конечна, а это значит, можно упустить что-то важное, непоправимо опоздать с какими-то решениями». Четвертое условие хорошей жизни посвящено смыслу и ориентированию в условиях для их реализации.

Итак, четыре условия для хорошей жизни – это четыре «Да!»: условиям существования (миру); ценностям, отношениям и чувствам (жизни); всему, что для тебя дорого (себе самому); проекту будущего (смыслу), ради которого стоит тратить время своей жизни. Для взрослого человека некоторые мотивации становятся осознанными, некоторые – нет. Сам факт осознанности не связан с качеством жизни человека. Осознанно или нет, мы, взрослые, стремимся к принятию и ощущению внутреннего спокойствия (1-ая ФМ), наполненности проживаниями ценностей и отношений (2-ая ФМ), гармонии с собой и чистой совестью (3-ая ФМ), ясности в отношении смысла приложения каких-то своих усилий (4-ая ФМ). И наоборот тоже верно: мы страдаем, когда нет покоя и уверенности в том, что мы сможем быть-здесь (1-ая ФМ), когда проживается мало хорошего, жизнь бедная на радости, бесчувственная (2-ая ФМ), когда глохнет внутренний разлад или внешняя несправедливость (3-ая ФМ), когда нас лишают будущего, когда что-то, что было важным, теряет смысл (4-ая ФМ). Так бывает со взрослыми, но как обстоят дела у детей? Так же, но с учетом особой важности одной из фундаментальных мотиваций в определенные периоды жизни.

ТРИ БОЛЬШИХ ВОЛНЫ: ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ МОТИВАЦИИ ОТ РОЖДЕНИЯ ДО 21 ГОДА

В диалоге с внешним миром ребенок в дошкольном возрасте полностью открыт и впитывает смысловые структуры, в которых он оказался, позволяя миру формировать его способ воспринимать и переживать мир. Это время 1-ой ФМ. Ребенок от 7 до 13 лет по сути другой: он как бы уходит в мир собственной души, защищен от реальности миром фантазий, игрой, уже не так глубоко проникаем для мира внешнего, он осваивает социальный мир, мир отношений с людьми. Это время 2-ой ФМ. Подросток стремится ворваться в большой мир со своими ценностями и проверить их на взрослых. Тема отношений с собой – это 3-ая ФМ. Некоторые исследователи духовности ребенка, в особенности, Р. Штейнер, заметили, что взросление проходит через три семилетия, подобные трем волнам. Б. Ливехуд (Ливехуд, 1998) построил на этом периодизацию, в которой, если описать ее в двух словах, первое семилетие посвящено формированию «тела личности», второе – души, а третье – духа. Исходя из иной антропологии, эти авторы подметили нечто схожее с нашей идеей (звучащие в каждом из возрастных периодов экзистенциальные темы).

Темы I семилетия: от 0 до 7.

С точки зрения нашей периодизации, основной вопрос (*bassocontinuo*) первого семилетия: «Могу ли я быть в мире?». Фундаментальный вопрос экзистенции: «Я – здесь, но могу ли я (как целостный человек) быть здесь? Есть ли у меня пространство, защита, опора для этого?» Необходимое пространство, защиту и опору человек обретает в том случае, когда ощущает себя принятым, что, в свою очередь, и его самого делает способным к принятию. Таким образом, предпосылкой способности к принятию выступает уверенность в собственном существовании; пока ее нет, «человеку приходится за нее бороться ...» (Лэнгле, 2009b). Развитие ребенка-дошкольника может быть глубоко понято, если мы знаем «язык 1-ой ФМ».

Темы II семилетия: примерно от 7 до 14.

«Нравится ли мне жизнь?» Основной темой второго семилетия является тема отношений и ценностей. В этот период происходит становление внутреннего мира, души, если понимать ее как эмоционально-ценностный аспект личности. «Что я люблю и что – нет?» На этот вопрос, сам того не осознавая, ребенок 7-13 лет ищет ответы, проходя опыт взросления в рамках школьного обучения. Само обучение, хотя и называют когнитивным развитием, теснейшим образом связано с эмоциями. Именно эмоции ведут за собой когниции. Когнитивное происходит от латинского корня «когницио», что означает «дифференцировать, различать». Смысл обучения – сформировать способности ко все большему и большему различению в определенной области (Чомпи, 2012): знать хорошо можно лишь то, что заинтересовало, привлекло, эмоционально затронуло, даже если речь идет о математических науках. Различение нюан-

сов — это как формирование хорошего вкуса: сначала просто что-то читал, потом понравилось читать стихи, а позднее — определенный поэт или эпоха и т.д. Обучение в средней школе есть формирование человека, способного находить удовольствия в широком спектре известных человечеству ценностей. Но не только школьные предметы осваиваются и примериваются на себя, но и отношения со сверстниками и взрослыми. Ребенок этого возраста очень эмоционален, он весь «чувствующий орган» (Р. Штейнер) (Штейнер, 1993), он «ощупывает мир» своей жизнью, чувствует кожей (А. Лэнгле) (Лэнгле, 2019) и если здоров, то радуется, печалится, тревожится, сопереживает, находясь в защищенном от внешнего мира созданном им самим особом мире (Б. Ливехуд) (Ливехуд, 1998). Наилучшей метафорой доподросткового возраста является ребенок у окна, за шторами, на подоконнике: он всматривается в большой мир, но не как участник, лишь как наблюдатель из защищенного места, через стекло, за его спиной — обжитой мир дома, но и от него он отделен плотной шторой, слышит, что там происходит, но стремится к уединению. Так в особом месте между двумя мирами ребенок находит положение, созвучное происходящему в его душе — становлению внутреннего мира личности, с его интимностью, секретностью и даже сакральностью (Лангефельд, 2013).

Происходящие интимные процессы требуют времени, близости и отношений — трех предпосылок, без которых не формируется позитивное отношение к жизни, чувство: «Это хорошо, что я живу» (Лэнгле, 2005). Неосознанная установка по отношению к жизни (тем не менее) работает как ресурс витальных сил и сопротивления негативным переживаниям: детские песенки и игры, воспоминания и книжки придают сил ставшему уже взрослым человеку в самые трудные моменты жизни. Экзистенциальные предпосылки для формирования хороших отношений с жизнью — это еще и очень эвристичная модель для дальнейших исследований. Ребенку, чтобы он во что-то влюбился, нужно время и удержание близости с предметом. Учитывает ли этот экзистенциальный фактор классно-урочная система образования? Не слишком ли быстро сменяются уроки, и не это ли определяет заметное снижение учебной мотивации уже к 3-4 классу школы?

Внутри второго семилетия отчетливо различаются «малые периоды».

— Начало обучения, освоение новой экзистенциальной ситуации делает ребенка учеником (он действительно хочет учиться первые пару лет в начальной школе), появляется интерес к «Как»? Вместо пространственных философских рассуждений о бесконечном (когда ему было 6 лет), семилетка теперь интересуется палочками и крючочками, «заметно тупея» на взгляд неподготовленного наблюдателя. Старательность, открытость устройству социального мира школы — все это темы 1-ой ФМ, но на фоне новых больших тем второго семилетия (II+1). Заканчивается этот период кризисом 9 лет (он хорошо изучен вальдорфскими педагогами).

— С 9 до 11 лет мы попадаем в тему «быть с ровесниками»: уметь кооперироваться, заводить дружбы, пусть пока краткосрочные, играть и играть (расцвет игры), и в игре подчиняться правилам, уступать... Эриксон назы-

вал это формированием установок сотрудничества. 11 лет – вершина детства. Это неудивительно: «вторая мотивация в квадрате» (II+ 2), время ценностей и отношений. Р. Штейнер называл это время «солнечным периодом». Это время хочется остановить навечно. Именно о нем вспоминается взрослому в трудную минуту жизни. Но 11 лет – это еще и возраст старта (переход в среднюю школу), а стартовать опасно. Поэтому в литературе есть феномен Питера Пэна, мальчика, который не хотел взрослеть, желая навсегда остаться одиннадцатилетним...

В детской литературе есть и другой герой (примерно 11 лет). И ему тоже посвящен психологический феномен (это «феномен Кая» из «Снежной королевы») быть не как все, оказаться выделенным, отмеченным. Так подступают темы 3-ей ФМ.

Темам 3-ей ФМ посвящен следующий малый период – 11-13 лет. В этом возрасте во многих детских сообществах начинается школьный буллинг. Проверяются на прочность границы, начинает высоко цениться сила и физическая, и психологическая. Э. Эриксон отмечает, что сформированные ранее установки сотрудничества нужно теперь дополнить установками отказа от сотрудничества: дружба не должна удерживаться любой ценой! Переживание собственного становится не менее важной ценностью, чем отношения, но Я еще слишком слабо, оно с трудом справляется с внешними и внутренними давлениями. Одновременно интенсивно строится картина себя, основанная на сравнении с идеалом. Для младших подростков характерна тема «вечных подмостков»: субъективно они переживают, что на них смотрят, что о них говорят, они и ведут себя, как будто они – единственная тема интереса окружающих. Вместе с тем – это расцвет творчества, познавательного интереса, открытости ценностям, которые преподносят взрослые. Проходит еще год-два, и начинается кризис пубертата. Любопытно, что на фоне яркого кризиса индивидуальности ведущими становятся темы не третьей, а 4-ой ФМ: вопросы будущего самоопределения, значимости обучения и т.д. Отметим, что вместе с кризисом пубертата происходит смена основной темы «симфонии жизни» – на первый план выступает становление структур «Я», отстаивающего собственное.

Мы видим, что для развития собственно Самости на основании фундамента Протосамости ребенку нужно иметь напротив чье-то Я. Очевидно, что в начале пути это Я еще не его собственное, а взрослого. Однако до обсуждения роли взрослого важно обсудить, что такое «самость», ведь разные школы психологии и психотерапии понимают под этим понятием разные реальности.

САМОСТЬ И ПРОТОСАМОСТЬ

Самость с точки зрения экзистенциального анализа

Вслед за Уильямом Джеймсом в экзистенциальном анализе выделяются «Я эмпирическое» и «Я рефлексивное» – I and Me. Тот, кто смотрит (в самодистанцировании) – это собственно, Я (Его), а то, на что смотрит «Я» – это Самость, «self», «Собственное», «мое, имеющее отношение ко мне».

Самость М. Хайдеггер называл «тем, что имеется под рукой»; В. Франкл говорил, что Самость – это «пространство для игры, в котором Я дышит». А. Лэнгле писал: «Принципиально, что самостью может стать всё, рядом с чем человек может узнать себя, то есть не только объекты в мире (истинные «другие»), а также всё моё, что я могу иметь напротив себя: тело, чувства, установки, убеждения, то, чем я стал (биография) и проекты» (Лэнгле, 2019). В соответствии с таким пониманием, к Самости конкретного человека относится всё, с чем человек себя чувствует связанным: это семья, профессия, ценности, принадлежащие ему материальные объекты, имущество, Родина, но также и собственные идеи, мировоззрение, вера. Критерием является ощущение «близости ко мне» или «родственности мне» таким образом, что можно себя через эти объекты определить: «я – тот, кто не любит вот это», «я – тот, для кого вот это важно», «я – тот, кто несет ответственность за это». Ценности и неценности становятся «представителями Я». При этом феноменологически ощущается, что чувство инаковости уменьшается по мере приближения «объекта» к «Я»: так, даже у взрослого человека имеются реальные затруднения в том, чтобы отделить от Я ощущения собственного тела, еще сложнее сделать это в отношении чувств и мыслей. Таким образом, истинная взрослая Самость предполагает наличие «при себе» Я, которое способно выйти на дистанцию по отношению к объектам Самости: «Я больше, чем мой страх», «Я не равняюсь своей проблеме», «Я – это не только мое недовольство, но и другие чувства». Чем сильнее Я, тем более богатую Самость человек может себе позволить. (Причины, лежащие в основе такого утверждения, вы можете прочитать в параграфе о соотношении «Я» и «Самости».) (Лэнгле, 2019). Это относится к Самости зрелого человека. Но каков путь развития Самости?

Обогащение и дифференциация Самости – линия развития в онтогенезе

Если Самость – это сфера того, что человека привлекло, окликнуло, эмоционально затронуло, заинтересовало, то маленький ребенок по своей природе в силу открытости постоянно чем-то затронут, окликнут и очарован. Для развития (и это интуитивно понимают все взрослые) ребенку нужна богатая интересная среда, безопасные и хорошие отношения со взрослыми и другими детьми, культура, система образования, которая дала бы ребенку доступ к максимальному числу ценностей. Культура (как принятый в данном обществе способ ухаживать за ценностями) передается старшим поколением младшему через образование, которое способно затронуть душу и населить прежде всего сердца, а уж вслед за ними и умы теми или иными знаниями и аттитюдами.

Еще К. Левин, используя теорию поля как модель личности, одним из ключевых понятий ввел «дифференциацию». Она относится ко всем аспектам жизненного пространства личности – и внешним, и внутренним. Осознаваемые отличия (мое или не мое) или границы характеризуют процесс взросления. Позже уже в нейронауках были описаны механизмы возрастающей

дифференциации. Так, выдающийся нейробиолог Л. Чомпи сформулировал тезис о ведущей, «операторской» роли эмоций (аффектов, в его терминологии) по отношению к когнитивным процессам: «аффекты... не только длительно сопровождают все мыслительные процессы и поведение, но и в значительной степени по-настоящему управляют ими, ведут их. В действительности (это утверждал еще Пиаже) аффекты работают не только как поставщики энергии, то есть как моторы, а иногда (например, при депрессивных состояниях) и как тормоза для интеллектуальной активности. Операторское воздействие аффектов, которое является принципиально общим для них всех, состоит, прежде всего, в том, что основное аффективное состояние оказывает постоянное влияние на фокус внимания и одновременно с этим определяет то, что является важным или неважным» (Чомпи, 2012). «Гормоны счастья» необходимы для освоения нового, для обучения, которое станет развивающим, то есть изменит Самость, гормоны стресса блокируют познавательную мотивацию, даже при условии, что экзамены учеником будут сданы. Если вернуться в круг психологических рассуждений, развитие Самости – это накопление, умножение и дифференциация опытов «нравится, интересно» и «не нравится, скучно». Предпосылками для развития Самости являются отношения со взрослыми, которые выступают проводниками в совместном эмоционально насыщенном знакомстве с новым, а также атмосфера безопасности и ожидание «чего-то интересного». Расширение и дифференциация Самости является побочным результатом процессов наслаждения или печали – обеих форм открытого обращения ребенка к миру. Но не только «что-то интересное» относится к Самости. Опыты эмоционального насилия в детско-родительских отношениях, любые психодинамически закрепленные содержания тоже составляют Самость растущего ребенка.

Однако переживания тех или иных форм отношения еще только должны стать личностной структурой. В первое семилетие жизни мы можем говорить не столько о Самости, сколько о Протосамости. Примерно к 5-7 годам Самость оформляется в устойчивую структуру. Выпадения, фрагментации, перекосы Самости и слабость отдельных аспектов Я также отчетливо проявляются в этом возрасте и обозначаются в клинической психологии термином «личностные расстройства самости». Причиной этого часто становится стиль коммуникации с близкими взрослыми.

Самость ребенка и Я близкого взрослого

Мы уже заявили ранее, что Самость развивается лишь в присутствии Другого – ориентированного на ребенка взрослого. Я.М. Лангефельд, глава утрехтской школы педагогической феноменологии, пишет, что сложившийся мир детской души – это мир дотеоретических переживаний, он скрыт от самого ребенка, но «может стать эксплицитным, если найдется педагог, который займется рефлексией этого опыта и вместе с ребенком будет о нем рассуждать. С момента рождения ребенка мы (взрослые, педагоги, родители. – С.К.) несем ответственность именно за это. Сохранение связи ребенка с его субъективным

миром — главная ценность педагогики» (и родительского воспитания, добавим мы) (Krivtsova, 2016).

В этом пункте у философов и психологов нет разногласий: Ф. Ницше, М. Бубер, Э. Левинас, М. Бахтин, М. Шелер, но также и К. Роджерс — каждый по-своему описали одну и ту же важную роль Другого (взрослого) в формировании Самости ребенка. Выразить эту функцию можно фразой: взрослый должен иметь способность и желание встречать ребенка своей собственной персональностью. Из отечественных авторов удачную герменевтическую метафору Самости предложила Г.А. Цукерман: «самость — это такой поведенческий текст, который я создаю неумышленно, не ведая, что творю. Читают и толкуют его другие, от них я узнаю о самом существовании моей самости, о ее содержании, о способах ее создания. Моменты попадания моей самости в мое самосознание — это вспышки самосознания. Соответственно, самооценка, самопринятие, самоуважение — это оценка, принятие, уважение моей самости, сначала со стороны кого-то другого» (Цукерман, 1997, с.33). Отношение к себе формируется на основании того, что я узнаю о себе от других, что я переживаю, и как к моим переживаниям относятся другие, прежде всего, близкие взрослые. Именно из опыта, как-то относящегося ко мне Другого, оценивающего меня тем или иным образом, рождаются постепенно Я и картина себя: «Я» — это Самость рефлектируемая и осваиваемая, то есть субъект собственного развития (автор и исполнитель поведенческого текста одновременно)», — пишет далее Г. А. Цукерман. Мое «Я» перенимает этот родительский способ (способы) отражения. Не только близкие, но и учитель, няня, тренер по плаванию, врач, а потом и сверстники выступают как другие «внешние зеркала», в которых отражаются «мое тело, способности, поведение, роли, которыми я прикреплен к жизни, — все эти различные Самости, которые составляют нашу единую сложную Самость». Естественно, что эти Самости порою самым несовместимым образом отличаются друг от друга, и необходимо здоровое и сильное Я, чтобы название данной Самости словом «Я» продолжало свидетельствовать о непрерывной осмысленной Самости.

Некоторые стили родительского отношения препятствуют становлению сильного Я, необходимого для переживания Самоидентичности. Перенятые ребенком в сенситивные периоды, они создают дополнительные фильтры восприятия и самовосприятия, мешая Я выполнять работу по рассматриванию и оцениванию себя и ситуации. Э. Эриксон, например, описал такие моменты дихотомий развития в зависимости от родительского отношения: доверие или недоверие миру, автономия или стыд, инициативность или пассивность и вина, компетентность или некомпетентность, идентичность или непризнание. Они могут способствовать или препятствовать дальнейшему становлению «Я». (Эриксон, 1996).

Самость и Я

С точки зрения экзистенциального анализа, Person (духовное в человеке) находится в постоянном двойном взаимодействии и диалогическом обмене с миром внешним и с миром внутренним (Längle, 2004). «Я» — способность

внимательно рассматривать и выносить справедливые суждения. В двойной открытости Person понимаем под Самостью внешний полюс, а под Я – внутренний. Почему Самость – внешний полюс? В диалоге с миром возникает интерес к тому или иному, духовная открытость фундируется, подкрепляется и фиксируется с помощью психодинамического закрепления на том или ином «объекте»: «Обожаю твои пирожки, бабушка», «Не выношу орущую математичку». Пристрастия, предпочтения, предубеждения, но также и избегание, неприятие чего-либо, – все то, что уже имеется в виде гуссерлевской «естественной установки» (то есть само собой разумеющееся), может быть воспринято также с феноменологической открытостью, если «Я» – полюс внутренний – позволит подметить эти описанные выше «субъективности» и как-то к ним отнестись. «Что со мной произошло по сути? Что я чувствую, когда вспоминаю об этом? Понимаю ли я свои чувства? Понимаю ли я свое поведение? Что я об этом думаю? Согласен ли я с тем, что пришло?» – такие вопросы естественны для взрослого человека. Они обращены к «Я» – тому аспекту личности, что смотрит, разотождествившись, выйдя на дистанцию, и выносит суждение на основании чувствования собственной ценности себя и Другого. «Я» должно заниматься рассматриванием и оценением, чтобы человек, «выбитый» из собственного центра «окликом мира», мог вновь обрести свободу и вернуться к себе. Поэтому «Я» всегда на поле боя.

Гордон Олпорт пишет: «Все авторы согласны в том, что ЭГО не существует в раннем детском возрасте, оно постепенно развивается по мере того, как ребенок способен отделять себя от окружающей среды и от других людей. Они согласны рассматривать ЭГО как часть личности, которая находится в тесной связи с внешним миром» ... Но далее Г. Олпорт дает новое неожиданное определение «Я»: «Эта часть личности, которая, так сказать, противостоит миру лоб в лоб. Это контактная область личности. По этой причине она также является конфликтной областью» (Олпорт, 2002, с.91). «Я» – это инструмент для защиты и отстаивания собственного, а «самость» – хранилище «спасенного». Олпорт дает Самости название «проприум» – «достояние». Таким образом «самость» в значительной степени и есть «Я сам». «Я», которое, как известно, начинает активно развиваться на третьем году жизни, уже содержит в себе в зачаточной степени эту способность – отстаивать собственное.

Ранее в отношении Самости мы обозначили линию онтогенетического развития как расширение и дифференциацию. В отношении Я развитие выглядит как укрепление «Я». О чем здесь идет речь? Не отстаивать собственное невозможно. Ребенок пытается говорить: «мое», «я сам», делать по-своему, получая от этого особое удовольствие в 2-3 года. Эта потребность возникает на основании переживания естественного внутреннего соответствия себе: если бы нечего было отстаивать, то и не появилось бы такого острого желания это делать! Свое, себе соответствующее уже дано. Способность переживать (это соответствие как внутреннее согласие) дана человеку от рождения. «Мне это по душе, или мне это не по душе», – сказал бы ребенок, если бы мог. Внутреннее согласие уже есть, но пока еще неосознанно. Также, как и переживание, отсут-

ствие внутреннего согласия тоже есть. И ребенок собственно говорит: «Мне не по душе!» своим поведением, всем своим существом. Это поведение становится темой в три года, заставляя взрослых описывать этот феномен не иначе как кризис (с такими особенностями детского поведения, как плач, упрямство и агрессивность).

Ребенок сначала приобретает опыт отстаивания своих границ, ориентируясь на неосознаваемое, но ярко переживаемое внутреннее согласие, и лишь позднее начинает познавать то, что же именно он отстаивает. Каким образом? Когда я чему-то спонтанно говорю «нет», я вместе с этим чему-то другому говорю «да» (отказываясь идти в кино, говорю «да» спокойному вечеру дома). Например, ребенок может отказаться сознаться в неблагоприятном поступке в пользу отчаянного желания сохранить лицо в глазах любимой воспитательницы. Если воспитательница нечуткая, отстаивание собственного становится рискованным: твои границы могут наткнуться на границы кого-то другого. «Я» – эта «контактная часть личности» – каждый раз должна принимать решение: вежливо уступить или отстаивать то, что для нее важно. Поэтому рано или поздно Я должно научиться оценивать ситуацию, в которой оно оказалось.

Как укрепляется Я

В экзистенциальном подходе Я основывается на антропологической способности к самодистанцированию и понимается как способность и готовность к анализу, инструмент самореализации, постоянно находящийся в диалоге с миром. Его участь – внимательно рассматривать («*anhsehen*») и обнаруживать собственную ценность («*wertschatzung*») всего, что имеет отношение к данной ситуации, в том числе и себя, чтобы затем вынести суждение и принять реалистичное решение (Лэнгле, 2019).

Последовательность шагов, которые проделывает Я, соответствует следующим вопросам, на которые человек отвечает, оказавшись в той или иной ситуации: «Что это? Каковы факты? Что при этом чувствую я сам? Понимаю ли я произошедшее? Понимаю ли я собственную взволнованность, агрессию, апатию? Чего я не могу понять? Что на основании понятого я могу сказать о произошедшем: это хорошо или плохо, правильно или нет? Что мне делать, чтобы ответить миру за себя самого? Каково мое решение? Как я его могу воплотить?» Работа Я осуществляется много раз в день, и (подобно физическим упражнениям, которые укрепляют мышцы) честно работающее, не боящееся конфликтных ситуаций Я укрепляет человека. Результатом является появление большего доверия к себе, своим суждениям, оценкам и интуитивным предположениям. Ребенку нужен помощник и учитель в обучении рассматриванию и оцениванию (при этом оценивание означает буквально «воздавать должное Другому в его самобытности и другости»). От взрослого требуется уметь быть открытым и мужественным, встречая инаковость (Левинас, 2004).

«Как помириться с Мишкой? Почему куклу надо дарить сестре, если я тоже ее хотела бы иметь? Что делать, если лучший друг соврал? Марина Георгиевна

мне не поверила...» и т.д. Сотни и тысячи маленьких экзистенциальных трагедий формируют Я ребенка, если рядом находится внимательный взрослый.

Трудности на пути укрепления Я

В отличие от тысяч безобидных вопросов «Почему?», с которыми ребенок приходит к близкому взрослому, приведенные выше ситуации отличаются драматизмом. В них Я должно обратиться за ответом не к внешнему миру («тетя Таня выучилась на юриста или такой родилась?»), а к себе самому, посмотреть на собственное. «Ведь это, в отличие от истории тети Тани, меня больно задевает. Ссора с Мишкой, обман лучшего друга и недоверие Марины Георгиевны – все это про то, кто же я тогда, если со мною так можно? И на что имею право я сам?» Любой человек уязвим в ситуации, когда он вольно или невольно предъявляет себя и плоды своих трудов на суд других. Спонтанно я защищаюсь от страха быть обиженным игнорирующей, обесценивающей или несправедливой оценкой. С опытом жизни я понимаю, что в некоторых вопросах меня нелегко обидеть, это касается чего-то позитивного во мне, в чем я уверен, что проверено мною на опыте неоднократно. Например, я знаю, что могу договариваться с людьми или что у меня хороший слух. Но в том, что делается впервые и в новой области, или в том, что «должно быть сделано безупречно», или в том, что (я знаю) мне обычно плохо удается, я уязвим и меня легко обидеть даже мягкой справедливой критикой. Потому я спонтанно выбираю защитное несвободное поведение. Например, никогда не предъявляю на суд других собственных идей, только формальные показатели хорошей работы, или я заранее обесцениваю других, тех, кто может высказать отрицательную оценку, или не показываю чувств, только концепции (и не свои, а чьи-то, или, или, или...). Сильное, укрепленное Я ведет себя по-иному: упражняется в способности постепенно становиться самому себе окончательным судьей, когда собственная оценка, закрепленная в форме суждения, становится опорой, поддерживающей человека перед лицом чужой оценки. Люди не всегда справедливы к себе и другим. В ситуации, когда я взволнован и не могу трезво оценить, что же произошло, только чувствую боль от несправедливости окружающих и ничего не могу этой несправедливости противопоставить, в такой ситуации моя Самоценность (как будто бы) обрушивается. Если же мне удастся успокоиться и непредвзято рассмотреть ситуацию, оценить ее справедливо (неважно, доволен я собой, или мой приговор себе суров; и, если, положила руку на сердце, я доверяю своей оценке, тогда, через это я становлюсь менее зависимым от суждений других людей, более автономным).

Итак, конфликт показывает Я, что же является уязвимым, какой аспект Самости под угрозой, и в конце концов, что же для меня важнее, то есть показывает мне себя самого, картина себя проясняется и дифференцируется. По мере того, как способность приходить к надежным суждениям развивается, Я укрепляется настолько, что готово признавать свои ошибки и спокойно их исправлять. Оно также развивается в способности признавать свои усилия, даже если они не привели пока к успеху.

Я как тема III семилетия – примерно от 14 до 21

«Имею ли я право быть собой?». Конечно, становление «Я-структур» начинается значительно раньше: примерно с 1,5-2 лет. Но именно в третьем семилетии Я развивается бурно и драматично. Для укрепления Я нужны, как это ни парадоксально, проблемы, конфликты и трудности, с этим тезисом согласны все школы психологии личности. Лучшее, что может случиться с подростком, – это трудности, которые будут ему «по размеру», чтобы он мог воспринимать их без страха и обид, как вызовы, на которые нужно достойно отвечать. Поэтому подростки ищут конфликтов, а воспитание, «укутанное в вату», препятствует формированию «Я-структур». Процесс становления Я базируется на фундаменте двух предыдущих семилетий: на доверии к миру и себе самому (1-ая ФМ); на доступе к собственному чувству, позволяющему ответить на вопрос: «нравится ли мне происходящее?» (2-ая ФМ). Собственное суждение может превратиться в позицию и привести к решению в отношении действия, являющегося ответом личности на ситуацию. Мы уже упомянули, что Ребенок учится процессам рассматривания и оценивания у близкого взрослого. «Ты» взрослого выступает условием для становления «Я» ребенка: «Я становится Я у Ты» (М. Бубер). К третьему семилетию «подпорки» в лице авторитетного взрослого постепенно ослабевают, подросток пытается анализировать ситуацию и занимать позицию самостоятельно. Ошибки важны и даже рекомендованы, если впоследствии они анализируются, а уважительное внимание, справедливая оценка и установка безусловного признания ценности этой духовной работы со стороны взрослого выступают в качестве предпосылок становления «Я-рефлексивного». В норме на первый план выступают то одни, то другие аспекты укрепления Я, и третье семилетие также делится на соответствующие малые «ритмы».

– В 15-16 лет тинэйджеры вновь сталкиваются с «мочь быть» (1-ая ФМ), но уже в аспекте 3-ей ФМ: «Что ты можешь предъявить? Какими талантами обладаешь? Какое место ты занимаешь в классном рейтинге? (Еще год назад это было неважно.) На какой вуз претендуешь?» (III+1).

– В 17-18 лет после поступления в вуз на первый план выступает общение и ценности новой студенческой жизни (III+2).

– В 19-20 лет наступает так называемый «кризис третьего курса» с основной темой сомнений: «Кто я? Чего стоит то, чему меня учат? И чего стою я сам? Дает ли моя профессия возможность быть автономным, независимым?» Важной становится тема экономической самостоятельности, происходит эмоциональное отделение от родительской семьи, так необходимой для достижения подлинной автономии (III+3). Это «третья мотивация в квадрате»!

– И наконец, в 21 год появляется тема смысла и направления, часто происходящая одновременно с окончанием учебы в вузе (III+4).

Отметим, что (помимо тем ведущей мотивации) в каждом отрезке специфически звучат темы остальных мотиваций, создавая сложную специфическую структуру возраста. В отличие от периодизаций «волновых», основанных на том, что каждый возрастной период (и его темы) «проходит»

и «кто не успел, тот опоздал», наша периодизация – «послойная», основана на предположении, что ни одна из экзистенциальных тем никуда не исчезает и может стать актуальной в любой проблемной ситуации, сфокусировав на себе внимание. Возрастные темы – нормативные. Но различные чрезвычайные происшествия в жизни взрослеющего ребенка могут актуализировать какие-то темы, обнаруживать лакуны и дефициты, связанные уже не с возрастом, а с содержанием конфликта, потери, драмы. Фигура и фон меняются местами. При этом фоном выступает возрастная чувствительность к определенным экзистенциальным темам, а фигурой – конкретная обида или потеря, ранение, недостаток любви и т.д. Отметим также, что речь идет о психологическом возрасте (термин Л. С. Выготского), который в некоторых случаях не совпадает с паспортным.

Мы уже упоминали выше, что Самость почти сливается с Я, когда Я пытается решать такого рода сложные задачи: находит собственный вклад в неприятный конфликт, обнаруживает, что ожидания не соответствовали реальности, а расчеты были недальновидными.

Для практического психолога и психотерапевта понятийное разграничение между Я и Самостью ценно прежде всего тем, что позволяет провести дифференциацию расстройств структуры Я и расстройств Самости. Ниже приводится таблица 1, предложенная А. Лэнгле (Лэнгле, 2019), в которой сравниваются расстройства Я и Самости.

Таблица 1

**Сравнение расстройств «Я» и «Самости»
с точки зрения функций, которые они выполняют**

Я	Самость
= встречает, переживает, воспринимает, дает подойти, активно перерабатывает через понимание и вынесение суждения	= пассивно перерабатывает приходящее из внешнего и внутреннего миров
<i>Расстройства в сфере Я и Самости</i>	
→ <i>Расстройства Я</i> ...расстройства процесса, например = это меня переполняет → я не могу отделить себя от переживания	→ <i>Расстройства Самости</i> ... ко мне приходит что-то, что не подходит к моей концепции самости, не хочет быть пережитым, это мне мешает, я закрываюсь, (отщепление, диссоциация)

Мы можем видеть из практики, что при слабом Я поток чувств и опыта не перенимается в Я, не обрабатывается, происходит искаженная, избирательная обработка. Большая часть психотерапевтической работы с личностными расстройствами истерического круга посвящена постепенному подведению пациента к самопринятию: по мере укрепления его Я у него появляется больше шансов увидеть и акцептировать как свои слабые, так и сильные проявления. К этому же типу расстройства (но в более слабой форме) можно отнести такую переработку, которая выполняется, но не «задерживается», не закрепляется в

Я: участвую в чем-то, делаю что-то, но не соотношу это с картиной себя (проще говоря, не задаю себе вопроса: «Ну и кто я после этого?»). Причем это может касаться как негативного опыта, так и опыта успеха и удач. При слабом Я человек страдает от ощущения внутренней пустоты, а функции Я начинает выполнять внутренний комментатор, имеющий природу невротического интроекта. В случае расстройств Самости происходит отщепление отдельных частей Самости. Чаще всего это происходит в форме отрицания каких-то свойств личности («внутренней слепоты» на что-то) из-за страха, перенятого в детском возрасте у близкого взрослого (например, страх агрессии, близости, эмоциональных проявлений, слабости и т.д.). В других случаях — это отчужденное выполнение каких-то функций, например, функции отца, которые в моем внутреннем переживании «меня особо не касаются». Отщепление нарушает процессы идентичности. Как формируются искаженное слабое Я и отщепленная, фрагментарная Самость? Этому вопросу посвящены многочисленные тома психотерапевтической литературы, в том числе Э.Эриксон описал чувствительные точки искажений, а Д. Стерн в 1985 году — механизмы формирования невротических интроектов во взаимодействии с близкими взрослыми (Стерн, 2006; Эриксон, 1996).

Но что же такое Person?

Казалось бы, все аспекты развития личности высветлены. Для чего нам нужен такой конструктор, как Person?

Если два описанные выше аспекта личности традиционны для психологии личности, то аналогов понятию «Person» гораздо меньше. Их можно найти в буддистской философии или философии религиозной, в трансперсональной психотерапии, но не в психологических теориях развития. Как научное понятие «Person» встречается в экзистенциально-аналитической теории В. Франкла - А. Лэнгле. Но почему оно необходимо для описания человеческой личности?

Итак, для чего помимо Самости и Я нужен третий аспект личности — «Person»? Чтобы Самость могла признать с чем-то родство, нужен резонанс, согласие, внутреннее ощущение попадания, созвучия, лада. Ребенок отчетливо чувствует, когда согласия нет, взрослый человек часто заново учится чувствовать это, чтобы не перепутать внутреннее согласие с формальным, внешним, вынужденным. Существует немало моделей личности и много разговоров о «пути к себе», но все дело сводится к способности почувствовать этот резонанс. Говоря образно, согласие невозможно, если звучит только один голос, нужен второй голос (innerself). «Person» — камертон, который звучит во мне, то, что говорит «Я». Что говорит? Например, что этот абзац уже достаточно редактировать. Кому достаточно? Мне, чему-то важному во мне, но также и читателю. Ориентироваться на это соотношение с собой — означает иметь доступ к Person, не к Я и не к Самости. Я может только подтвердить интуицию, добавив разумных доводов и перепроверив ее, Я — всегда инструмент. Самость и вовсе «вступает», лишь когда дело завершено, в нашем случае, когда текст

перечитан, и ты остаешься «с хорошим чувством» также и к себе. Но что в процессе? Желание максимально точно выразить мысль, конечно, связано с представлениями автора о себе и «своем», но, когда пишет, он сосредоточен не на этом, он служит чему-то другому, он слушает Person.

Главное отличие концепции «Person» от привычной со студенческих лет концепции развития личности состоит в том, что Person не нужно достигать и развивать. Мы даже не можем сказать «она уже есть у ребенка или ее пока нет», только — «ребенок уже и навсегда есть Person». Это подаренная человеку свобода, подаренная как факультативная (не обязательная для выживания!), возможность обходиться, относиться, встречать, чувствовать свою неповторимость и отличность и доверять ей. Теории личности, в которых нет этой инстанции (например, только биологическое и социальное), по сути описывают человека без внутреннего камертона, заменяя внутреннее внешним, например, социализацией. Только социализации недостаточно для рождения индивидуальности, об этом писала еще Шарлотта Бюлер, говоря о том, что подростковый кризис может закончиться либо формированием социализированного индивида, либо рождением индивидуальности.

Русский экзистенциальный философ Н. Бердяев называл Person личностью, когда говорил: «Личность в начале пути, и она — лишь в конце пути». Что за странная цитата? Но как точно! Ребенок, пришедший в этот мир в открытости бытию, слышащий себя и ориентирующийся на внутреннее согласие, не подозревающий этот мир ни в чем дурном, принимает данности своего существования, какими бы они ни были. Только позже появляется тема Я (мы уже знаем, когда — с 1,5-2 лет). Я становится главным, решая проблемы «Могу, Нравится, Имею право, Должен», но в зрелом возрасте тема Я постепенно уходит в тень, все ресурсы Я теперь просто служат персональному Я зрелого человека прозрачно, это (говорит Б. С. Братусь) сосуд, способный, не замутняя, попускать свет, мерцающий в сосуде: «Сущность личности и сущность человека отличаются друг от друга тем, что первое есть способ, инструмент, средство организации достижения второго, а значит, первое получает смысл и оправдание во втором» (Братусь, 2003).

Что такое Person? Феноменология, к счастью, не должна давать определенных, но может описать феномен, и это описание будет понято тем, кто имеет подобный опыт. Большого и не требуется. Лэнгле описывает (не определяет!) Person как «говорящее во мне» и одновременно как собственный голос, голос Я.

О существовании персонального измерения человек может узнать, восприняв его как внутренний голос, внутреннюю интуицию, иными словами, расслышав. На психологическом уровне эта человеческая потенция быть открытым может быть описана так: «При всей своей связанности с жизнью и людьми, каждый человек ощущает себя не таким, как другие, отличным от других. Его как Person характеризует неповторимость, которая, собственно, и превращает его в Я, и отграничивает от всех других. Как Person, я узнаю, что предоставлен самому себе, что должен сам справляться со своим бытием, что я по сути один и даже могу быть одинок. Однако рядом находится так мно-

го другого, что также является единственным в своем роде и неповторимым, способствуя возникновению ни с чем не сравнимой красоты разнообразия, перед которой я испытываю уважение и преклонение» (Лэнгле, 2005, 25). Тогда самость – внешний полюс личности – это объективированная Person. Если представить Person как свет (космос, наполненный светом, темен), то объекты, попадающиеся на пути этого света (например, планеты, спутники, Луна), только и могут проявить наличие света Солнца.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рассмотрев разные по своей траектории пути развития Самости, Я и Person, мы увидели различные функции и задачи этих аспектов человеческой индивидуальности.

При благоприятном развитии личности:

1) Самость отражает широту и неповторимость связей человека с миром, по мере взросления она расширяется и становится все более и более дифференцированной и все более и более принятой Я (превращается из Протосамости в Самость и в результате само-рефлексии – в «картину себя», живого и реального внутреннего визави, отношения с которым защищают от одиночества и пустоты). Эту траекторию можно кратко описать так: *Расширение → дифференциация → самопринятие → реалистичная постоянно меняющаяся картина себя → наполненное удивлением переживание меняющегося себя;*

2) Я укрепляется в ежедневном кропотливом труде по рассматриванию и оцениванию ситуаций и себя в них (разрешению внешних и внутренних конфликтов), чтобы через анализ проверенных реальностью последствий прийти ко все большему доверию к этому индивидуальному отточенному в опыте рефлексивному процессу. Я – это процесс, способность и готовность к процессу рассматривания и оценивания. Постепенно Я становится условием доступа к персональной глубине, «прозрачным сосудом, без искажений пропускающим свет» Person. Это знает и подросток, но постепенное снижение актуальности вопросов Я к самому себе происходит, конечно, в зрелом возрасте, не ранее.

Эту траекторию можно кратко описать так: «Способность самодистанцирования появляется на почве опытов принятости со стороны близкого взрослого («если он меня не боится и доверяет мне, значит я тоже могу доверять себе»), по мере развития памяти, речи и мышления. (→ Перенимаемая у взрослого стилистика рефлексии и саморефлексии → Расширение круга «внешних зеркал» → Появление критичности по отношению к перенятым способам рефлексии → Укрепление доверия к себе по мере решения жизненных задач с пиком в третьем десятилетии → Дальнейшее укрепление во взрослом возрасте, а затем постепенное снижение значимости отстаивания собственного на фоне иных приоритетов зрелости.) Открывается доступ к персональной глубине: рождается чувство благоговения перед этой непостижимой глубиной, говорящей ко мне и от моего имени;

3) Person не развивается и не становится, она непостижима и всегда может быть другой. Она просто есть как потенция, как возможность свободы *Встречать, Обходиться, Соотноситься* – быть открытым вовне и вовнутрь, благодаря ей мы можем постичь глубину и ценность человеческого бытия. Но ей, чтобы она могла проявить себя вовне, нужно Я, обладающее активностью и волей.

Литература

- Братусь Б. С.* К проблеме человека в психологии // Психология личности, спец. выпуск журнала «Вопросы психологии». 2003. – 208–218с.
- Бубер М.* Я и Ты // Бубер М. Два образа веры. – М.: Республика. 1995.
- Кривцова С. В.* Экзистенциально-аналитическая теория личности Альфрида Лэнгле. // Предисловие научного редактора / Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. – М: Генезис. 2005. – 5–38с.
- Кривцова С. В.* Где истоки фундаментальных мотиваций? Экзистенциально-аналитический взгляд на самость младенца // Экзистенциальный анализ. Бюллетень. №3. 2012 – 79–104с.
- Кривцова С. В.* Проблемы современной школы с позиций экзистенциального анализа // Вопросы психологии. №1. 2012. – 13–24с.
- Кривцова С. В.* Феноменологический метод с позиций экзистенциального анализа // Вопросы психологии. №6. 2013. – 14–23с.
- Кривцова С. В.* Вызовы неопределенности и становление внутренней прочности личности в процессе онтогенеза (экзистенциально-аналитический подход) // Психологические исследования. Электронный научный журнал. – Т.8. – № 40. 2015.
- Кривцова С. В.* Периодизация развития самости от рождения до семи лет: экзистенциальный анализ // Вопросы психологии. – №2. 2017. – 29–45с.
- Лангефельд Я. М.* Секретное место в жизни ребенка // Академический вестник. Научно-практический журнал АСОУ. – №4. 2013. – 23–40с.
- Левинас Э.* Трудная свобода. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН). 2004.
- Ливехуд Б.* Фазы развития ребенка. – Калуга: «Духовное познание». 1998.
- Лэнгле А.* Экзистенциальный анализ – найти согласие с жизнью // Московский психотерапевтический журнал. – № 1. 2001. – 5–24с.
- Лэнгле А.* Экзистенциально-аналитическая теория личности. – М.: Генезис. 2005.
- Лэнгле А.* Эмоция и экзистенция. В: Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций. – М.: Генезис. 2006.
- Лэнгле А.* Воспринимать то, что трогает // Экзистенциальный анализ. Бюллетень. №1. 2009. – 79–112с.
- Лэнгле А.* Фундаментальные экзистенциальные мотивации // Экзистенциальный анализ. – №1. 2009. – 9–30с.
- Лэнгле А.* Экзистенциальный анализ. Третья фундаментальная мотивация. Учебное пособие. – М.: АЭАПП. 2018.

- Лэнгле А.* Бытие в становлении: развитие с точки зрения экзистенциальной парадигмы // Экзистенциальный анализ. Бюллетень. – №10-11. 2019.
- Оллпорт Г.* Становление личности. Избранные труды. – М.: Смысл. 2002.
- Роджерс К.* Становление личности. Взгляд на психотерапию. – М.: Эксмо-пресс. 2001.
- Стерн Д.* Дневник младенца. Что видит, чувствует и переживает ваш малыш. – М.: Генезис. 2001.
- Стерн Д.* Межличностный мир ребенка: взгляд с точки зрения психоанализа и психологии развития. – СПб.: Восточно-Европейский Институт психоанализа. 2006.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс. 1991.
- Цукерман Г. А.* Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. – Москва-Рига: ПЦ «Эксперимент». 1997.
- Чомпи Л.* Чувства, аффекты и аффектология. Их место в нашем понимании мира и человека // Экзистенциальный анализ. Бюллетень. – №4. 2012. – 217–240с.
- Шелер М.* Положение человека в космосе // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс. 1988. – 31–95с.
- Штейнер Р.* Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки. – М.: Парсифаль (Издательство Московского центра вальдорфской педагогики). 1993.
- Эриксон Э.* Детство и общество. – СПб: Университетская книга. 1996.
- Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. – М.: «Прогресс». 1996.
- Krivtsova S.* Die Entwicklung des Selbst aus existenzanalytischer Sicht: der Ursprung der Grundmotivationen. In: Biberich R, Kunert A, Adenbeck B, Steinbacher R (Hg) Existenzanalytische Psychotherapie mit Säuglingen, Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsthemen und Diagnostik. Wien: GLE-Verlag, 2016. P. 15–42
- Langeveld M. J.* Studienzur Anthropologie des Kindes. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 1968.
- Längle A.* Dialogik und Dasein. Zur Initiierung des psychotherapeutischen Prozesses und der alltäglichen Kommunikation // Daseinsanalyse. №20. 2004. P. 211–226.
- Tutsch L.* Wersinnvoll lebt, ist gut unterwegs // Psychologie Heute Compact. № 8. 2003. P. 22–25.

References

- Bratus B. S.* To the problem of man in psychology // Psychology of personality, spec. issue of the journal «Questions of Psychology». 2003. P. 208–218.
- Buber M.* Me and You // Buber M. Two images of faith. M.: Republic. 1995.
- Krivtsova S. V.* Where are the origins of fundamental motivations? Existential-analytical view of the infant's self // Existential analysis. Bulletin. No.3. 2012a. P.79–104
- Krivtsova S. V.* Problems of modern school from the standpoint of existential analysis // Questions of psychology. №1. 2012b. P. 13–24
- Krivtsova S. V.* Phenomenological method from the standpoint of existential analysis // Questions of psychology. No.6. 2013. P. 14–23

- Krivtsova S. V.* Challenges of uncertainty and the formation of inner strength of personality in the process of ontogenesis (existential-analytical approach) // Psychological research. Electronic Scientific Journal, vol.8. No. 40. 2015.
- Krivtsova S. V.* Periodization of the development of the self from birth to seven years: existential analysis // Questions of Psychology. No. 2. 2017. P. 29–45.
- Langefeld Ya. M.* A secret place in a child's life // Academic Bulletin. Scientific and practical journal of ASOU. No.4. 2013. P. 23–40
- Levinas E.* Difficult Freedom. Moscow: Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN). 2004.
- Livehud B.* Phases of child development. / Kaluga: «Spiritual cognition». 1998.
- Langle A.* Existential analysis – finding agreement with life // Moscow Psychotherapeutic Journal. No. 1. 2001. P. 5–24
- Langle A.* Existential-analytical theory of personality. M.: Genesis. 2005.
- Langle A.* Emotion and Existence. Q: What drives a person? Existential-analytical theory of emotions. M.: Genesis. 2006.
- Langle A.* To perceive what touches // Existential analysis. Bulletin. No. 1. 2009a. P. 79–112.
- Langle A.* Fundamental existential motivations // Existential analysis. No. 1. 2009b. P.9–30.
- Langle A.* Existential analysis. The third fundamental motivation. Textbook. M.: AEAPP. 2018.
- Langle A.* Being in becoming: Development from the point of view of the existential paradigm // Existents
- Allport G.* The formation of personality. Selected works. Moscow: Smysl. 2002.
- Rogers K.* The formation of personality. A look at psychotherapy. Moscow: Eksmopress. 2001.
- Stern D.* Diary of a baby. What your baby sees, feels and experiences. M.: Genesis. 2001.
- Stern D.* The interpersonal world of the child: a view from the point of view of psychoanalysis and developmental psychology. St. Petersburg: East European Institute of Psychoanalysis. 2006.
- Frankl V.* Man in search of meaning. M.: Progress. 1991.
- Zuckerman G. A.* Psychology of self-development: a task for teenagers and their teachers. Moscow-Riga: PC «Experiment». 1997.
- Chompi L.* Feelings, affects and affectology. Their place in our understanding of the world and man // Existential analysis. Bulletin. No. 4. 2012. P. 217–240
- Sheler M.* The position of man in space // The problem of man in Western philosophy. Moscow: Progress. 1988. P.31–95.
- Steiner R.* Child education from the point of view of spiritual science. M.: Parsifal (Publishing house of the Moscow Center of Waldorf Pedagogy). 1993.
- Erickson E.* Childhood and society. St. Petersburg: University Book. 1996a.
- Erickson E.* Identity: youth and crisis. M.: Progress. 1996b.
- Krivtsova S.* The development of the self from the point of view of existential analysis: the origin of the basic motivations. In: Biberich R, Kunert A, Adenbeck B, Stein-

- bacher R (Hg) Existential analytical psychotherapy with infants, children and adolescents. Development issues and diagnostics. Vienna: GLE-Verlag, 2016. P. 15-42
- Langeveld M. J.* Studienzuranthropologiedeskind. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 1968.
- Längle A.* Dialogik und Dasein. Initiating the psychotherapeutic process and everyday communication // Daseinsanalyse. №20. 2004. P. 211-226.
- Tutsch L.* Wersinnvollebt, ist gut unterwegs // Psychology Today Compact. № 8. 2003. P. 22-25.

Информация об авторах

Кривцова Светлана Васильевна, кандидат психологических наук, экзистенциальный психотерапевт, тренер, супервизор (GLE-international), главный редактор журнала «Экзистенциальный анализ», Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4840-3960>, e-mail: svkrivtsova@mail.ru.

Information about the authors

Svenlana V. Krivtsova, candidate of psychological sciences, existential psychotherapist, coach, supervisor (GLE-international), editor-in-chief of the journal «Existential Analysis», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4840-3960>, svkrivtsova@mail.ru.

Получена: 30.12.2022

Принята в печать: 31.03.2023

Received: 30.12.2022

Accepted: 31.03.2023