

Кривцова С.В. Вызовы неопределенности и становление внутренней прочности личности в процессе онтогенеза (экзистенциально-аналитический подход)



English version: [Krivtsova S.V. Challenges of uncertainty and the formation of the individual inner strength in the process of ontogenesis \(existential-analytical approach\)](#).

Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия

[Сведения об авторе](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

Дается краткий экскурс в проблемы современного поколения молодых людей, описанных З.Бауманом как текучее поколение (liquid generation), и вводится понятие внутренней прочности / определенности в качестве условия, позволяющего принять вызовы внешней неопределенности. Структура внутренней прочности рассматривается с точки зрения экзистенциально-аналитической концепции четырех фундаментальных мотиваций А.Лэнгле. Далее дается описание развития внутренней определенности в онтогенезе, для чего вводится понятие самости, рассматриваются условия укрепления внутреннего полюса личности, формирование системы установок в отношении мира (доверие к опорам) как экзистенциальная тема первого семилетия жизни, жизни (фундаментальная ценность) как тема второго семилетия, себя самого (самоценность) и инаковости во Встрече с другим, что является темой третьего семилетия. В завершение анализируются характеристики Встречи взрослого с ребенком – этого важнейшего условия для укрепления внутреннего полюса личности и становления внутренней прочности, устойчивости перед лицом неопределенности.

Ключевые слова: внутренняя прочность, самость, ключевое переживание, развитие самости в онтогенезе, фундаментальные экзистенциальные мотивации, экзистенциальный анализ, внешний полюс личности, внутренний полюс личности, основные экзистенциальные темы возраста, дополнительные экзистенциальные темы возраста

Вызовы неопределенности как знак нашего времени с его резкими политическими поворотами, неожиданными событиями и остро ощущаемой непредсказуемостью ставят серьезные задачи перед личностью, особенно молодой [Асмолов, 2014]. Поводом для приведенного в статье анализа послужило общение автора с 20–21-летними студентами факультета психологии. Получившие «недореконструированное» образование в школе, они стоят на рубеже взрослости, растерянные и полные тревоги. И это проблема не только российской молодежи.

Становящаяся личность перед вызовами неопределенности

Совершая «психотерапевтический обзор» проблем, с которыми приходят на прием, известная гештальт-терапевт М.Спаньолло-Лобб отмечает, что примерно каждые двадцать лет наблюдается смена типов «социального сознания» и вместе с этим – основных симптомов. Примерно последние двадцать лет, по удачному определению социолога З.Баумана, породили поколение «текучести», liquid generation. Дети технологического общества «испытывали на себе отсутствие фундамента близких отношений: родители отсутствовали отчасти по причине занятости на работе, отчасти – из-за неумения строить отношения. Пограничная раздвоенность отцов обернулась для детей эмоциональной отчужденностью. И сегодня «текучее поколение» переживает невиданный ранее дефицит укорененности и поддержки» [Спаньоло-Лобб, 2013, с. 26]. Когда ребенку не с кем поговорить о своей проблеме, нет поддерживающего взрослого, он не приобретает способность

понимать, что он чувствует и чего он хочет. Естественная затронутость ребенка не находит «контейнирования» [1] – сочувствующей, понимающей и отвечающей личности взрослого. Обращаясь вместо живого человека к Интернету, ребенок неизбежно увеличивает свою тревогу, и, чтобы вынести тревожность, приходится делать бесчувственным тело. А психотерапевты сталкиваются с паническими атаками, психосоматическими проблемами, а также с нарушенной привязанностью и компьютерными зависимостями.

Потерянность и одиночество перед лицом внешней неопределенности иллюстрируют следующие самоописания двадцатилетних студентов, посещающих курс «Психология разрешения внутриличностных конфликтов», который автор ведет на факультет психологии Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова: «Чувство потерянности, пустоты, одиночества. Ничего не хочется. Нет ни смысла, ни цели, все делаешь «на автомате». Хочется куда-то уехать, все бросить, все перечеркнуть, даже себя. Но никаких попыток изменить что-то не делаешь. Малейшая неудача, вроде уехавшего автобуса, может расстроить до слез. Хочется пойти и кому-то рассказать, но никто не поймет. В психолога, который может помочь, после трех лет обучения на факультете, тоже теперь не веришь. И самое главное – не знаешь, откуда взялись эти чувства». Захлестывающая эмоциональность, растерянность, преобладание отрицательных эмоций, эта пустота – внутри, а неопределенность – снаружи; смотреть страшно и вовнутрь и вовне.

Вокруг картина не лучше: к концу обучения в университете нет надежды на будущее, негарантированная или временная работа (добавим к этому отсутствие твердого требования со стороны родителей идти работать после окончания университета), страх перед негостеприимным миром, страх перед ситуациями оценивания, слабые социальные контакты, отсутствие социальной группы, которая давала бы чувство принадлежности, и в довершение – разочарование в профессии. Негативные социальные факторы лишают человека привычных внешних опор, но, чтобы пережить разочарование жизнью и экзистенциальный вакуум, ему нужно еще натолкнуться на отсутствие опор внутренних. Нам представляется, что для психологии личности было бы важно проанализировать существенные аспекты *феномена внутренней определенности, прочности* – единственной надежной опоры перед лицом неопределенности внешней.

В последние тридцать лет тема личностной устойчивости к негативным факторам активно исследуется на западе, появились и хорошо разработаны понятия resilience (устойчивость), hardiness (жизнестойкость), invulnerable child (неуязвимый ребенок), resourcefulness (ресурсность), mental toughness (моральная устойчивость). Сегодня принято считать, что устойчивость является не чертой, а процессом, то есть акцент делается на содержании собственной активности личности для выживания в трудных условиях [Masten, 1999; Reivich, Shatte, 2002; Ungar, 2007].

Устойчивость личности к негативным воздействиям закладывается в детстве и во многом зависит от отношений с близкими взрослыми, но не только [2]. Как складывается внутренняя прочность? Внутренняя прочность нами понимается как укрепление внутреннего полюса личности (ее автономии), усиление персональности. Она обнаруживается в системе установок по отношению: 1) к миру (доверие к опорам и миру в целом), 2) жизни (поиски хорошего, позитивное фундаментальное отношение к жизни), 3) себе самому и Инаковости в другом (достоинство и готовность к Встрече) и 4) будущему (оптимизм), опирающихся на определенные переживания. Задача данной статьи описать условия развития внутренней прочности личности как становления и укрепления внутреннего полюса Person, сделав это в жанре идеальной модели.

Внутренняя прочность личности с позиций экзистенциального анализа

Два полюса личности

В основании экзистенциально-аналитической методологии лежит аксиома о двойной открытости Person: человек не имеет свободы не откликаться на значимое для жизни, не чувствовать важного [Шелер, 1994] и одновременно феноменологическая парадигма указывает на невозможность открытости вовне без открытости вовнутрь [Кривцова, 2013]. Двойная открытость является исходным

условием экзистенции, а пребывание в двух мирах – *внешнем* (публичном, открытом людям и миру) и *внутреннем* (интимном, предназначенном для меня самого и того, кто будет приглашен в это пространство) – является модусом существования человека.

Внутренняя определенность может быть понята как становление внутреннего полюса личности, отношений с собой

Принципиальная возможность внутренней определенности, вопреки базовым утверждениям постмодернизма [3], заложена в любом человеке: в стремлении к хорошей жизни, экзистенции, в способности отличить хорошую жизнь от плохой. Не обязательно осознавая это, будучи духовными существами, мы страдаем от отчаяния или чувствуем глубокое удовлетворение в связи с этой темой. Концепция четырех фундаментальных мотиваций (ФМ) А.Лэнгле описывает структурную модель экзистенции [Лэнгле, 2009] и позволяет увидеть важные новообразования, создающие стабильность и определенность личности, находящие воплощение в ее достоинстве. Эти новообразования следующие: доверие к миру – 1 ФМ, открытое обращение к жизни – 2 ФМ, самооценочность и готовность к Встрече с инаковым – 3 ФМ и затем, на основе трех предыдущих мотиваций, вырастает воля – стремление «внести себя в мир» – 4 ФМ.

Самость / ключевое переживание

Специфика экзистенциально-аналитического взгляда на проблему в том, что мы смотрим с феноменологических позиций: как возникает субъективный опыт, что актуально переживается, как и почему в фокус внимания попадает та или иная тема. Прежде чем перейти к рассмотрению онтогенеза сквозь призму ФМ, введем понятие для описания субъективного переживания пребывания в двойной открытости: обмену с миром внешним и внутренним – *самость*. Вот как описывает ощущение самости Д.Стерн: «Хотя невозможно прийти к общему соглашению о том, что такое самость, мы взрослые, обладаем очень реальным ощущением самости, которое пронизывает наш каждодневный социальный опыт. Оно проявляется во многих формах. Есть ощущения себя как единичного, отдельного интегрированного тела, агента действия, того, кто переживает чувства, формирует намерения, конструктора планов, того, кто переводит чувства в слова, формулирует собственное мнение и делится им. Чаще всего эти ощущения самости находятся за пределами осведомленности, как дыхание, но их можно вывести в сознание и удерживать в нем... Хотя природа самости может вечно ускользать от бихевиоральных наук, ощущение самости является субъективной реальностью, надежным и очевидным феноменом, который эти науки не могут не замечать. То, как мы воспринимаем себя в отношениях с другими, дает базисную организующую перспективу для всех межличностных событий» [Стерн, 2006, с. 17–18].

Самость – обобщенная форма организации опыта, характеризующаяся специфической избирательностью, фокусом интереса [Стерн, 2006]. Ближким к этому можно считать понятие *ключевое переживание*, предложенное Л.С.Выготским [Выготский, 2001]. Такое определение основано на феноменологической аксиоме двух полюсов. Самость изначально имеет предрасположенность к внутренней оформленности, ребенок с рождения не знает и не переживает полного растворения и полного хаоса [Стерн, 2006], одновременно открытость во вне всегда избирательна. Процесс развития – это качественно различные формы организации опыта и смена «фокуса интереса» к тем или иным аспектам внешнего по отношению к ребенку мира. Изначально на внутреннем полюсе есть возможность для становления самости, однако в обмене с миром самость качественно меняется, достигая внутренней определенности и прочности.

Развитие понимания самости на основании концепции четырех фундаментальных мотиваций А.Лэнгле

В каждом периоде жизни происходит развитие обоих полюсов личности: способности быть в мире, быть с другими, принадлежать социуму, самозабвенно отдаваться другому, с одной стороны, и способности быть с собой, как-то к себе относиться и, в какой-то степени, быть отделенным от внешнего, быть самодостаточным, автономным – с другой стороны (Э.Эриксон, Р.Киган, Л.Лэнгле и др.). Мы применили концепцию четырех ФМ к периодизации Штейнера [Штейнер, 1993], Ливехуда

[Ливехуд, 1998] и увидели следующее. Первое семилетие – время, когда главную роль играет 1 ФМ и ее основной вопрос: могу ли я быть в этом мире? Второе семилетие соответственно посвящено 2 ФМ с его вопросом: нравится ли мне жизнь? Третье семилетие – 3 ФМ и вопросу: имею ли я право быть собой? Далее, после 21 года вновь появляются все три мотивации, но основными становятся вопросы 4 ФМ: что я должен делать? Подобно *basso continuo* [4] в музыке, в каждом семилетии звучит своя основная тема, на фоне которой развиваются все другие мотивации, подобно темам в полифонической пьесе. В первом семилетии на фоне основных вопросов «мочь–быть» можно выделить темы всех остальных мотиваций как *дополнительные*, они появляются в определенном – феноменологически обоснованном! – порядке [Кривцова, 2012а]. Так на фоне основной темы первого семилетия отношения с миром как единственные остаются в жизни ребенка лишь до 7–9 месяцев: в частности феномен «мать как комната» [Малер и др., 2011], (обозначим этот период I + 1).

Затем открывается новая область – область инерсубъективных отношений с близким взрослым (I + 2), характерная для 2 ФМ (чувствование вместе-разделенное переживание); далее, к полутора годам, вместе с активной речью появляются темы 3 ФМ (I + 3), развиваясь до периода кризиса 3 лет, с этого возраста возникает новая область отношений ребенка с миром, связанная с 4 ФМ (I + 4). Теперь в самости ребенка присутствуют все четыре фундаментальные мотивации. Как это и замечено многими психологами развития, действительно, 3 года – момент первого рождения личности, («вылупления», в терминах Р.Штейнера), когда появляются первые спонтанные попытки планирования в процессе игры (тема воли) и попытки разместить собственные переживания внутри фантазийных или реальных контекстов (тема соотношения с системой больших взаимосвязей): *гипобулия* [5], характерная для кризиса 3 лет, начинает превращаться в настоящую персональную волю, появляется *нарративная самость* [Стерн, 2006]. Темы четырех фундаментальных мотиваций нарастают, как мелодии в полифонической пьесе, образуя слоистую структуру, отличную от принятой в двадцатом веке «волновой» структуры периодов (Д.Стерн, А.Лэнгле) [Кривцова, 2012а]. Все четыре мотивации присутствуют в жизни растущего человека, начиная примерно с трех лет, но в каждом из семилетий в качестве основной выступает только одна из них – «большая» экзистенциальная тема, что, конечно, не отменяет ежедневную и постоянную возможность оказаться сфокусированным на какой-то другой «малой» теме [6]. Далее мы рассмотрим «большие» *экзистенциальные темы семилетий* подробнее.

Большие экзистенциальные темы в аспекте развития внутреннего полюса личности

Тема I: От 0 до 7: «Могу ли я быть в том мире?»

Маленькие дети обладают самыми значительными способностями для приспособления к миру, поскольку рождаются «феноменологами». Будучи от рождения открытыми для впечатлений, они принимают мир как данность, просто уподобляясь ему (феномен *мемесиса*, [Загвоздкин, 2002]), *аккомодируя* [Пиаже, 1994] в обмене с миром, подстраивая себя, буквально – формируя нужные для «мочь быть» психические органы. В XX веке теме формирования себя в обмене с матерью посвящено множество работ: в детском психоанализе (М.Кляйн), теории объектных отношений (Д.Винникот), теории контейнирования (У.Бийон), в эго-психологии (Х.Кохут), культурно-исторической психологии (Л.С.Выготский), наконец, в экспериментальной психологии, прежде всего – Д.Стерна. Что делает с ребенком, открытым для опыта, не обладающим еще способностью защищаться и сопротивляться впечатлениям, взаимодействие с конкретной матерью в конкретных условиях? Способность к сонастройке с близким взрослым, а также с предметами окружения является врожденной у здорового ребенка [Стерн, 2006]. Об этом же свидетельствует недавнее открытие итальянскими нейробиологами зеркальных нейронов [Gallese et al., 2007]: данный потенциал разовьется только при условии эмоционального контакта со взрослым, иначе будет утерян уже к полутора годам (принцип «use or lose»). Самые стабильные и глубоко укорененные новообразования возникают в дошкольном возрасте, практически недоступные в будущем взрослому сознанию они, по образному замечанию Штейнера, создают «тело личности» [7].

Повторяющиеся изо дня в день специфические паттерны взаимодействия за счет тонкой настройки со стороны ребенка позволяют возникнуть наиболее эффективным способам получения из мира необходимого, но одновременно становятся устойчивыми образованиями личности – ее

психодинамического контура. Демонстративная, тревожная, нарциссическая и т.д. – так мы описываем личностную структуру, «тело личности», которая еще только должна будет стать частью самости и объектом рефлексии в будущем. Предрасположенность и характер коммуникации с матерью создают психодинамический контур ребенка, устойчивые формы эмоционального опыта, которые известный нейробиолог Л.Чомпи назвал ЧМП-программами [8], а Д.Стерн сделал основанием для психотерапевтической практики. Подчиняющиеся принципу фракталов, устойчивые чувственно-мыслительно-поведенческие программы можно распознать в больших и малых «формах» человеческого обхождения с собой, другими людьми и миром: по жесту или взгляду многое узнать о структуре личности в целом. Итак, опыты жизни первого семилетия глубоко и прочно «впечатываются» в «тело» личности.

В контексте базовой аксиомы о двойной открытости личности на полюсе отношений с миром мы видим предельную открытость, этот полюс кажется доминирующим, в самом деле, на внутреннем полюсе нет никаких структур. Но так ли это? Как духовное существо ребенок рождается феноменологически открытым. Но феноменологическое восприятие невозможно без внутренней структуры [Кривцова, 2012а], и можно с уверенностью сказать, что младенец никогда не переживает полное отсутствие структуры, полного хаоса и растворения в мире нет с первых дней рождения [Стерн, 2006]. Он также рождается со способностью обретать опоры, структурировать, находить закономерности, ему нужны повторяющиеся процессы, чтобы он смог «схватить» ритм (в чередовании полос света сквозь прутья кровати, в повторении кормлений, самих приступов голода и насыщения, в небольшом репертуаре повторяющихся действий матери и т.д.). Уже к 4 месяцам появляется первый оформившийся тип самости – *организующая и структурирующая субъективный опыт структура*. И специфическая избирательность, фокус восприятия. На что направлено это восприятие, когда ребенок в своем еще доречевом опыте избирательно заинтересован в чем-то, а чего-то просто не воспринимает? Вспомним о предпосылках принятия, как они описаны в экзистенциально-аналитической теории четырех ФМ: «Исходным движущим стимулом служит основной, 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, 2001, с. 11]. Эмоциональный опыт в связи с темами пространства, защищенности и опор мы можем считать фокусом внимания в первом семилетии, это и есть тема важнейших переживаний дошкольника, фундамент будущей прочности личности.

Пространства

Существовать в мире, с точки зрения Хайдеггера, означает занимать место. Тема места, пространства, дома как обжитого, «своего» пространства, очень важна для понимания ребенка в его перспективе. Не останавливаясь подробно на данной теме, отметим лишь, что Я.М.Лангефельд в 60-е годы [Кривцова, 2014] и М.Осорина [Осорина, 2011] в 90-е осветили тему «Значение пространств в жизни дошкольника» очень подробно. Освоение и чувствование мира ребенком происходит в форме освоения пространств: сначала своего тела, тела ухаживающей матери, кроватки, комнаты, дома и т.д. *Расширение освоенных пространств* – вот тема дошкольного развития. В этом процессе ребенок знакомится с краем, границами, верхом и низом, своим и чужим пространствами, общим и личным пространствами (на примере устройства дома), защищенным местом (укрытием) и позже – секретным местом, где живет «тайна», землей и небесами, наконец, ближе к семи годам – с бесконечными пространствами – Вселенной и Богом [Лангефельд, 2013]. На пространства физические проецируются пространства души, ведь отношения с пространствами, что внешними, что внутренними, – одни и те же. Поведение ребенка в том или ином пространстве является маркером психологических особенностей и проблем, о чем знает любой внимательный воспитатель детского сада. Способность к опредмечиванию – только условие овладения пространством, обживания мира. Оно дает чувство: «я хорошо устроен, здесь мне все знакомо, все – на своих местах, я могу свободно этим распоряжаться для своих нужд». И напротив, грубое разрушение освоенных ребенком пространств, лишение привычного окружения, даже простое перемещение мебели в его комнате, иногда – смена одежды матерью, – все может превратиться в стресс и вызвать тревогу и страх (об этом есть немало наблюдений у Лисиной, Божович, Мантессори и др.). Ребенок 3–7 лет наделяет

пространства и находящиеся в них предметы особыми качествами, воплощенными в символических значениях и игре. Проигрывая собственные эмоциональные состояния, реагируя на впечатления, ребенок одновременно осваивает два мира: внешний и внутренний. Освоенные места в мире вызывают переживание «я дома», мне ничего не угрожает.

Защищенность

Опыты мира, которому можно доверять, рожают чувство защищенности. Большое значение имеет здесь чуткость воспитывающего взрослого, его эмпатия и готовность надежно предоставлять себя в своей персональности ребенку. Эти феномены описаны в теории надежной привязанности Дж.Боулби [Боулби, 2003]. Защищенность переживается как «мне дают быть, у меня есть силы идти в мир», это сумма опытов принятия со стороны мира и людей. Чувство защищенности является тем главным условием, которое необходимо для того, чтобы ребенок мог сосредоточиться на открытии мира, познавательной или игровой активности, в противном случае он будет, в первую очередь, стремиться найти успокоение и поддержку в надежном взрослом, а его познавательная активность превратится в пустое функционирование, не слишком помогающее справиться с тревогой.

Опоры

Опыты переживания опор возникают с первых недель жизни. 4 месяца Д.Стерн определяет как время формирования ядерной самости – устойчивого способа организации опыта (восприятия, переживания и действия), структурирующего его в качестве собственного, авторского, отличного от опыта другого (так, например, близнецы в 4 месяца отличают, когда сосут свой палец и когда – палец сиблинга [Стерн, 2006]). Опорами могут стать любые структуры, имеющие характер константности и предсказуемости. Мир предстает константным, обладающим прочностью и стабильностью, только тогда он заслуживает доверия со стороны ребенка. От взрослых требуется спокойное постоянство, от семейной жизни – максимально возможное чередование одних и тех же «режимных моментов», ритуалов, традиционных способов делать что-то. Сама обыденная повседневность с ее рутинными процессами необходима для формирования стабильности личности в дошкольном возрасте [Кривцова, 2012].

Для формирования доверия к опорам также важны исходные простые, наиболее близкие к первоисточнику, «как будто живые», игрушки, не искаженные постмодернистскими интерпретациями сказки и мифы и – самое главное – ясные смыслы, прочитываемые в коммуникации с близким взрослым, никаких «двойных посланий»! Все это фасилитирует собственную бурную активность ребенка–дошкольника, открывающего мир. Опорами являются и все формы запретов, «удерживания», которые выступают как рамочные условия правильного развития. Отношение к запретам к концу первого семилетия выступает в качестве одного из критериев нормального личностного развития: несформированность конструктивного подчинения («эдипов комплекс») – маркер личностного расстройства истерического круга [9]. Напомним, что в концепции фундаментальных мотиваций это период, когда основной темой является «Мочь быть в мире». И к 7 годам ребенок действительно в качестве новообразования получает переживание «Я могу»: в его картину себя входит как то, что является его проверенными в опыте способностями, так и то, что пока еще не сформировано, поэтому «надо учиться». К этому выводу независимо от экзистенциальных аналитиков пришел последователь культурно-деятельностного подхода к периодизации В.И.Слободчиков [Слободчиков, Исаев, 2000].

Тема II. От 7 до 13. «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, есть не что иное, как управляемые эмоциями расширяющиеся способности к различению [Чомпи, 2012]: знать хорошо можно лишь то, что заинтересовало, привлекло, эмоционально затронуло, даже если речь идет о математических науках. Различение нюансов – как формирование хорошего вкуса: сначала просто что-то читал, а 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 также отношения со сверстниками и взрослыми. Ребенок этого возраста очень эмоционален, он весь «чувствующий орган» (Р.Штейнер), он ощупывает мир своей жизнью, чувствует кожей, (А.Лэнгле) и, если здоров, – радуется, печалится, тревожится, сопереживает, находясь в защищенном от внешнего мира созданном им самим особом мире [Ливехуд, 1998]. Наилучшей метафорой этого возраста является ребенок у окна, за шторами, на подоконнике: он всматривается в большой мир, но не как участник, а лишь как наблюдатель из защищенного места, через стекло; за его спиной – обжитой мир дома, но даже 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 процессы становления внутренних структур требуют *времени, близости и отношений* – трех предпосылок, без которых не формируется позитивное отношение к жизни, чувство: «Это хорошо, что я живу» [Лэнгле, 2009]. Неосознанная установка по отношению к жизни, она, тем не менее, работает как ресурс витальных сил и сопротивления негативным переживаниям: детские песенки и игры, воспоминания и книжки придают сил взрослым в самые трудные моменты жизни.

Побочным эффектом эмоционально насыщенных отношений с людьми и миром становится формирование предпочтений, лежащих в основании структуры, которую вслед за У.Джеймсом мы называем «Я эмпирическое». Складывающаяся из опыта, конфликтов и переживаний, эта структура также точно названа Г.Олпортом *проприум* [Олпорт, 2002], достояние. Вместе с самостью с необходимостью развивается и Я рефлексивное: если я что-то люблю, я должен мочь отстаивать это, защищать и сохранять. С кризисом пубертата происходит смена основной темы симфонии жизни – на первый план выступает становление структур Я отстаивающего собственное.

Тема III. 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 его укрепления нужны проблемы, конфликты и трудности – с этим тезисом согласны все школы психологии [Олпорт, 2002]. Поэтому подростки ищут конфликтов, а воспитание «укутанное в вату» препятствует формированию Я-структур. Процесс становления Я базируется на фундаменте двух предыдущих семилетий: доверии к миру и себе самому (1 ФМ) и доступу к собственному чувству, позволяющему ответить на вопрос, нравится ли мне происходящее? (2 ФМ). Вообще-то функциями Я является рассматривать и оценивать, приходя на основании этого к суждению относительно предмета анализа. Собственное суждение может превратиться в позицию и привести к решению в отношении действия, являющегося ответом личности на ситуацию. Ребенок учится процессам рассматривания и оценивания у близкого взрослого. Ты выступает условием для становления Я: «Я становится Я у Ты» [Бубер, 1993]. К третьему семилетию подпорки в лице авторитетного взрослого убраны, подросток пытается анализировать ситуацию и выходить на позицию самостоятельно. Ошибки имеют в этом возрасте большое значение, а уважительное внимание, справедливая оценка и установка безусловного признания ценности такой духовной работы со стороны взрослого выступают в качестве предпосылок становления «Я-рефлексивного». К 21 году, пройдя ряд потрясений, человек, наконец, «вылупляется» как Я (термин Р.Штейнера). Теперь начинается его взрослая жизнь.

На долгом пути от первого отделения себя от мира с возникновением речевого поведения в 1,5–2 года до совершеннолетия основополагающим является присутствие в жизни ребенка *встречающего взрослого*.

Встречающий взрослый как внешняя предпосылка становления Я

Встреча была центральной темой диалогической философии двадцатого века (М.Бубер, М.Бахтин, Э.Левинас), изучалась она и в психологии (в логотерапии Франкла и клиент-центрированном подходе Роджерса). Попытки «оцифровать» ее встречаются в гештальт-терапии, гуманистической психологии, ЭА. Обобщим кратко некоторые пункты, касающиеся встречи, которые выделяют перечисленные подходы:

1) *Уважительное внимание*. Дистанция – признак уважительной установки – отставляет собеседнику место для выражения чувств, мнений. Уважительно слушать, значит – давать договорить, разрешить быть рассерженным и недовольным, спрашивать мнения, не давить, принимать его отказы. Уважительное внимание к ребенку индуцирует ощущение им собственных границ (именно это чувство затем станет основой достоинства), интереса к себе и собственной ценности (*самоценности*). Маленькие знаки внимания со стороны взрослого для него означают: меня заметили, выделили из массы / фона. На мне остановился чей-то взгляд – значит, я интересен. Он видит меня. На что он обратил уважительное внимание? На чувства? Следовательно, то, что я что-то могу чувствовать, – это важно. Если мне позволяют не все рассказывать, что-то оставлять для себя, в интимном – тогда это интимное имеет право на существование и должно мною самим уважаться. Если же внимание взрослого обращено на мое самочувствие – значит, здоровье будет важной темой и для меня. Так взрослые формируют «психическое тело» ребенка: самостью становится только то, что увидели взрослые. А.Лэнгле в одной публичной лекции сказал: «Мы должны иногда смотреть на наших детей, чтобы осознать: собственно говоря, это чудо, если у ребёнка есть *собственная воля*, даже если она направлена на то, что мне не нравится». Результаты уважительного внимания: 1) развитие самоуважения, 2) формирование идентичности, понимание и принятия своей отличности, инаковости, без которого в будущем не сложится картина себя 3) развитие Супер-Эго – представлений о правильном для всех людей, о морали [Лэнгле, 2005].

2) *Справедливое отношение*. Справедливое отношение – следующий шаг, требующий более глубокого взгляда на ребенка: это уже не только дать пространство его существованию, но увидеть ребенка в его сущности. Для такого нужен не просто взгляд – отношения между нами. Детский опыт, что со мной поступили справедливо, что я имею право, что мною что-то сделано правильно, мобилизует персональные ресурсы. Справедливость – фасилитатор *развития*: Я могу и мне хочется больше быть самим собой, вносить свое собственное в жизнь! Все педагоги и психологи замечают, что у детей *высокая чувствительность* в отношении справедливости, даже если речь идет о справедливости или несправедливости в отношении других и их самих это не касается. Результатами справедливого отношения являются 1) накапливающиеся опыты переживания аутентичности (то, что я чувствую или делаю, мне подходит, соответствует, это истинное во мне), 2) переживание и представление этического: чувство в отношении правильного для каждого: вот это соответствует человеку и ему положено, 3) опыты совести: способность к резонансу с собственной сущностью.

3) *Признание ценности*. Чтобы получить в свое распоряжение Я, ребенок обязательно должен встретиться с важным опытом: другие видят и оценивают нечто во мне как хорошее. Важно не только, что они меня, ребенка, видят, не только то, что именно они во мне видят, но и как им со мной, *как это для них, как они воспринимают*, чувствуют себя рядом с моим собственным. Признание ценности – установка взрослого по отношению к ребенку, его сущности, его Person. Этой установке соответствует действие одобрения: «То, что ты делаешь, или как ты это делаешь, я лично нахожу хорошим». Еще одним выражением установки признания ценности является готовность вступить за ребенка, встать на его сторону.

Эти опыты наряду с уважительным вниманием и справедливым отношением развивают *самоценность* личности: «В признании ценности я вновь оказываюсь подаренным себе другим!» (А.Лэнгле). Три последние признака Встречи: уважительное внимание, справедливое отношение и признание ценности – являются внешними предпосылками развития самоценности как в современном экзистенциальном анализе А.Лэнгле, так и в гуманистической психологии К.Роджерса (там они соответственно именуется эмпатия, конгруэнтность и безусловное принятие).

Подхватывание внешних предпосылок для формирования внутренней прочности личности. Внутренний полюс личности

И ОТНОШЕНИЯ С СОБОЙ

Внешние условия в форме Встречи все-таки недостаточны [10], требуется также, чтобы индуцируемый извне способ обхождения с собой был перенят, подхвачен самим ребенком. Взрослый может провоцировать этот процесс, побуждая ребенка к самостоятельным рассуждениям, наблюдениям и доверию к ним. Опираясь на *уважительное внимание со стороны других*, ребенок и особенно подросток может получить доступ к себе. Вторая внешняя предпосылка на внутреннем полюсе превращается в *отношение к себе всерьез*: справедливость по отношению к себе, готовность соотносить с собственной сущностью то, что приходит извне, оставаться в контакте с собой, в близости к себе, удерживая «центр», фокусируясь на нем, особенно в ситуации нарушения границ со стороны других. Третья внешняя предпосылка превращается в самый глубокий фундамент внутренней прочности – признание ценности самого себя, выработку позиции по отношению к себе, что в чувственном плане переживается как пиетет перед собственной Person и ее непостижимостью, это проявляется в установке соотносительности с совестью, как необходимой для переживания аутентичности. «Именно из того, что я есть кто-то ценный, вытекает насущная потребность сделать правильно, иначе кто же я буду?». Как часто отмечают экзистенциальные авторы, чем более зрелой является личность, тем меньше у нее свободы в этических вопросах. Так внутренняя определенность закрепляет человека в этических границах, оставляя ему свободу находить возможности. Если ребенок, подросток подхватывает опыт Встреч, он защищен от внутренней пустоты перед лицом любых неопределенностей, более того, он воспринимает их как вызовы.

Очевидно, мы не можем «сделать» это подхватывание, во всяком случае, концепции интериоризации здесь бессильны: гарантированный результат получить невозможно. Однажды в личной беседе И.И.Ильясов с горечью сказал: «Мы тридцать лет формировали моральные понятия, но так и не поняли, почему они превращаются или не превращаются в моральные действия». Мы можем утверждать и более определенно: даже когда мы включаем в содержание ориентировочной основы не только когнитивные, но и эмоциональные компоненты, мы не можем получить гарантированный результат. Почему? Парадоксальный ответ: потому что личность обладает свободой, Person свободна, она может принять или отказаться от того опыта отношений, который предоставлен близкими людьми. Или же пережитые опыты Встречи пока не актуальны, сейчас востребованы иные ресурсы: воля, направленная на достижение, потребность получить новый опыт, доказать что-то себе. Выбор остается в неприкосновенности, если мы в родительской позиции отнесемся к нему, помня о достоинстве личности, тогда у нас больше шансов дожить до завершения периода «бури и натиска» и возвращения нашего ребенка к самому себе.

Литература

Асмолов А.Г. Вызовы неопределенности. <http://www.youtube.com/watch?v=G4soV2Rw4i4>

Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003.

Бубер М. Два образа веры. М.: Республика, 1995.

Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001.

Загвоздкин В.К. Мимесис – забытая категория педагогики. Развитие личности, 2002, No. 3, 36–43.

Кривцова С.В. Где истоки фундаментальных мотиваций? Экзистенциально-аналитический взгляд на самость младенца. Экзистенциальный анализ, 2012а, No. 3, 79–103.

Кривцова С.В. Проблемы современной школы с позиций экзистенциального анализа. Вопросы психологии, 2012b, No. 1, 13–24.

Кривцова С.В. Феноменологический метод с позиций экзистенциального анализа. Вопросы психологии, 2013, No. 6, 14–23.

Кривцова С.В. Феноменологическая педагогика. Вестник Московского университета. Сер. 20, Педагогическое образование, 2014, 4(68), 111–126.

Лангефельд Я.М. [Langefeld Y.M.] Секретное место в жизни ребенка. Академический вестник. Научно-практический журнал, 2013, No. 4, 83–98.

Ливехуд Б. [Livehood B.] Фазы развития ребенка. Калуга: Духовное познание, 1998.

Лэнгле А. [Laengle A.] Экзистенциальный анализ – найти согласие с жизнью. Московский психотерапевтический журнал, 2001, No. 1, 5–21

Лэнгле А. [Laengle A.] Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. М.: Генезис, 2005.

Лэнгле А. [Laengle A.] Фундаментальные экзистенциальные мотивации. Экзистенциальный анализ, 2009, No. 1, 7–17.

Осорина М. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2011.

Олпорт Г. [Allport G.] Становление личности. М.: Смысл, 2002.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М.: Школьная пресса, 2000.

Спаньолло Лобб М. [Spaniollo-Lobb M.] Now–for–Next в психотерапии. Гештальт-терапия, рассказанная в обществе эпохи постмодернизма. М: Московский Гештальт Институт, 2013.

Стерн Д. [Stern D.] Межличностный мир ребенка. СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 2006.

Чомпи Л. [Ciompi L.] Чувства, аффекты и аффектология. Их место в нашем понимании мира и человека. Экзистенциальный анализ, 2012, No. 4, 217–240.

Штейнер Р. [Steiner R.] Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки. М.: Парсифаль, 1993.

Gallese V., Eagle M.N., Migone P. Intentional attunement: Mirror neurons and the neural underpinnings of interpersonal relations. Journal of American Psychoanalytic Association, 2007, 55(1), 131–176.

Kegan R. The evolving self: problem and process in human development. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

Masten A.S. Resilience comes of age: Reflections on the past and outlook for the next generation of research. In: M.D. Glantz, J.L. Johnson (Eds.), Resilience and development: Positive life adaptations. New York: Kluwer Academic / Plenum Press, 1999. pp. 281–296.

Reivich K., Shatte A. The Resilience Factor: 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life's Hurdles. New York: Broadway, 2007.

Ungar M. Contextual and cultural aspects of resilience in child welfare settings. In: I. Brown, F. Chaze, D. Fuchs, J. Lafrance, S. McKay, S. Thomas-Prokop (Eds.), Putting a human face on child welfare. Toronto: Centre of Excellence for Child Welfare, 2007. pp. 1–24.

Примечания

[1] Контейнирование – термин, который был введен в психоаналитическую литературу британским психоаналитиком У.Бионом (1897–1979), предложившим модель «контейнер-контейнируемое». В основе этой модели лежат представления о том, что младенец проецирует свои неконтролируемые эмоции (контейнируемое) в хорошую грудь матери (контейнер), чтобы благодаря механизму проективной идентификации получить их обратно в более приемлемой и легко переносимой для него

форме. Сегодня используется для описания одного из базовых процессов взаимодействия ребенка и взрослого.

[2] В ЭА, в отличие от психоанализа, опыты отношений с близким взрослым не считаются определяющими. Они – также, как и отношения с природой, животными, Богом, социальным окружением идут в «копилку» опытов, формирующих основу для личностной прочности.

[3] В постмодернизме утверждается философский релятивизм – идея об относительности любой теории, и, одновременно с этим, плюрализм – допущение сосуществования и равноценности множественных описаний реальности. Признание огромной творческой силы словесной конструкции, с точки зрения методологии гуманитарных наук, приводит к тому, что язык превращается в единственную реальность, почти не связанную с реальностью, объективно существующей, а анализ онтологических структур мира заменяется анализом текстов.

[4] *basso continuo* – в музыке – непрерывное сопровождение, басовый голос, гармоническое основание по отношению к верхним голосам.

[5] *Гипобулия*, псевдо-воля, (упрямство), описана В.Штерном, а затем В.С.Выготским в лекциях по педологии [Выготский, 2001].

[6] О послыном строении самости впервые написал Д.Стерн в 1985 году в монографии «Межличностный мир ребенка» [Стерн, 2006]. Сегодня данной концепции развития придерживается гештальт-терапия [Спаньоло-Лобб, 2013], но развитие ее на фоне концепции 4 ФМ А.Лэнгле и акцептации антропософских идей Р.Штейнера предприняты в последние годы автором [Кривцова, 2012а].

[7] Второе семилетие создает душу, а третье – Я. В 21 год человек «вылупляется» как взрослый: телесно, психически и духовно [Штейнер, 1993].

[8] Переживаниями Л.Чомпи называет «направленные энергетические состояния, точнее говоря: образцы специфически распределенной энергии, сформировавшиеся в ходе эволюции как жизненно важные образования, связанные с определенными содержаниями восприятия и способами поведения» [Чомпи, 2012, с. 221]. «Ситуативно связанные между собой эмоции, содержания восприятия и поведение образуют в памяти функциональные единства, то есть интегрированные чувственно-мыслительно-поведенческие программы (сокращенно ЧМП-программы), которые в аналогичных ситуациях снова и снова актуализируются и дифференцируются» [Там же, с. 227]. Так, по одному жесту, интонации или позе мы можем многое рассказать о человеке: как в осколке голограммы в этом виден его личный способ что-то понимать и соответственно реагировать.

[9] В теории развития известного американского психолога Робера Кигана главная задача родителей дошкольника – как чередование отпуска и удерживания [Kegan, 1982].

[10] В этом отличие подходов клиент-центрированной и экзистенциально-аналитической психотерапий: Роджерс не акцентировал внимание на том, чтобы клиент сам перенимал способ отношения к нему со стороны психотерапевта, скорее, терпеливо дожидался, когда это произойдет естественным образом.

Поступила в редакцию 15 января 2015 г. Дата публикации: 30 апреля 2015 г.

[Сведения об авторе](#)

Кривцова Светлана Васильевна. Кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии личности, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, ул. Моховая, д. 11, стр. 9, 125009 Москва, Россия.

E-mail: svkrittsova@mail.ru

[Ссылка для цитирования](#)

Стиль psystudy.ru

Кривцова С.В. Вызовы неопределенности и становление внутренней прочности личности в процессе онтогенеза (экзистенциально-аналитический подход). Психологические исследования, 2015, 8(40), 8. <http://psystudy.ru>

Стиль ГОСТ

Кривцова С.В. Вызовы неопределенности и становление внутренней прочности личности в процессе онтогенеза (экзистенциально-аналитический подход) // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 8. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг).

[Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

Адрес статьи: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1116-krivtsova40.html>

[К началу страницы >>](#)